

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS PARA A SUSTENTABILIDADE  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS**

**Marcia Regina Pires Bracciali**

**A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO DE CONFLITOS SOCIOCULTURAIS  
ENTRE AS COMUNIDADES INDÍGENA E NÃO INDÍGENA**

**Sorocaba/SP  
2019**

**Marcia Regina Pires Bracciali**

**A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO DE CONFLITOS SOCIOCULTURAIS  
ENTRE AS COMUNIDADES INDÍGENA E NÃO INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade na Gestão Ambiental, do Departamento de Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Sustentabilidade.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Sola

Coorientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina  
Comunian Ferraz

**Sorocaba/SP  
2019**

Bracciali, Marcia Regina Pires

A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO DE CONFLITOS  
SOCIOCULTURAIS ENTRE AS COMUNIDADES INDÍGENA E NÃO  
INDÍGENA / Marcia Regina Pires Bracciali. – 2019.

99 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus  
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Fernanda Sola

Banca examinadora: Geraldo Tadeu Souza, Luiz Ferraz de Sampaio Neto

Bibliografia

1. Estudantes Indígenas. 2. Conflitos socioculturais. 3. Educação. I.  
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Marcia Regina Pires Bracciali, realizada em 12/04/2019:



---

Prof. Dra. Fernanda Sola  
USP



---

Prof. Dr. Luiz Ferraz de Sampaio Neto  
PUC



---

Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza  
UFSCar

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os estudantes indígenas do *campus* Sorocaba da Universidade Federal de São Carlos, de ontem, de hoje, de sempre.

## AGRADECIMENTO

À Profª Drª Fernanda Sola, que gentilmente aceitou me orientar na execução deste trabalho;

À Profª Drª Maria Cristina Comunian Ferraz, com a qual tive a oportunidade de me aprofundar nos estudos sobre o universo do conhecimento indígena, através dos trabalhos desenvolvidos no Programa de Educação Tutorial – Conhecimentos Indígenas (PET-Indígenas);

Ao Dr. Júlio Cesar de Moraes, biólogo e indigenista, carinhosamente chamado de “Caboclo”, pelas muitas horas de conversa sobre suas peripécias nas densas florestas brasileiras, seus “causos” e sua experiência junto aos povos indígenas;

Ao Prof. Dr. Luiz Ferraz de Sampaio Neto, parceiro de trabalho no Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis do *campus* Sorocaba da UFSCar, pela inestimável contribuição neste trabalho;

Ao Prof. Dr. Geraldo Tadeu de Souza, companheiro de jornada por terras Xavantes, pelas contribuições e socorro em momentos aflitivos;

Ao Prof. Dr. Fabricio do Nascimento pela valiosa contribuição neste trabalho;

Ao Prof. Dr. Ailton Bueno Scorsoline, pelo apoio e contribuição para este trabalho.

Aos servidores docentes e técnicos administrativos que gentilmente participaram das entrevistas e muito contribuíram com suas opiniões;

Ao Prof. Dr. Leonardo Andrade, Pró-Reitor da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, pela autorização de uso do banco de dados do Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis do *Campus* Sorocaba da UFSCar;

Ao André Bracciali, pelo trabalho de correção e normatização do texto;

E, principalmente, aos estudantes indígenas matriculados no *Campus* Sorocaba da UFSCar, que me honraram com a possibilidade de participar de suas vidas e, acima de tudo, me ensinaram a simplicidade e complexidade de seus conhecimentos, meus filhos do coração,

Gratidão eterna.

“No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é” (Eduardo Viveiros de Castro)

## RESUMO

BRACCIALI, Marcia Regina Pires. A universidade como território de conflitos socioculturais entre as comunidades indígena e não indígena. 2019. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade na Gestão Ambiental) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2019.

Os povos indígenas têm travado ao longo da história intensa luta por reconhecimento e respeito: primeiro por direito à posse de seus territórios originários; posteriormente, por independência e autogerenciamento sobre os mesmos. Para isto, impulsionadas pelas políticas públicas de educação e inclusão, as comunidades indígenas têm procurado as instituições de ensino superior visando a formação de professores indígenas e capacitação nas diversas áreas tecnológicas, sociais e de saúde. Com a chegada dessa população, o *campus* universitário configura-se numa zona de contato multicultural, virando palco de situações conflituosas, podendo estas serem tanto visíveis como invisíveis. Este estudo, desenvolvido no *campus* Sorocaba da Universidade Federal de São Carlos, tem por objetivo identificar os elementos no meio universitário atrelados ao contexto social, histórico e cultural que afetam as relações sociais entre as comunidades indígena e não indígena, e apontar possíveis direções para ações que minimizem esses conflitos. Pretende-se com isso incentivar melhores condições de acolhimento e permanência dos estudantes indígenas para que estes concluam sua formação que, com o conhecimento acadêmico adquirido em consonância com seus conhecimentos e valores tradicionais, impactará positivamente a vida de suas comunidades.

**Palavras-chave:** Estudantes Indígenas. Conflitos socioculturais. Educação.

## ABSTRACT

Throughout history, indigenous peoples have fought an intense struggle for recognition and respect: first by right to the possession of their original territories; later, for independence and self-management over them. To this end, driven by public education and inclusion policies, indigenous communities have sought higher education institutions aimed at training indigenous teachers and capacity building training in various technological areas. With the arrival of this population, the university *campus* evolved into a place of multicultural contact, becoming a place of conflicting situations, both visible and invisible. This study, developed at the Sorocaba *Campus* of the Federal University of São Carlos, aims to identify elements in the university environment linked to the social, historical and cultural context that affect social relations between indigenous and non-indigenous communities and to point out possible directions for actions to minimize these conflicts. The aim is to encourage better conditions for the welcome reception and permanence of indigenous students so that they complete their education, which together with the academic knowledge acquired in accordance with their traditional knowledge and values, will positively impact the life of their communities.

**Keywords:** Indigenous Students. Sociocultural conflicts. Education.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ingresso de estudantes indígenas no ensino superior (2011-2015) .....	48
Gráfico 2 – Ingresso de estudantes indígenas no <i>Campus</i> Sorocaba por gênero ....	52
Gráfico 3 - Distribuição dos estudantes indígenas por curso – ingresso, conclusão, transferência e evasão - <i>campus</i> Sorocaba (2008 a 2018).....	54
Gráfico 4 – Tempo de permanência dos estudantes indígenas até a evasão – <i>campus</i> Sorocaba (2008 a 2018) .....	55
Gráfico 5 – Demonstrativo percentual de ingresso, conclusão, transferência e evasão de estudantes indígenas (2008 a 2018) .....	55
Gráfico 6 – Demonstrativo percentual de tempo de permanência de estudantes indígenas até a evasão (2008 a 2018) .....	56

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Distribuição das etnias por Unidade Federativa .....	53
---	----

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – Distribuição de estudantes indígenas formados por área e cursos. ....51

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
APOINME	Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
ARPINSUL	Articulação dos Povos Indígenas do Sul
ARPIPAN	Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal e Região Centro-Oeste
CAAPE	Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico de Estudantes
CCI	Centro de Convivência Indígena
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
DeACE-SO	Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis – Sorocaba
DSEI	Distrito Sanitário Especial Indígena
ENEI	Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Instituto Socioambiental
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PET-Indígena	Programa de Educação Tutorial – Conhecimentos Indígenas
Pro-ACE	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
Pro-GRAD	Pró-Reitoria de Graduação
ProUni	Programa Universidade para Todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SAADE	Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
SciELO	Scientific Electronic Library Online

SBU	Sistema de Bibliotecas da Unicamp
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>ANÁLISE HISTÓRICA DA INTERFACE DOS POVOS INDÍGENA E NÃO INDÍGENA NO BRASIL .....</b>	<b>25</b>
3.1	COLONIZAÇÃO.....	25
3.2	AS POLÍTICAS POMBALINAS .....	28
3.3	AS MISSÕES.....	32
3.4	A FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO.....	35
3.5	O INDÍGENA NA CONTEMPORANEIDADE .....	38
<b>4</b>	<b>O ESTUDANTE INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>45</b>
4.1	O ESTUDANTE INDÍGENA NA UFSCAR .....	48
4.2	O ESTUDANTE INDÍGENA NO <i>CAMPUS</i> SOROCABA DA UFSCAR.....	52
4.3	DEZ ANOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSCAR.....	56
<b>5</b>	<b>A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO MULTICULTURAL .....</b>	<b>59</b>
5.1	ELEMENTO PRECONCEITO .....	60
5.2	ELEMENTO INVISIBILIDADE.....	61
5.3	ELEMENTO DESCONHECIMENTO DA CULTURA INDÍGENA .....	63
5.4	ELEMENTO INTERCULTURALIDADE – DIÁLOGO DE SABERES.....	64
<b>6</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>68</b>
<b>7</b>	<b>DISCUSSÃO.....</b>	<b>70</b>
7.1	ELEMENTO PRECONCEITO .....	70
7.2	ELEMENTO INVISIBILIDADE.....	72
7.3	ELEMENTO DESCONHECIMENTO DA CULTURA INDÍGENA .....	73
7.4	ELEMENTO INTERCULTURALIDADE – DIÁLOGO DE SABERES.....	74
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>78</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>
	<b>APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>87</b>
	<b>APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>88</b>
	<b>APÊNDICE 3 – QUADRO RESUMO ENEIS.....</b>	<b>90</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Se os índios não dominarem as técnicas de produção e transmissão de conhecimento, eles serão eternamente representados pela voz dos brancos. E para alcançar a autonomia de pensamento há um único caminho: a educação”. (SILVA, 2009)<sup>1</sup>

Como Assistente Social do Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis (DeACE-So) desde 2008, pude acompanhar a trajetória de ingresso e permanência dos estudantes indígenas no *campus* Sorocaba da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O DeACE, pertencente à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Pró-ACE), é o departamento responsável pelo acolhimento e operacionalização das políticas de permanência dos estudantes e onde, inclusive os estudantes indígenas, buscam apoio social, psicológico e de saúde. Cheguei à UFSCar trazendo no meu imaginário o conceito do “índio genérico” e me deparei ao longo dos anos com uma infinidade de culturas tão diversas que fui levada a buscar conhecimentos que me permitissem compreender e interagir com essa nova população que chega ao *campus* cada vez em maior número. Descobri que não falavam a mesma língua, tinham hábitos alimentares diferentes, pintura corporal específica à sua etnia e uma cosmologia própria. Claro, tinham muito em comum, como o elevado respeito e integração à natureza. Este trabalho é resultado desses anos de convivência e aprendizado.

O *campus* Sorocaba recebeu o primeiro estudante indígena em 2008 e hoje conta em seu quadro de discentes com trinta e dois estudantes pertencentes a dezoito etnias, oriundos de várias regiões do país. O crescente número de estudantes indígenas e a presença de tantas culturas diferentes motivou esta pesquisa pela busca por respostas ao questionamento de como estão as relações multiculturais no *campus*, principalmente como os servidores docentes e técnico-administrativos enxergam essa população.

O presente trabalho está estruturado de forma a fazer, inicialmente, uma leitura histórica desde o período colonial até os dias atuais. Já na contemporaneidade faz-se um apanhado sobre o ingresso dos povos indígenas no ensino superior, detalhando o

---

<sup>1</sup> Teresinha Pereira da Silva, índia potiguara de uma aldeia do semi-árido cearense, graduada em Antropologia e com pós-graduação em Educação Indígena. Fala durante a abertura do I Congresso Brasileiro de Acadêmicos, Pesquisadores, e Profissionais Indígenas (2009), que resume o objetivo do encontro realizado na Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: <[pib.socioambiental.org/en/Noticias?id=69059](http://pib.socioambiental.org/en/Noticias?id=69059)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

Programa de Ações Afirmativas na UFSCar. Em seguida centraliza-se o estudo no *Campus* Sorocaba da UFSCar, e traça-se o perfil dos estudantes indígenas nesse *campus* e se investiga como são as relações sociais entre eles e a comunidade não indígena, através de pesquisa bibliográfica, consulta a documentos e entrevista com servidores. A partir daí se estabelece quais elementos interferem nessas relações e se apresenta algumas sugestões de atuação que possam amenizar possíveis conflitos.

A população indígena brasileira se constitui de cerca de 896,9 mil indivíduos, pertencentes a 305 povos falantes de 274 línguas, segundo dados do censo indígena realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010. Estes povos têm travado intensa luta por reconhecimento e respeito desde os tempos coloniais. Primeiro por direito à posse de seus territórios nativos e posteriormente por independência e autogerenciamento, bem como por políticas públicas que os reconhecessem como efetivos sujeitos de direito. (LIMA, BARROSO-HOFFMANN, 2007, p.7)

A mais importante conquista foi, sem dúvida, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que em seu artigo 231 determina o reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas. O reconhecimento como comunidades tradicionais foi reforçado por conta da ratificação pelo governo brasileiro em 2004, via Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004 que promulga a Convenção nº 169, de 1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas. Essa Convenção aplica-se a povos em países independentes que são considerados indígenas pelo fato de seus habitantes descenderem de povos da mesma região geográfica que viviam no país na época da conquista ou no período da colonização e de conservarem suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas; também preconiza a autodeterminação como critério fundamental para seu reconhecimento. A Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas (2008), desenvolvida pela Comissão dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), reconhece aos povos nativos esse direito.

É possível se verificar por meio do levantamento bibliográfico executado que a maior parte da história indígena até agora produzida foi traçada nos moldes e pensamentos etnocentristas europeus.

A apropriação do conhecimento escolar e o domínio das tecnologias lhes proporcionam, em nível individual, ascensão social e possibilidade de inserção no

mercado de trabalho; em nível coletivo, o conhecimento das leis e regimentos da sociedade nacional e a compreensão da situação extra-aldeia, garantindo condições de maior esclarecimento a respeito da formação jurídica do Estado e a possibilidade da defesa de seus direitos e interesses.

A escola se configura no mais importante instrumento para o desenvolvimento social de forma justa e igualitária, representando para o indivíduo um veículo de ascensão social, e, especialmente para o indígena, também, uma forma de relacionamento com a sociedade não indígena. Nesse viés a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, veio dar o respaldo necessário para a execução de políticas públicas, quando em seu Art. 78 preceitua:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:  
I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;  
II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996)

Outras conquistas vieram como o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998, que estabeleceu as bases para a educação escolar indígena, criando as escolas de ensino básico bilíngue; e o Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009, que fomentou a criação de um sistema próprio de educação escolar indígena direcionado ao ensino básico e médio com a participação dos povos indígenas na sua organização e gestão. O mesmo Decreto em seu artigo 6º, parágrafo único define a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais, sendo que cada um

“compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.” (BRASIL, 2009)

Nos últimos anos houve uma crescente busca por cursos de nível superior em diversas áreas nas Universidades Federais, visando a formação de professores indígenas e sua capacitação para gerenciamento de seus territórios, a fim de melhorar

a estrutura de vida de seu respectivo povo (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007, p.7).

Desta forma surge a figura do professor indígena, formado em nível superior nas licenciaturas em áreas presentes no ensino secundário como biologia, matemática, química, física, português, história e geografia, que passam a atuar como professores nas escolas de educação indígena (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007, p.14). Outras áreas de bacharelado com formação técnica social como direito, serviço social e sociologia, e de saúde como medicina, enfermagem, odontologia e fisioterapia garantem conhecimentos suficientes para gerar condições sociais melhores nas comunidades tradicionais. Já as formações nas áreas técnico científicas como as engenharias e as ciências ambientais lhes proporcionam condições de discutir projetos governamentais de exploração de recursos naturais como, por exemplo, os de construção de hidrelétricas e represas, e exploração de recursos minerais, bem como gerar projetos de desenvolvimento econômicos e ambientais em seus territórios (WAPICHANA, 2007, p.53 e CUNHA, 2007, p.100).

Para Lima (2013, p.170), entretanto, essa movimentação social gerou um grande desafio para as Instituições Públicas de Ensino Superior em saber como lidar com a questão multicultural. Ocorre que nem todas as instituições de ensino superior estão aparelhadas de conhecimento capaz de compreender essa diversidade cultural dinâmica que consiste em receber e incluir os estudantes indígenas à sociedade acadêmica. A desinformação é fruto, na maioria das vezes, do acesso a fontes de informações incorretas que não retratam adequadamente a vida das populações indígenas, suas línguas, costumes, crenças, seus universos simbólico e ritualístico.

Para melhor entendimento do conceito de diversidade sociocultural neste trabalho, segue-se a definição de comunidades tradicionais segundo o Decreto nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007, que em seu artigo 3º define:

“[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.” (BRASIL, 2007)

Quando se fala das questões indígenas, nota-se que estas são intrínsecas à questão do território. Ribeiro (1995) e Almeida (2010) destacam que, desde a época do descobrimento e, ao longo de toda a história, essas populações tiveram seu

território invadido, ocupado, explorado e desapropriado, gerando com isto, prejuízos significativos a esses povos. Para Borges (2014, p.130), mesmo quando sob a tutela do Estado, os territórios indígenas serviram de instrumento para o pretense desenvolvimento nacional na tentativa de tornar essa terra produtiva e transformá-los em agricultores, em total desacordo com seus modos de vida.

Nos últimos anos, a luta pela terra apresenta um outro contorno, não se trata mais tão somente da posse, mas de demanda por novos saberes que envolvem sustentabilidade e tecnologias, adquiridos por profissionais indígenas formados nas universidades e que transitam entre a aldeia e a cidade, sem deixar sua identificação étnica. Assim, estudantes indígenas, ingressantes por meio do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, chegam ao *campus* universitário trazendo consigo hábitos, costumes, culturas, crenças e tradições diferentes dos conceitos socioambientais e culturais ali existentes. Por outro lado, a comunidade acadêmica muitas vezes também desconhece essas culturas tão diversas e encontra dificuldades em lidar com elas.

Considerando-se o *campus* Sorocaba da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), locus desta pesquisa, como um território, entende-se que este se configura em local usado por vários grupos de pessoas, que estabelecem entre si relações de proximidade ou distanciamento; de pertencimento ou de invisibilidade; de poder ou submissão; compartimentando esse território em espaços identitários. (SANTOS, 2003, p.79). Desta forma, o *campus* universitário se configura numa zona de contato multicultural onde frequentemente ocorrem conflitos socioculturais e é nessa fronteira cultural que reside o objeto investigativo da presente pesquisa. A universidade é um espaço de fronteira onde ocorre, nas palavras de Tassinari (2001, p.50), “articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. Ao mesmo tempo em que se aproximam em função do espaço geográfico, repelem-se pela distância cultural. A presença indígena na universidade tensiona o imaginário popular acerca desses povos, e o reconhecimento das diversas culturas que os compõe, produz novidades nas relações interétnicas.

O ingresso nas universidades públicas de indivíduos que anteriormente dela não participavam, não significou, entretanto, uma inclusão plena destes. Se o acesso do aluno indígena à educação superior pública já é possível, a permanência é um desafio e é esta que aqui se coloca em evidência. Nesta área conflituosa de

intersecção cultural, encontra-se a questão de estudo da presente pesquisa: quais elementos no meio universitário, enquanto território, afetam as relações entre as comunidades indígena e não indígena?

Os objetivos específicos desta pesquisa são: 1) Caracterizar os elementos no meio universitário atrelados ao contexto social, histórico e cultural que afetam as relações entre comunidades indígena e não indígena; 2) Apontar possíveis direções para ações que minimizem estes conflitos.

Espera-se poder contribuir com a Instituição apresentando o resultado desse estudo e apontando ações possíveis que possam aprimorar essas relações.

## 2 METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza em parte como exploratória, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema e torná-lo explícito, e em parte como explicativa uma vez que procura identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, e ocorreu em duas fases: Fase 1) Levantamento bibliográfico e documental; e Fase 2) Coleta de dados por meio de entrevista.

Para este estudo foi adotado o método de pesquisa bibliográfica, com análise de conteúdo, seguindo a metodologia proposta por Ida Regina C. Stumpf (2012) e Wilson Correa da Fonseca Jr. (2012). Pode-se dizer que a pesquisa bibliográfica é o início de qualquer trabalho, sendo a primeira e fundamental etapa da pesquisa e fornece a base para o referencial teórico. Através dela o pesquisador “é colocado em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” de acordo com Lakatos e Marconi (1995, p.14). Assim, seguindo a definição proposta por Stumpf (2012, p.54), estabeleceu-se que a pesquisa bibliográfica se constitui “num conjunto de procedimentos para identificar, selecionar, localizar e obter documentos de interesse para a realização de trabalhos acadêmicos e de pesquisa, bem como técnicas de leitura e transcrição de dados que permitem recuperá-los quando necessário.”

O material consultado constituiu-se de literatura correlata ao tema, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, tendo sido estes publicados a partir de 2000. Para tanto, foram utilizados a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), Banco de Dados Bibliográficos da USP (DEDALUS), Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU), Banco de Dados Bibliográficos da UnB e no Repositório de Dissertações e Teses da UFSCar, que resultou na seleção de 20 artigos, 11 dissertações de mestrado e 9 teses de doutorado.

A definição clássica de análise de conteúdo foi formulada por Bernard Berelson em 1952 que a designa como “uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (FONSECA JR, 2012 p. 282). Por se tratar de uma pesquisa de caráter social, considerou-se pertinente o uso do método da análise de conteúdo, apoiada na opinião de Lozano (1994, p. 141-142, apud FONSECA JR, 2012, p.286), “a análise de conteúdo é sistemática porque se baseia num conjunto de procedimentos que se aplica da mesma forma a todo o conteúdo analisável. É também confiável – ou objetiva – porque permite

que diferentes pessoas, aplicando em separado as mesmas categorias à mesma amostra de mensagens, possam chegar às mesmas conclusões”. Fonseca Jr. (2012) afirma que sendo decorrente do positivismo, a análise de conteúdo deve abordar até mesmo as teorias sobre a vida social de forma lógica e metódica, sobre uma base de dados verificáveis, podendo apresentar aspectos qualitativos ou quantitativos, conforme o interesse do pesquisador. O mesmo autor cita Krippendorff, para quem “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que podem se aplicar a seu contexto” (apud FONSECA JR, 2012, p.281, 284 e 285).

Para complementar os dados analisados, foi realizada entrevista individual em profundidade, que é designada por Duarte (2012) como técnica qualitativa que explora um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes para analisá-las e apresentá-las de forma estruturada. Neste processo, as perguntas permitem explorar ou aprofundar um assunto, compreender o passado, identificar problemas, padrões e detalhes, obter juízos de valor e interpretações dos informantes, permitindo identificar as diferentes formas de sentir e descrever o assunto. O método investigativo, por meio de entrevista, segue o modelo semiaberto, pois conjuga a flexibilidade de questões não estruturadas (abertas), as quais possibilitam a livre expressão do entrevistado, com um roteiro de controle com questões fechadas, e se constituiu na formulação de 4 questões (Apêndice 1). Este modelo permite criar uma estrutura para comparação de respostas, através de categorização, auxiliando na sistematização das informações.

A amostra dos entrevistados foi composta por pessoas escolhidas intencionalmente, divididas em dois universos:

- a) Servidores docentes que exerçam o cargo de coordenação de cursos presenciais de graduação da UFSCar, *campus* Sorocaba que tenham estudantes indígenas matriculados. Compõem o conjunto de cursos oferecidos: Engenharia de Produção, Ciências Econômicas, Engenharia Florestal, Turismo, Ciências Biológicas Bacharelado, Ciências Biológicas Licenciatura Integral, Ciência da Computação, Pedagogia, Administração, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno.

- b) Servidores técnicos administrativos que mantêm algum tipo de relação de trabalho com a comunidade indígena da UFSCar, *campus* Sorocaba. Compõem esse universo: secretários dos respectivos cursos de graduação presencial, bibliotecários, médico, enfermeira, auxiliar de enfermagem, psicóloga, assistente social (excetuada a pesquisadora), técnico responsável pelo Restaurante Universitário, técnico responsável pelas moradias estudantis, técnicos responsáveis pela Seção de Graduação e representante da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico de Estudantes (CAAPE) no *campus* Sorocaba.

Participaram das entrevistas 5 servidores docentes, de um total de 14 convidados e 15 servidores técnicos administrativos, de um total de 18 convidados. Digno de nota que a resposta ao questionário dada pelo técnico administrativo chefe da Biblioteca foi construída por toda a equipe, composta por quatro bibliotecários, o que eleva o número de participantes.

O pequeno número de servidores docentes que concordaram em responder o questionário, pode demonstrar que a questão relativa à permanência dos estudantes indígenas na instituição não é relevante para o curso ou para ele próprio.

Já o grande número de servidores técnicos administrativos que concordaram em responder o questionário não expressa necessariamente um alto grau de interesse dos mesmos pela questão dos estudantes indígenas, pois pode ter sido influenciado pelos laços de amizade com a pesquisadora.

Para cada entrevistado foram fornecidas todas as informações referentes à pesquisa para que o mesmo assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2).

Terminada a coleta de dados, foi feita a transcrição das entrevistas e procedeu-se a análise das mesmas utilizando-se o método da análise de conteúdo como instrumento para a interpretação dos resultados.

Da mesma forma, foi feita análise de conteúdo do pensamento dos estudantes indígenas expressos em documentos resultantes dos Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas (ENEI), bem como relatos colhidos em teses de doutorado, os quais registram as dificuldades, os anseios e sugestões dos estudantes indígenas em duas Universidades Federais: Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG).

Como outras fontes de informação, utilizou-se dados gerados pela Pró-Reitoria de Graduação (Pro-GRAD), pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Pro-ACE) e pela Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) da UFSCar.

Para a discussão acrescentou-se as dissertações de mestrado de Dal' Bó (2010) e Jodas (2012), que apresentam dados obtidos através de pesquisa de campo efetuada com estudantes indígenas da UFSCar nos primeiros anos da implantação do Programa de Ações Afirmativas.

Os dados de características estatísticas estão demonstrados em quadros quantitativos e gráficos.

Cabe ressaltar que o projeto para esta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar (CEP), e aprovado pelo Parecer Consubstanciado sob número 3.013.286.

### 3 ANÁLISE HISTÓRICA DA INTERFACE DOS POVOS INDÍGENA E NÃO INDÍGENA NO BRASIL

“Quando seu filho chegar hoje em casa todo lindo pintadinho de índio batendo na boca e fazendo hu hu hu [...] conte a verdade pra ele! Não permita que a mentira sobre nós indígenas se perpetue [...] nós não somos seres do passado [...] estamos vivos. Tem índio em todas as partes do Brasil e não só na Amazônia. Índio não é só aquele com olhinhos puxadinhos e cabelo preto e liso [...] somos diferentes [...] cada povo foi se constituindo ao longo dos séculos... séculos e séculos de opressões e massacres [...] Ensine seu filho a respeitar a diferença!! O Brasil não foi descoberto. Foi invadido. Os indígenas brasileiros pertencem a 305 etnias diferentes [...] falando 274 línguas. – Estamos presentes em todas as regiões do Brasil. Índio não vive só nas florestas. Tá aí na cidade. Talvez aí do seu lado. Cada povo é diferente do outro. Cada um tem seus usos e costumes que se assemelham em alguns casos. Índio brasileiro não bate a mão na boca e faz hu hu hu [...] isso pertence à cultura de nossos irmãos indígenas norte-americanos. Há indígenas pelo mundo todo. Usamos internet, celular, tablet e nem por isso deixamos de ser indígenas. Na verdade, nem somos índios [...] somos Tupinambá, Guaraní, Tuxá, Mundurucu, Yanomami [...] o nome índio nos foi dado pelo invasor [...]” (POTYRATÊ TUPINAMBA, 2017)

#### 3.1 COLONIZAÇÃO

A chegada da frota portuguesa em 1500 no litoral da Bahia, liderada por Pedro Álvares Cabral, estabeleceu o primeiro contato entre os povos indígenas brasileiros e os povos europeus. A população indígena que vivia no litoral na época do descobrimento era composta por aproximadamente um milhão de pessoas, divididos em dezenas de grupos tribais, cada um deles agrupando várias aldeias com trezentos a dois mil habitantes, o que correspondia na época mais ou menos à população de Portugal (RIBEIRO, 1995, p.31). Já praticavam a agricultura através do plantio do milho, batata-doce, cará, feijão, amendoim, tabaco, abóbora, algodão, abacaxi, mamão, guaraná e mandioca e, com isso, garantiam sua segurança alimentar. Todos trabalhavam na roça, exceto líderes religiosos, denominados pajés, e chefes guerreiros, denominados tuxauas (RIBEIRO, 1995, p.32 e 35).

Mas como teria sido o primeiro contato entre descobridores e nativos? Vejamos através da narrativa de Darcy Ribeiro em seu livro O Povo Brasileiro:

[...] Ao longo das praias brasileiras de 1500, se defrontaram, pasmos de se verem uns aos outros tal qual eram, a selvageria e a civilização. Suas concepções, não só diferentes mas opostas, do mundo, da vida, do amor, se chocaram cruamente. Os navegantes, barbudos, hirsutos, fedentos de meses de navegação oceânica, escalavrados de feridas do escorbuto, olhavam, em espanto, o que parecia ser a inocência e a beleza encarnadas. Os índios, vestidos da nudez emplumada, esplêndidos de vigor e beleza, tapando as

ventas contra a pestilência, viam, ainda mais pasmos, aqueles seres que saíam do mar (RIBEIRO, 1995, p.44).

Na percepção dos indígenas, a chegada dos europeus era algo extraordinário, que só podia ser explicada por meio da sua visão mítica do mundo. Seriam criaturas de seu Deus Sol - Maíra – que chegavam por sobre as ondas do mar. Pareciam-lhes aflitos em seus trabalhos, não entendiam porque tinham tanta necessidade de acumular tudo (RIBEIRO, 1995, p.42). Para o europeu, aquele povo representava o próprio ócio, pois nada produziam ou armazenavam, “viviam suas fúteis vidas fartas, como se neste mundo só lhes coubesse viver”, em oposição à sua sofrida vida de árduo trabalho subjugado à obtenção do lucro. (RIBEIRO, 1995, p.45)

Inicialmente, as relações estabelecidas entre indígenas e portugueses era de comércio baseado no escambo, onde os portugueses ofereciam miçangas, artefatos de ferro e outros produtos, em troca de toras de pau-brasil que seriam utilizadas como tintura na indústria têxtil inglesa. Esse vantajoso comércio logo despertou o interesse de outros povos europeus, principalmente os franceses, o que obrigou os portugueses a se preocuparem com o patrulhamento e a defesa da extensa costa brasileira. Era necessário iniciar um projeto de ocupação permanente do território e tratar da sua colonização, o que foi feito pela criação das capitanias hereditárias, marcando o fim do período de relativa amizade entre portugueses e indígenas, passando estes da condição de parceiros comerciais a entraves à expansão da ocupação territorial. Os descobridores transformaram-se em colonizadores e impuseram sua cultura aos colonizados. (CUNHA, 2008)

O etnocentrismo europeu e sua dificuldade em reconhecer o outro com suas peculiaridades, criou a figura do índio genérico. O conceito de etnocentrismo nos é apresentado de forma esclarecedora por Santos (2010, p.34) como sendo “um estranhamento diante de costumes, crenças, valores, enfim, com o modo de ser, de viver, de sentir distinto do seu”. A percepção parcial que o colonizador tinha dos povos indígenas nos é muito bem apresentada por Gandavo, então cronista da colônia, quando relata que:

“A língua de que usam toda pela costa é uma [...]. Carece de três letras, convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei: e desta maneira vivem desordenadamente sem terem além disto conta, nem peso, nem medida” (GANDAVO, 2008, p.122)

Diante desse panorama fazia-se necessária uma intervenção, por isso essa visão justificava todas e quaisquer ações para conversão dos povos indígenas, as quais foram delegadas desde o início à Igreja Católica. Isto é constatado por intermédio das palavras do padre Manuel da Nóbrega em um dos seus textos:

“Matar seus contrários, comer carne humana e ter muitas mulheres [...] todo o nosso trabalho consiste em apartá-los disso. Porque todo o demais é fácil, pois não têm ídolos, ainda que haja entre eles alguns que se fazem de santos, e lhe prometem saúde e vitória contra seus inimigos [...] O converter todo esse gentio é mui fácil cousa, mais o sustentai-o em bons costumes não pode ser senão com muitos obreiros porque em cousa alguma creem” (apud HUE, 2006, p.63).

Ao impor seus valores, sua fé, suas regras e suas leis, o conquistador desorganizou as culturas dos povos nativos e mudou seu ritmo de vida quando interferiu na relação que tinham entre si e com a terra, segundo sua cosmologia própria. (MARINO, STAMPACCHIO, 2012, p.149). Ao arregimentar indígenas de diferentes matrizes para trabalhar juntos, o colonizador impôs um enquadramento das suas crenças e dos costumes bem como a homogeneização linguística (RIBEIRO, 1995, p.311). O ato de retirar as crianças indígenas das aldeias e juntá-las nas escolas jesuíticas configurou-se no mais cruel instrumento de deculturação e despersonalização (RIBEIRO, 1995, p.331).

O código linguístico e o código religioso andam a par e passo, imposto pelo colonizador como medidas para promover a unidade dos súditos do rei. Os índios perdiam suas línguas e seu sistema do sagrado, que eram substituídos pelos modelos europeus. O poder nacionalista era fundamental e por isso era necessário que houvesse, nas palavras de Santiago (2000, p.14), “um só Deus, um só Rei, uma só língua: o verdadeiro Deus, o verdadeiro Rei, a verdadeira língua”. Rodrigues (2005, p.35) aponta que a generalização das línguas indígenas começou no início do processo de colonização, pois apesar da grande diversidade de povos indígenas habitantes no interior, os europeus privilegiavam a língua falada pelos Tupinambás, o que se observa na própria gramática feita pelo padre José de Anchieta como sendo a língua mais usada na costa do Brasil. Isso contribuiu, sem dúvida, para a invisibilização das línguas faladas pelos demais povos.

O conflito entre colonizadores e nativos era intenso e era travado em diversos níveis: no biológico, por conta das doenças trazidas pelo colonizador, que eram mortais para as populações nativas; no ecológico, através da disputa pelos territórios

indígenas e pela exploração desordenada das riquezas naturais existentes neles; e no econômico social, mediante a escravização do índio (RIBEIRO, 1995, p.30). Há de se esclarecer que a escravização do índio tinha amparo legal uma vez que ele era aprisionado numa guerra considerada justa, ou capturado num ataque autorizado, ou resgatado do cativo de alguma tribo inimiga ou porque era parte de um lote pelo qual se pagara o quinto ao governo local (RIBEIRO, 1995, p.101). Esse processo se manteve durante todo o período colonial.

### 3.2 AS POLÍTICAS POMBALINAS

Marquês de Pombal<sup>2</sup> (1699-1782) surge na história para fortalecer o poder absoluto do reino português através do controle efetivo da colônia. Uma de suas medidas foi a criação de políticas indigenistas, baseadas no assimilacionismo, ou seja, os povos indígenas deveriam assimilar, absorver integralmente a forma de vida dos portugueses. Dentro das Reformas Pombalinas foram criadas em 1755 a Lei da Liberdade dos Índios, a qual proibia definitivamente a escravização indígena, e a Lei de Casamentos, que incentivava a miscigenação através da concessão de benefícios àqueles que se casassem com índios (ALMEIDA, 2010, p.110).

Com isso, a Coroa Portuguesa queria trazer os índios para a condição de vassallos do Rei, o que iria garantir força nas disputas internacionais por territórios. O objetivo era transformar as aldeias em vilas portuguesas e para tanto seguiam duas linhas de ações: a primeira consistia em atrair e civilizar os “índios bravos” dos sertões, trazendo-os para as aldeias jesuíticas, e a segunda, consistia em assimilar os índios já aldeados, misturá-los à massa populacional e posteriormente extinguir as aldeias (ALMEIDA, 2010, p.108).

Em 1757 foi redigido o Diretório dos Índios ou Diretório Pombalino que visava ordenar a vida nas aldeias. Dentre essas regras pode-se destacar a categorização de “índios mansos” e “índios selvagens”, trabalho compulsório para os aldeados e a

---

<sup>2</sup>Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, foi um nobre, diplomata e estadista português, exerceu o cargo de Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros, um dos três ministérios que concentravam as decisões do reino. Acabou com a escravatura em Portugal Continental, transferiu para o Estado a fiscalização das obras que se pretendessem publicar, e teve importante atuação na reconstrução de Lisboa após o terremoto de 1755, quando disse a célebre frase: "E agora? Enterram-se os mortos e cuidam-se os vivos". Nas Minas Gerais instituiu a derrama para obrigar os mineradores a pagarem os impostos atrasados, o que motivou a Inconfidência Mineira. Extinguiu as capitâncias hereditárias e transferiu a sede geral da colônia para o Rio de Janeiro. Expulsou os jesuítas. Disponível em: <[www.ebiografia.com](http://www.ebiografia.com)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

imposição da condição de tutelados. Para acelerar a assimilação foram impostas outras regras nas aldeias como a proibição dos costumes indígenas, a imposição do uso da língua portuguesa em substituição às línguas nativas, e intensos incentivos à miscigenação que visava a limpeza do sangue (ALMEIDA, 2010, p.109-110). Com a elevação das aldeias à categoria de vilas era tirado o poder temporal dos padres sobre elas, o que, associado ao incentivo da presença de brancos em seu interior e à promoção do desenvolvimento da agricultura e do comércio, garantia mais dízimo para a fazenda real. Era mais importante civilizar do que catequizar. (ALMEIDA, 2010, p.111). Ainda de acordo com a lei de 1755 os índios deveriam ocupar os cargos oficiais nas aldeias, porém, nas palavras de Almeida (2010, p.112), foram considerados “rústicos, ignorantes e sem aptidão para o governo”, por isso foram designados diretores para essas funções, o que colocava os índios sob sua tutela.

O que, em princípio, parecia bem simples como realizar obras públicas como praça, igreja, câmara e pelourinho, designar dirigentes e, após a auto sustentação da vila, passar a receber os impostos, mostrou-se bem complexo com o passar do tempo, pois os índios não permaneciam nas vilas, voltando temporariamente para o sertão, enquanto o número crescente de brancos nas aldeias gerava muitas disputas pelo território, além de continuarem a identificar-se e serem identificados como índios, contrariando o objetivo de formarem um único povo (ALMEIDA, 2010, p.113 – 128).

Como bem coloca Almeida (2010), a política indigenista de Pombal foi complexa e constituiu-se de leis e procedimentos variados, de acordo com as especificidades de cada região e grupo a que se voltava. Não é seguro falar em sucesso ou fracasso da mesma no contexto da América portuguesa, pois alguns de seus objetivos foram alcançados com sucesso como a expansão e a garantia das fronteiras portuguesas com o auxílio dos índios. Outros, no entanto, ficaram longe de ser alcançados, como as propostas assimilacionistas, numa clara expressão de identidade étnica dos indígenas.

O século XIX chega com importantes mudanças na política brasileira, começando com a vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1808, trazendo em sua bagagem todo o modo de vida europeu; e, quando esta retorna a Portugal em 1822, deixa D. Pedro I como príncipe regente do novo Reino Unido com ideias de progresso e modernização baseados na superioridade do homem branco. Tal progresso seria alcançado criando-se uma nação constituída, nas palavras de Almeida (2010, p.135), de “um só território, um só povo, uma só língua, uma só cultura e uma só história”

totalmente calcado no eurocentrismo. Para isto, a política assimilacionista seria intensificada com o propósito de extinguir as populações indígenas enquanto etnias diferenciadas e a estas caberia continuar lutando para existir como comunidades, assim, os índios continuavam a desafiar as leis ao lutar com os colonos pela defesa de suas terras, recusar trabalhar para eles e continuar mantendo suas práticas culturais nas aldeias. Almeida (2010, p.136) observa, ainda, que, certamente esse índio não era apropriado para compor a memória e a história no novo Estado, então, era necessário criar a imagem do índio idealizado, aquele pacificado e aliado aos portugueses, pertencentes ao passado, e demonizar e tornar invisíveis aqueles insubordinados ainda presentes.

Ainda segundo Almeida (2010) é possível identificar três imagens de índios nos discursos históricos, literários e políticos nesse período: os “idealizados do passado”, os “bárbaros dos sertões” e os “degradados” das antigas aldeias coloniais. Os “idealizados do passado” se destacavam na literatura e na pintura. Nos romances de José de Alencar eram sempre dóceis, aliados dos portugueses a quem eram devotos e leais, da mesma forma retratados por Jean Baptiste Debret. Na história são dignos de destaque Felipe Camarão<sup>3</sup> e Araribóia<sup>4</sup>, chefes aliados que se tornaram cristãos e contribuíram com sua coragem para o desenvolvimento da nação (ALMEIDA, 2010, p.137). Os “bárbaros dos sertões” se constituíam nos rebelados, que não aceitavam as leis e, portanto, selvagens e perigosos à raça branca. José de Alencar os coloca em seus romances como sendo os Aimorés: ferozes e bárbaros. Na história real, eram os Botocudos e os Kaingangs que resistiram à invasão de seu território e por isso lhes foi declarada guerra justa em 1808 (ALMEIDA, 2010, p.140). Os “degradados” eram os que viviam nas aldeias coloniais convivendo por longo período com os brancos, mas que, apesar da política pombalina de assimilação ainda se identificavam como índios, seguindo sua própria cultura, por isso eram considerados como misturados, minoritários e preguiçosos, constituindo um empecilho para o progresso; deveriam,

---

<sup>3</sup>Filipe Camarão (1591-1649) foi indígena brasileiro, herói da Insurreição Pernambucana, conhecido como "Capitão-Mor dos índios", "Dom Filipe", "Cavaleiro da Ordem de Cristo" e "Fidalgo", títulos que recebeu do rei, por lutar na defesa do território brasileiro, contra o ataque dos inimigos. Disponível em: <<https://www.ebiografia.com>>. Acesso em: 06 set. 2018.

<sup>4</sup>Araribóia, chefe índio da tribo temiminós aliou-se aos portugueses, cristianizou-se e recebeu o nome de Martim Afonso. Entre 1565 e 1567 guerreou contra os tamoios e contra os franceses e colaborou com a fundação do Rio de Janeiro, o que lhe valeu receber terras na Baía da Guanabara onde encontra-se a atual cidade de Niterói. Disponível em: <<http://www.oocities.org/indiostemiminos/arariboia.htm>>. Acesso em: 06 set. 2018.

portanto, ser transformados em civilizados e suas aldeias, destruídas. (ALMEIDA, 2010, p.140)

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em consonância com a ideologia da época, registrava uma história elitizada, seguindo o conceito de que os povos primitivos eram os ancestrais da raça humana. Para incluir os índios brasileiros nessa história criou a seção de etnografia e arqueologia para buscar as origens do homem americano. Incentivava pesquisas arqueológicas que buscassem encontrar ruínas de monumentos que demonstrassem ser estes descendentes de nobres povos indígenas como os descobertos no Peru – Incas - e México - Astecas e Maias (ALMEIDA, 2010, p.138-139.) Vários membros do IHGB entendiam que era importante manter o índio como símbolo da nação e parte da história nacional. Decidiram lançar um prêmio ao trabalho que melhor indicasse a linha mestra a ser seguida para o desenvolvimento dessa história.

Von Martius<sup>5</sup> foi o vencedor do prêmio, cuja obra apontava que o desenvolvimento do país se daria mediante o aperfeiçoamento das três raças, cada qual com seu próprio papel: ao branco cabia o de agente civilizador; ao índio, de indivíduo a ser civilizado; e ao negro o papel de empecilho à civilização. Varnhagen<sup>6</sup> não concordava com essa proposta e em sua opinião o índio não detinha qualquer virtude que o colocasse como símbolo nacional, ao contrário, tinha-o como selvagem sem qualquer capacidade de civilizar-se. Reis (2006) sintetiza o pensamento de Varnhagen sobre o papel do indígena na sociedade brasileira da seguinte forma:

“Tais bárbaros e barbaridades ter-se-iam perpetuado neste abençoado solo, tal anarquia teria despovoado o território, se a providência divina não tivesse acudido a dispor que o cristianismo viesse ter mão a tão triste e depravado estado! Essas gentes errantes desfrutavam, sem os benefícios da paz e da cultura do espírito, do fértil e formoso solo do Brasil. Esse é o passado do Brasil que deverá ser esquecido ou que não deverá influenciar na construção do futuro da nação brasileira, se preservado. Deverá até ser preservado como antimodelo, como modelo daquilo que o Brasil não quer ser. Aliás, os capítulos dedicados ao indígena na História geral do Brasil teriam essa

---

<sup>5</sup>Carl Friedrich Philipp von Martius (1794-1868) chegou ao Brasil em 1817 integrando a comitiva da grã-duquesa austríaca Leopoldina que viajava para o Brasil para casar-se com D. Pedro I. Médico, botânico e antropólogo alemão, seus estudos não se restringiram à botânica; sua obra “Viagem pelo Brasil” contem diversas pesquisas sobre etnografia, folclore brasileiro e estudos das línguas indígenas. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/biografias/von-martius.jhtm>>. Acesso em: 06 set. 2018.

<sup>6</sup>Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), brasileiro de Sorocaba, o Visconde de Porto Seguro, foi militar, diplomata e historiador brasileiro. Deixou uma extensa e variada bibliografia, composta por dezenas de títulos, entre livros, opúsculos, artigos e memórias, abrangendo estudos literários, etnográficos, filológicos e históricos. Sua obra máxima foi a “História Geral do Brasil”, antes da sua separação e independência de Portugal. Disponível em: <<http://www.usp.br/labteo/varnhagen>>. Acesso em: 06 set. 2018.

função: mostrar que o futuro do Brasil não poderá ter nesse passado sua raiz.” (REIS, 2006, p.37)

A ideia de inferioridade dos índios era frequente na Corte, girando o debate entre políticos e intelectuais somente sobre a capacidade daqueles em alcançar o status de civilizados e se esse processo deveria ocorrer de forma branda ou violenta. Em oposição a Varnhagen, José Bonifácio de Andrada e Silva defendia a humanidade dos índios e que eles eram plenamente capazes de civilizar-se, o que deveria ocorrer de forma branda.

Nas palavras de Almeida (2010, p.145-146), Bonifácio, através de seu projeto intitulado “Apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Brasil”, aprovado na Constituinte de 1823 reiterava que os índios deveriam ser integrados com brandura, defendia a política assimilacionista e, apesar de condenar o uso da força, reconhecia sua aplicação de forma pontual. A Constituição de 1824 nada menciona sobre a questão indígena, que passou para a competência das Assembleias Legislativas Provinciais. No discurso oficial, todas as leis criadas nessa esfera respeitavam o processo de integração por meios brandos e aplicação da força para os rebeldes, porém muitas delas causavam prejuízos aos índios.

### 3.3 AS MISSÕES

O processo civilizatório dos índios, após a expulsão dos jesuítas, segundo Almeida (2010, p.144) se dava através das missões dirigidas pelos padres capuchinhos e dos militares que se associavam a eles para atrair populações indígenas nos sertões e depois de pacificados incorporá-los ao serviço militar. Em 1845 foi criado o Regulamento das Missões que estabeleceu os cargos de diretores-gerais de índios para as Províncias e de diretores para as aldeias, os quais passaram a ser os responsáveis pela distribuição da mão de obra indígena e pela sua remuneração. Os índios continuavam na condição de tutelados pois ainda eram considerados incapazes de administrar seus bens. Entregues a pessoas (fazendeiros, comerciantes e outros) que se responsabilizavam pela sua educação nos moldes europeus e, em contrapartida, podiam explorar o trabalho indígena por períodos estabelecidos pelas leis locais.

Muitas violências e abusos contra eles foram relatadas nesse período e registradas por Almeida (2010, p.147). Ainda de acordo com o Regimento das Missões

em seu artigo 2º, parágrafo 13, outra atribuição dos diretores das aldeias era: “alistar os índios que estiverem em estado de prestar algum serviço militar”. Assim, as aldeias se transformaram em redutos de mão de obra e contingente militar para conflitos armados; combatiam grupos indígenas inimigos, quilombolas, tropas invasoras estrangeiras, revoltas internas etc. Se por um lado, muitos fugiam das convocações, outros tantos se engajavam nas lutas motivados por interesses próprios e procuravam delas obter benefícios. E foi assim que grupos que combateram na Guerra do Paraguai, como os Terena e os Kadiwéu, do Mato Grosso do Sul, reivindicaram junto ao Estado, ganhos territoriais. Além desses ganhos, mesmo que escassos, Almeida (2010, p.148-149) ressalta que as gerações futuras se valeram dessas lutas para construir uma memória e identidade de heroísmo incluindo-se na história dos vencedores. Mas, a maior luta travada ainda era manter os territórios das aldeias e conservar sua condição de comunidade. À política indigenista interessava individualizar as terras indígenas e o discurso pregado era o da vantajosa situação para os índios em integrarem-se à sociedade nacional e tornarem-se cidadãos (ALMEIDA, 2010, p.151).

Como o Regimento das Missões de 1845 e a Lei de Terras de 1850, complementada com o Regulamento de 1854, continuavam garantindo o direito dos índios às terras coletivas enquanto não atingissem o estado de civilização, começou-se o discurso de que os habitantes das aldeias já não eram índios puros, mas mestiços e como tais não tinham direito ao espaço coletivo. Porém, apesar das aldeias serem descritas como pobres e decadentes, os índios insistiam em mantê-las, pois elas representavam a possibilidade da vida em comunidade (ALMEIDA, 2010, p.152-153). As autoridades acirraram o discurso de que nas aldeias, os índios eram poucos, misturados, civilizados ou até mesmo inexistentes, e isso bastava para extingui-las.

Durante todo esse período prevaleceu o conceito de inferioridade dos índios e, por sua incapacidade, deveriam ser tutelados pelo Estado. Esse conceito foi reafirmado no Código Civil de 1916, artigo 6º, inciso III e em seu parágrafo único:

Art. 6º - São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer:

III - Os silvícolas.

Parágrafo único. Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à civilização do país. (BRASIL, 1916)

Nesse contexto, Gomes (2012, p.92-93) expressa que o índio passa a ser visto como “um ser digno de conviver em comunhão nacional”, mas que “necessitam da tutela do Estado a quem caberia dar-lhes condições para evoluir a um estágio cultural econômico superior para daí se integrarem à nação”. Para cumprir sua incumbência de criar mecanismos de tutela desses povos, aos quais os índios ficariam sujeitos, o Estado cria o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI) em 20 de junho de 1910, alavancado pelo episódio do massacre dos Kaingang durante a abertura da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil que ligava Bauru a Corumbá. Inicialmente o SPI ficou sob o comando do Marechal Cândido Rondon, o qual havia feito contato com várias etnias no centro-norte do território em decorrência de sua atuação na comissão de linhas telegráficas, que visava integrar todo o território nacional. O objetivo do SPI era prestar assistência a todos os índios brasileiros, oferecendo-lhes educação formal, acesso a novas tecnologias, e difusão de técnicas agrícolas e prática da pecuária. (FUNAI, 20-?)

Na prática, era a forma que o Estado encontrou para intermediar os contatos interétnicos decorrentes da expansão das fronteiras nacionais e, portanto, os povos indígenas deveriam ser integrados à comunidade nacional, tornando-se cidadãos brasileiros responsáveis pela proteção das fronteiras do país, além de prestarem serviços como agricultores ou conservação e reparo das linhas de transmissão telegráficas (FREIRE; OLIVEIRA, 2006).

Cândido Mariano da Silva Rondon (1865-1958), militar da mais alta patente do Exército Brasileiro, é considerado, nas palavras do Coronel Claudio Moreira Bento (2008, p.2), o “maior desbravador, civilizador, sertanista, bandeirante e inspetor militar de fronteiras mundiais, em terras e selvas tropicais”. Militar avesso a conflitos e guerras, demonstrou a possibilidade de estender o progresso a regiões longínquas, passando milhares de quilômetros de linhas telegráficas por territórios indígenas sem entrar em conflito com eles. Segundo ele era fundamental um trabalho cuidadoso junto às comunidades indígenas antes da abertura de qualquer nova frente de colonização (RIBEIRO, 1995, p.147). Com ascendência indígena Bororo e Terena, Rondon estabeleceu uma relação de respeito com os povos indígenas e por eles era chamado de “*brae eimejera*” ou “Pai Branco”.

Marechal Rondon coordenou a missão Madeira-Mamoré na região norte do país, a qual tinha missão civilizadora e colonizadora, com o objetivo de proporcionar progresso e bem-estar aos futuros imigrantes, que para ali levariam consigo a

prosperidade econômica e social. Juntamente com a locomotiva a vapor, o telégrafo era fundamental para a integração dessa região até então despovoada com o restante do território nacional. Diferentemente de outras missões capitaneadas anteriormente por outros bandeirantes, a Comissão Rondon contava em sua comitiva com botânicos e zoólogos encarregados de fazer a catalogação da fauna e flora amazônica, bem como outros cientistas responsáveis em fazer levantamento cartográfico, geográfico e etnográfico dos índios contatados. Rondon exigia das autoridades respeito à população indígena e estabeleceu critérios que foram a base da política indigenista por décadas. Defendia a ideia de que o índio não podia ser exterminado ou transformado, ao contrário, deveria fazer-se dele um índio melhor, oferecendo-lhe orientação adequada. Essencialmente, para Ribeiro (1995, p.147), o que deveria ser feito era garantir o mínimo indispensável a cada povo indígena, ou seja, “a garantia de um território onde possam viver sossegados, a salvo de ataques, e reconstituir sua vida e seus costumes”.

Darcy Ribeiro (1995, p.147) coloca de maneira muito sábia que o mais importante legado deixado por Marechal Rondon foi o estabelecimento do princípio, somente hoje compreendido e aceito, que é o direito à diferença. Em vez da obrigação de ser igual, o direito de ser diferente, norteado pela aversão aos conflitos armados e fiel ao seu lema “matar jamais, morrer se preciso for”. Bento (2008, p.3) destaca que o trabalho realizado por Rondon foi “fundamental para apoiar a Marcha para o Oeste e para o Norte, da qual fizeram parte com destaque os irmãos Villas Boas, uma preocupação que vinha desde o Império para que os vazios demográficos do Centro Oeste e do Norte fossem a cada dia mais povoados, explorados economicamente e por consequência conquistassem maior expressão política”.

### 3.4 A FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

Em 1967 extingue-se o SPI e em seu lugar é criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), então vinculada ao Ministério do Interior, sendo que, após a extinção deste, passou a compor o Ministério da Justiça, no início da década de 90; até nos dias de hoje atua como órgão governamental de intermediação entre índios e não índios. A Lei nº 5.371 de 5 de dezembro de 1967 regulamenta seus princípios de ação e estabelece suas finalidades e atribuições, dentre as quais destaca-se:

- I - Estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, baseada nos princípios a seguir enumerados:
- a) Respeito à pessoa do índio e as instituições e comunidades tribais;
  - b) Garantia à posse permanente das terras que habitam e ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nela existentes;
  - c) Preservação do equilíbrio biológico e cultural do índio, no seu contato com a sociedade nacional;
  - d) Resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma a que sua evolução socioeconômica se processe a salvo de mudanças bruscas;
- IV - Promover a prestação da assistência médico-sanitária aos índios;
- V - Promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional; (BRASIL, 1967)

A FUNAI, atuando num cenário ideológico de promover o desenvolvimento dos índios com segurança, tem como missão integrá-los à nação e assimilá-los culturalmente ao seu povo em um processo acelerado, porém, observa-se que algumas vezes essas práticas equivocadamente provocaram desestruturação nas tradições de grupos indígenas, bem como a miséria e a propagação de doenças em decorrência do contato. (FREIRE; OLIVEIRA, 2006, p.131).

É fato que as leis específicas editadas no período colonial, bem como os textos constitucionais republicanos, apontavam para a integração dos indígenas à sociedade nacional por meio da assimilação da cultura, da educação e do trabalho predominantes, condenados “à aculturação espontânea, de forma que sua evolução socioeconômica se processe a salvo de mudanças bruscas” conforme preconização da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Tidos como incapazes e frágeis, viveram todo esse período histórico sob as asas da tutela do Estado. Foi em 19 de dezembro 1973, com a aprovação do Estatuto do Índio através do artigo 1º da Lei nº 6.001, que a comunidade indígena conseguiu algum avanço no reconhecimento de seus direitos:

Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. (BRASIL, 1973)

O artigo 2º da mesma Lei, reconhece o direito das comunidades indígenas se integrarem à sociedade nacional preservando seu conhecimento tradicional (incisos IV,V e VI); permite a participação das comunidades no assuntos afetos a elas (inciso VII); garante o direito às terras habitadas por eles (inciso IX); e os reconhece como cidadãos (inciso X):

- IV - assegurar aos índios a possibilidade de livre escolha dos seus meios de vida e subsistência;
- V - garantir aos índios a permanência voluntária no seu habitat;

VI - respeitar, no processo de integração do índio à comunhão nacional, a coesão das comunidades indígenas, os seus valores culturais, tradições, usos e costumes;

VII - executar, sempre que possível mediante a colaboração dos índios, os programas e projetos tendentes a beneficiar as comunidades indígenas;

IX - garantir aos índios e comunidades indígenas, nos termos da Constituição, a posse permanente das terras que habitam, reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes;

X - garantir aos índios o pleno exercício dos direitos civis e políticos que em face da legislação lhes couberem. (BRASIL, 1973)

No artigo 4º se estabelece a comunidade indígena em três categorias, de acordo com o grau de integração à sociedade nacional:

I - Isolados - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;

II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;

III - Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura. (BRASIL, 1973)

O Estatuto do Índio foi, sem dúvida, um avanço nas questões indígenas no que se refere à possibilidade de manutenção de sua cultura, no entanto, ainda é possível notar o aspecto integracionista em sua redação.

A Constituição Federal de 1988, pela primeira vez na história, trata a questão das populações indígenas sob a perspectiva do multiculturalismo em substituição ao integracionismo, conforme previsto no caput do artigo 215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Reconheceu o direito à diferença cultural, religiosa e linguística a partir do entendimento que o Brasil é uma nação formada por diversas culturas, conforme o artigo 215, § 3º - “V - valorização da diversidade étnica e regional”. Garantiu, enfim, aos povos indígenas o direito às terras que tradicionalmente ocupam, bem como o usufruto dos recursos naturais e minerais presentes nessas terras, estabelecido no artigo 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

A tradição assimilacionista, que presumia a inclusão do indígena na sociedade nacional mediante o abandono de suas tradições, é substituída por uma concepção preservacionista, cabendo ao Estado proteger as manifestações culturais respeitando a especificidade de cada povo, conforme artigo 215, § 1º: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.

Os povos indígenas saíram em busca de seus direitos sociais, trazendo a públicos as explorações e violências a que foram submetidos durante séculos; reivindicaram a reintegração de posse de seus antigos territórios; e fizeram-se presentes nas discussões políticas. Demonstraram que, apesar de terem sofrido mudanças culturais decorrentes do longo período de políticas assimilacionistas a que foram submetidos, elas não resultaram na perda de sua identidade étnica. (VARGAS, 2014, p.156).

Toda essa luta travada pelos povos indígenas, embora não suficiente ainda, já apresenta bons resultados como relata Lima (2013): o reconhecimento de 678 terras indígenas em várias Unidades Federativas, estando concentradas na região da Amazônia Legal 414 dessas terras, e a criação de organizações indígenas como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB); a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME); a Articulação dos Povos Indígenas do Sul (ARPINSUL); a Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal e Região Centro-Oeste (ARPIPAN); a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e tantas outras que permitem às populações indígenas atuar no campo político sem a necessidade de interlocutores não indígenas.

### 3.5 O INDÍGENA NA CONTEMPORANEIDADE

“Somos iguais e diferentes. Iguais no corpo, na inteligência e no respeito. Diferentes na língua, no jeito, no costume. Somos todos iguais e diferentes: índios, negros e brancos” (BRASIL, 1998, p.22).

O século XXI trouxe grande avanço nos debates sobre as questões indígenas em defesa de uma política pluriétnica com destaque para a legitimação do direito às diferenças. Mesmo com os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, na opinião de Maura Pardini Bicudo Vêras (1999, p.89) os povos indígenas ainda clamam

pelo reconhecimento de sua cidadania lutando pela preservação de sua identidade e memória, através de sua participação em partidos políticos e buscando apoio em associações nacionais e estrangeiras

Sobre o pensamento das comunidades indígenas na atualidade, Almeida (2010) afirma que falar Português, participar de discussões políticas, fazer uso do sistema judiciário e participar ativamente na sociedade dos brancos não significa deixar de ser índio, mas sim estar no caminho para defender seus direitos. É certo que o convívio com a sociedade não indígena pode acarretar um certo grau de aculturação definida por Ullmann (1991) como o processo onde o indivíduo transforma sua cultura adaptando-se à outra ou dela retira traços significativos, devido a um grande contato com outro grupo.

Algumas mudanças são destacadas por Darcy Ribeiro (1995, p.113) como as que ocorrem em sua forma de trabalhar, de se divertir, na língua que fala, na alimentação e no vestuário, porém, permanecem identificando-se com sua etnia tribal, independentemente do grau de pressão assimiladora que experimentem. Ribeiro (1995, p.145) complementa dizendo que “o índio é irreduzível em sua identificação étnica, tal como ocorre com o cigano e o judeu”. Mas como essa população, cada vez mais integrante e participativa na sociedade nacional é percebida por esta?

O Professor José Ribamar Bessa Freire em palestra proferida em 22 de abril de 2002 no curso de extensão de gestores de cultura dos municípios do Estado do Rio de Janeiro nos apresenta cinco ideias equivocadas sobre os índios predominantes em muitos discursos ainda hoje, dos quais segue um resumo:

- Primeiro equívoco: Concepção do índio genérico
- Segundo equívoco: Considerar as culturas indígenas como atrasadas e primitivas
- Terceiro equívoco: Congelar as culturas indígenas
- Quarto equívoco: Achar que os índios pertencem ao passado
- Quinto equívoco: A afirmação de que o brasileiro não é índio, desconsiderando a participação do índio na formação de sua identidade

O **primeiro** equívoco é a concepção do índio genérico, ou seja, os povos indígenas formam um bloco único falando a mesma língua, compartilhando a mesma cultura e as mesmas crenças.

Para se ter uma ideia de quão distante está da realidade, segundo o Censo do IBGE de 2010<sup>7</sup>, a população indígena no Brasil é de 896,9 mil índios, pertencentes a 305 etnias falantes de 274 idiomas indígenas.

O **segundo** equívoco é considerar as culturas indígenas como atrasadas e primitivas.

O conhecimento tradicional indígena não é reconhecido pela comunidade científica, sendo por esta muitas vezes ridicularizado. Os saberes indígenas, na visão de Boaventura de Souza Santos (2010, p.38), não são considerados racionais e, portanto, não têm certificação científica, com exceção do conhecimento botânico amplamente explorado pelos laboratórios farmacêuticos e indústrias de cosméticos.

No entanto, vale lembrar que os bandeirantes lograram conquistar os territórios mais agrestes do país, graças à ajuda dos povos indígenas aliados que com eles partilharam seus conhecimentos de rota, tática de sobrevivência na floresta, técnicas de navegação e medicamentos à base de ervas. Bessa Freire (2016) relata que o Museu Paraense Emílio Goeldi (Pará, Brasil) fez uma exposição em 1992 sobre a ciência dos Kayapó demonstrando o conhecimento sofisticado que eles produziram sobre plantas medicinais, técnicas de agricultura, classificação e uso do solo, reciclagem de nutrientes, métodos de reflorestamento, comportamento animal, manejo da pesca e astronomia. O autor ainda relata a manifestação de um dos organizadores da exposição, o antropólogo Darell Posey (1947-2001):

“Se o conhecimento do índio for levado a sério pela ciência moderna e incorporado aos programas de pesquisa e desenvolvimento, os índios serão valorizados pelo que são: povos engenhosos, inteligentes e práticos, que sobreviveram com sucesso por milhares de anos na Amazônia. Essa posição cria uma “ponte ideológica” entre culturas, que poderia permitir a participação dos povos indígenas, com o respeito e a estima que merecem, na construção de um Brasil moderno”. (BESSA FREIRE, 2016)

Da mesma forma a comunidade literata não reconhece a produção literária dos povos indígenas pelo fato de que eram ágrafas, desconsiderando que a mesma foi transmitida oralmente de geração em geração ao longo de séculos e por isso não foram inseridas na história da literatura nacional, nem tampouco têm destaque na mídia.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>>. Acesso em: 03 set. 2018.

Bessa Freire (2016, p.11) relata comentário muito apropriado de José Vieira Couto de Magalhães, escritor e folclorista brasileiro, de que:

“[...] um povo cuja literatura tem um personagem como o jabuti, lento e feio, que consegue vencer outros animais belos e fortes como a onça e o jacaré, só usando a astúcia, é um povo que tem civilização para dar e vender; um povo que ensina que a inteligência vence a força, é um povo altamente civilizado é um povo altamente sofisticado”.

A respeito das religiões indígenas, Bessa Freire (2016) explica que até hoje são consideradas como um conjunto de superstições e mitos, no entanto, sua cosmologia é extremamente elaborada, com grande conhecimento astronômico.

O **terceiro** equívoco é o de congelar as culturas indígenas.

Mais prejudicial do que a concepção de um índio genérico é congelar o estereótipo do índio tal qual foi descrito por Pero Vaz de Caminha em sua carta ao Rei de Portugal descrevendo a população encontrada no litoral brasileiro em 1500, segundo as palavras de Bessa Freire (2016): “nus, emplumados, vivendo no meio da floresta, empunhando arco e flecha [...]”. Qualquer alteração nesta imagem provoca estranhamento e geralmente a reação é de que “esses aí não são mais índios; já vestem roupa; usam relógio, óculos escuros, celular e computador; falam Português”. Bessa Freire (2016) ironizando essa postura, afirma que “o brasileiro pode usar coisas produzidas por outros povos - computador, telefone, televisão, relógio, rádio, aparelho de som, luz elétrica, água encanada - e nem por isso deixa de ser brasileiro. Mas o índio, se desejar fazer o mesmo, deixa de ser índio?”

Nota-se ainda hoje por parte de algumas pessoas um certo espanto quando vê um indígena fazendo uso da cultura digital, porém, Eliete Pereira (2007) aponta que os primeiros registros de indígenas na internet remontam a 2001, em sítios eletrônicos, blogues e portais, através dos quais os povos indígenas podem construir relacionamentos, formar redes de apoio e difundir suas culturas e línguas. As tecnologias de informação se constituem em instrumentos facilitadores no processo de organização social da população indígena, rompendo com os limites territoriais da comunicação. Landzelius (2003) complementa que é possível identificar outras ações políticas realizadas pelos indígenas na internet, tais como: a conversão das tradições orais para o formato multimídia; relações públicas e manejo do turismo; a luta por causas comuns (serviços e cidadania); revitalização cultural de povos afastados do

seu patrimônio, entre outras. Assim, a apropriação de sistemas de comunicação advindos de outras culturas não implica na perda da identidade cultural indígena.

Sobre isso Gordon (2006) afirma que ver o indígena como consumidor dos produtos oriundos da sociedade industrial capitalista destrói o mito, a figura do bom selvagem e, apesar de se saber que o mundo é movido pela produção em massa de objetos e pelo desejo de consumo massivo, quando se trata do indígena é como se houvesse uma separação: o indígena não pode querer tais coisas que lhes são estranhas e, se as quer, algo de estranho está ocorrendo com ele. Egoisticamente, não se permite que os povos indígenas partilhem do direito que tem a sociedade envolvente de entrar em contato com outras culturas e tirar delas as coisas que lhe são convenientes.

Ao longo da história os povos mantêm contato entre si, de formas conflituosas ou cooperativas, influenciando-se mutuamente. Na opinião de Bessa Freire (2016) é fundamental hoje que exista interculturalidade, entendida como “um diálogo respeitoso entre culturas”, onde cada uma pode expressar livremente seu desejo ou não de aceitar qualquer coisa; é a garantia do direito de transitar em outras culturas.

O **quarto** equívoco é o de achar que os índios pertencem ao passado.

É bem verdade que os índios são intrínsecos à história do Brasil, mas é um grande erro mantê-los presos ao período colonial, não reconhecendo sua modernidade. Para ilustrar este tópico, o Professor Bessa Freire (2016) relata um caso muito interessante ocorrido em Berlim no ano de 1985, na antiga Alemanha Oriental, quando o Governo construiu um conjunto habitacional popular composto de blocos pré-moldados de 5 a 6 andares, semelhantes a caixotões de concreto pré-fabricados, com uma fachada pintada de amarelo, o que deu o nome de Bairro Amarelo ao local. Quando caiu o muro de Berlim, em 1989, a cidade passou por um processo de reurbanização e os moradores do dito bairro procuraram as autoridades e disseram: “nós queremos que nosso bairro tenha a cara da América Latina que é bonita e alegre”. Apresentaram-se cinquenta escritórios de arquitetura e o vencedor da licitação foi um escritório paulista. Os arquitetos reuniram-se com os moradores e estes disseram: “nós queremos que sejam colocados azulejos com arte indígena, com desenhos dos índios”. Bem próximo dali estava o Museu Etnográfico de Berlim, que conta em seu acervo com milhares de obras de arte indígena em cerâmica, tecido, palha e até em papel. No entanto, o que eles queriam não era arte indígena do passado, mas arte indígena de hoje, contemporânea.

Os arquitetos Francisco Fanucci e Marcelo Ferraz, responsáveis pelo projeto optaram pelos Kadiweu, da aldeia Bodoquena (Terra Indígena Kadiwéu), no Estado de Mato Grosso do Sul, cujos desenhos são formados por figuras geométricas abstratas. Tradicionalmente cabe à mulher executar a pintura Kadiweu, e para este trabalho participaram noventa e três índias, de 15 a 92 anos de idade, que apresentaram trezentos trabalhos, dos quais foram selecionados os elaborados por seis índias. No dia 19 de junho de 1998, esses desenhos, após serem estampados em azulejos, inauguraram as novas fachadas dos blocos do Bairro Amarelo, tornando-o mais alegre e mais belo. Esse exemplo serve para mostrar quão equivocado é o pensamento de que a cultura indígena é primitiva e está congelada no passado. Mostra, também, como um bem cultural tradicional pode adquirir novos usos e apresentar novas significações.

O **quinto** equívoco é a afirmação de que o brasileiro não é índio, desconsiderando a participação do índio na formação de sua identidade.

A bem da verdade, para Bessa Freire (2016), nos idos de 1500 não havia um povo denominado povo brasileiro; este foi sendo construído ao longo da História com a participação de três grandes matrizes: 1) matrizes europeias, compostas por portugueses em sua essência, espanhóis, italianos, alemães dentre outras; 2) matrizes africanas, compostas por sudaneses, yorubás, bantos, nagôs, geges, e outros tantos; e 3) matrizes indígenas, compostas por povos de várias famílias linguísticas como tupi-guarani, karib, aruak, jê, tukano e muitas outras. Ainda sob a influência do eurocentrismo, o brasileiro se identifica unicamente com o colonizador branco e vê nele seus antepassados.

Em sua palestra, o Professor Bessa Freire (2016) apresenta, para ilustrar o tópico, o discurso proferido por Paulo de Frontin em 4 de maio de 1900 por ocasião das comemorações do IV Centenário do Descobrimento do Brasil:

“O Brasil não é o índio; este, onde a civilização ainda não se estendeu, perdura com os seus costumes primitivos, sem adeantamento nem progresso. Descoberto em 1500 pela frota portuguesa ao mando de Pedro Álvares Cabral, o Brasil é a resultante directa da civilização occidental, trazida pela imigração, que lenta, mas continuamente, foi povoando o sólo. A religião, a mais poderosa força civilizadora da epocha, internou-se pelos longínquos e ínvios sertões brasileiros e, sob o influxo de Nóbrega e Anchieta, conseguiu assimilar número considerável de aborígenes, que assim se incorporaram à nação Brasileira. Os selvícolas, esparsos, ainda abundam nas nossas magestosas florestas e em nada differem dos seus ascendentes de 400 anos atrás; não são nem podem ser considerados parte integrante da

nossa nacionalidade; a esta cabe assimilá-los e, não o conseguindo, eliminá-los”<sup>8</sup> (BESSA FREIRE, 2016)

Para complementar, o Professor Bessa Freire (2016) cita a famosa frase do antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro: “No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é”. Tal colocação foi feita quando os grandes produtores de arroz que ocupavam a terra indígena Raposa Serra do Sol, Roraima, exigiam que os povos Makuxi, Wapixana e Taurepang Ingarikó que ali residiam provassem que eram índios.

Em 10 de março de 2008 foi criada a Lei nº 11.645 que instituiu o ensino da história indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, cujo artigo 1º assim preceitua:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008)

Porém, essa temática faz parte dos conteúdos escolares desde o século XIX no componente curricular História do Brasil ou da América pós descobrimento, então qual a necessidade de uma lei obrigando o ensino da história e das culturas indígenas? Bittencourt (2013, p.101) responde a esse questionamento, identificando a forma como vem sendo tratada essa temática, uma vez que os povos indígenas são evidenciados em determinados períodos históricos (colonização) e tornam-se invisíveis em outros (pós constituição do Estado Nacional). É preciso desmistificar a imagem do indígena genérico apresentando-o como povos com culturas próprias e diferentes, além de tirá-los do passado situando-os no presente, para que situações como a ocorrida na Terra Indígena Raposa Serra do Sol não se repitam.

---

<sup>8</sup> “Livro do Centenário (1500-1900): Sessão Magna do Centenário no dia 4 de Maio de 1900. Associação do Quarto Centenário do Descobrimento do Brasil” Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1910. Pg. 187

#### 4 O ESTUDANTE INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR

Na década de 1960, lideranças de coletivos sociais marginalizados, principalmente negros, reivindicaram seus direitos junto ao governo dos Estados Unidos, exigindo deste, ações que fossem além das leis antissegregacionistas, e garantissem melhorias em suas condições de vida, dando origem ao que passou a se denominar como “políticas de ações afirmativas”. A partir daí diversos outros países ocidentais começaram a implementar políticas próprias de ações afirmativas objetivando proporcionar igualdade de oportunidades entre os grupos sociais para que pudessem acessar bens e serviços como mercado de trabalho, sistema educacional e representação política, combatendo, desta forma, a discriminação étnica, racial ou de gênero. (ISOBE *et al.*, 2017)

No Brasil, o modelo de sistema de cotas adotado foi inspirado no modelo criado por Bhimrao Ramji Ambedkar, líder da casta dos dálitis na Índia, que conseguiu incluir na Constituição da Índia quando da sua independência em 1948, a reserva de vagas nas instituições de ensino para os intocáveis (dálitis) e grupos tribais, sob o argumento de compensação pelo tempo de exclusão e desigualdade (Carvalho, 2006, p.184). Por aqui teve início com uma movimentação social no final da década de 1980, chamando o Poder Público para uma postura mais efetiva nas questões de raça, etnia e gênero com a criação de políticas públicas. No campo educacional, uma dessas políticas foi a criação do Programa Diversidade na Universidade com o objetivo de criar mecanismos de inclusão de grupos minoritários no ensino superior através da Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002:

Art. 1º Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros. (BRASIL, 2002)

A partir daí diversas Instituições Federais de Ensino Superior deram início à implantação do seu próprio Programa de Ações Afirmativas, porém, foi somente em 29 de agosto de 2012, através da Lei nº 12.711, que foi institucionalizada a implantação do sistema de cotas em toda a rede das Universidades Federais, favorecendo os estudantes oriundos das escolas públicas de ensino médio e, dentre esses, os de baixa renda, conforme o artigo 1º, com seu parágrafo único:

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

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário- mínimo e meio) *per capita*. (BRASIL, 2012)

No tocante às Instituições de Ensino Superior, o princípio da função social se configura na geração e difusão de conhecimento que resultará em desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social. Devem promover uma educação muito além da formação individual, capaz de promover uma construção de bem-estar social, o que nas palavras de Paulo Freire (1997, p.26) deve ser: “simultaneamente um ato de conhecimento e um método para a transformação que os homens devem exercer sobre a realidade que procuram conhecer”.

A partir da Lei de Cotas as questões relativas à diversidade cultural passaram a ter mais espaço na arena política gerando programas de caráter étnico. No campo educacional buscou-se a integração dos diversos grupos sociais, mediante valorização de suas culturas. Nessa direção, a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena para todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

Importante destacar que a Lei de Cotas tem em si o compromisso de inserção desses grupos no sistema educacional de nível superior, mas não traz necessariamente seus saberes, suas culturas e suas raízes. Principalmente no tocante às populações indígenas, apesar dessa conquista ser fruto de lutas e reivindicações, a sua presença nas instituições de ensino superior não significa a concretização de uma educação intercultural. Isobe *et al.* (2017, p.19) afirmam, de maneira apropriada, que o sistema educacional brasileiro representa o “lócus de reprodução das desigualdades sociais e raciais”, pois vem de tradição de ensino etnocêntrico tido como superior, eterno e universal, não aceitando a diferença cultural, tornando-se, de fato, “um espaço de padronização e homogeneização cultural”.

Motivados pelos diversos Programas de Ações Afirmativas, estudantes indígenas têm procurado as instituições de ensino superior em busca de formação profissional, que possibilite a constituição de novos relacionamentos com o Estado sem a mediação de profissionais técnicos não-indígenas. Esse estudante, segundo

Bergamaschi (2015, p.27), geralmente é ligado às lideranças indígenas e está envolvido na organização e afirmação étnica, e busca reconhecimento social, político e cultural, bem como está engajado nas lutas pelos espaços territoriais. Para eles a educação é um instrumento para sua libertação. Quijano (2010) complementa, afirmando que o aluno indígena tem um papel social frente ao seu povo, e o desafio de transitar entre dois mundos distintos sem perder sua identidade étnica, apresenta-se como um pensador que estimula a consciência crítica do seu grupo étnico, tornando-se um instrumento de luta por seus direitos. Espera-se que assuma o papel de mediador de saberes entre as diferentes culturas.

O documento denominado “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas” preceitua que, em especial, o estudante indígena matriculado nos cursos de licenciatura, como futuro professor nas escolas indígenas, responde muitas vezes como interlocutor entre sua comunidade e o mundo fora da aldeia, a partir do diálogo constante com as lideranças locais. E segue:

“[...] os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados, entre mundos, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel social novo, criando e ressignificando, a todo momento, sua cultura. Nesse processo, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história”. (MEC, 2002, p.21)

Na dimensão da coletividade, sua atuação ganha proporção, conforme se pode verificar no mesmo documento:

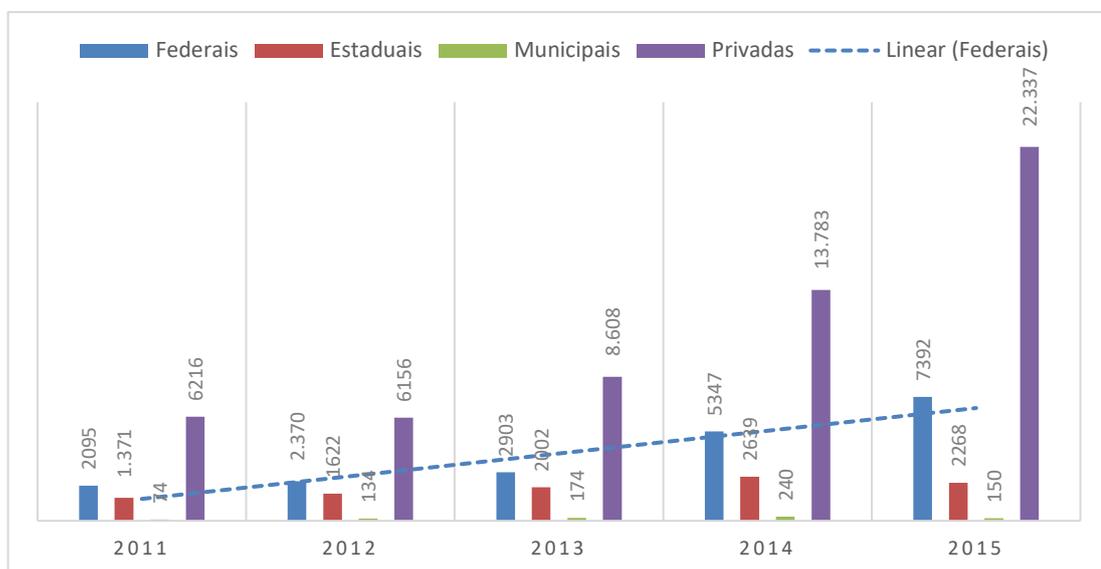
“[...] os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar (MEC, 2002, p. 20-21).

Nessa perspectiva a Universidade se configura num espaço de construção de conhecimento, de afirmação identitária, que deve gerar desenvolvimento de uma educação intercultural, formando intelectuais indígenas capazes de pensar e estar à frente de seu povo, em sincronia com as suas lideranças tradicionais.

#### 4.1 O ESTUDANTE INDÍGENA NA UFSCAR

Segundo o censo educacional de 2015<sup>1</sup>, feito pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil conta com 195 universidades, sendo 107 públicas, das quais 63 são federais. O ingresso de estudantes indígenas no ensino superior está distribuído no Gráfico 1 com o acréscimo da linha de tendência de ingresso nas Universidades Públicas Federais.

**Gráfico 1 - Ingresso de estudantes indígenas no ensino superior (2011-2015)**



Fonte: BRACCIALI, Marcia. Ingresso de estudantes indígenas no ensino superior (2011-2015) dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 ago.2018.

Observa-se que a maior demanda é pelas instituições particulares, o que talvez possa ser explicado por fatores como proximidade das aldeias; ingresso por políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), onde o custo das mensalidades é atendido diretamente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC); grade curricular mais simples, entre outros.

A UFSCar, fundada em 1970, atenta às demandas sociais, implantou seu Programa de Ações Afirmativas em 2008, em cumprimento à Portaria GR 695/2007<sup>2</sup> que, em seu parágrafo 3º, incisos II e IV estabelece:

<sup>1</sup> Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 ago.2018.

<sup>2</sup> Disponível em <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

II – ampliar o acesso, nos cursos de Graduação, presenciais e na modalidade de Educação à Distância, oferecidos pela UFSCar, de candidatos indígenas que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino, mediante aprovação no competente processo seletivo;

IV – promover nos diferentes âmbitos da vida universitária, ações conduzidas por servidores docentes e técnico-administrativos, alunos e entidades externas à Universidade, objetivando a educação das relações étnico-raciais. (UFSCAR, 2007)

Seguindo os dispositivos da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, a UFSCar publicou em seu edital nº 021 de 22 de dezembro de 2017<sup>3</sup>, que destina 50% de suas vagas para alunos egressos da escola pública, distribuídas nos seguintes grupos:

- Grupo 1: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- Grupo 1D: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- Grupo 2: Candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- Grupo 2D: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- Grupo 3: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- Grupo 3D: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- Grupo 4: Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

---

<sup>3</sup> Disponível em <[http://www.saci.ufscar.br/data/solicitacao/35431\\_edital\\_ing\\_ufscar2018.pdf](http://www.saci.ufscar.br/data/solicitacao/35431_edital_ing_ufscar2018.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2018.

- Grupo 4D: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

O desenvolvimento e acompanhamento dessas políticas está a cargo da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), criada em junho de 2015 pela Resolução do CoAd nº 076<sup>4</sup>. É composta por quatro coordenadorias:

1. Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos (CoIDH) – Compete acolher e promover políticas, reflexões e ações que visem garantir a inclusão e acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, transporte, comunicacional e digital) de servidores, estudantes e da comunidade em geral.
2. Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais (CoRE) – Compete acolher e promover políticas, reflexões e ações sobre as relações étnico-raciais (gerais e institucionais) como forma de combate ao preconceito e à intolerância.
3. Coordenadoria de Diversidade e Gênero (CoDG) – Compete acolher e promover políticas, reflexões e ações relativas às relações de gênero e diversidade sexual na sociedade, de modo geral, e na instituição, de modo específico, atuando no combate à violência de gênero, à homofobia e transfobia.

A Portaria GR 695/2007 em seu artigo 6º, parágrafo 3º, estabelece que em cada curso de graduação será acrescida uma vaga anual, destinada exclusivamente a candidatos indígenas, que venham a ser aprovados no correspondente processo seletivo.

Para além de um sistema de ingresso diferenciado, faz-se necessária uma política de apoio à permanência desses estudantes. Esse papel é atribuição da Pro-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Pro-ACE) que oferece, através do Programa de Assistência Estudantil (PAE), moradia estudantil e alimentação nos Restaurantes Universitários. Além destes auxílios, desde 2013 todos os estudantes indígenas recebem uma bolsa no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais,

---

<sup>4</sup> Disponível em < <http://blog.saade.ufscar.br/?p=18>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

através do Programa Bolsa Permanência do Governo Federal, instituído pela Portaria nº 389/2013 do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Segundo o documento “Avaliação dos 10 Anos do Programa de Ações Afirmativas e do Ingresso por Reserva de Vagas (2007-2017)”<sup>5</sup> (p. 26-27), emitido sob coordenação da SAADE em novembro de 2017, entre 2008 e 2016, a UFSCar registrou ingresso de 217 estudantes através do vestibular indígena, em seus quatro campi, representantes de 40 etnias brasileiras, o que demonstra a dimensão da diversidade cultural e principalmente linguística, sendo que os cursos mais procurados são da área da saúde e da educação, os quais refletem as principais demandas das comunidades indígenas.

Até 2016 a UFSCar formou 17 estudantes indígenas. A distribuição destes formandos por área e cursos pode ser verificada na Tabela 1:

TABELA 1 – Distribuição de estudantes indígenas formados por área e cursos.

<b>Área da Educação:</b>	
Licenciatura em Pedagogia	3
Licenciatura em Ciências Biológicas	1
Licenciatura em Educação Física	1
Licenciatura em Geografia	2
<b>Área da Saúde:</b>	
Bacharelado em Medicina	2
Bacharelado em Fisioterapia	1
Bacharelado em Enfermagem	1
Bacharelado em Gerontologia	1
Bacharelado em Psicologia	1
<b>Demais Áreas:</b>	
Bacharelado em Ciências Sociais	1
Bacharelado em Imagem e Som	2
Bacharelado em Biblioteconomia e Ciência da Informação	1

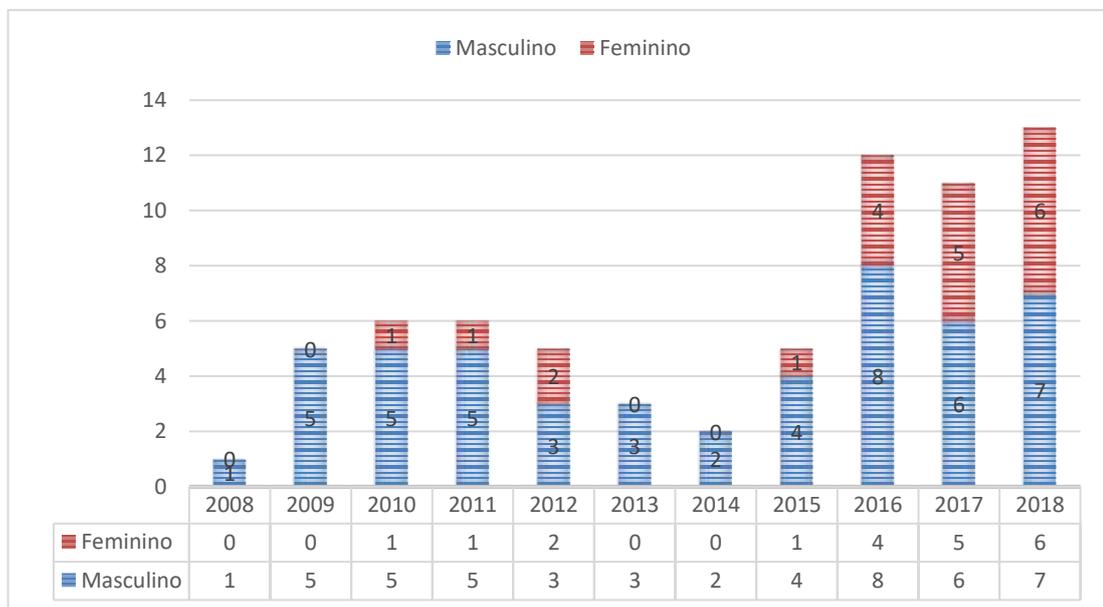
Fonte: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE). **Dados do arquivo**. São Carlos, 2018.

<sup>5</sup> Disponível em <[www.soc.ufscar.br/consuni/2018/arquivos/pauta\\_da\\_232a\\_reuniao\\_ordinaria-consuni\\_11\\_05\\_2018/relatorio\\_avaliacao\\_10anos\\_acoes\\_afirmativas\\_apreciacao\\_consuni.pdf](http://www.soc.ufscar.br/consuni/2018/arquivos/pauta_da_232a_reuniao_ordinaria-consuni_11_05_2018/relatorio_avaliacao_10anos_acoes_afirmativas_apreciacao_consuni.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2018.

## 4.2 O ESTUDANTE INDÍGENA NO *CAMPUS* SOROCABA DA UFSCAR

O *Campus* Sorocaba, *locus* desta pesquisa, foi criado em 2006 e recebeu seu primeiro estudante indígena em 2008; em 2018 conta em seu quadro de discentes com 33 estudantes indígenas. A evolução de ingresso pode ser verificada no Gráfico 2. Destaque para o aumento da presença de estudantes indígenas do sexo feminino.

**Gráfico 2 – Ingresso de estudantes indígenas no *Campus* Sorocaba por gênero**

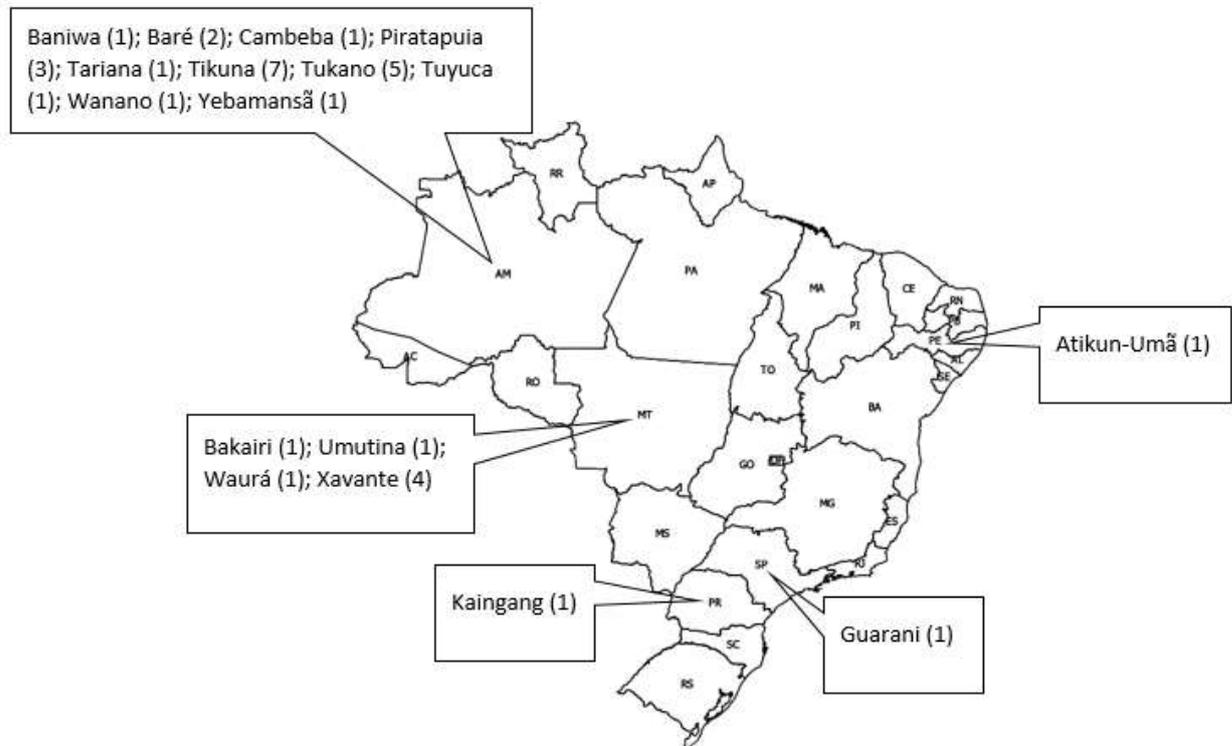


Fonte: BRACCIALI, Marcia. Ingresso de estudantes indígenas no *Campus* Sorocaba por gênero dados do Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis - Sorocaba (DeACE-So).

Desde 2008 o *Campus* Sorocaba da UFSCar recebeu 70 estudantes indígenas pertencentes a 25 etnias provenientes de diversas regiões do País.

Os 33 estudantes indígenas com status “ativo” no Banco de Dados da ProACE em 2018 pertencem a 18 etnias e são provenientes principalmente dos Estados do Amazonas e Mato Grosso, conforme demonstrado no Mapa 1.

### Mapa 1 – Distribuição das etnias por Unidade Federativa



Fonte: BRACCIALI, Marcia. Distribuição das etnias por Unidade Federativa dados do Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis - Sorocaba (DeACE-So).

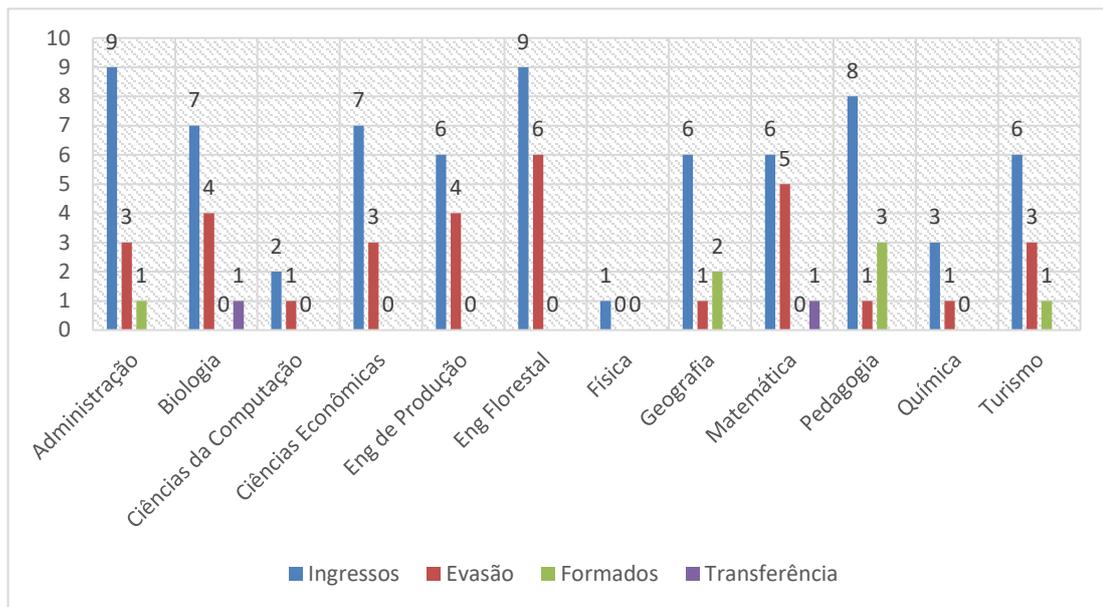
A presença marcante de estudantes indígenas provenientes desses Estados pode ser justificada pelo fato da UFSCar a partir de 2016 ter descentralizado os locais de provas do vestibular indígena para as cidades de Manaus, Recife e São Paulo, o que facilitou a participação no processo seletivo, tendo este ficado a cargo da Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP). Em 2018 foi incluída a cidade de São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas, para realização do vestibular, por ser esta uma cidade com 90% da população constituída por indígenas.

A ausência de estudantes indígenas provenientes das demais regiões pode ser explicada pela presença de programas desenvolvidos pelas Instituições Federais pertencentes a essas regiões, destacando-se a Universidade Federal do Paraná - UFPR, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade Federal do Acre - UFAC, Universidade de Brasília – UnB, entre outras.

A procura é praticamente por todos os cursos oferecidos, tendo destaque os cursos de Engenharia Florestal e Administração, seguidos de Pedagogia e Biologia.

O *campus* Sorocaba formou até o segundo semestre de 2018 sete estudantes indígenas distribuídos nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Geografia, Bacharelado em Administração e Bacharelado em Turismo, conforme demonstrado no Gráfico 3.

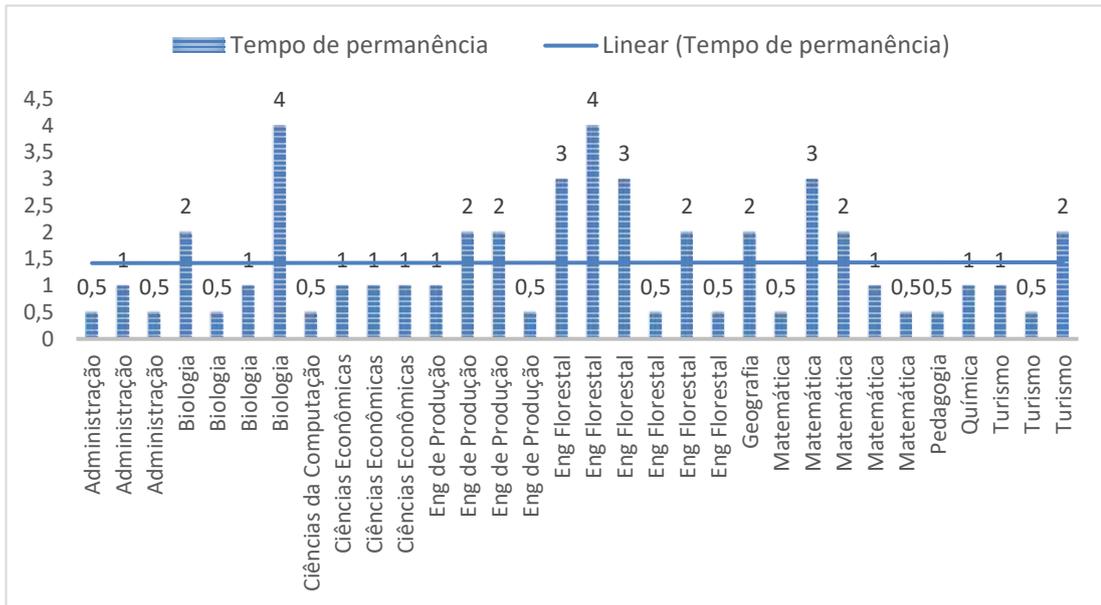
**Gráfico 3 - Distribuição dos estudantes indígenas por curso – ingresso, conclusão, transferência e evasão - *campus* Sorocaba (2008 a 2018)**



Fonte: BRACCIALI, Marcia. Distribuição dos estudantes indígenas por curso – ingresso, conclusão, transferência e evasão – *campus* Sorocaba (2008 a 2018) dados do Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis - Sorocaba (DeACE-So).

Interessante observar que, embora os dados apontem que os cursos mais procurados sejam Engenharia Florestal e Bacharelado em Administração, os cursos que mais formaram estudantes foram Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Geografia.

**Gráfico 4 – Tempo de permanência dos estudantes indígenas até a evasão – campus Sorocaba (2008 a 2018)**



Fonte: BRACCIALI, Marcia. Tempo de permanência dos estudantes indígenas até a evasão – campus Sorocaba (2008 a 2018) dados do Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis - Sorocaba (DeACE-So).

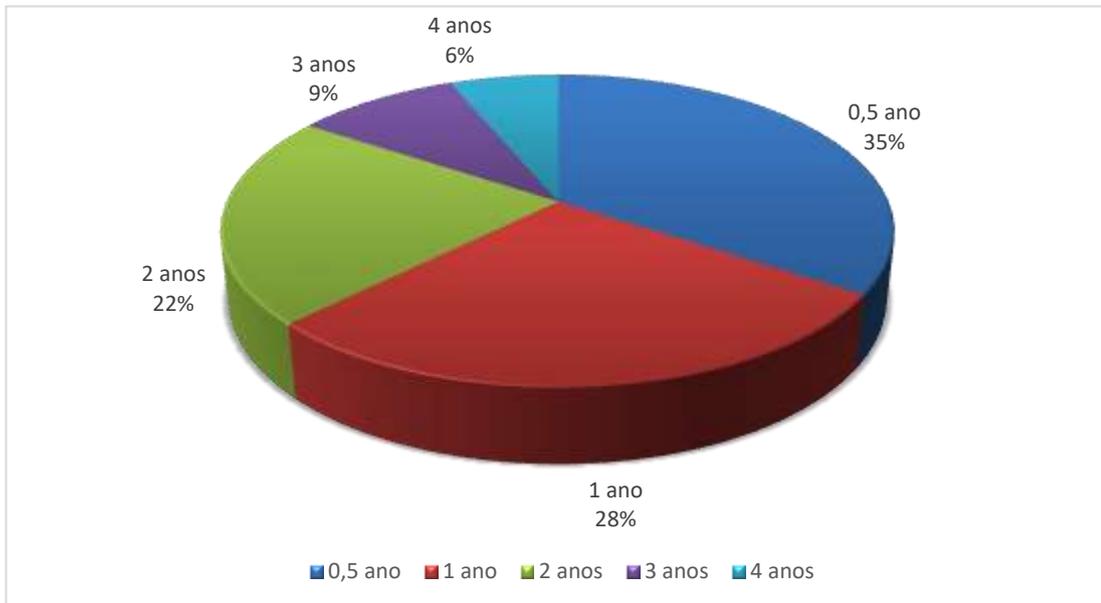
Os gráficos 3 e 4 apontam dados significativos sobre evasão e tempo de permanência até a evasão. Durante esse período ingressaram 70 estudantes indígenas, dos quais 32 deixaram a instituição sem finalizar o curso.

**Gráfico 5 – Demonstrativo percentual de ingresso, conclusão, transferência e evasão de estudantes indígenas (2008 a 2018)**



Fonte: BRACCIALI, Marcia. Demonstrativo percentual de ingresso, conclusão, transferência e evasão de estudantes indígenas (2008 a 2018) dados do Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis - Sorocaba (DeACE-So).

**Gráfico 6 – Demonstrativo percentual de tempo de permanência de estudantes indígenas até a evasão (2008 a 2018)**



Fonte: BRACCIALI, Marcia. Demonstrativo percentual de tempo de permanência de estudantes indígenas até a evasão (2008 a 2018) dados do Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis - Sorocaba (DeACE-So).

Observe-se no gráfico 6 que 35% dos estudantes abandonaram o curso no primeiro semestre, e 28% no segundo semestre. Somados, indica que 63% dos estudantes abandonaram o curso ao final do primeiro ano. Não foi possível obter informações sobre evasão dos estudantes não indígenas, pois esses dados não estão disponíveis para consulta, o que impossibilitou fazer uma análise comparativa.

#### 4.3 DEZ ANOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSCAR

Em 2017 a UFSCar completou dez anos da implantação de seu programa de ações afirmativas e, cumprindo o disposto na Portaria GR nº 695 de 06 de junho de 2007, compôs uma Comissão de Avaliação do Ingresso por Reserva de Vagas e do Programa de Ações Afirmativas, cujo trabalho resultou no documento “Avaliação dos

10 Anos do Programa de Ações Afirmativas e do Ingresso por Reserva de Vagas (2007-2017)”<sup>1</sup>.

Tal documento foi utilizado neste trabalho na obtenção de dados estatísticos e que agora lançamos mão para apresentar alguns dos resultados positivos obtidos pelos estudantes indígenas formados até 2016 e os decorrentes impactos em suas comunidades:

Caso 1- Terra Indígena Vale do Javari, Amazonas. [...] O cientista social do povo Mayuruna assumiu a função de Coordenador Técnico Local da FUNAI e atuou como interlocutor entre aldeias e cidade, promovendo as discussões de direito territorial, benefícios sociais, saúde e educação. Sob sua jurisdição estavam 1200 indígenas. Atualmente em São Paulo para realizar seu mestrado na Universidade de São Paulo (USP) atua na ONG Opção Brasil junto aos indígenas urbanos. (p. 31)

Caso 2- Aldeias Terena, Mato Grosso do Sul. [...] o enfermeiro Terena assumiu o posto de Enfermeiro junto ao Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) Terena e acompanhará cerca de 3 mil pessoas, de 30 aldeias Terena do Mato Grosso do Sul. (p. 32)

Caso 3- Pernambuco. [...] o psicólogo Xucuru de Ororubá, atua como psicólogo de referência técnica em Saúde Mental do Distrito Sanitário Especial Indígena Pernambuco. O DSEI atende a uma população de 36.888 indígenas de dez povos e etnias (Xukuru, Atikum, Kapinawa, Fulni-o, Tuxa, Pankararú, Truka, Kambiwa, Pipipan e Pankará). Segundo relato do psicólogo, todos estes povos, direta ou indiretamente, são afetados pelo seu trabalho, já que ele atua com saúde mental, efetuando atendimento psicológico individual e coletivo, bem como matriciamento e ações de fortalecimento das medicinas tradicionais (p. 32)

Caso 4- Licenciaturas. [...] o pedagogo Baniwa atua na região do Alto Rio Negro, no Amazonas como Pedagogo de Referência na Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira e é responsável pela coordenação pedagógica de 57 escolas bilíngues Baniwa e Coripaco, atuando na formação de 187 professores de turmas multisseriadas que atendem mais de 2000 crianças (p. 32)

---

<sup>1</sup> Disponível em: < [http://www.soc.ufscar.br/consuni/2018/arquivos/pauta-da-232a-reuniao-ordinaria-consuni-11-05-2018/relatorio\\_final\\_comissao\\_avaliacao\\_10anos\\_acoes\\_afirmativas\\_apreciacao\\_consuni.pdf](http://www.soc.ufscar.br/consuni/2018/arquivos/pauta-da-232a-reuniao-ordinaria-consuni-11-05-2018/relatorio_final_comissao_avaliacao_10anos_acoes_afirmativas_apreciacao_consuni.pdf) >. Acesso em: 07 nov. 2018.

Caso 5- Licenciaturas. Os pedagogos Xavante e Baré, formados no *Campus* Sorocaba, atuam diretamente em escolas que atendem às respectivas comunidades indígenas. [...] O professor Umutina de Educação Física e o professor Terena de Ciências Biológicas atuam nas escolas de suas respectivas aldeias. Os dois geógrafos, Xucuru de Ororubá e Xavante, formados no *Campus* Sorocaba, atuam na articulação entre a educação das escolas na aldeia e a educação nacional, respectivamente em Pernambuco e Mato Grosso (p. 32)

Caso 6- Gestão nacional. Em 2015 o estudante de graduação em Biotecnologia Marcondy Mauricio de Souza, da etnia Kambeba do Amazonas, participou da 8ª Sessão de Mecanismos de Especialistas sobre Direito dos Povos Indígenas, conferência do Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). O evento, realizado na sede europeia da ONU em Genebra, reuniu lideranças indígenas e não indígenas de todo o mundo para discutir formas de garantir os direitos dos povos tradicionais. Como único indígena brasileiro selecionado através de edital para a participação, o estudante representou, além de seu povo, a UFSCar e Centro de Culturas Indígenas da Universidade, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e, dessa forma, os mais de trezentos povos indígenas brasileiros. (p. 36-37)

Diante desses relatos pode-se demonstrar a importância que a UFSCar tem no processo de educação dos estudantes indígenas, cumprindo seu papel social ao impactar de maneira positiva, direta ou indiretamente, as comunidades indígenas.

## 5 A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO MULTICULTURAL

A universidade, ao incorporar em seu quadro acadêmico estudantes indígenas provenientes de diversos povos, transforma seu território em uma arena multicultural. Nesse espaço de contato entre os diferentes aspectos étnicos, estabelecem-se as fronteiras do relacionamento interpessoal.

Tendo esta pesquisa por objetivo identificar e caracterizar os elementos no meio universitário atrelados ao contexto social, histórico e cultural que afetam as relações entre comunidades indígena e não indígena, apresentam-se a seguir as impressões, sentimentos e percepções entre esses dois segmentos sociais.

Buscou-se na literatura documentos que expressem o pensamento da comunidade indígena, dos quais selecionou-se os seguintes:

**Documento 1** - Ana Claudia Gomes de Souza em sua tese de doutorado apresentada em 2016 ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia na Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada “Passou? Agora é Luta”, apresenta um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na UFBA, com dados etnográficos produzidos na interação com os estudantes (SOUZA, 2016).

**Documento 2** - Michele Barcelos Doebber em sua tese de doutorado apresentada em 2017 ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulada “Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRG: Movimentos de Re-Existência” apresenta um estudo baseado na etnografia, na cartografia e na pesquisa colaborativa, evidenciando os contornos da presença indígena na UFRGS (DOEBBER, 2017).

Nesses documentos buscou-se, nas falas dos estudantes indígenas, levantar os aspectos gerais e comuns que podem ser aplicados a qualquer instituição, como por exemplo integração com outros estudantes, adaptação ao meio universitário, inclusão, saudade, isolamento etc., excluindo-se as especificidades de cada uma, como por exemplo programa de assistência estudantil.

**Documento 3** - Outros importantes documentos são provenientes de eventos intitulados “Encontro Nacional de Estudantes Indígenas” (ENEI), tendo ocorrido o primeiro em 2013 nas dependências da UFSCar, *campus* sede, como fruto do desejo de estudantes indígenas da UFSCar em reunir estudantes indígenas das diversas instituições de ensino superior para discutirem questões como diversidade, desafios

da formação e permanência na universidade. A proposta diferencial desse encontro foi o de ser organizado por indígenas para indígenas, sendo as mesas compostas por lideranças, estudantes e formadores atuantes nas áreas indígenas. O encontro contou com estudantes representando 52 etnias, matriculados em 27 instituições de ensino superior, e obteve tanto sucesso que passou a ocorrer anualmente, estando já em sua 6ª edição que ocorreu em outubro de 2018 na Aldeia Jaguapiru, Município de Dourados, Mato Grosso do Sul. Os temas abordados em cada edição encontram-se no Apêndice 3.

**Documento 4** - As percepções da comunidade não indígena do *Campus Sorocaba* da UFSCar foram obtidas através de entrevista, seguindo questionário com questões semiabertas e foram aplicadas em dois universos: 1) docentes que exercem o cargo de coordenação de cursos presenciais de graduação da UFSCar, que tenham estudantes indígenas matriculados e 2) servidores técnicos administrativos que mantêm algum tipo de relação de trabalho com a comunidade indígena da UFSCar.

A consolidação desses documentos foi feita classificando-se seu conteúdo como pertencente aos quatro principais elementos detectados como causadores de possíveis conflitos socioculturais entre as duas comunidades do *campus*, apresentados a seguir.

## 5.1 ELEMENTO PRECONCEITO

“Você tá com pessoas que vão olhar pra você e vão te subestimar. Você é índia, que é que tá fazendo aqui? O que é que o índio vem fazer aqui na universidade? Ele vai ter condição de seguir, de conseguir o score desejado? Ele vai conseguir passar nas provas? Ele vai conseguir fazer o TCC?” (SOUZA, 2016, p.210)

“Um dia, uma colega me disse: ah, você não é índia não, você tem sobancelha, [...] e índio é todo liso, não tem pelo no corpo” (SOUZA, 2016, p.169)

“Queremos a reversão da língua limitada dos que falam do indígena como bicho, animal sem alma, coisa medíocre, preguiçoso, sem entender que o índio tem muito a dizer e a ensinar” (SOUZA, 2016, p.260)

“[...] E uma reunião pedagógica, com os professores. Dizer pra eles que os índios estão por aí, né. Que o preconceito tem que ir acabando” (DOEBBER, 2017, p.178)

“Porque até pra ti fazer trabalho, a turma assim era bem [...] tipo, ele é indígena não sabe nada. Até pra montar um grupo de trabalho, assim, te excluía” (DOEBBER, 2017, p.222)

“Só que aí tu sobrepõe ao que tu é. Enfim, que o homem branco sabe mais, é mais capaz do que a gente” (DOEBBER, 2017, p.222)

“Descolonizar o sistema e as pessoas, respeitando o modo indígena de pensar o projeto de um ponto de vista coletivo” (Apêndice 3, I ENEI)

“No âmbito acadêmico mais geral, para minimizar as dificuldades e promover um efetivo diálogo entre a comunidade indígena e não indígena, a meu ver, a primeira e mais importante medida seria tomarmos consciência da necessidade de buscarmos construir uma sociedade efetivamente democrática e igualitária, enxergando todas as pessoas (indígenas e não indígenas) como sujeitos e cidadãos de direitos, o que requer uma mudança profunda em nossas concepções pessoais, sociais e políticas, ou seja, em nossas visões estereotipadas do mundo em que vivemos”. (Documento 4, entrevista 1)

“Superarmos a ideia de que as pessoas indígenas são cidadãos de categoria étnica e social inferior, e de inteligência abaixo da média, incapazes de acompanhar com êxito a formação oferecida pela universidade; isso requer superarmos preconceitos e construirmos um olhar acadêmico para além de nossos umbigos e nossos próprios espelhos”. (Documento 4, entrevista 1)

“... esses aspectos apenas mascaram preconceitos e a rejeição que a comunidade acadêmica tem em relação às pessoas indígenas e a outros grupos sociais minoritários, presentes na universidade”. (Documento 4, entrevista 1)

## 5.2 ELEMENTO INVISIBILIDADE

“Queremos mostrar quem somos e o que queremos dentro desta universidade” (SOUZA, 2016, p.260)

“Queremos manter um diálogo horizontal com a universidade” (SOUZA, 2016, p.260)

“Nós queremos que as pesquisas e os projetos de extensão sejam utilizados em benefício de nossos povos e por isso percebemos a importância da nossa participação na formulação e execução desses projetos” (SOUZA, 2016, p.260)

“Queremos uma ciência que não nos oprima, mas que nos respeite e valorize” (SOUZA, 2016, p.260)

“Então assim, não queremos uma universidade que tenha diversidade apenas no papel, mas de fato essa diversidade começa com a gente, começa através de vocês também, através do seu olhar. Como você vê esses indígenas, como é que você vê essa diversidade? Você respeita? Vocês confiam?” (SOUZA, 2016, p.221)

“Eu acho que isso vai acontecer através de muito diálogo, através de oportunidade para os estudantes. Oportunidade de publicar as coisas que os alunos fazem” (DOEBBER, 2017, p.178)

“A universidade tem, que não prevê, por exemplo, no ingresso, um tratamento diferenciado para as populações indígenas, isso não existe. Ela foi implantada uma universidade pra uma sociedade única, não contemplando as diversidades. Então os indígenas que tem que se adequar com a realidade da universidade, não a universidade se adequar com essa diversidade” (DOEBBER, 2017, p.170)

“E era só eu de índio dentro do grupo, a maioria eram moças. E muitas vezes não me senti bem no meio dessas moças, aí eu pensava em desistir. (M: E o que te ajudou a permanecer?) Na verdade foi a orientação das pessoas que viram que eu ia desistir” (DOEBBER, 2017, p.178)

“Deve-se ainda incentivar a inserção dos estudantes em grupos de pesquisa, não o condenando a realizar apenas uma formação utilitária de retorno imediato a seu povo, mas uma formação ampla que o habilite ao diálogo intercultural e à atuação profissional com competitividade” (Apêndice 3, I ENEI)

“Criação de programas específicos de pesquisa e extensão para os acadêmicos indígenas” (Apêndice 3, I ENEI)

“Eu só soube que o aluno era indígena depois de algumas aulas”. (Documento 4, entrevista 2)

“Os jovens tendem a formar grupos por afinidade. Talvez promover dinâmicas que ajudem a reconhecer afinidades que extrapolem os limites culturais”. (Documento 4, entrevista 4)

“Informar aos técnicos de laboratório e aos monitores os nomes dos alunos indígenas; isso ajudaria a identificar eventuais dificuldades na relação desses com os não indígenas e, também, eventualmente e quando conveniente, intervir”. (Documento 4, entrevista 17)

“Fazer integração, apresentação dos mesmos, podendo ser até mesmo na calourada; promover em datas específicas demonstração da cultura indígena a toda comunidade do *campus*”. (Documento 4, entrevista 14)

“Fazer articulações para promover encontros dos alunos indígenas e os demais alunos com roda de debates referente assuntos de amadurecimento pessoal, social, acadêmico e a permanência na universidade”. (Documento 4, entrevista 10)

### 5.3 ELEMENTO DESCONHECIMENTO DA CULTURA INDÍGENA

“O TCC que a gente pretende fazer é sobre a questão indígena. Qual o professor ou professora que vai te orientar? Então a gente tem que quebrar uma barreira de cada vez. Eu, para me formar, para poder fazer meu TCC, foi uma luta. Eu tive que implorar à professora para me orientar. Porque era tema indígena. Gente, a saúde da mulher é igual [em] todos os lugares. A única diferença é que se trata de indígena [...] Ah, eu não. Eu não trabalho com índio, eu não sei nada de índio, eu não vou poder te orientar” (SOUZA, 2016, p.211)

“Percebemos que a comunidade universitária ignora a realidade e luta dos povos indígenas” (SOUZA, 2016, p.260)

“Por isso entendemos a importância de inserir o debate político sobre as questões indígenas dentro dos espaços da Universidade. Percebemos que a comunidade universitária ignora a realidade e luta dos povos indígenas. [...] Não queremos ser apenas “objeto de pesquisa” de uma ciência que nos exclui enquanto sujeitos históricos e produtores de conhecimento” (SOUZA, 2016, p.220)

“E eles também não conheciam assim, o que é ser índio, como é, como a gente vive lá, e tal. E às vezes eles me perguntavam umas coisas que não tinham nada a ver, e aí me constrangia, mas sem querer, sabe. Eles às vezes pesquisam na internet e veem coisas dos povos lá de cima” (DOEBBER, 2017, p.173)

“Formação específica de docentes e gestores conforme prevê a Lei nº 11.645/2008, para que sejam preparados para debater as temáticas indígenas e acolher os estudantes indígenas nas universidades” (Apêndice 3, I ENEI)

“Acho que é necessário apresentar o aluno e suas informações socioculturais aos professores; também informar à coordenação as demandas próprias dos alunos entrantes”. (Documento 4, entrevista 3)

“Respeitarmos as pessoas indígenas, segundo suas especificidades étnicas e valorizar suas culturas e seus costumes; o que poderia ser viabilizado por meio de ações acadêmicas que promovam a divulgação de suas formas de ver, ser, pensar e estar no mundo, pois temos muito a aprender, especialmente sobre “humanidade” com essas pessoas”. (Documento 4, entrevista 1)

“Sensibilizar a comunidade acadêmica no sentido de possibilitar o conhecimento da cultura indígena, superando a visão homogeneizadora predominante na universidade, o mero discurso politicamente correto sobre a inclusão e a visão estereotipada e folclórica que predomina em relação às pessoas indígenas. (Documento 4, entrevista 1)

“Promover ações formativas para discentes, docentes e profissionais da universidade no sentido de construir conhecimentos sobre culturas indígenas e relações étnico-raciais, haja vista a falta de conhecimentos e de experiência em relação a essas temáticas por parte da maioria das pessoas que compõem a comunidade acadêmica”. (Documento 4, entrevista 1)

“Orientação aos servidores docentes e técnicos administrativos sobre quais etnias chegarão, quais as dificuldades que eles poderão encontrar e como proceder para auxiliá-los”. (Documento 4, entrevista 6)

“Poderia ser montada uma cartilha que explanasse sobre as diversas etnias de tais estudantes que ingressam anualmente na universidade, falando sobre seus hábitos, cultura, entre outras informações pertinentes”. (Documento 4, entrevista 8)

“Dar efetividade ao ingresso do indígena na UFSCar, trazendo sua cultura, necessidades, objetivos ao conhecimento da comunidade”. (Documento 4, entrevista 12)

#### 5.4 ELEMENTO INTERCULTURALIDADE – DIÁLOGO DE SABERES

“[...] da universidade querer saber mais da questão indígena. Tipo, dar esse espaço pra nós explicar, contar como é a nossa realidade. E não ficar só impondo as coisas dos não indígenas, as coisas da universidade mesmo. Mas assim, escutar o aluno indígena também, pra ver o que ele tem pra falar, pra comparar, trocas de experiências. Eu queria muito que tivesse sido assim comigo” (DOEBBER, 2017, p.175)

“Dar ênfase para construção de novos currículos, metodologias, pedagogias, conteúdos, recursos didáticos que legitimem os saberes tradicionais indígenas como produtores de saberes no diálogo com outros saberes” (Apêndice 3, II ENEI)

“O tema desta edição expressa a necessidade de uma ação nacional em defesa da igualdade, respeitando as diversidades, além do incentivo e valorização da participação indígena na construção e desenvolvimento de um diálogo de saberes” (Apêndice 3, IV ENEI)

“Criação de disciplinas sobre temáticas indígenas ministradas pelos próprios nas universidades para informar e esclarecer melhor aos estudantes e docentes do ensino superior assuntos referentes aos povos indígenas” (Apêndice 3, I ENEI)

“Valorização dos conhecimentos tradicionais dentro dos programas e cursos de formação, tanto no ensino médio, como no ensino superior, respeitando-se as regras de circulação e de idades destes conhecimentos” (Apêndice 3, I ENEI)

“Incluir como disciplinas obrigatórias conhecimentos indígenas na área de saúde e em outros cursos, ministrados por professores indígenas e não-indígenas que tenham experiência e conhecimento desta área” (Apêndice 3, I ENEI)

“Reconhecer e respeitar a contribuição dos pajés na formação acadêmica dos estudantes indígenas na área de saúde, permitindo a troca de saberes” (Apêndice 3, I ENEI)

“Criação de cursos de especialização “Saberes Integrados” de modo que sejam contempladas distintas áreas de conhecimento” (Apêndice 3, I ENEI)

“As universidades precisam começar a conhecer a realidade dos povos indígenas do Brasil e se abrir para os conhecimentos e saberes indígenas, não entendidos apenas como “saberes populares”, mas reconhecendo os fundamentos desse conhecimento e sua validade, mesmo que não comprovada pela ciência acadêmica” (Apêndice 3, I ENEI)

“Que seja garantida a participação de nossas lideranças em todos os encontros que envolvam acadêmicos indígenas dentro da Universidade” (Apêndice 3, I ENEI)

“É importante que se pontue que o retorno que o estudante dará a sua comunidade deve ser definido por estes, estudante e comunidade, e não pressuposto pela universidade, muito menos pelos docentes e colegas, como é comum” (Apêndice 3, I ENEI)

“Poderia ter algum evento onde eles possam falar; ou alguma atividade que necessite do conhecimento deles para executar”. (Documento 4, entrevista 2)

“Promover ações didáticas que integrem os estudantes, sejam indígenas e não indígenas, na realização de tarefas acadêmicas, nas quais suas diferentes visões de mundo possam ser conhecidas e valorizadas na resolução de determinados problemas, segundo uma perspectiva educativa multidimensional e interdisciplinar; vejo como essencial o estabelecimento de relações afetivas entre os estudantes indígenas e os demais membros da comunidade acadêmica, baseada em empatia, superando a racionalidade predominante no espaço universitário; destaco as discussões sobre casos reais de ensino-aprendizagem profissional, a realização de atividades didáticas diversificadas e as atividades de pesquisa como princípio científico e educativo, onde os estudantes indígenas e não indígenas possam encontrar possibilidade de manifestarem-se e posicionarem-se sobre temas cotidianos como relações entre o ser humano e a natureza, preservação ambiental, ensino-aprendizagem das ciências, formação de professores de ciências para os diferentes contextos socioculturais, entre outros”. (Documento 4, entrevista 1)

“Mobilizar a comunidade acadêmica, promovendo atividades formativas, de divulgação e integração diversificadas, nas quais as pessoas indígenas e não indígenas tenham a oportunidade de se expressar, de se conhecer, de manifestar suas visões de mundo, ter valorizados seus conhecimentos e ampliadas suas capacidades de negociação, pressão e intervenção nas distintas realidades, pois todas as pessoas devem ser respeitadas e reconhecidas como cidadãs, segundo suas especificidades socioculturais. (Documento 4, entrevista 1)

“Enquanto docentes, pautarmos nossas ações formativo-profissionais não apenas nos conteúdos de ensino, assumindo um efetivo compromisso com a aprendizagem profissional dos estudantes indígenas e não indígenas; isso requer mudanças profundas em nossas concepções de ensino-aprendizagem, a busca por alternativas didáticas distintas das aulas tradicionais baseadas em mera transmissão de conhecimentos prontos e acabados; e uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem que não seja apenas pontual por meio de provas, mas processual e baseada na busca de um efetivo desenvolvimento cognitivo, social e profissional por parte dos discentes”. (Documento 4, entrevista 1)

“Superar a falta de conexão existente entre os interesses dos estudantes indígenas e a lógica acadêmica, haja vista que estes buscam a universidade não apenas para profissionalizarem-se, mas, também, para afirmarem-se como sujeitos e

cidadãos de direitos, e terem valorizados seus conhecimentos e suas culturas fora dos contextos onde vivem”. (Documento 4, entrevista 1)

“Seria interessante a inserção de uma disciplina na estrutura curricular dos cursos que aborde o respeito às diversidades e promova o contato com o conhecimento indígena e apresente as particularidades das etnias, sendo esse um eixo da disciplina. Além disso, acredito que ações institucionais que proporcionem o contato e a troca de experiências entre a comunidade indígena e não indígena da UFSCar são válidas para a promoção do diálogo”. (Documento 4, entrevista 13)

“[...] acho que uma maneira simples de reduzir os antagonismos entre as pessoas sempre será a ampliação do conhecimento mútuo [...]” (Documento 4, entrevista 19)

“O diálogo é uma via de mão dupla, os dois lados precisam se sentir sujeitos participantes. Os dois lados precisam ter uma escuta sensível para o outro”. (Documento 4, entrevista 11)

## 6 RESULTADOS

A análise do conteúdo dos quatro documentos sugere os resultados a seguir apresentados.

O documento número 4, composto pela pesquisa junto aos servidores docentes e técnicos administrativos do *campus* Sorocaba da UFSCar, constituiu-se numa entrevista baseada na resposta a quatro questões e apresenta os seguintes dados:

**Questão 1:** nas suas tarefas profissionais na UFSCar, em quais situações você se relaciona com os estudantes indígenas?

**Resposta:** dos cinco servidores docentes, dois relataram fazer acolhimento a estudantes indígenas enquanto coordenador do curso, os demais relataram contato somente na sala de aula. Isso demonstra que o contato entre docente coordenador de curso e estudante indígena não ocorre com frequência e, apesar de os mesmos já terem mantido contato em sala de aula, o docente não traz a questão indígena ao nível da coordenação do curso, do que se pode deduzir que tal questão não é discutida entre todos os docentes do curso.

Todos os servidores técnicos administrativos relataram contato em atividades específicas às suas funções, sempre por demanda dos estudantes indígenas.

**Questão 2:** você se considera capacitado para estabelecer esse diálogo com os estudantes indígenas?

**Resposta:** os cinco servidores docentes disseram não se sentir capacitados para um efetivo diálogo.

Dos servidores técnicos administrativos oito se consideraram capacitados, seis não se consideraram capacitados e um se considerou parcialmente capacitado. O que se pôde observar é que dos oito servidores que responderam se considerar capacitados, somente um efetivamente apresenta plena capacitação, proveniente de formação profissional e desenvolvimento de trabalho em instituição voltada especificamente ao atendimento das populações indígenas, anteriormente ao seu ingresso na UFSCar; os demais estabelecem, na realidade, um diálogo superficial, suficiente apenas para a execução de um trabalho administrativo. A equipe de saúde consegue desenvolver um bom atendimento de acordo com as especificidades do conhecimento da academia, porém, desconhece a cosmologia e o conhecimento tradicional que rege o tratamento das doenças dentre essa população.

**Questão 3:** na sua percepção, há integração entre os estudantes indígenas e não indígenas?

**Resposta:** quatro servidores docentes responderam que na sua percepção não há integração entre os estudantes não indígenas e indígenas, e que estes geralmente ficam sozinhos em sala de aula ou laboratórios, e que alguns apresentam dificuldade em se integrar em grupos de trabalho; um servidor docente afirmou não se sentir apto a responder esta questão.

Dos técnicos administrativos quatro responderam observar integração entre os estudantes; nove responderam não haver integração e dois responderam não terem observado se há ou não integração. Os que responderam não haver integração entre os estudantes, afirmam que os vêm andando pelo *campus* sempre sozinhos ou em pequenos grupos formados entre eles; também já ouviram queixas dos estudantes indígenas de que se sentem excluídos do grupo dos demais estudantes.

O documento 3 reflete que os estudantes indígenas são bastante politizados, conscientes da sua importância na luta pelos direitos dos seus povos, e que a sua presença no ensino superior é uma estratégia de capacitação para atuarem como articuladores de políticas indigenistas.

Os documentos 1 e 2 refletem as angústias sentidas pelos estudantes indígenas durante o período de vida acadêmica, conseqüentes da invisibilidade e preconceitos sofridos. Demonstram também o desejo de se fazerem respeitar, trazendo seus conhecimentos para dialogar com o conhecimento acadêmico-científico.

## 7 DISCUSSÃO

Uma das definições para a palavra conflito, segundo o Michaelis<sup>1</sup> Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, é “encontro de coisas que se opõem ou divergem”.

Pode-se fazer um paralelo dizendo que conflito social se configura numa situação em que pessoas com diferentes culturas são colocadas numa zona de contato e a partir daí são obrigadas a se perceberem mutuamente. Essa percepção pode resultar numa negação do outro ou propiciar uma aproximação entre eles. Se negado, o outro fica invisível, apesar de presente. Se aproximado, o outro pode ser aceito ou apenas tolerado. Note-se que aceitar tem conotação diferente de tolerar. Enquanto tolerar é deixar o outro ser do jeito que é sem atitudes hostis, sem envolvimento, aceitar é entender o jeito de ser do outro, é partilhar das diferentes formas de ser, afinal, existem várias formas de ser e estar no mundo.

A presente pesquisa procurou entender como a presença do outro é percebida e como essa percepção interfere nas relações sociais estabelecidas no território universitário, relações estas classificadas em quatro elementos: preconceito, invisibilidade, desconhecimento da cultura do outro e diálogo de saberes.

### 7.1 ELEMENTO PRECONCEITO

Para além da dominação territorial imposta pelo colonialismo, existe um outro tipo de dominação etnocêntrica presente numa colonização de saberes, que não estabelece qualquer diálogo com outras formas de produção de conhecimentos, conforme apontado por (QUIJANO, 2010).

Boaventura em seu livro *Epistemologias*<sup>2</sup> do Sul nos apresenta o conceito de divisão epistemológica: epistemologia do Norte como sendo o conhecimento dominante, também denominado ocidental; e as epistemologias do Sul como sendo todos os outros conhecimentos não reconhecidos, ignorados, por se tratarem de “saberes inferiores próprios de seres inferiores” (SANTOS; MENESES, 2010, p.17). A denominação norte e sul é usada metaforicamente e não corresponde necessária e

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/conflito/>>. Acessado em: 12 nov. 2018.

<sup>2</sup> Epistemologia significa ciência, conhecimento; estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento, e também é conhecida como teoria do conhecimento e relaciona-se com a metafísica, a lógica e a filosofia da ciência. Disponível em: <[www.significados.com.br](http://www.significados.com.br)>. Acesso em: 22 jan. 2019.

integralmente aos hemisférios geográficos. Ainda, segundo o autor, a desqualificação dos saberes não-ocidentais, também chamados de tradicionais, os remetem e congelam no passado, enquanto somente os saberes ocidentais têm lugar no futuro. (SANTOS; MENESES, 2010, p.21)

Para efeito deste trabalho, no território universitário considera-se as epistemologias do Norte como sendo o conhecimento científico dominante, e as epistemologias do Sul como sendo os conhecimentos tradicionais indígenas.

Essa colonização de saberes está expressa nas falas dos estudantes "ele é indígena, não sabe nada" ou "...o homem branco sabe mais, é mais capaz que a gente". O sentimento de inferioridade diante do preconceito e exclusão é observado em "você é índia, que é que tá fazendo aqui?"

Dal' Bó, em sua dissertação de mestrado em 2010, relata o desabafo de um estudante indígena do *campus* São Carlos da UFSCar: 1ª semana de aula: "pai, isto aqui é o paraíso, estou adorando"; 2 semanas depois: "pai, isto aqui é um inferno, é uma loucura, quero ir embora, não estou aguentando" (DAL' BÓ, 2010, p.69)

Juntando o relato apresentado por Juliana Jodas em seu artigo "Para além da diversidade: o programa de ações afirmativas para indígenas da UFSCar": "em uma aula um professor disse assim: se tiver um celular tocando na aldeia um índio não vai conseguir fazer nada, vai pegar e tacar uma flecha em cima dele. Aí quando falamos que éramos indígenas, ele disse de volta: mas vocês aqui são civilizados. Como assim? Então ele está dizendo que meus parentes não são civilizados" (JODAS, 2012, p.108).

Passados quase dez anos, o desabafo de um docente do *campus* Sorocaba reflete ainda hoje o preconceito existente: "superamos a ideia de que as pessoas indígenas são cidadãos de categoria étnica e social inferior, e de inteligência abaixo da média, incapazes de acompanhar com êxito a formação oferecida pela universidade". (Documento 4, entrevista 1).

Refletindo sobre esses relatos a autora entende que o elemento preconceito está presente no território universitário, talvez não de maneira tão explícita, mas embutido em ações hostis ou omissas como colocado por um docente entrevistado "mascaram preconceitos e a rejeição que a comunidade acadêmica tem em relação às pessoas indígenas" (Documento 4, entrevista 1).

## 7.2 ELEMENTO INVISIBILIDADE

Estar presente e não ser percebido, isto é invisibilidade.

De acordo com Boaventura Souza Santos a epistemologia dominante tem sua base na necessidade de dominação e pousa na ideia do que ele designa de pensamento abissal. Esse pensamento consiste no estabelecimento de linhas que dividem a realidade social em dois universos: o deste lado da linha e o do outro lado da linha. Santos coloca “as experiências, os saberes e os atores sociais que são uteis, inteligíveis e visíveis” no lado de cá da linha e “os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento” no lado de lá da linha. (SANTOS; MENESES, 2010, p.20)

Segundo o autor “a divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente”. (SANTOS, 2010, p.32). Essa invisibilidade se expressa na fala de um docente “eu só soube que o aluno era indígena depois de algumas aulas”; da mesma forma, um técnico administrativo não sabia que existiam vários estudantes indígenas participando de aulas em seu laboratório.

Continuando, Boaventura conclui que, portanto, “tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído”. (SANTOS, 2010, p.32). Isto pôde ser observado na fala de um estudante quando pede a “... oportunidade de publicar as coisas que os alunos (indígenas) fazem” e corroborado pela autora ao constatar que os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) produzidos pelos estudantes indígenas do *Campus Sorocaba* da UFSCar não estão disponíveis para consulta.

O conhecimento científico baseado no pensamento abissal, nas palavras de Boaventura, “converteu o lado de cá da linha em sujeito de conhecimento e o outro lado da linha em objeto de conhecimento” (SANTOS, 2010, p.56). Isso está expresso na fala do estudante “não queremos ser apenas objeto de pesquisa de uma ciência que nos exclui enquanto sujeitos e produtores de conhecimento”.

Refletindo sobre esses relatos, a autora entende que o elemento invisibilidade está presente no território universitário e destaca a importância de se olhar com atenção e interesse para esse outro, a fim de que se ouça mais falas como a do estudante indígena da UFRGS, quando indagado sobre o que tinha ocorrido para que ele não desistisse do curso: “na verdade foi a orientação das pessoas que viram que eu ia desistir”.

### 7.3 ELEMENTO DESCONHECIMENTO DA CULTURA INDÍGENA

Até a promulgação da Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, o principal contato que os alunos tinham com a temática indígena era na disciplina de Português, através da qual se aprendia um grande vocabulário de origem indígena, especialmente as palavras tupi; nos livros didáticos usados nas aulas de História, os índios eram descritos com certa conotação pejorativa por serem ágrafos e desprovidos de tecnologia, pertencentes ao passado, no papel de coadjuvantes e não como sujeitos históricos, conforme apontado por Funari e Piñon (2011, p.94, 97).

Com a finalidade de avaliar as mudanças decorrentes dessa política, os mesmos autores realizaram uma pesquisa junto a escolas do Rio de Janeiro, Niterói, Campinas e Natal. Os resultados apontaram que quando os alunos foram solicitados a desenhar índios, os mesmos eram representados usando tangas, segurando arco e flecha, ao lado de uma oca, o que demonstra desconhecimento de aspectos relevantes da cultura indígena como pinturas rupestres, cestaria, cerâmica e pinturas corporais; a maioria citou que os índios ocupavam a região norte, relacionando-os diretamente com a floresta, distanciados da região sul e sudeste; quando solicitados a citar três nomes de etnias um terço não soube citar nenhuma, os outros dois terços citaram pelo menos uma, sendo que as mais citadas foram Tupi, Guarani e Pataxós (FUNARI; PIÑON, 2011, p.105, 106, 109).

Pode-se afirmar, diante desses resultados, que a figura do índio genérico, conforme proposto pelo Professor Bessa Freire e apresentado no subcapítulo 3.5, totalmente apartado da diversidade cultural presente entre esses povos, oculto no presente e no futuro da história, ainda predomina no imaginário popular. Isto ficou claro na fala de um técnico administrativo quando disse que não havia estudantes indígenas em seu laboratório, “pelo menos nenhum que tivesse carinha de índio”.

Dal’ Bó nos mostra que o estereotipo também se faz presente no *campus* São Carlos da UFSCar, através da fala de um estudante: “meus colegas ficam dizendo que eu não sou índio, [...] eu falo que queria ver se eles fossem na minha aldeia, visse

como a gente vive lá, se eles aguentariam ficar lá um dia, aí sim eles iam ver que eu sou índio” (DAL’ BÓ, 2010, p.77)

Assim, esses estudantes que hoje se apresentam na Instituição, fogem do imaginário padrão, estabelecido como nativo bruto, isolado na floresta, vivendo de forma rudimentar da caça e da pesca, portador de uma cultura única e lutam contra o preconceito existente, decorrente da falta de conhecimento por parte da cultura dominante.

Constata-se isso pelas falas de alguns estudantes indígenas: “o TCC que a gente pretende fazer é sobre a questão indígena. Ah, eu não trabalho com índio eu não sei nada de índio, eu não vou poder te orientar”, ou “percebemos que a comunidade universitária ignora a realidade e luta dos povos indígenas”.

A universidade, ao propiciar o ingresso dos estudantes indígenas, teoricamente firma compromisso não unicamente com o indivíduo, mas com a coletividade; porém, o que se observa são ações que em sua maioria ocorrem de forma unilateral, incluindo apenas os indivíduos e não seus saberes, suas raízes, suas culturas, de modo que deixa-se de aprender com suas experiências outras formas de conhecimento.

Para Giovani José da Silva é necessário se estabelecer uma aproximação maior com o universo sociocultural indígena, “procurando-se enxergar a multiplicidade, a pluralidade, a diversidade étnica e cultural existente nele, representada pela existência de mais de duzentas diferentes formas de viver e representar esse viver”. (SILVA, 2011, p.13).

Refletindo sobre essas colocações, a autora entende que o elemento desconhecimento da cultura indígena está presente no território universitário e destaca que se faz necessária uma aproximação com o outro para estabelecer o devido diálogo intercultural, iniciado por um conhecimento mútuo e que construirá de forma conjunta novos saberes frutos de pensamentos distintos, porém não excludentes.

#### 7.4 ELEMENTO INTERCULTURALIDADE – DIÁLOGO DE SABERES

A reflexão sobre esse elemento se inicia com as palavras do professor indígena Gersen Baniwa, doutor em Antropologia, pertencente ao povo Baniwa:

“Outro grande desafio é o choque de conhecimentos, o meio acadêmico ensina 'verdades' que contrapõem ou negam os conhecimentos e valores

tradicionais de nossos povos e isso gera uma sensação de mal-estar difícil de administrar, assim como um conflito de lealdades. Afinal de contas, quem está com a razão? Isso leva muito tempo para equilibrar a convivência com diferentes verdades. (BANIWA, 2009, p.194).

Como visto anteriormente, o pensamento abissal presente na Universidade coloca os estudantes indígenas do lado de lá da linha, impondo a eles o conhecimento científico concebido pela academia como único e verdadeiro. Para interromper essa cultura abissal é necessário o abandono dos conceitos etnocêntricos de superioridade frente aos saberes indígenas, a fim de desenvolver ideias e hipóteses que enriqueçam o próprio conhecimento, conforme proposto por Boaventura Souza Santos: Para combater, propõe “uma iniciativa epistemológica assente na ecologia dos saberes e na tradução intercultural.” (SANTOS; MENESES, 2010, p.20).

Por ecologia de saberes, Boaventura entende um diálogo horizontal entre diferentes conhecimentos; nessa direção a temática do IV Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, ocorrido em 2016, na UFOPA, aponta para “a necessidade de uma ação nacional em defesa da igualdade, respeitando as diversidades, além do incentivo e valorização da participação indígena na construção e desenvolvimento de um diálogo de saberes” (Documento 3, IV ENEI).

O desejo de se fazer presente e valorizado em seu conhecimento também estava expresso no I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, ocorrido na UFSCar em 2013, quando pedem a “valorização dos conhecimentos tradicionais dentro dos programas e cursos de formação, tanto no ensino médio, como no ensino superior,” (Documento 3, I ENEI). E colocam-se em igualdade de saberes ao solicitar para a Universidade “reconhecer e respeitar a contribuição dos pajés na formação acadêmica dos estudantes indígenas na área de saúde, permitindo a troca de saberes” (Documento 3, I ENEI).

Dessa forma, é necessário pensar metodologias e procedimentos inerentes à Universidade, mas que ao mesmo tempo dialogue com o conjunto de saberes dessas comunidades tradicionais, como muito bem expressa o I ENEI: “as universidades precisam se abrir para os saberes indígenas [...] reconhecendo os fundamentos desse conhecimento e sua validade” (Documento 3, I ENEI).

Paulo Freire em seu livro *Extensão ou Comunicação*, afirma que a educação se dá pela troca, pelo diálogo, pela comunicação e pelo aprendizado mútuo.

Como extensão ele entende uma invasão cultural, onde o conteúdo é transferido de maneira persuasiva e se sobrepõe aos que passivamente o recebem.

Essa ação extensionista reflete a intenção de tornar “o lado de lá”, considerado inferior, baseado no mito, semelhante ao “lado de cá”, verdadeiro, baseado no logos, ou seja, “substituir uma forma de pensamento por outra” (FREIRE, 2011, p.20, 27).

Toda invasão cultural tem um cunho de colonialidade de saberes e a sobreposição de diferentes formas e estruturas de pensar ameaça o equilíbrio naquele que se sente invadido (FREIRE, 2011, p.34, 35).

Em oposição à extensão, na comunicação não há sujeitos passivos, ao contrário, os sujeitos são ativos na promoção do diálogo, onde se permite a equivalência de saberes e não ocorre, nas palavras de Paulo Freire, a “transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2011, p.91).

Uma relação dialógica não reconhece culturas privilegiadas ou hierarquizadas; não contempla conhecimentos mais certos ou mais verdadeiros, mas transita nos diversos saberes, com respeito mútuo.

Num espaço multicultural, segundo Boaventura, pressupõe-se a existência de uma cultura dominante que tolera a presença de outras culturas; já num espaço intercultural pressupõe-se o reconhecimento recíproco e o enriquecimento cultural mútuo (SANTOS; MENESES, 2010, p.16).

Assim, um espaço intercultural reconhece a existência de diversos outros saberes que, articulados à ciência predominante, produz novas configurações de conhecimentos. (SANTOS, 2010a).

Refletindo sobre o exposto, a autora entende que o elemento interculturalidade – diálogo de saberes, não está presente no território universitário, elemento este que deveria compor a práxis acadêmica visando uma relação dialógica. Para sustentação desse posicionamento, a autora compartilha do pensamento de Paulo Freire (2011) quando este coloca que o diálogo implica o reconhecimento de outros eu e não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro. E, ainda, compartilha do pensamento de Boaventura: na ecologia de saberes a credibilização de saberes não científicos não desacredita o saber científico. (SANTOS, 2010a).

Ouvindo os servidores docentes e técnicos administrativos, através das entrevistas, a autora selecionou algumas sugestões de ações possíveis de serem adotadas no *campus* Sorocaba da UFSCar, que possam contribuir com a melhoria do diálogo entre as comunidades indígena e não indígena:

- 1) Incentivar e prestigiar atividades de apresentação das culturas indígenas, tanto em sala de aula como para toda a comunidade;
- 2) Incentivar maior envolvimento do corpo docente, com olhar mais atento aos estudantes indígenas, a começar por identificar quais são esses estudantes e promovendo um diálogo com diferentes formas de pensamento sobre o mesmo assunto estudado em sala de aula;
- 3) Inserir na grade curricular uma disciplina que aborde o respeito às diversidades e promova conhecimento sobre a cultura indígena, atividade que poderia ser estendida aos servidores técnicos administrativos e docentes;
- 4) Apoiar as ações do Centro de Convivência Indígena (CCI), reconhecendo-o como representante oficial desse coletivo, com quem se deve estabelecer maior diálogo a fim de ouvir suas demandas e opiniões;
- 5) Inserir nas reuniões de Conselhos de Curso e de Departamento, questões referentes aos estudantes indígenas como frequência, acompanhamento acadêmico e interação, bem como proporcionar troca de experiência entre os docentes.

A participação do corpo docente é ponto nevrálgico nesse processo, uma vez que ele é quem estabelece maior tempo de contato e interação com os estudantes indígenas. Depende do docente olhar para esse outro, isento de estereótipos, promovendo um diálogo de diferentes saberes em sala de aula.

Essas ações não representam por si só a resolução para a superação dos desafios, mas se constituem no primeiro passo de uma longa caminhada. Espera-se que outros estudos e proposição de outras ações venham a acontecer e que possam fortalecer cada vez mais a inter-relação entre toda a comunidade acadêmica.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] aprender que existe o Sul;  
aprender a ir para o Sul;  
aprender a partir do Sul e com o Sul”  
(SANTOS, 1995, p. 508, apud SANTOS; MENESES, 2010, p. 15)

As Políticas de Ações Afirmativas da UFSCar trouxeram para o território universitário outras formas de conhecimento e diferentes filosofias, transformando-o numa arena multicultural.

Conforme apresentado no transcrito deste trabalho, a UFSCar tem um ótimo programa de ingresso para estudantes indígenas, com vestibular específico e descentralizado visando facilitar o acesso dos candidatos aos locais de prova, porém, as ações de inclusão e permanência desses estudantes não ocorrem de forma suficiente e eficaz para que garantam a eles uma saída exitosa do ambiente acadêmico. Não basta pensar somente no ingresso desse coletivo, mas se torna necessário criar condições de permanência e diálogo com toda a comunidade acadêmica, o que implica preocupar-se com uma inclusão diferenciada e não homogeneizadora, com olhar voltado às necessidades e especificidades desses estudantes.

Esta pesquisa buscou identificar quais elementos no meio universitário atrelados ao contexto social, histórico e cultural afetam as relações entre comunidades indígena e não indígena. Após levantamento do estado da arte, selecionou-se os quatro elementos considerados mais impactantes nessa relação: Preconceito; Invisibilidade; Desconhecimento da cultura indígena; Interculturalidade – diálogo de saberes.

A autora entende que esses elementos constituem os quatro desafios que a UFSCar deve enfrentar para estabelecer uma relação dialógica entre todos os atores.

O primeiro desafio é vencer o preconceito, muitas vezes velado, mas presente, ao colocar a comunidade indígena num patamar de inferioridade social e cultural, reconhecendo-a como elemento pleno de capacidades e conhecimentos.

O segundo desafio é tornar visível esse outro que está presente em todas as dependências da instituição, reconhecendo-o como parte integrante e ativa desse todo que é o ambiente acadêmico.

O terceiro desafio é aceitar que a comunidade não indígena desconhece esse outro e tudo o que ele representa: seu povo, sua cultura, sua luta; reconhecer que em

seu imaginário ainda permeia a concepção do índio genérico, estereotipado, pertencente e preso ao passado.

O quarto desafio, talvez o mais complexo e difícil, consiste em estabelecer o diálogo de saberes; implica em “possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas”, conforme apresentado pelo Professor Gersen Baniwa (2013, p.19).

Uma vez vencidos esses desafios, a instituição estará vivenciando uma relação pós-abissal, onde seu território passará a abrigar diferentes culturas que, não só convivem, mas dialogam entre si em condições igualitárias.

Para finalizar, a autora entende que o caminho para o estabelecimento de uma relação intercultural é a descolonização dos saberes e parafraseia Boaventura Souza Santos:

Aprender que existe a cultura indígena;  
Aprender a conhecer a cultura indígena;  
Aprender a partir da cultura indígena e com a cultura indígena.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. 168 p.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. Novo Desafio para as Organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil. In: SMILJANIC, Maria Inês; PIMENTA, José; BAINES, Stephen Grant (Org.). **Faces da indianidade**. Curitiba: Nexo Design, 2009.

BANIWA, Gersem. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 18-21, 2013. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

BENTO, Cláudio Moreira. **Recordando a vida e obra do Marechal Cândido Mariano Rondon**: o patrono da arma de comunicações no sesquicentenário de seu nascimento em 5 de maio de 2015. In: 3ª Divisão de Exército Divisão Encouraçada Bicentenário. Resende: AHIMTB, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, ano 14, n. 26, Campo Grande. p.11-29, 2015. Disponível em: <<http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/297/315>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2016.2, p.3-23, 2016. Disponível em: <<http://ufrj.br/SEER/index.php?journal=REPECULT&page=article&op=view&path%5B%5D=3529&path%5B%5D=2181>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. IN: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Amílcar Araújo (Org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 101- 132. Disponível em <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44520>>. Acesso em: 20 set. 2018.

BORGES, Júlio César. Feira Krahô de sementes tradicionais: cosmologia, história e ritual no contexto de um projeto de segurança alimentar. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17053/1/2014\\_J%C3%BAlioC%C3%A9sarBorges.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17053/1/2014_J%C3%BAlioC%C3%A9sarBorges.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 01 de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3071-1-janeiro-1916-397989-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967**. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5371.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm)>. Acesso em: 03 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Estatuto do Índio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6001-19-dezembro-1973-376325-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei Darcy Ribeiro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002.** Lei de Cotas. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10558-13-novembro-2002-487266-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Lei de Cotas para o ensino superior. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28->

dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF, 1998. 331 p. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília, DF, 2002. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf> >. Acesso em: 12 fev. 2018.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil** – a questão das cotas no ensino superior. 2. ed. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CUNHA, Luiz Otávio Bondim. Rumo ao ensino superior – o que houve, o que há e o que se espera que exista. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza (org); BARROSO-HOFFMANN, Maria (org). SEMINÁRIO DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E DOS DIREITOS CULTURAIS DIFERENCIADOS, 2004, Brasília. **Anais Seminário Desafios para uma Educação Superior para os povos indígenas no Brasil: políticas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**, Rio de Janeiro: Editora, 2007, p. 95-100.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: \_\_\_\_\_. **História dos Índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Schwarcz, 2008. 609 p.

DAL' BÓ, Talita Lazarin. Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar – uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

DOEBBER, Michele Barcelos. Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS: Movimentos de Re-Existência. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169281/001049761.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

DUARTE, Jorge. Entrevista em Profundidade. In: BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge (Org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012. Cap. 4. p. 62-83.

FONSECA JR, Wilson Correa. Análise de Conteúdo. In: BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge (Org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012. Cap. 18. p. 280-304.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha; OLIVEIRA, João Pacheco de. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 268 p. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154566por.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 131 p.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da Faeeba: Educação e Ética Social**, Salvador, v. 6, n. 7, p. 9-17, jun. 1997. Semestral. Disponível em: < <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero7.pdf> >. Acesso em: 8 fev. 2019.

FUNAI. **Quem somos**. 20-?. Disponível em: < <http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A Temática Indígena na Escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011. 124 p.

GANDAVO, Pero de Magalhães. **História da Província Santa Cruz**. São Paulo: Hedra, 2008. 106 p.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012.

GORDON, Cesar. **Economia selvagem**: ritual e mercadoria entre os índios XikrinMebêngôkre. São Paulo: UNESP; ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

HUE, Sheila Moura. **Primeiras Cartas do Brasil 1551-1555**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. 147 p.

I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, 2013, São Carlos. **Documento Final: I ENEI**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: < <http://www.oeei.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/07/DOCUMENTO-FINAL-I-ENEI-UFSCar-2013.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende *et al.* Políticas de ações afirmativas: a implementação da lei 11.645/2008 em minas gerais. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade - Igarapé**, Porto Velho, v. 5, n. 1, p.17-27, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/2676/1971>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

JODAS, Juliana. Entre Diversidade e diferença: o programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**.4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LANDZELIUS, K. Las vias del activismo cibernético indígena. **Assuntos Indígenas**, n. 2, p. 6-13. 2003.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de

Conhecimentos. **Revista História Hoje**, [S.l.], v. 1, n. 2, p.169-193, 2013. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/46>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria. Universidade e Povos Indígenas no Brasil: desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: \_\_\_\_\_. SEMINÁRIO DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E DOS DIREITOS CULTURAIS DIFERENCIADOS, 2004, Brasília. **Anais Seminário Desafios para uma Educação Superior para os povos indígenas no Brasil: políticas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**, Rio de Janeiro: Editora, 2007, p.5-31.

MARINO, Denise Mattos; STAMPACCHIO, Léo. **História**, ano 9, 4. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. 107ª Sessão Plenária de 13 de setembro de 2007. Aprova a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. **Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: UNIC, 2008.

PEREIRA, Eliete da Silva. Ciborques indígen@s .br: a presença nativa no ciberespaço. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. X. p. 84-130.

REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil de Varnhagen a FHC**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006. 278 p.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**, a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Círculo do Livro, 1995. 470 p.

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. Sobre as Línguas Indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p.35-38, 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a18v57n2.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SANTIAGO, Silviano. O entre lugar do discurso latino americano. In: \_\_\_\_\_. **Uma literatura nos trópicos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. Cap. 1. p. 9-26.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para Libertar**: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2010a. 511 p.

SANTOS, Marcia Andrea dos. Nós só Conseguimos Enxergar dessa Maneira: Representações e Formação de Educadores. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em < [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269693/1/Santos\\_MarciaAndreados\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269693/1/Santos_MarciaAndreados_D.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História e diversidade étnica e cultural: desafios e possibilidades da história indígena na educação básica. In: IX ENPEH - ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2011, Florianópolis. **Anais Eletrônicos do IX ENPEH - Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História.** Florianópolis: UFSC, 2011. v. 1. p. 1-19.

SOUZA, Ana Claudia Gomes de. Passou? Agora é Luta!: Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia. 2016. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: < [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23561/3/Reduzido\\_PASSOU-%20AGORA%20%C3%89%20LUTA%21%20Um%20estudo%20sobre%20a%20%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%20e%20a%20presen%C3%A7a%20de%20jovens%20estudante.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23561/3/Reduzido_PASSOU-%20AGORA%20%C3%89%20LUTA%21%20Um%20estudo%20sobre%20a%20%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%20e%20a%20presen%C3%A7a%20de%20jovens%20estudante.pdf)>. Acesso em: 17 dez. 2018.

STUMPF, Ida Regina C.. Pesquisa Bibliográfica. In: BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge (Org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012. Cap. 3. p. 51-61.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da (org), FERREIRA, Mariana K. Leal (org). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TUPINAMBA, Potyratê. Homenagem ao Índio. **Jornal Mangueiral.** Brasília. 22 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.jornalmangueiral.com.br/2017/04/homenagem-ao-indio.html>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **Antropologia: O Homem e a Cultura.** Petrópolis: Vozes, 1991. 328 p.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. Os Pesquisadores de Índios e os Índios Pesquisadores: a produção acadêmica sobre os Terena. **Albuquerque - Revista de História.** v. 6, n. 12, p. 150-177, jul./dez. 2014,. Disponível em <<http://www.seer.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/viewFile/5106/3787>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. Uma questão de 500 anos: exclusão social (p.87-106). In: [SI]. **Margem 500 anos de brasilidades.** São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais – PUC-SP, 1999.

WAPICHANA, Joênia. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza (org);

BARROSO-HOFFMANN, Maria (org). SEMINÁRIO DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E DOS DIREITOS CULTURAIS DIFERENCIADOS, 2004, Brasília. **Anais Seminário Desafios para uma Educação Superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados, Rio de Janeiro: Editora, 2007, p. 53-55.

### APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

1- Nas suas tarefas profissionais na UFSCar, em quais situações você se relaciona com os estudantes indígenas?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2- Você se considera capacitado para estabelecer esse diálogo com os estudantes indígenas?

( ) sim ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3- Na sua percepção, há integração entre os estudantes indígenas e não indígenas?

( ) sim ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4- Que sugestões você oferece para sanar ou diminuir as dificuldades e promover o diálogo entre a comunidade indígena e não indígena na UFSCar?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Marcia Regina Pires Bracciali, estudante do Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade em Gestão Ambiental da UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “A universidade como território de conflitos socioculturais entre as comunidades indígena e não indígena”, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Sola.

O crescente número de estudantes indígenas nas instituições de ensino superior provocou uma situação de intenso contato multicultural, o que muitas vezes é causa de conflitos sociais entre as comunidades indígena e não indígena. É nesse cenário que surge o interesse por esta pesquisa, que tem por objetivo identificar os conflitos sociais decorrentes da diversidade expressa nas relações entre a comunidade indígena e não indígena e, propor ações que minimizem seus efeitos. O local escolhido para a realização deste projeto é o *campus* Sorocaba da UFSCar, onde a pesquisadora atua como Assistente Social.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do quadro de servidores da UFSCar e manter contato com alunos indígenas, em decorrência do seu trabalho. A sua participação na pesquisa consiste em responder uma entrevista semiestruturada com tópicos referentes à situação-problema. A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho.

Sua participação nessa pesquisa é muito importante e auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de conflitos socioambientais.

Prevê-se que os desconfortos e riscos que poderão surgir sejam os seguintes: a) constrangimento ao responder, uma vez que o pesquisado poderá não se sentir à vontade ao expor seu ponto de vista, considerando sua função na instituição; b) outros sentimentos de constrangimento advindos de outra situação, inesperada neste momento da pesquisa.

Os procedimentos para minimizar a ocorrência dos riscos são: possibilidade de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento; garantia de esclarecimento sobre objetivos e benefícios da pesquisa; sigilo sobre as respostas individuais dadas pelo entrevistado.

Em qualquer momento da pesquisa você poderá pedir esclarecimentos, procurando pela pesquisadora responsável Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Sola, orientadora, ou pela pesquisadora Marcia Bracciali, mestranda, responsável pela coleta de dados.

A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a instituição responsável pela pesquisa ou com a sua comunidade ou instituição de origem.

As informações obtidas através desta pesquisa são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, pois aparecerão em conjunto com os dados dos demais pesquisados.

A pesquisa é de caráter voluntário e não requer qualquer gasto por sua conta e, deste modo, não está previsto qualquer ressarcimento.

Você receberá uma via deste termo, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal e do pesquisador coletador de dados, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Sola  
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110  
 CEP 18052-780 Sorocaba/SP  
 Telefone (15) 3229-5910

---

Marcia Bracciali  
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110  
 CEP 18052-780 Sorocaba/SP  
 Telefone (15) 3229-5910

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rod. Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Sorocaba, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

(nome e CPF)

### APÊNDICE 3 – QUADRO RESUMO ENEIS

#### I ENEI<sup>1</sup> – 2013

Instituição colaboradora: Universidade Federal de São Carlos (UGSCar)

Local: São Carlos / SP

Tema: Metas e desafios no caminho do ensino superior

GT1: As Ações Afirmativas e os Povos Indígenas - Discussão das políticas de inclusão dos povos indígenas no nível superior através dos Programas de Ações Afirmativas, o processo de exclusão vivido pelos povos indígenas no que se refere às Políticas Públicas e que justifica as Ações Afirmativas. A importância da formação de indígenas, os ganhos e perdas com a formação em cursos regulares e não-específicos para indígenas e os desafios enfrentados pelos alunos.

GT2: A Educação Escolar Indígena - Discutir o modelo da educação escolar indígena e as necessidades de adequação deste modelo para afirmação dos povos, sua diferença em relação ao modelo tradicional de educação, os objetivos da formação da escola indígena, a inserção dos alunos indígenas em outros modelos educacionais fora da aldeia.

GT3: Pesquisa e Extensão em Territórios Indígenas - Discutir a legislação que regula a entrada de pesquisadores em Territórios Indígenas, tais como as portarias da FUNAI, os protocolos de ética, o Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos no Ministério da Saúde, os riscos e benefícios da pesquisa e extensão nas comunidades indígenas, os pesquisadores e as contribuições com as políticas públicas.

GT4: Saúde Indígena e a Formação de Indígenas na Área da Saúde - Discutir a política nacional de Saúde Indígena, o modelo específico e diferenciado das ações na comunidade, a formação de profissionais indígenas para atuar na atenção à saúde com comunidades indígenas, incluindo-se os estágios, a criação de parcerias com as universidades para formar indígenas na área de saúde para atuar na atenção básica, bem como a aproximações de saberes com o modelo tradicional de cura dos povos indígenas.

GT5: O Movimento Indígena no Brasil e suas Contribuições para a Formação de Indígenas - Lutar contra a implantação de mineração em áreas indígenas e de grandes

---

<sup>1</sup> Disponível em: < <http://www.oeei.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/07/DOCUMENTO-FINAL-I-ENEI-UFSCar-2013.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

empreendimentos que tenham impactos sociais e ambientais para os povos indígenas; Lutar contra o fortalecimento do agronegócio e ameaça a soberania dos territórios indígenas; Participação de indígenas, como profissionais reconhecidos, nos Grupos de Trabalho para delimitação de terras indígenas e para estudos de impacto ambiental; Garantir que o Estado reconheça nossa territorialidade, pois dentro dos nossos territórios estão nossos elementos sagrados e fundamentais para a produção e reprodução de nossas culturas e para a garantia de nossa saúde e nossas vidas. Não podemos discutir território como recursos imobiliários, como os não-indígenas. O território é algo concreto, que você vê, você pesa, você avoluma, consegue traçar uma dimensão, mas a territorialidade não; Que seja garantida a participação de nossas lideranças em todos os encontros que envolvam acadêmicos indígenas dentro da Universidade; Descolonizar o sistema e as pessoas, respeitando o modo indígena de pensar o projeto de um ponto de vista coletivo.

## **II ENEI<sup>2</sup> – 2014**

Instituição colaboradora: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)  
Local: Campo Grande / MS

Tema: Políticas públicas para acadêmicos e egressos indígenas: avanços e desafios

GT1: Ciências da terra, sustentabilidade e meio ambiente - a fragilização dos territórios indígenas, bem como seu entorno e os reflexos na cultura e modo tradicional de vida das comunidades; O papel das comunidades indígenas na preservação ambiental dos ecossistemas brasileiros, ainda, a necessidade de ambientes ecologicamente equilibrados para a prática cultural.

GT2: Direito indígena, território e movimento indígena - direito indigenista e a luta dos povos por seus territórios tradicionais; As comunidades indígenas vivenciam um estágio de intensas reivindicações por seus territórios e carecem de uma assessoria jurídica especializada.

GT3: Educação indígena, escola e práticas interculturais - promoção da reflexão e experiências sobre educação indígena, escola indígena, práticas interculturais e processo próprio do ensino – aprendizagem na língua materna; Ênfase para

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://enei2014.wordpress.com/trabalhos>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

construção de novos currículos, metodologias, pedagogias, conteúdos, recursos didáticos que legitimem os saberes tradicionais indígenas como produtores de saberes no diálogo com outros saberes.

GT4: Educação superior indígena e profissionalização - acesso e permanência de indígenas no ensino superior; Temas como identidade, sentimento de pertença, significado desta presença nas IES para as comunidades indígenas; Papel dos saberes indígenas na formação acadêmica; Perspectivas de inserção no mundo do trabalho/comunidades de origem na pós-universidade; Relações interétnicas e situações de preconceito e não-adaptação; Políticas públicas (propostas e/ou ausentes).

GT5: Formação acadêmica e ciências da saúde e medicina tradicional - saúde indígena, sobre seus conceitos: na Atenção Básica, Média e Alta Complexidade; Discutindo sobre a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas no Sistema Único de Saúde (SUS), Controle Social (Conselhos de Saúde/ Participação da Comunidade); Práticas de saúde; Relato de experiência de profissionais indígenas; Condições de Trabalho. Assim, abordaremos os cuidados com o corpo, noções de saúde e doença e práticas terapêuticas, mas também as atividades religiosas, recreativas e de trabalho, pensando essas práticas sociais em relação à promoção ou fragilização das condições de saúde nas comunidades indígenas.

GT6: Tecnologias da informação, comunicação e a demanda indígena - pesquisas e experiências que envolvam novas tecnologias da informação e comunicação, em especial novas mídias, redes sociais e portais eletrônicos, em pesquisas, registros e comunicação entre aldeias, povos e com o entorno regional para veiculação de pautas e demandas indígenas.

### **III ENEI<sup>3</sup> – 2015**

Instituição colaboradora: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Local: Florianópolis / SC

Tema: Avanços e desafios na organização política e movimento estudantil indígena

GT1: Educação indígena: Ensino superior – universidade e pós graduações, Saberes indígenas, Políticas de ação afirmativa: desafios do cotidiano; Licenciaturas indígenas;

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://enei2015.wixsite.com/enei/trabalhos>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

Educação de jovens e adultos (EJA); Formação acadêmica e o campo trabalho; Educação escolar indígena; Políticas públicas para educação escolar indígena.

GT2: Ciências da terra, sustentabilidade e meio ambiente: O papel das comunidades indígenas na preservação ambiental dos seus ecossistemas; A necessidade de ambientes ecologicamente equilibrados para a prática cultural; Alternativas de desenvolvimento que tenham em conta o conhecimento tradicional específica de cada um Dos povos, com vistas à reconstrução de sua qualidade de vida; Políticas públicas e suas relações com sustentabilidade e meio ambiente para povos indígenas.

GT3: Direito indígena, território e movimento indígena: Direito indigenista; Movimento indígena; Luta por demarcação das terras indígenas; Usos e direitos sobre o patrimônio material e imaterial; Propriedade intelectual; Educação Tradicional.

GT4: Ciências da saúde e medicina tradicional: Saúde indígena: conceitos tradicionais, cuidados com o corpo, noções de saúde e doença e práticas terapêuticas; Debate sobre saúde mental; Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas no Sistema Único de Saúde (SUS); Controle Social (Conselhos de Saúde/ Participação da Comunidade); Relato de experiência de estudantes e profissionais indígenas da área da saúde; Condições de Trabalho.

GT5: Tecnologias da informação, comunicação e a demanda indígena: Novas tecnologias da informação e comunicação; Novas mídias, redes sociais e portais eletrônicos; Pesquisas, registros e comunicação entre aldeias, povos e com o entorno regional para veiculação de pautas e demandas indígenas; Potencialidades das novas mídias no que diz respeito aos povos indígenas.

#### **IV ENEI<sup>4</sup> – 2016**

Instituição colaboradora: Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Local: Santarem / PA

Tema: Diversidade pluriétnica nas universidades: problematizando o racismo. O tema desta edição expressa a necessidade de uma ação nacional em defesa da igualdade, respeitando as diversidades, além do incentivo e valorização da participação indígena na construção e desenvolvimento de um “diálogo de saberes”. É necessário e urgente garantirmos o engajamento dos profissionais da academia na criação de ações afirmativas e investimentos

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://ufopa.edu.br/enei2016>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

em programas, projetos e linhas de pesquisas que envolvam a questão indígena. Será uma rica oportunidade para discutirmos e socializarmos experiências e pesquisas no ensino superior indígena, de forma a contribuirmos para a formação de profissionais que melhor atendam às demandas de suas comunidades. Com isso, esperamos: a) possibilitar a apresentação de pesquisas e estudos sobre problemáticas que envolvam povos indígenas no Brasil contemporâneo, dando ênfase às temáticas de Educação, Sustentabilidade e Territorialidade, Direito e Movimento Indígena, Saúde e Tecnologias; b) Permitir que os acadêmicos e pesquisadores indígenas do Brasil possam trocar experiências sobre suas trajetórias, bem como, os desafios que percebem quando adentram nas Instituições de Ensino Superior; c) fortalecer, enquanto acadêmicos, o movimento indígena nacional.

#### **V ENEI<sup>5</sup> – 2017**

Instituição colaboradora: Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Local: Salvador / BA

Tema: Espaço de afirmação, protagonismo e diálogos interculturais: descolonizando o pensamento.

GT1: Educação indígena: Ensino superior – universidade e pós graduações, Saberes indígenas, Políticas de ação afirmativa: desafios do cotidiano; Licenciaturas indígenas; Educação de jovens e adultos (EJA); Formação acadêmica e o campo trabalho; Educação escolar indígena; Políticas públicas para educação escolar indígena; Conhecimento e descolonização ou práticas de descolonização do conhecimento; Educação indígena e deslocamento urbano; Educação Tradicional.

GT2: Ciências da terra, sustentabilidade e meio ambiente: O papel das comunidades indígenas na preservação ambiental dos seus ecossistemas; A necessidade de ambientes ecologicamente equilibrados para a prática cultural; Alternativas de desenvolvimento que tenham em conta o conhecimento tradicional específica de cada um Dos povos, com vistas à reconstrução de sua qualidade de vida; Políticas públicas e suas relações com sustentabilidade e meio ambiente para povos indígenas.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://bahiaenei.wixsite.com/v-enei>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

GT3: Direito indígena, território e movimento indígena: Direito indigenista; Movimento indígena; Luta por demarcação das terras indígenas; Usos e direitos sobre o patrimônio material e imaterial; Propriedade intelectual.

GT4: Ciências da saúde e medicina tradicional: Saúde indígena: conceitos tradicionais, cuidados com o corpo, noções de saúde e doença e práticas terapêuticas; Debate sobre saúde mental; Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas no Sistema Único de Saúde (SUS); Controle Social (Conselhos de Saúde/ Participação da Comunidade); Relato de experiência de estudantes e profissionais indígenas da área da saúde; Condições de Trabalho dos profissionais da saúde indígena.

GT5: Tecnologias da informação, comunicação e a demanda indígena: Novas tecnologias da informação e comunicação; Novas mídias, redes sociais e portais eletrônicos; Pesquisas, registros e comunicação entre aldeias, povos e com o entorno regional para veiculação de pautas e demandas indígenas; Potencialidades das novas mídias no que diz respeito aos povos indígenas.

GT6: Artes, memória e manifestações culturais: cantos e danças; pesquisa relacionada às línguas indígenas; artesanatos, artes plásticas, pinturas indígenas, culinária; lendas, contos, histórias; arte e cosmologia.

## **VI ENEI<sup>6</sup> – 2018**

Instituição colaboradora: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Local: Aldeia Jaguapiru, Dourados / MT

Tema: Territorialidade, lutas e resistência dos povos indígenas: do Tekoha à universidade. A escolha do tema tem como foco inicial mostrar o protagonismo dos estudantes indígenas e o compromisso, dos mesmos, com os movimentos indígena de base, os quais na vanguarda de luta garantiram o direito à educação básica para as populações indígenas, e mostrar a atuação dos estudantes indígenas, dentro das universidades, para que haja uma descolonização do saber, com vistas a valorização e reconhecimento dos conhecimentos tradicionais indígenas e pela visibilidade e demarcação dos diferentes espaços no ensino superior que os povos indígenas tem ocupado ao longo dos anos.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <[https://docs.wixstatic.com/ugd/f709b1\\_fd74c048a92843cb853304701fcb7480.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/f709b1_fd74c048a92843cb853304701fcb7480.pdf)>. Acesso em: 06 nov. 2018.

GT 1 – Ciências da terra, sustentabilidade e meio ambiente O simpósio contempla resultados de pesquisas em andamento ou conclusas que abordem a fragilização dos territórios indígenas, bem como seu entorno e os reflexos na cultura e modo tradicional de vida das comunidades. O presente eixo temático receberá trabalhos que discutem o papel das comunidades indígenas na preservação ambiental dos ecossistemas brasileiros, ainda, a necessidade de ambientes ecologicamente equilibrados para a prática cultural. É neste contexto que o Grupo de Trabalho pretende refletir na busca de alternativas de desenvolvimento que tenham em conta o conhecimento e a experiência histórica e cultural específica de cada um dos povos, com vistas à reconstrução de sua qualidade de vida.

GT 2 – Direito indígena, território e movimento indígena O simpósio receberá pesquisas que abordam discussões sobre direito indigenista e a luta dos povos por seus territórios tradicionais. Esses temas não estão contemplados na grade dos cursos de direito das instituições de ensino superior e poucos são os profissionais que se dedicam a esta temática. Concomitante, as comunidades indígenas vivenciam um estágio de intensas reivindicações por seus territórios e carecem de uma assessoria jurídica especializada. Assim, o espaço tem por objetivo trazer a reflexão esses direitos, a luta por territórios e a pauta do movimento indígena.

GT 3 – Educação indígena, escola e práticas interculturais: O simpósio receberá trabalhos e pesquisas em andamento e concluídos voltados a promoção da reflexão e experiências sobre educação indígena, escola indígena, práticas interculturais e processo próprio do ensino – aprendizagem na língua materna. Tendo como foco a ensaios que versem sobre a formação de professores indígenas, inicial e continuada, para a Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Pretende-se dar ênfase para construção de novos currículos, metodologias, pedagogias, conteúdos, recursos didáticos que legitimem os saberes tradicionais indígenas como produtores de saberes no diálogo com outros saberes.

GT 4 – Educação superior indígena e profissionalização: O simpósio contempla reflexões a partir da experiência do acesso e permanência de indígenas no ensino superior. Temas como identidade, sentimento de pertença, significado desta presença nas IES para as comunidades indígenas, papel dos saberes indígenas na formação acadêmica, perspectivas de inserção no mundo do trabalho/comunidades de origem na pós-universidade, relações Inter étnicas e situações de preconceito e não-adaptação, políticas públicas (propostas e/ou ausentes), entre outras.

GT 5 –Formação acadêmica e ciências da saúde e medicina tradicional: O Grupo de Trabalho receberá pesquisas sobre temáticas de saúde; saúde indígena, sobre seus conceitos: na Atenção Básica, Média e Alta Complexidade. Discutindo sobre a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas no Sistema Único de Saúde (SUS), Controle Social (Conselhos de Saúde/ Participação da Comunidade), Práticas de saúde, Relato de experiência de profissionais indígenas, Condições de Trabalho. Assim, abordaremos os cuidados com o corpo, noções de saúde e doença e práticas terapêuticas, mas também as atividades religiosas, recreativas e de trabalho, pensando essas práticas sociais em relação à promoção ou fragilização das condições de saúde nas comunidades indígenas.

GT 6 – Tecnologias da informação, comunicação e a demanda indígena: O GT receberá trabalhos, pesquisas e experiências que envolvam novas tecnologias da informação e comunicação, em especial novas mídias, redes sociais e portais eletrônicos, em pesquisas, registros e comunicação entre aldeias, povos e com o entorno regional para veiculação de pautas e demandas indígenas. Esse GT destina-se a ser um fórum de debate sobre experiências e potencialidades das novas mídias no que diz respeito aos povos indígenas.

GT 7 – Religiosidade Indígenas: entre a secularização, descrenças e discriminações O Grupo de trabalho pretende ampliar as discussões acerca das religiosidades indígenas. O Grupo de Trabalho pretende ampliar as discussões acerca das Religiosidades Indígenas. No momento em que se intensifica o diálogo sobre a necessidade de políticas educacionais que assegurem o conhecimento sobre as histórias e as culturas dos povos indígenas, o presente GT pretende abrir espaço para as pesquisas sobre as religiosidades indígenas, enquanto expressão central da sua sociodiversidade, de suas cosmovisões, e como contribuição para seus processos de resistência e lutas pelas conquistas de seus territórios tradicionais. Tem como objetivo reunir pesquisas tanto sobre as religiosidades indígenas no período colonial, quanto na contemporaneidade, assentadas em novas perspectivas epistêmico - conceituais, como os estudos de coloniais, pós-coloniais, entre outros.

GT 8 – Mulheres Indígenas: O GT receberá trabalhos que tratem de temáticas referentes as mulheres indígenas. É importante frisar que não existe feminismo indígena, pois a realidade vivida dentro da aldeia não traduz propriamente o gênero para um estado de hierarquia, porém, fora de suas aldeias, muitas das mulheres indígenas ficam à margem da violência nacional e sofrem do mesmo mal que assola

a mulher brasileira. Nisto, se dá a relação, a participação das mulheres nos movimentos é importante, pois também traz à tona as denúncias mais graves em meio aos conflitos de terra, manifestações e as idas a cidade: como a violência, o estupro, o alcoolismo, o abandono e todas as dificuldades em relação a saúde e educação. A novidade se mostra relevante, pois é adotada uma nova postura feminina indígena: o desejo de participação ativa e efetiva, e a autoafirmação de suas contribuições na geração de renda e sustento de suas comunidades.

GT 9 – Juventude Indígena: A juventude tem um papel importante na resistência e transformação do mundo. Sabendo que os jovens indígenas sempre estiveram nas trincheiras de lutas, em prol da efetivação dos direitos indígenas. A juventude indígena é o público estratégico na transição do modelo de produção e consumo, por meio da inovação de práticas e técnicas que cuidem dos recursos naturais e, ao mesmo tempo, promova o desenvolvimento com inclusão social e econômica. Nesse sentido, esse GT receberá trabalhos que girem em torno das organizações da juventude indígena, como isso tem se dado, quais as perspectivas, as ações e para onde estamos caminhando.