

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

- URI

PRÓ - REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

NÍVEL MESTRADO

**DIÁLOGOS E/OU MONÓLOGOS INTERCULTURAIS QUANDO DA PRESENÇA
INDÍGENA NA UNIVERSIDADE**

CAMILA GUIDINI CAMARGO

Frederico Westphalen, março, 2014

CAMILA GUIDINI CAMARGO

**DIÁLOGOS E/OU MONÓLOGOS INTERCULTURAIS QUANDO DA PRESENÇA
INDÍGENA NA UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Attico Inácio Chassot

Frederico Westphalen, março, 2014

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen

Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen - RS

Direção do Câmpus

Diretor Geral: Prof. César Luiz Pinheiro

Diretora Acadêmica: Prof.^a Silvia Regina Canan

Diretor Administrativo: Prof. Nestor Henrique De Cesaro

Departamento/Curso

Departamento de Ciências Humanas – Chefe prof^a Dr^a Edite Maria Sudbrack

Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – coordenadora prof^a Dr^a Edite Maria Sudbrack

Orientador

Prof.Dr,Attico Inácio Chassot

Mestranda

Camila Guidini Camargo

Temática

Presença indígena na universidade

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A Banca Examinadora, abaixo assinada,
aprova a presente Dissertação de Mestrado**

**DIÁLOGOS E/OU MONÓLOGOS INTERCULTURAIS QUANDO DA PRESENÇA
INDÍGENA NA UNIVERSIDADE**

**Elaborada por
Camila Guidini Camargo**

**como requisito final para a obtenção do grau de
Mestre em Educação**

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Attico Inácio Chassot – URI
(Presidente/Orientador)**

**Membro Prof. Dr. Leonel Piovezana - UNOCHAPECÓ
(1º arguidor)**

**Membro Profª Drª Neusa Maria John Scheid– URI
(2ª arguidora)**

Frederico Westphalen, 14 de março de 2014.

Àqueles que contribuem com o sulear da minha vida:

Eugenio, Rozicler, Gabriel, Emília e Felipe.

AGRADECIMENTOS

“Mire e veja: o mais importante e bonito, no mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.”

(Guimarães Rosa)

Durante o mestrado foram muitas as afinações e desafinações, (re)construindo aprendizagens, olhares e sentidos voltados a Educação e a temática indígena. Porém, para esta realização, estiveram comigo pessoas importantes que contribuíram com a minha caminhada na dissertação.

Agradeço ao meu querido orientador, mestre Attico Inácio Chassot, que me desafiou e auxiliou nas incertezas de um caminho, agora conquistado. Obrigado pelas sabedorias compartilhadas, pela atenção e por se manter compreensivo nos momentos de espera desta pesquisa, a você todo o carinho e admiração.

Também, agradeço aos professores Leonel Piovezana e Neusa Maria John Scheid por aceitarem fazer parte da minha banca, contribuindo significativamente com esta dissertação.

Obrigado aos meus pais, Eugenio Luiz Camargo e Rozieler Therezinha Guidini Camargo, que foram os meus primeiros professores, ensinando os desafios e as belezas da docência. Foi com vocês que eu aprendi a amar, sonhar e buscar realizar uma Educação cada vez melhor. Dedico esta dissertação para vocês, que me apoiam, torcem e vibram com as minhas conquistas.

Aos meus irmãos, Emília Guidini Camargo e Gabriel Guidini Camargo e ao meu cunhado, Felipe Zachy do Carmo, irmão que a vida me presenteou, agradeço por entenderem as minhas ausências, por me incentivarem e por serem alegrias em minha vida.

Obrigado aos meus demais familiares e amigos que acompanham a minha caminhada e torceram para chegar até aqui.

À Juliane Claudia Piovesan, agradeço por me entender, incentivar e principalmente me inspirar a ser uma docente cada vez melhor.

Aos professores do mestrado em Educação, por proporcionarem contribuições, conhecimentos e novos horizontes e aos meus colegas que compartilharam momentos importantes para minha formação.

À URI – Câmpus de Frederico Westphalen por ser parte da minha caminhada profissional e o cenário para a realização da pesquisa.

Um agradecimento muito especial aos acadêmicos indígenas que participaram das entrevistas, deixando um legado muito importante, sem vocês esta dissertação não teria sentido.

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação, realizada no Programa de Pós Graduação em Educação na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen se insere na Linha de Pesquisa I: Formação de professores e práticas educativas, é resultado de pesquisa acerca do ingresso de indígenas em universidades, algo razoavelmente recente na educação superior brasileira. Isto reflete propostas e perspectivas voltadas a necessidade de uma educação que primem pela valorização do outro, envolvendo sentidos de pertença de indígenas na academia, que incorporam um espaço de domínio cultural e científico não indígena. Há jovens indígenas que vem a universidades em busca de uma formação superior que contribua com a legitimação da identidade de seus povos. Em meio a este panorama, que se evidencia recente e assim pertinente de estudos, a presente pesquisa procurou construir reflexões sobre o tempo – burocrático - da pesquisa, as experiências interculturais na universidade, sinalizadas entre as marcadas do tempo Chronos do homem branco que com a presença de acadêmicos indígenas vivencia marcas do tempo Kairós, além de contextualizar a noção do tempo no processo histórico e desenvolver uma análise do cenário atual em que se encontram os povos indígenas, observando a construção da autonomia, a legitimidade da identidade indígena, bem como o processo de formação de um novo tempo, na luta por seu espaço. Também, observar de que maneira indígenas se percebem inseridos no Ensino Superior, bem como analisar a temática indígena em espaços escolares no contexto do currículo, a partir da sua obrigatoriedade, definida com a Lei 11.645/08, incorporada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, verificando também como está sendo contemplada em Cursos de Licenciatura a partir dos Projetos Pedagógicos de diferentes cursos. Nesta dissertação apresenta-se a contextualização resultante da inclusão legal da temática indígena no currículo escolar. Também se alvitra novas conjunturas de estudos para a diversidade cultural. A metodologia que guiou os caminhos da dissertação foi a qualitativa, tendo como cenário a URI – Câmpus de Frederico Westphalen, por estar inserida em uma região com comunidades indígenas, que chegam até a instituição redesenhando panoramas na educação acadêmica. Neste contexto, foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Filosofia, Letras, Pedagogia e Matemática, no sentido de verificar como a temática indígena, sob a forma da lei em questão, está sendo incorporada nesses documentos. Também, foram ouvida vozes de dez acadêmicos indígenas da universidade, no sentido de saber como estes se sentem e percebem a universidade a fim fomentar a formação intercultural, na possibilidade de construir pontes de saberes por interações e integrações permeadas pelo diálogo, no reconhecimento e respeito aos povos indígenas.

Palavras-chave: Indígenas. Interculturalidade. Universidade. Saberes. Lei 11.645/08 LDB.

ABSTRACT

This essay, done in the Program of Post-Graduation in Education in URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, College of Frederico Westphalen, inserted in the Research Line I: Teacher's formation and educative practices, is the result of the research on the admission of indigenous in universities, something quite recent in Brazilian higher education. This reflects the proposals and perspectives focused in the necessity of an education that values the other, enveloping a sense of belonging of indigenous in academics, which enfolds a space of non-indigenous cultural and scientific dominance. There are young indigenous that frequent universities in search of a higher formation that contributes with the legitimation of their people's identities. Amidst this scenery, that shows it is recent and thus relevant to study, the present essay has reflected on the – bureaucratic – time of the research, the intercultural experiences in university, seen between the marks in time Chronos of the white man that with the presence of indigenous academics experiences the marks of time Kairós, beyond contextualizing the notion of time in the historical process and developing an analysis of the current scenario in which the indigenous people are inserted, the construction of their autonomy, the legitimacy of the indigenous identity and the formation process of a new time, in the fight for their space. Also, it must be observed that the manner in which indigenous perceive themselves inserted in Higher Education, as well as analyze the indigenous theme in the school environment in the curricular context, as per its mandatory, defined by the Law 11.645/08, enfolded in the Lei de Diretrizes e Bases de Educação – LDB, verifying how is it being contemplated in the Graduation Courses from the Pedagogical Projects of different majors. In this thesis, it is presented the contextualization resulting of legal inserting of the indigenous thematic in the school's curriculum. Still, new conjunctures of studying cultural diversity are considered. The methodology that guided this essay was qualitative, being set in URI – College of Frederico Westphalen, as it is inserted in a region with indigenous community that reach the institution and redefine the academic education scenery. In this context, it was analyzed the Pedagogical Projects of the courses of Philosophy, Letters, Pedagogy and Mathematics, to verify how the indigenous thematic, in the sense as to know how these feel and perceive college to fuel their intercultural formation, in the possibility of creating bridges of knowing of interactions and integrations permeated by dialogue, in the recognition and respect to the indigenous people.

Keywords: Indigenous; Interculturalism; University; knowledge; Lei 11654/08 LDB

LISTA DE ABREVIATURAS

CIMI – CONSELHO INDIGIANISTA MISSIONÁRIO
CONEP – CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA
ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDÍO
IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC – MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO
PARFOR – PLATAFORMA FREIRE
PPC – PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PROLIND – PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR E LICENCIATURA
INTERCULTURAIS INDÍGENAS
SECADI – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO,
DIVERSIDADE E INCLUSÃO
SESU – SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR
TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO SULEAR DA PESQUISA	13
1.2 Para chegar até aqui: Concepções e caminhos metodológicos	18
1.3 O desenho metodológico da pesquisa	19
1.3.1 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa	20
1.3.2 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados.....	21
2 AS INTEMPÉRIES DO TEMPO: A EMBLEMÁTICA ESPERA E OS DESAFIOS DA PESQUISA	23
2.2 Experiências interculturais: A marca do tempo Chronos, vivenciando marcas do tempo Kairós	27
2.3 No tique-taque da História: As mudanças do Tempo	30
2.4 A autonomia dos povos indígenas: identidade, (novo) tempo e espaço	37
3 A HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO: NOVAS TESSITURAS QUE DES(A)FIAM	46
3.1 Entre currículo e contextos: a temática indígena no âmbito da Lei 11.645/08	47
3.2 A presença do estudo indígena nos Projetos Pedagógicos de Curso: um direcionamento para as licenciaturas	57
3.2.1 A URI no contexto regional.....	58
3.2.2 Curso de Filosofia: O entendimento do ser humano na sociedade em relação dialética.	61
3.2.3 Curso de Letras – Língua Portuguesa: a interculturalidade na formação profissional....	65
3.2.4 O Curso de Pedagogia: a formação da humanização dos processos de vida coletiva.....	67
3.2.5 O Curso de Matemática: sólida formação matemática e relações interdisciplinares	71
3.3 Entre currículos: breves considerações	75
4 A VEZ E A VOZ: INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE	78
4.1 A Educação e as novas tonalidades do ser Índio	79
4.2 Construindo rumos para a Educação indígena	83
4.2.1 Educação indígena no Ensino Superior: Um breve recorte para perspectivas latino-americanas	87

4.3 A presença indígena na universidade: em foco a URI – Câmpus de Frederico Westphalen	92
4.4. A vez dos indígenas: os caminhos para as realizações das entrevistas	93
4.5 O ouvir das vozes: com a palavra os acadêmicos indígenas	96
4.5.1 “Aqui não é o lugar deles”	115
4.5.2 “Fazendo o lugar deles”	116
4.5.3 “Aqui, eles também querem e podem fazer o seu lugar”	118
4.6 A saber, os saberes: o repensar da temática indígena na Escola	119
5 UMA (QUASE) CONCLUSÃO	124
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	138
ANEXOS	147

1 INTRODUZINDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO SULEAR DA PESQUISA

O que sentimos, quando vemos indígenas? As vozes silenciadas e articuladamente ocultadas em um passado não muito tardio clamam e proclamam espaços, construindo-os na educação escolar, com o estudo da cultura e história dos povos nativos brasileiros, primando pela necessidade de diálogos interculturais, em respeito à valorização e (re)conhecimento da identidade indígena.

O presente estudo movimenta a busca de saberes por indagações que se fazem contemporâneas nos espaços acadêmicos, com a inclusão de indígenas no Ensino Superior, apresentando vozes na expectativa de delinear com o problema de pesquisa, contribuições para estudos da temática indígena, indagando: *Como indígenas, inseridos na universidade, são marcados como alienígenas?*

Neste sentido, a dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação na URI de Frederico Westphalen, parte da problemática, que surge devido a questões indígenas ainda não respondidas e pouco estudadas em nossa região e a necessidade de evidenciar a presença, ainda tímida, mas atuante, de indígenas na referida universidade.

A dissertação se insere na Linha de Pesquisa I: Formação de professores e práticas educativas, sendo a primeira pesquisa do Programa nesta área, abrindo caminhos para um campo de estudos, ainda de pouca atenção na região, o que por vez torna-se contraditório analisar considerando, a existência de indígenas de diferentes etnias nos limites geográficos em que está situado a universidade.

A URI — Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões — é uma instituição gaúcha e comunitária que foi criada em 1992 a partir da integração de instituições de ensino superior da região das Missões e do Alto Uruguai, com a perspectiva de atuar junto a comunidade regional, na busca de conhecer e atender as necessidades sociais e econômicas da mesma. Ela possui campi na cidade Erechim, local onde também está situada a Reitoria, Santiago, Santo Ângelo e Frederico Westphalen, e ainda duas extensões: em Cerro Largo e São Luiz Gonzaga.

O câmpus de Frederico Westphalen, no noroeste do Estado, pertence a uma microrregião com comunidades indígenas, que constroem a sua trajetória e buscam a inserção ao panorama acadêmico. É neste cenário que se desenvolveu esta dissertação.

Pesquisar a temática indígena é voltar-se epistemologicamente para o estudo de povos que sempre “estiveram aqui”, contribuindo e compondo com matizes diferentes tonalidades¹ da sociedade brasileira. Como ainda pouco se sabe ou se observa desenvolver análises como estas a poucos interessa. E por pouco saber, observar ou interessar, muito se julga, renega e estigmatiza, com base em conhecimentos superficiais, alheios à realidade, indiferentes à diversidade e a contribuição dos povos indígenas no processo histórico da formação da identidade brasileira.

Neste sentido, os estudos de questões indígenas se fazem importantes e necessários para conhecer, compreender e desmistificar concepções colonizadoras, por novos olhares que primem pelo respeito e a valorização da identidade indígena, na perspectiva de uma Educação alicerçada nas interações e conhecimentos sobre as diversidades, para a promoção de diálogos interculturais.

Também, nota-se recente a produção em pesquisas relacionadas ao ingresso de indígenas em universidades, com o mapeamento² de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2001 e 2011 na área da Temática Indígena - Ensino Superior no Brasil verifica-se que o foco da pesquisa de dissertação possui um campo de investigação ainda muito restrito, o que indica lacunas a serem preenchidas nesta área, no sentido de contribuir para a valorização e por novos olhares sobre a situação do ingresso de indígenas no Ensino Superior regular.

Pensando em novas direções que conduzam para o conhecimento crítico e contextualizado do estudo da temática indígena, a pesquisa tem como objetivo observar de que maneira indígenas se percebem inseridos no Ensino Superior, bem como analisar a temática indígena em espaços escolares no contexto do currículo, a partir da sua obrigatoriedade com a Lei 11.645/08 — comentada adiante —, verificando como está sendo contemplada em Cursos de Licenciatura a partir dos Projetos Pedagógicos.

¹O conceito de tonalidade é utilizado como referência à diversidade, não como a hierarquia de escalas no sentido social, mas como a necessidades de conhecer os diferentes tons (culturas, religiões, etnias, etc.) que compõe a pluralidade brasileira, pelo saber e respeito às diferenças.

² Para a realização da pesquisa, a nível nacional, foram acessados os bancos de consultas de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – IBICT e o Lume, Repositório Digital da UFRGS. Tendo em vista que a temática indígena está relacionada a outras áreas do conhecimento, gerando inúmeras pesquisas, foram selecionados os que estavam diretamente relacionados com o foco da problemática. O levantamento de teses e dissertações na área da pesquisa de dissertação não se constituiu completo em uma abrangência de mapeamento em estudos na área, tendo em vista a utilização de apenas dois bancos de consultas, podendo ser considerada outras bibliotecas e repositórios não incluídos e não encontrados no IBICT, tendo assim, a possibilidade de existir mais pesquisas de relevância neste mesmo período, o que não descarta este levantamento, mesmo que com a possibilidade de ser limitado, torna-se significativo para o campo estudado, sinalizando algumas questões de grande importância para temática.

É nesse sentido que direciono o lugar desta dissertação, visando pesquisar a partir do recorte para a atuação dos indígenas na universidade, em que sentido ocorre às inclusões interculturais, para o acesso a espaços de diálogos e construção de conhecimentos, compreendendo a importância de um ensino-aprendizagem para a diversidade, crítico e reflexivo sobre os povos indígenas.

A pesquisa conduz, também, a manutenção da história e cultura indígena, compartilhando com o pensamento de Eric Hobsbawm, quando este analisa a importância dos historiadores, “cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem” (1995, p.13), sendo incorporada tal recomendação por Chassot (2008, p.205), quando este se apropria das ideias de Hobsbawm complementando, que “nós educadoras e educadores assumimos que temos também o ofício cometido aos historiadores: lembrar o que outros esqueceram”.

Como historiadora e educadora, acredito que assumo duplamente o ofício de lembrar, manter, ensinar e aprender, bem como, e principalmente, pesquisar memórias, histórias, fontes, conhecimentos e saberes que outros tantos já esqueceram e que o passar do tempo sinaliza, sem um olhar cuidadoso, o esquecimento.

Este é o cerne de minhas inquietações, que se transformam na busca por encontrar respostas ou alternativas para a valorização da temática indígena e por novos olhares da situação dos indígenas ingressos no Ensino Superior regular, pautados na relação de perceber e interagir com este “outro” que chega até a academia, incorporando ciências de outros grupos que compõem as tonalidades da brasilidade de nossa sociedade.

Para que as conexões interculturais se estabeleçam, e nesse sentido, a temática indígena conduza pelos trilhos da educação e da construção de conhecimento, o desvelar do ser índio em diferentes contextos, urge o refletir sobre o que e como é apresentada a temática indígena – que age diretamente na maneira de como se aprende e interpreta —, bem como, a partir de quais perspectivas e olhares esta questão é elucidada.

Entretanto, a reflexão sobre o estudo da temática indígena em espaços escolares, deve ter, primordialmente, concepções de outras instâncias, de outras vozes. Vozes que devem ser ouvidas atentamente, pois denunciam histórias, vivências e experiências. Vozes que agregam valores, concepções e os saberes, a saber, do estudo sobre os grupos indígenas. É significativo dar voz, aqui e agora, a Paulo Freire,

Dizer sua palavra, por isso mesmo, não é dizer “bom-dia” ou seguir as prescrições dos que, com seu poder, comandam e exploram. Dizer a palavra é fazer história e por ela ser feito e refeito. As classes dominadas, silenciosas e esmagadas, só dizem sua palavra quando, tomando a história em suas mãos, desmontam o sistema opressor que as destrói. É na práxis revolucionária, com uma liderança vigilante e

crítica, que as classes dominadas aprenderam a “pronunciar” seu mundo, descobrindo, assim, as verdadeiras razões de seu silêncio anterior (FREIRE, 2011, p.208).

O silêncio de outrora é comprometido graças ao elo cada vez mais ínfimo que separa vozes conhecidas, sabidas e dominantes de vozes por muito tempo distantes, silenciadas, mas que se aproximam, tomando a palavra negada, manifestando saberes, culturas, histórias e a autonomia de ser índio, arquitetando uma educação emanada de novos significados, que será concretizada no percurso do saber ouvir e saber conceder a palavra a estas vozes, que tanto tem a dizer e que tanto necessitamos saber, na perspectiva de outra História e outra Educação.

Neste sentido, a dissertação está marcada pelo estudo da temática indígena, a partir da análise de como se apresentam discursos enquanto artefatos pedagógicos disponíveis na Educação Básica, analisando também os Projetos Políticos Pedagógicos (PPC's) de cursos de Licenciatura da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen - RS, a fim de observar como está sendo proposto o estudo da cultura e história indígena. Também, é neste espaço em que foi realizada a pesquisa de campo, com o objetivo de dar voz aos acadêmicos indígenas que estudam em cursos de licenciaturas³, na perspectiva de saber de que maneira eles se percebem nos contextos e nas relações na universidade.

Neste cenário, a dissertação pretende contribuir em alguns rumos da temática, que vem tecendo novos caminhos, com a inclusão oficial no currículo da rede de ensino, na perspectiva do resgate e conhecimento da história e cultura indígena, na contribuição para a formação da sociedade brasileira, bem como a contextualização da realidade dos diferentes povos que fazem parte e constroem a história do nosso país.

Este novo cenário, ainda tímido, porém se afirmando gradualmente, se torna promissor, no sentido de contribuir para impulsionar e reafirmar a importância de diálogos interculturais, que primem por conhecimentos que não estejam enrijecidos pela práxis dominante.

A dissertação apresenta-se como resultado de estudos e pesquisas, desenvolvida em três capítulos:

³Se torna necessário referir uma alteração que acresce importância na dissertação: se refere a uma alteração realizada no universo da pesquisa de campo, sendo que fora estabelecido na qualificação do projeto de pesquisa, o recorte somente para os cursos de licenciatura, e assim foram entrevistados acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática da instituição, no entanto, com a dimensão que a pesquisa foi tomando entre os acadêmicos indígenas da URI, com o conhecimento em outros cursos, optou-se por incluir uma entrevista de um acadêmico do curso de Direito e outra de uma acadêmica do curso de Psicologia, somando às importantes contribuições das vozes indígenas.

O primeiro capítulo, *As intempéries do tempo: a emblemática espera e os desafios da pesquisa* foram necessários a sua abordagem, incluído na dissertação posteriormente, tendo em vista as esperas da pesquisa, configurada nos impasses burocráticos estabelecidos pelos Comitês de Ética, bem como os sentidos temporais presente na universidade que são evidenciados diversidade cultural. Ainda, o presente capítulo traz a luz das reflexões, o tempo Chronos e o tempo Kairós, com base no desenvolvimento bibliográfico, observando as mudanças e apropriações do tempo em culturas distintas, bem como um remontar das mudanças do tempo na História e a formação da autonomia dos povos indígenas, que apresentam outros contextos que vão ao encontro da legitimação da identidade, por um novo tempo e espaço.

O segundo capítulo intitulado *A história e cultura indígena no currículo: novas tessituras que des(a)firmam* apresenta a Lei nº 11.645 de 2008, a qual juntamente com a Lei 10639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de nível básico⁴, modifica novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) observando as inclusões que começam a ocorrer ao se abordar o estudo da história e cultura dos povos indígenas brasileiros, na perspectiva do currículo escolar e na construção de novas alternativas da Educação, voltadas para a desconstrução de preconceitos, bem como espaços que implicam no reescrever a história desses grupos, que lutam pelo reconhecimento da identidade e igualdade de direitos na sociedade e na educação. Neste capítulo também foram analisados a URI – Câmpus de Frederico Westphalen no contexto regional e os Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura da, a fim de verificar como está sendo contemplada a lei nestes documentos, e em quais disciplinas então inseridos estudos referente à temática indígena, sinalizando ainda sugestão de estudos no currículo que podem vir a somar em direcionamentos que direcionamentos que estreitem a formação de relações dialógicas.

No terceiro e último capítulo *A vez e a voz: indígenas na universidade* apresenta a presença de indígenas na universidade, situando um novo cenário de inclusão e autonomia indígena: a universidade. Também traz novos sentidos atribuídos para a promoção da diversidade cultural, no sentido de sinalizar aportes na (re)construção e o (re)escrever da temática indígena escolar, partindo das vozes até então silenciadas, na perspectiva da contribuição de acadêmicos indígenas, com expectativa de promover o crescente diálogo

⁴ É sabida a importância da cultura afro-brasileira na educação escolar, mas o recorte da dissertação, devido à aproximação da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul de comunidades indígenas optou-se pelo delineamento para a temática indígena.

intercultural, pelo respeito e valorização indígena, construindo pontes de saberes entre estes e a instituição, percebendo através dos colóquios das entrevistas como eles se percebem a sua inclusão neste espaço e como eles observam a aceitação da sua cultura e saberes nas relações com a acadêmica, para a contribuição na construção de saberes escolares.

Na expectativa de pesquisar o ingresso e a situação de indígenas na universidade, direciono a pesquisa de campo para os acadêmicos indígenas, inseridos no espaço da URI, situada em um espaço geoeeducacional de reservas e comunidades indígenas, o que contribui significativamente para a relevância deste estudo.

Desta maneira, esta dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, tem a pretensão de contribuir para a transgressão de fronteiras entre saberes e culturas indígenas distanciadas dos saberes e ciências da academia, que conduz para novas estruturas e novas formações de professores, indígenas e não indígenas, apontando e contribuindo com estudos para novos caminhos da temática escolar.

1.2 Para chegar até aqui: Concepções e caminhos metodológicos

Ao delinear os caminhos da dissertação, a opção e concepção da pesquisa foram elaboradas por compreender que o estudo da cultura indígena necessita ser construído e problematizado com base nos conhecimentos integrados aos contextos de vivências de grupos indígenas, ouvindo as vozes destes sujeitos, a fim de contribuir para outro olhar, novas leituras e perspectivas da temática indígena, com o recorte na situação da presença de indígenas no ensino superior regular, no sentido de conduzir espaços para diálogos dos acadêmicos indígenas, no anseio pela legitimação de saberes que a Lei 11.645/08, cria territórios, possibilitando a efetivação.

A escolha dos métodos para este trilhar, foram os qualitativos, por observar seus aspectos que “consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores e respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2004, p.20).

Com enfoque qualitativo, a pesquisa determinou no primeiro momento, o desenvolvimento de pesquisa bibliográfica, ocorrendo o levantamento e sistematização de referências para o aprofundamento sobre a temática. Em seguida ocorreu uma pesquisa documental, com a análise de PPC' de Licenciaturas, com acesso disponibilizado a partir do

pedido de autorização aos Coordenadores dos cursos envolvidos, através de assinatura de Termo de Autorização, que foi preenchido para esta finalidade.

A pesquisa teve abordagem hermenêutica, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de diferentes cursos, quando se verificou como está sendo contemplado o estudo da história e cultura indígena, acrescidos de um olhar fenomenológico da pesquisa para contemplar a essência das vozes dos acadêmicos indígenas, tendo como princípio básico a descrição, ou seja, a fim de descrever de que maneira os indígenas observam a sua inclusão na universidade e como esta constrói monólogos ou diálogos interculturais, não sendo o objetivo, em nenhum momento da dissertação, avaliar a cultura, fenômenos e história dos acadêmicos indígenas ao realizar as entrevistas.

Em relação aos recursos para amostra na pesquisa de abordagem fenomenológica, Triviños (1987) considera que,

A pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica, fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco: facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc.) o tamanho da amostra (1987, p.132).

Assim, foi considerada nas entrevistas com acadêmicos indígenas, a representatividade dos mesmos — e não amostra aleatória — e a acessibilidade devido ao local em que eles estavam situados, utilizando uma amostra por tipicidade com os entrevistados, como recurso de coleta de dados.

1.3 O desenho metodológico da pesquisa

A pesquisa no que se refere aos fins foi elaborada como exploratória e descritiva.

A pesquisa foi exploratória devido à atualidade da temática indígena como obrigatória nas instituições de ensino, a partir da Lei Federal 11.654/08, que trouxe novas questões para as práticas escolares no que tange o conhecimento da temática.

O desenho metodológico compreendeu em um primeiro momento, leituras bibliográficas para a fundamentação teórica, que consistiu em levantamento de bibliografias, organização e seleção de leituras e materiais, bem como a realização de apontamentos, fichamento, interpretação e a relação dos resultados obtidos pelas fontes bibliográficas.

A pesquisa, também transitou no espaço descritivo, quando associado ao registro de compreensões e perspectivas de acadêmicos pertencentes a grupos indígenas,

Em relação aos meios, a pesquisa se configurou como documental e pesquisa de campo.

A pesquisa documental foi delineada com a análise dos PPC's, a fim de interpretar como está sendo contemplada a temática indígena neste instrumento curricular e a pesquisa de campo, caracterizada pela investigação empírica, teve o ouvir das vozes dos alunos indígenas do ensino superior, na perspectiva de conhecer como eles se percebem na instituição de ensino, observando a atuação dos sujeitos da pesquisa no espaço acadêmico.

1.3.1 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa

O universo da pesquisa foi delimitado na etapa documental, com a análise de Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, entendendo que este recorte se mostra importante para as graduações que formam professores, para possuírem uma interpretação do que contemplam estes documentos pedagógicos, que influenciam na construção de conhecimento, a partir das disciplinas dos cursos que integram a temática indígena, projetados na aprendizagem com a atuação dos alunos, em espaços escolares.

Também, o mesmo universo contemplou a pesquisa de campo, realizado com os acadêmicos indígenas da URI/FW, o que direcionou a possibilidade de outros contextos, na perspectiva de agregar elementos de conhecimentos e diferentes concepções, como embates culturais, e a construção de interações, permitindo entendimento sobre os grupos indígenas e respeito à cultura e acesso dos mesmos ao ensino superior.

A amostragem dos sujeitos da pesquisa foi determinada como tipo não probabilístico, tendo como critério a amostragem por tipicidade, no caso, a escolha de acadêmicos a partir do conhecimento e pertencimento a grupos indígenas.

Em relação à pesquisa não probabilística, por tipicidade, Christian Laville e Jean Dionne (1999, p.170) consideram que a “*amostra típica*, em que, a partir das necessidades de seu estudo, o pesquisador seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população-alvo ou de uma parte desta”.

A pesquisa foi orientada e garantiu o respeito aos indígenas, a beneficência e a justiça na realização da pesquisa, estando de acordo com a Resolução nº 304 de 09 de agosto de 2000, atribuída pelo Conselho Nacional de Saúde – CONEP, e igualmente estando de acordo

com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – CNS que se refere às diretrizes e normas que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos.

Igualmente, a pesquisa seguiu o que se refere ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE⁵, estando asseguradas as adequações necessárias referentes às peculiaridades e diversidades do grupo envolvido. Foi mantido o anonimato dos indivíduos entrevistados. Sendo que, a amostragem dos dados obtidos foi desenvolvida para contemplar a questão, guardados sob sigilo, bem como, a responsabilidade pela manipulação dos dados, os quais não serão usados para outros fins, e transcorrido cinco anos, todo material será incinerado.

Neste sentido, a pesquisa da dissertação está de acordo as referidas questões que regulamentam pesquisas com populações indígenas, pela Resolução CONEP nº 304/2000, atendendo suas normas, tendo o objetivo de valorizar a cultura indígena, a partir do grupo entrevistado, estando de acordo com os aspectos éticos, objetivando a transparência, fidedignidade e qualidade da pesquisa.

A URI – Câmpus de Frederico Westphalen está situada em um espaço geoescolar rico em diversidade cultural indígena o que contribui para o alvar de estudos na área, trilhando novos caminhos do ensino e estudo indígena, na construção de uma educação sem preconceitos e estereótipos que envolvem a identidade de índio, lançando a perspectiva de mais pesquisas que ainda se caracterizam escassas em nossa região.

1.3.2 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados

Para a pesquisa documental, foram elencadas as disciplinas que possuem incluídas a temática indígena nos PPC's, desenvolvendo uma análise e interpretação dos documentos e dos dados obtidos, realizando posteriormente a produção de fichas, para organização dos dados e interpretação dos mesmos.

Na pesquisa de campo, para obtenção dos dados com os entrevistados foi utilizado uso do gravador como recurso técnico, tendo em vista a veracidade e fidedignidade das informações. Ainda, foi realizada com acadêmicos indígenas, entrevista não estruturada, com temas para debate, para que assim os sujeitos da pesquisa pudessem sentir maior abertura para verbalizar, direcionando os tópicos para o caminho da pesquisa.

⁵ Foi entregue para cada sujeito o referido termo, onde todos após ler e se de acordo, assinaram, passando a fazer parte da pesquisa (APÊNDICE A).

As entrevistas foram elaboradas observando medidas que, segundo Marconi e Lakatos (2002), são necessárias para uma coleta de dados adequada, como o seu planejamento, o conhecimento prévio do que será perguntado aos entrevistados, agendamento com os sujeitos a serem entrevistados, sigilo e fidedignidade da identidade e do conteúdo das entrevistas realizadas, entrosamento com os sujeitos da pesquisa para que estes se sintam confiantes e confortáveis para a realização da mesma, bem como organização do roteiro da pesquisa.

Desta forma, após as entrevistas e aprovação da transcrição ou registro desta pelos sujeitos envolvidos, utilizei apenas recortes das falas necessários para a pesquisa, considerando questões como a validade das respostas e sua relevância, especificidade e clareza no que se refere à objetividade dos dados, e também a profundidade sobre o assunto e a amplitude das respostas (MARCONI & LAKATOS, 2002).

A análise e interpretação dos dados foram representadas pela modalidade escrita, no desenvolvimento de texto na dissertação. Nas análises das entrevistas optou-se pela caracterização de tópico, ou seja, foi nomeando um tópico a partir da relação de comentários no desenvolvimento da entrevista.

Assim, respeitando a visão de mundo, cultura e história dos povos indígenas, como grupos e sujeitos históricos em nossa sociedade, a dissertação procurou evidenciar o estudo e o ensino da temática indígena em espaços escolares, por uma Educação intercultural aliada a valorização da atuação e da cultura indígena na universidade, lançando a perspectiva de mais estudos que ainda se caracterizam escassos em nossa região.

2 AS INTEMPÉRIES DO TEMPO: A EMBLEMÁTICA ESPERA E OS DESAFIOS DA PESQUISA

“Não tenhamos pressa, mas não percam tempo.” (José Saramago).

Nas sábias palavras do saudoso José Saramago, reviro os meus pensamentos a questionar: Que tempo é esse que nos consome, não permitindo que haja um equilíbrio entre a tranquilidade de vivê-lo e a pressa de saboreá-lo? De que tempo somos feitos?

O tempo marca a ação principal da matriz histórica, pois é no ritmo da passagem que se configura a construção das sociedades, das memórias e do fazer História, em um processo contínuo que vai encaixando-se na grande roda da vida, nos fazendo, refazendo inibindo e desafiando na condução para “algum lugar”.

Sem demora — e imprevistamente —, elucidado que a questão do tempo, tornou-se obrigatória ser contemplada neste capítulo por que, além das minhas esperas da pesquisa, especialmente a demorada espera de aprovação nos comitês de ética, verifiquei que ao trabalhar com indígenas na universidade, percebe-se que eles fazem parte, em muitos momentos, de um sistema temporal, marcado por histórias ancestrais, que não condiz com a cultura branca orientada (ou até subjugada) pelo relógio.

Se ainda é grande a indagação de onde viemos, maior ainda torna-se a questão atemporal de para onde vamos. Mas, para onde vamos mesmo?

Utilizando-se das palavras de Marc Bloch (2001, p.55) quando se refere à História, ele observa que esta é a “Ciência dos homens” e pondera: “É ainda vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens, no tempo””, isso sublima a necessidade de se fazer sujeito histórico, de encontrar-se e perder-se nas amarras deste processo complexo e necessário. Hoje a minha maior ciência vem ao encontro da dissertação do mestrado e o meu tempo, bem o meu tempo mostra-se conflitante e por vezes, arenoso.

Conflitante pelas fragmentações temporais às quais mais com insistência do que destreza tento bem como um trapezista, manter-me em um ponto de equilíbrio, na busca pela estabilidade das atribuições entre as que me compete realizar e aquelas as quais emula a necessidade (terceirizada) de esperar. Arenoso, pela agilidade de se esvaír de minhas mãos, ou perdendo a partir da aceleração vivida, que nos leva sempre a tantos outros pontos de chegada

e que se tornam, novamente, pontos de partidas, se dissipando em meio aos ares do ser e fazeres temporais.

É nesse trapézio – veloz e sempre arriscado - que busco o meu tempo, as minhas projeções e os novos desafios diante das – cada vez mais e maiores – incertezas. E é nesse ir e vir que esquadrinho um tempo comedido, que não flua descompassado, que estabilize e dê tempo: para sonhar, para planejar e principalmente para realizar.

Frente a anseios pergunto-me: Qual tempo nós, brancos, batizados como cristãos, eurocêntricos, pós-modernos e globalizados estamos vivenciando? Somos homens e mulheres (criadores) de que tempo?

E atrevo-me a responder: somos mulheres e homens de um tempo que nunca chega, vivemos em tempos que sempre correspondem a tempos de espera, com sonhos e objetivos a serem alcançados logo ali, no tão anunciado e incerto futuro.

A espera é uma circunstância que associada à fluidez do tempo é inquietante. E somando ao tempo da dissertação do mestrado se torna maçante, principalmente quando se configurou em mais de cinco meses na expectativa de retorno da avaliação do projeto, no primeiro momento por parte do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade onde trabalho e sou mestranda — portando pessoa conhecida dos meus pares que decidiam acerca se estava sendo ética como pesquisadora, e após pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, a qual se estendeu a longa espera, encerrando-se em meados do mês de julho de 2013, em nada relacionada às mazelas do tempo imperativo que gera a necessidade de urgência, de prazos a cumprir, bem como o reascender da motivação para prosseguir em meio ao silêncio que se seguiu, por um tempo, desanimador da falta de resposta desta temporalidade cronologicamente atrasada.

A burocracia nas pesquisas com indígenas e mais precisamente *in loco* com as comunidades autóctones se torna um entrave para a promoção de conhecimentos culturais desses grupos, já que se esbarra em diversos requisitos e, latentemente, o tempo do *stricto sensu* é breve para atender a tantos procedimentos e é claro, a longa espera, do retorno.

Compartilhando do mesmo juízo, a publicação do editorial da Folha de S. Paulo, de 27 de dezembro de 2013, intitulado *Ciência Encarcerada*, ressaltando que o título em questão foi muito bem empregado para escrever sobre as dificuldades de fazer ciência no país⁶, sejam estrangeiros ou até mesmo brasileiros, momento em que evidencio o trecho onde afirma

⁶ Alvitro expectativas de novos suleadores com a nova Resolução nº 466/2012 (publicada no DOU em 13 de junho de 2013) sobre a ética na Pesquisa com Seres Humanos, a qual revoga a de nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96, determinando novos padrões para acompanhamento da pesquisa, como o canal de dados entre CEP e CONEP, além da Plataforma Brasil que oficializa o envio de pesquisas para apreciação.

alegoricamente que “a burocracia da Funai para autorizar a entrada em terras indígenas tem mais meandros que os rios amazônicos” (SÃO PAULO, online, 2013), o que resulta na estagnação estudos com e em territórios indígenas, significativos para a epistemologia intercultural e a legitimação das identidades desses grupos, impossibilitando ouvir as vozes indígenas, em seus contextos socioculturais.

O que implica dizer que, mesmo em tempos tecnologicamente avançados, ou em virtudes destes, vivemos em momentos de desintegrações do coletivo, de instantaneidades do trato e das ações, o que gera uma abreviação do tempo e aceleração do esquecimento. Em outras palavras, a realidade exige cada vez mais em menor tempo e a construção das relações e atribuições não se tornam apenas práticas imediatas, mas igualmente realizações superficiais.

Assim, a minha urgência também ocorreu em virtude de urgências outras que acabam, no sentido do coletivo, podendo a tornar secundária. Neste sentido, Zygmunt Bauman (2001, p.147) observa que,

a nova instantaneidade do tempo muda radicalmente a modalidade do convívio humano – e mais conspicuamente o modo como os humanos cuidam (ou não cuidam, se for o caso) de seus afazeres coletivos, ou antes o modo como transformam (ou não, se for o caso) certas questões em questões coletivas.

Vivemos em tempos incertos, mas principalmente em tempos incrédulos, tendo em vista a rarefação da práxis coletiva, que gera muitas vezes uma maior espera, justamente em um período em que o pensar e agir no processo histórico da humanidade está voltado estruturalmente para a minimização desta.

Diante disso, mais que desigmo, é um presságio fazer do Tempo, tempos com sentido, que a construção do saber e o processo de oportunizar a ciência sejam mais relevantes que a burocratização que imobiliza a condição para fazer enquanto sujeito histórico sua temporalidade. E, esta vivência do Tempo que, às vezes, de maneira desrespeitosa, tentamos impor aos indígenas, que têm ancestralidades que não foram subjugadas, por exemplo, pelo relógio.

Também, não posso deixar de expressar o humanismo (sim, muito precioso em tempos de egocentrismo e imediatismo) com que o meu orientador, Attico Inácio Chassot, confiante, respeitou o meu tempo de escrita, agindo em muitos momentos, com marcas do tempo Kairós, mediando e contribuindo significativamente para construção desta caminhada da dissertação,

entusiasmando-me para prosseguir em tempos de adversidade, características que somente o tempo e a sabedoria conseguem permitir.

É ao encontro do tempo e suas delimitações que busco a harmonia entre a escassez do tempo Chronos⁷ e as acepções vivenciadas do tempo Kairós⁸, o que se torna um desafio árduo, sendo que me rendo constantemente vencida pelo primeiro, por suas articulações e imposições típicas, bem como crescentes na sociedade pós-moderna.

Na definição dos tempos entende-se o Chronos a temporalidade cronológica construída pela sociedade, que limita, fragmenta e marca nos tornando atrelados ao tempo do relógio, dos prazos e calendários, na grande forma sistematizada que se relaciona com a frase clichê “tempo é dinheiro”, nos tornando reféns da produção.

Em contrapartida, o tempo Kairós estabelece a existência do momento vivido, conhecido como oportuno, é o tempo que trás o sentimento e a sensibilidade da ação e das experiências constituindo-se na maneira com as utilizam no “aqui e agora”. É o deixar fazer e levar-se pelos sentidos e ação.

Enquanto o Chronos é objetivo o Kairós é subjetivo, enquanto um limita o outro liberta. O tempo é uma linha paralela que une esses dois extremos na busca do ser humano por um equilíbrio que se movimentam nas diversidades da vida. Um equilíbrio entre homem e natureza que muitas vezes não se encontra e que se perde na fluidez cronológica.

É o que considera Flávia Anastácio de Paula (2010, p.1) quando observa que,

tempo ou tempos são tanto Chronos quanto Kairós. Chronos, além da fragmentação e da mensuração, traz também a sequência e a continuidade, por outro lado, Kairós é a intensidade. Se o primeiro é o fluir, o segundo é o bordar, a mudança na triangulação entre trama e urdidura. Se alegoricamente Chronos é o semear, o jogar a lança e as relações com a agricultura, Kairós é o laçar, caçar, o vigiar o momento oportuno, o pastorear e as relações do cuidado com os animais. São os laços, os elos, as amarras que dão intensidade e encadeiam os significados no fluir.

⁷Chronos (tempo) é um deus da mitologia grega, sendo que este era um titã e filho de Urano com Gaia. Chronos e sua mãe (terra) tramaram contra o pai, castrando o deus do céu com uma foice, desassociando o céu e a terra. O deus do tempo casou-se com a grande mãe dos deuses, Rhéa, dando origem, a Zeus, único filho que, escondido pela mãe, não fora devorado por Chronos. Zeus (deus dos deuses) cresce e destrona o pai, o fazendo vomitar os irmãos os quais ele havia engolido, restabelecendo a união entre Céu e Terra (ABDALLA, 2009, p. 52) Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=22&ved=0CDMQFjABOBQ&url=http%3A%2F%2Fwww.usp.br%2Fvovistausp%2F81%2F04-elcio.pdf&ei=4NnYUpT5EZOGsATZ1oDQDQ&usg=AFQjCNFdsy88UBD5Mve-CXL9vu6qfre0WA>>. Acessado: 17.01.2014.

⁸Kairós, é o tempo descompassado, porém contínuo. “Na mitologia grega Kairós vem da palavra κairós, que é o momento oportuno. Kairós é visto como filho de Zeus e Tyhe. Entretanto, Kairós possui diversos significados, o que subentende-se que ele pode estar associado a todos os deuses como manifestação de um ou outro no momento certo. Assim ele é filho de Zeus, mas pode ser uma representação deste.” (SANTOS, 2010, p. 23).

Assim, de modo emblemático, o tempo Kairós é o tempo histórico nômade, que segue no seu compasso, muda e altera, sem prefixo, não assenta, ele vive, desfruta e agracia a liberdade que é permitida com a passagem temporal. No descompasso do Kairós, o tempo Chronos é sedentário, é a formação da estabilidade e regulação, que se fragmenta, e urge, por mais produção, ação e sempre, mais tempo.

Entre as conflitantes passagens do tempo, me sinto marcada e vencida pelo tempo Chronos, embalada pelo seu ritmo frenético, apoderando-me do compasso das badaladas cronometradas, do buscar, fazer e realizar, tudo é claro, no burocrático tempo previsto.

A ideia de tempo guarda em si faces contraditórias, tanto de um “tempo intemporal” – abstrato, heterogêneo e infinito - quanto de um “tempo temporal” – concreto, homogêneo, contínuo e regular. O tempo pode ser definido também como único e singular ou múltiplo e plural (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p.07).

Se a temporalidade oscila, ora singular, ora plural, os anseios que desencadeiam o tiquetaque periódico do Tempo, mesmo que refém e colaboradora desses tempos de urgência, não me deixa perder as idealizações pelo tempo sentido, nas vivências simplórias e graciosamente significativas das relações humanas, que acontecem, entre um deslize temporal e outro nas amarras da vida.

Há um tempo, li uma frase supostamente proferida por Eduardo Galeano⁹, no lançamento de um dos seus livros em Barcelona, em que ele expressou: “Somos feitos de átomos, dizem os cientistas, mas um passarinho me contou que também somos feitos de histórias”, parafraseando Galeano, atrevo-me a confraternizar com o pensamento de Marc Bloch e pregar; somos feitos também de histórias, de homens e mulheres ao seu tempo.

2.2 Experiências interculturais: A marca do tempo Chronos, vivenciando marcas do tempo Kairós

Impreterivelmente marcada pelo tempo Chronos, imbuída da consciência padronizada na sociedade, aprendi que o tempo é curto, mas é necessário “vencê-lo”, na corrida cíclica para o que definimos como vida.

Assim, vivo as temporalidades, e às vezes, percebo-me mais focada com as aspirações do futuro, do que com as vivências do presente; a sensação de planejar, organizar, sonhar e

⁹ A publicação da frase está disponível em: <<http://www.vousairparaveroceu.com/2012/05/eduardo-galeano-em-barcelona-nao-somos.html>>. Acessado 08.10.2014.

construir metas para realizar objetivos do amanhã rondam-me, na urgência do tempo que está a passar.

A baliza do tempo Chronos é a fragmentação, do dia em horas e suas medições, as semanas em dias, os meses em semanas, os anos em meses que seguem para décadas, séculos e milênios, sendo elencada pelo passado, o presente e o futuro e mais¹⁰; podendo nossa vida, ser mensurada, nesse percurso, muito mais pelo que produzimos do que vivenciamos, mesmo que a minha produção busca, em muito, a realização oferecida pelo tempo Kairós.

E foi nas rotinas movidas pelo tempo do relógio, que na universidade presenciei marcas evidentes do tempo Kairós, apresentado na interculturalidade com acadêmicos indígenas, os quais, a partir da minha subjetividade, percebem e vivenciam o tempo de maneira diferenciada das intempéries do tempo cronometrado.

Notavelmente, palpito escrever que o nosso tempo, branco e de herança ocidental, contrasta com o tempo dos acadêmicos indígenas, ao menos, daqueles que tive o privilégio de compartilhar experiência como professora, observando o ritmo desacelerado da concepção cultural, que não carrega acentuadamente os anseios da temporalidade construída social e aculturadamente, pelos brancos.

As vivências do tempo oportuno dos acadêmicos indígenas chocam-se com as urgências dos afazeres do tempo Chronos, contexto que narro como uma experiência significativa de ambos os tempos, no momento em que, preocupada com o desenvolvimento do trabalho de um acadêmico indígena, bem como com o prazo de entrega, salientei na semana a necessidade da sua entrega, ouvindo em tom sereno que o mesmo seria entregue na sexta-feira. No findar da semana, a sexta-feira chegou e com ela a espera, sempre adiada do acadêmico indígena com a entrega do seu trabalho. As horas passavam. O intervalo iniciou e terminou. O horário acadêmico passou e a hora de ir embora chegou. No momento final, organizando-me para ir sair, aponta no início do corredor, a passos tranquilos e empolgados, o meu aluno, trazendo em mãos o resultado do seu trabalho manuscrito. Sem me conter, repliquei: Ah, pensei que não viria mais. E como contraponto, sorridente e com voz branda ele respondeu: A professora disse que era até o final da sexta-feira... Eu disse que iria entregar o trabalho e entreguei.

Pus-me a pensar em quão correto estava o seu pensamento e em como, ao contrário dele, me torno afoita com o descompasso do tique-taque, mesmo que ainda esteja em tempo. Somando, reflito que, quem sabe, presenciando o ser temporal do branco eles possam vir a se

¹⁰ Ainda, nos períodos históricos podemos observar a fragmentação das passagens temporais em pré-história, idade antiga, história medieval, idade moderna e idade contemporânea ou pós-moderna.

questionar; para onde eles vão e por que estão sempre com tanta pressa? Em muito, corremos para alcançar um tempo que se dilacera em sua temporalidade sequencial.

Nos infortúnios do tempo, em especial do transcorrido a dissertação, fui me ajustando a novos momentos e desafios que mesmo diante de incertezas, constato: Somos Chronos, na ânsia de um dia, poderemos desfrutar, dos sabores e significados habitados no tempo Kairós.

Assim, mesmo presenciando vivências interculturais que permitiria aprendizagens, possibilitando a inspiração para sorver do tempo oportuno, a baliza do tempo fragmentado prevaleceu, completando que, não aprendi com os indígenas outras perspectivas e sentidos para o tempo, tornando os tempos de esperas períodos arrastado e não inconstantemente, impregnada por anseios.

Afinal, que tempo sentimos? Traduzo essas aspirações na busca de entender em qual tempo - muitas vezes com a sensação de estar cronologicamente atrasada - me encontro, com as considerações de Zygmunt Bauman (2001, p.138), mais que oportunas sobre o tempo quando este assegura e indaga que,

A distância em tempos que separa o começo do fim está diminuindo ou mesmo desaparecendo; as duas noções, que outrora eram usadas para marcar a passagem do tempo, e portanto para calcular seu “valor perdido”, perderam muito de seu significado – que, como todos os significados, deriva de sua rígida oposição. Há apenas “momentos” – pontos sem dimensões. [...] Mas, será ainda um tal tempo – tempo com a morfologia de um agregado de momentos – o tempo “como o conhecemos”?

Vivemos em tempos céleres, que urgem para algum lugar e nessa euforia temporal os extremos se estreitam, produzindo a sensação de minimização do transcurrir de períodos que se apresentam dispersos e muitas vezes efêmeros de sentidos.

O tempo torna-se complexo e latente, e assim, como na mitologia grega, em que Chronos engole seus filhos, na sociedade, não rara às vezes, sinto-me tragada por esse tempo objetivamente sequencial e, na “falta de tempo” em alguns momentos, vencida pelo tempo que fora construído.

Quiçá, o que ainda se faz necessário compreender nesse ritmo descompassado do tempo, que empurra para ausências de sentidos dos quais não estejam necessariamente atrelados ao fazer consequencial a resultados, é que o tempo cronometrado consiste em uma função ou talvez uma disfunção criada pelo Homem, e que na Modernidade

Líquida¹¹(BAUMAN, 2001) tenta planejar, criar estratégias e realizar planos e metas para se agregar mais tempo, diante da falta deste.

E assim, a memória da passagem do meu aluno indígena, que a passos lentos e alegres no corredor, sem nenhuma pressa, dirigiu-se até mim para entregar o trabalho, pois ainda estava em tempo, faz-me refletir sobre as mudanças temporais e, sobretudo, a aceção para diferentes culturas.

2.3 No tique-taque¹²da História: As mudanças do Tempo

Nas temporalidades das amarras do fazer História, cada vez mais à translação no tic- tac do Tempo, ecoa em ritmo descompassado, e assim, promove questionamentos: Afinal, pertencemos a que tempo? Possuímos enquanto humanidade, uma única temporalidade?

Adiantadamente, discorro: Somos o tempo de nosso conjunto social, dos saberes culturais compartilhados, das credices cultuadas, dos conhecimentos agregados e da visão de mundo influenciada pela pertença a um coletivo.

E desta forma, sigo: Todavia, que tempo é esse, que quanto mais próximo tenta se chegar, mais longe ele aponta?

As alterações do tempo linear, fruto da sociedade judaico-cristã¹³, no percurso histórico correspondem ao processo da ação humana, que age e interfere nas relações de produção e do fazer-se sujeito há seu Tempo. Assim, a sensação de transformações no tempo vem ao encontro da cronologia do contexto social, que na pós-modernidade a informação e tecnologia foram fatores não só para afirmar a globalização e acelerar a noção temporal, mas também enquadrar os sujeitos, emergindo “formas de disciplina a respeito do controle do espaço e do tempo” (BAUMAN, 2010, p.178).

¹¹ O Conceito de Modernidade Líquida, refere-se metaforicamente, ao movimento fluído da sociedade moderna, que se torna veloz na conquista de espaços, observando que, “o tempo adquire história uma vez que a velocidade do movimento através do espaço (diferentemente do espaço eminentemente inflexível, que não pode ser esticado e que não encolhe) se torna uma questão do engenho, da imaginação e da capacidade humana” (BAUMAN, 2001, p.16) e que pode ser maleáveis dos aspectos de tempo e espaço, os quais ganham novas conotações na liquidez social.

¹² É utilizado do termo tique-taque para fazer uma analogia ao designar o tempo, todavia é de conhecimento que, atualmente, os relógios digitais não produzem mais esse som, e que no sentido presente, é uma expressão desatualizada para o contexto temporal, ou que apenas reside saudosamente em nossa memória que ainda ouve o oscilar do pêndulo de maneira muito cadenciada, as novas tecnologias apagaram.

¹³ Na tradição judaica (e isso vale para a cultura islâmica), o tempo foi muito marcado pela determinação do horário das rezas. O dia começava (começa ainda para os ortodoxos) com o surgimento da primeira estrela ao por do sol do dia que finalizava. Com a existência de práticas religiosas governadas pelo ‘tempo astronômico’ o regramento da passagem do tempo é algo muito rigoroso. No mundo cristão, nos tempos medievais, o dia conventual era dividido de acordo com o ritual dos ofícios. Por não haver uma hora oficial, o convento com os seus chamados à oração, determinavam por meio dos sinos a hora da população que vivia em seu entorno, sem que houvesse uma universalização; assim, cada convento tinha sua hora, e cada aldeia vivia seu ritmo.

No entanto, existem outras maneiras de conceber as noções e o uso do tempo, de acordo com as diferentes coletividades e os saberes culturais, elencado como tempo cíclico, que corresponde aos elementos de passagem da natureza, como o dia e a noite, as estações do ano, as colheitas, a vida e a morte entre outros ciclos, bem como construções mitológicas¹⁴ que agem contínuo e repetidamente.

Todavia, o tempo cíclico, para nós, humanos brancos, que recebemos como legado o uso das noções temporais dos europeus e que somos orientados pelo ritmo cronológico, apresenta-se, basicamente, desassociada do contexto temporal de conhecimentos vividos, tendo em vista que,

para compreender um tempo não linear, há que buscar explicações não lineares, seja nos ciclos, espirais ou outros recortes geométricos que se articulem com a relatividade do tempo e espaço. [...] As ciências humanas em geral se mostram muito tímidas para trabalhar com outros conceitos de tempo que não sejam “newtonianos”. Isto mostra que também a nossa concepção de tempo é “socialmente construída”, eventualmente “mítica” e enquadrada dentro de uma “cosmovisão” de uma sociedade com um “sistema de valores específico” – como comumente atribuímos a outras culturas tradicionais. Qual é o papel de nossos condicionamentos para termos essa visão da realidade? Olhando de fora, vê-se aí um enorme paradoxo (MACHADO, 2012, p.19).

Destarte, a interculturalidade sobre a estrutura de tempos em sociedades distintas possibilita a compreensão da existência de outras dimensões temporais e os sentidos atribuídos a estas dentro das culturas.

Neste sentido, a narrativa a seguir, explana a ideia de tempo e trabalho para duas sociedades distintas, na perspectiva eurocêntrica, identificando as concepções temporais a partir da conjuntura sociocultural.

“Ao receber a missão de ir pregar junto aos selvagens um pastor se preparou durante dias para vir ao Brasil e iniciar no Xingu seu trabalho de evangelização e catequese. Muito generoso, comprou para os selvagens contas, espelhos, pentes etc.; modesto, comprou para si próprio apenas um moderníssimo relógio digital capaz de acender luzes, alarmes, fazer contas, marcar segundos, cronometrar e até dizer a hora sempre absolutamente certa, infalível. Ao chegar, venceu as burocracias inevitáveis e, após alguns meses, encontrava-se em meio às sociedades tribais do Xingu distribuindo seus presentes e sua doutrinação. Tempos depois,

¹⁴ Darcy Ribeiro (2002, p.427), ao abordar as questões mitológicas, afirma que “Cada grupo indígena, como de resto toda comunidade humana, conta com um conjunto de crenças que explica a origem do universo e da própria comunidade [...] Nesses mitos o grupo encontra, ainda a justificativa de certas formas de comportamento, por sua congruência com as normas místicas e a garantia de eficácia dos ritos e cerimônias, bem como o da legitimidade das instituições graças à referência direta ou indireta aos mesmos episódios narrados pelos mitos”, entendendo que os mitos, assim como outras formas/medições de tempo, contribuem para referenciar marcos inicial do tempo em sociedade e em alguns casos, profetar o fim de passagens temporais.

fez-se amigo de um índio muito jovem que o acompanhava a todos os lugares de sua pregação e mostrava-se admirado de muitas coisas, especialmente, do barulhento, colorido e estranho objeto que o pastor trazia no pulso e consultava frequentemente. Um dia, por fim, vencido por insistentes pedidos, o pastor perdeu seu relógio dando-o, meio sem jeito e a contragosto, ao jovem índio. A surpresa maior estava, porém, por vir. Dias depois, o índio chamou-o apressadamente para mostrar-lhe, muito feliz, seu trabalho. Apontando seguidamente o galho superior de uma árvore altíssima nas cercanias da aldeia, o índio fez o pastor divisar, não sem dificuldade, um belo ornamento de penas e contas multicores tendo no centro o relógio. O índio queria que o pastor compartilhasse a alegria da beleza transmitida por aquele novo e interessante objeto. Quase indistinguível em meio às penas e contas e, ainda por cima, pendurado a vários metros de altura, o relógio, agora mínimo e sem nenhuma função, contemplava o sorriso inevitavelmente amarelo no rosto do pastor. Fora-se o relógio. Passados mais alguns meses o pastor também se foi de volta para casa. Sua tarefa seguinte era entregar aos superiores seus relatórios e, naquela manhã, dar uma última revisada na comunicação que iria fazer em seguida aos seus colegas em congresso sobre evangelização. Seu tema: “A catequese e os selvagens”. Levantou-se, deu uma olhada no relógio novo, quinze para as dez. Era hora de ir. Como que buscando uma inspiração de última hora examinou detalhadamente as paredes do seu escritório. Nelas, arcos, flechas, tacapes, bordunas, cocares, e até uma flauta formavam uma bela decoração. Rústica e sóbria ao mesmo tempo, trazia-lhe estranhas lembranças. Com o pé na porta ainda pensou e sorriu para si mesmo. Engraçado o que aquele índio foi fazer com o meu relógio.” (ROCHA, 1984, p.12).

A estória instiga a refletir sobre as diferentes abordagens do tempo, para o índio o relógio do pastor, ornamentalmente enfeitou um dos bens maiores, o seu habitat, simbolizado pela árvore, que assim como os demais da sua comunidade, não encontrariam outra utilidade se não transformá-lo em objeto decorativo, já que as marcas temporais indígenas em questão, não são relacionadas ao tempo delimitado pelo homem branco.

Em contrapartida, o pastor se viu desconfortável ao saber o destino que teve o seu relógio de pulso, instrumento de utilidade para orientar-se nas fragmentações dos afazeres das suas jornadas cotidianas e que nas mãos do índio encontrava-se estéril em meio aos enfeites produzidos pelo jovem. Todavia, o missionário, também fez uso de ferramentas importantes para o cotidiano dos indígenas, como o arco e a flecha para enfeitar o seu escritório, podendo assim, ser atribuída nesse contexto - concepção da cultura nômade relacionada com o tempo contínuo – à noção de passagem do tempo.

Assim, observa-se que ambos empregam sentidos díspares aos artefatos culturais (o relógio pelo pastor e os instrumentos utilizados pelos indígenas), reiterando que o tempo e o trabalho são produto da construção das sociedades e seus costumes sendo ela resultante da noção temporal cíclica e/ou formação linear.

No processo histórico da América Latina, a noção do tempo e trabalho europeu, sinalizado, primeiramente, pelas evidentes marcas coloniais dos espanhóis e portugueses, sufocou e suprimiu o uso da ciência de ambos os elementos atribuídos pelas comunidades autóctones, observando assim a imposição da cultura eurocêntrica.

O colonialismo mercantilista inaugurado pela descoberta das Américas e do caminho marítimo para as Índias teve com os povos locais um relacionamento de profunda exploração, chegando com facilidade ao desrespeito e ao genocídio. As guerras que Portugal e Espanha travaram contra a resistência dos povos da América foram marcadas pela desigualdade de condição [...] Os chamados índios eram caçados nas selvas, montanhas e pradarias, empurrados para o interior e vendidos ou treinados em cativeiro para servir de escravos, cristianizados e transformados em força de trabalho para os capitais mercantilistas, que ironicamente construíam na Europa a teoria do trabalhador livre como fundamento da propriedade privada. Nenhum povo da América deixou de sentir a chegada dos europeus. (SOUZA FILHO, 2003, p.75).

Observa-se que a imposição de uma cultura condiciona ao desmantelamento científico de outra, sendo que na história da América Latina essa foi a máxima para o desaparecimento e a redução de várias comunidades indígenas, os quais perderam elementos que afirmavam a tradição, a organização social e as marcas do seu tempo cíclico em detrimento da célere e desumana civilização branca, sendo engolidos pelo tempo de exploração e capital, sem prerrogativa para compreender e o respeitar as singularidades das coletividades nativas.

Desta forma, é pertinente o entendimento de que existem outras coletividades com diferentes formas de organização temporal em seu processo histórico, em nada associadas com o conhecimento das sociedades judaicas cristã, percebendo também as disparidades na forma em que o conceito de trabalho é assimilado, como por exemplo, a relação do capitalismo, o qual no conceito de Karl Marx observa que o trabalho produz valor, considerado por ele mais-valia, que gera a noção de exploração em sociedades, aqui refletida pela relação entre colonizado e colonizador.

Neste sentido, destaco os estudos dos indigenistas Wilmar R. D'Angelis e Juracilda Veiga (2001, p.13) sobre a relação do sistema capitalista e dos princípios de trabalho em comunidades indígenas,

Se o capitalismo se caracteriza pela apropriação individual do trabalho social (de fato, de todo e qualquer trabalho, do artesanal ao industrializado, do informal ao mais formal), uma sociedade indígena se caracteriza pela apropriação social do trabalho individual (de fato, de todo trabalho, tanto do artesanal individual ao artesanal coletivo, e do pontual ao sequencialmente produzido). Numa sociedade indígena não alterada pela convivência com a sociedade não-indígena, ninguém se sente explorado em seu trabalho, porque não há situação em que alguém se aproveite do trabalho dos demais. Também não se coloca a alternativa do “não-trabalho”, porque não se coloca a alternativa do “não-comer”, do “não-morar”, etc. Por fim, o que torna mais evidente que há uma perspectiva indígena radicalmente diferente daquela da nossa sociedade a respeito do trabalho, é a forma como a origem do trabalho é registrada naquelas sociedades. Ao contrário da perspectiva bíblica (judaico-cristã) do trabalho como castigo (“conseguirás o pão com o suor do teu rosto” – diz o texto da criação, no Gênesis), muitas sociedades indígenas explicitamente apresentam, em suas narrativas mais sagradas, o trabalho como um presente, uma verdadeira dádiva de seus primeiros pais ou deuses: ela é sempre vista como ensino de uma ou várias técnicas para facilitar a vida do povo.

Referindo-se as sociedades indígenas, no tempo cíclico é associado às questões dos coletivos nômades, no sentido do contínuo deslocamento de lugares, ou seja, não possui sentido para os povos nômades a constituição de espaço e território, característica das primeiras sociedades, considerados caçadores, coletores e pescadores, migrando de espaços quando ocasionava a escassez de alimentos, sempre sobre o prisma de atender a coletividade do grupo.

Inicialmente, com a transição para as primeiras sociedades sedentárias, também conhecidas como fluviais, um novo período inicia-se com a revolução da prática agrícola, e a partir desse momento, a constituição dos coletivos sedentários, que devido ao processo de plantio, estabeleceram-se em um único local, promovendo assim, o início de novas formações temporais, voltadas para o trabalho.

À guisa de entender o processo de formação das sociedades, Guy Debord trata sobre o tempo e a história aborda o conceito de tempo cíclico como,

já dominante na experiência dos povos nômades, porque são as mesmas condições que reencontram perante eles a cada momento da sua passagem [...] A sociedade, que ao fixar-se localmente dá ao espaço um conteúdo pela ordenação dos lugares individualizados, encontra-se por isso mesmo encerrada no interior desta localidade. [...] A passagem do nomadismo pastoril à agricultura sedentária é o fim da liberdade ociosa e sem conteúdo, o princípio do labor. O modo de produção agrário em geral, dominado pelo ritmo das estações, é a base do tempo cíclico plenamente constituído (2003, p.127)

Portanto, o tempo cíclico anteriormente atribuído ao conhecimento das vivências nômades, desenvolve novas características associado à transição dos povos para o processo de agricultura, ocasionando o sedentarismo das coletividades e a noção de trabalho, a qual será

constituída a partir da organização do tempo e de classes e, posteriormente, a formação do tempo linear.

Neste sentido, as mudanças temporais na História conferidas às formatações humanas construíram novas vivências sociais, desenvolvendo assim, o tempo cronológico, que é considerado por Debord como tempo irreversível do poder e/ou da burguesia que se evidencia com o desenvolvimento dos comércios, da grande produção e do processo de construção do sistema capitalista.

Com o desenvolvimento do capitalismo, o tempo irreversível é *unificado mundialmente*. A história universal toma-se uma realidade, por que o mundo inteiro está reunido sob o desenvolvimento deste tempo. Mas esta história, quem em toda a parte é ao mesmo tempo a mesma, ainda não é mais do que a recusa intra-histórica da história. É o tempo da produção econômica, dividido em fragmentos abstratos iguais, que se manifesta em todo o planeta como o mesmo dia. O tempo irreversível unificado é o do mercado mundial, e corolariamente o do espetáculo mundial. O tempo irreversível da produção é, antes de tudo, a medida das mercadorias (Ibidem, 2003, p 146).

Talvez, a maior tradução de como funciona esse ‘tempo unificado do mercado mundial’ é a ciranda que começa ao nosso despertar — em nosso fuso em relação a Greenwich — com os fechamentos das bolsas: em sequência Tóquio, Beijing, Singapura, Europa, São Paulo, Nova Iorque, São Francisco, e de novo Tóquio. Assim, a passagem do tempo cíclico para o tempo irreversível e/ou linear transforma a noção de tempo, tendo em vista que o sistema capitalista produz a fragmentação do mesmo, e o converte em valor de produção, daí a justificativa para a frase previsível “tempo é dinheiro”, que foi sendo reafirmada no processo histórico da economia de consumo e consolidada, em especial, a partir das Revoluções Industriais, com a atividade setorizada, sendo simbolizada pela produção em série e marcada pelo relógio¹⁵ ponto, estabelecendo os horários dos operários nas atividades laborais. Para Chassot (2008, p.179), o uso do “relógio assumiu o controle das ações de homens e mulheres para que tivessem assim possibilidades de terem aferidos seu desempenho e sua produtividade” e assim o tempo construiu amarras do tempo cronometrado.

Remetendo a um contexto local, as badaladas do sino da Catedral Santo Antônio, que possui as duas grandes torres quadriláteras ladeadas por relógios, assinalam a passagem do tempo em todas as direções – tendo em vista que a catedral está localizada, planejadamente, no âmago da cidade – e simboliza um marco importante para a comunidade frederiquense, a

¹⁵ Citando Chassot (2008, p.177), quando este se refere ao relógio atenta que “já há mais de 5.000 anos antes do presente, mesmo que seu uso como regulador do sistema de vida seja muito mais recente e coincida com a Revolução Industrial”, observando a evidência que atribui ao seu uso nas sociedades modernas com o advento da industrialização.

qual, tradicionalmente, orienta-se pelo ecoar de suas batidas, não apenas de hora em hora, mas para, anunciar elementos essenciais do ser humano no tempo cíclico: a celebração da vida, da união e da morte, é claro, de acordo com o conceito episcopal católico, sendo o sino da igreja um dos mais fortes simbolismos cultural – e por que não considerá-lo patrimonial - do tempo municipal.

Retomando a abordagem de tempo histórico, outros instrumentos para as medições¹⁶ temporais, nas sociedades com legados ocidentais, foram se aperfeiçoando no decorrer do processo histórico, se tornando um processo de adaptação em diferentes períodos da sociedade, sendo que Le Goff (2003, p. 478) registra “a conquista do tempo através da medida é claramente percebida como um dos importantes aspectos do controle do universo pelo homem. De um modo não tão geral, observa-se como, numa sociedade, a intervenção dos detentores do poder”, ou seja, o tempo de construto humano edificou padronizações sociais, estabelecendo relações de controle e submissão ao ritmo temporal de trabalho.

Nessa construção a qual nos tornamos dependentes do tempo criado, regendo as fragmentações cotidianas da vida, as medições temporais criadas transformaram-se em determinantes para agirmos e planejamos os acontecimentos em sociedade.

Nesse processo, o tempo, enquanto elemento da natureza passa, então, a ser objetivado, esclarecido. Com esse esclarecimento o homem foi se apoderando dos processos de medição (relógios, calendários) e tornou-se prisioneiro desse tempo contado. Hoje, parece inacreditável que em alguma época da história humana alguém pudesse ir trabalhar, marcar um encontro, planejar sua vida sem a consciência do tempo, sem a ajuda de um relógio ou de um calendário (FERREIRA, 2001, p.04).

Contudo, a análise realizada por Ferreira é uma compreensão característica das sociedades ocidentais, da mesma forma como na cultura greco-romana os quais consideravam bárbaros os povos que não falavam a sua língua e não respeitavam as suas leis, atualmente nós construímos conhecimentos a partir da perspectiva do colonizador, como se todas as sociedades fossem participes da mesma cultura, desconhecendo assim as culturas orientais, sem questionar, muitas vezes, as ciências e principalmente, o tempo dos coletivos dos que foram colonizados.

Remetendo a relação entre colonizador e colonizado, destaco a autonomia dos povos indígenas, tecendo considerações sobre a formação e consolidação das suas identidades, bem

¹⁶ Segundo Le Goff (2003, p.177), podemos atribuir a medições de tempo pautadas na hora “uma série de instrumentos, alguns dos quais, hoje, nos parecem arcaicos (clepsidras, ampulhetas, relógios de sol), e a outros cada vez mais aperfeiçoados (relógios de torre, pêndulos, relógios de pulso, cronômetros)”.

como o tempo e o espaço conquistado na busca por ser fazer vozes na história em suas legitimações socioculturais.

2.4 A autonomia dos povos indígenas: identidade, (novo) tempo e espaço

Considero importante, logo no início desse subcapítulo, que incita o processo para a expectativa do cenário atual em que se encontram os povos indígenas, discorrer sobre alguns elementos importantes que serão desenvolvidos.

Inicialmente, utilizo do conceito de autonomia – palavra de origem grega que tem, entre outros significados, autogovernar-se a si própria - para abordar a construção do posicionamento e do ouvir das vozes, agora na avançada luta pelas (re) conquistas dos povos indígenas, bem como os direitos reivindicados legalmente. No entanto, saliento previamente, que a autonomia era uma condição comum para os indígenas, que retrocede a partir do contato com os europeus, proferidos “civilizados”, tendo em vista que “as sociedades indígenas, antes do contato com o homem “branco”, eram povos nômades e autossuficientes, com terras extensas, livres e sem barragens” (SOUZA & LIDÓRIO, 2008, p.53), caracterizando nesse sentido, atualmente, a busca pela perda da liberdade imposta a seus antepassados.

Após, trago a questão de identidade, sinalizando a legitimação dos saberes e as culturas dos diferentes povos indígenas, importante para a manutenção do fazer-se sujeitos da história e, principalmente, a concepção de ser indígena, ou autoreconhecer-se como um, tendo em vista que “o Brasil ratificou em 2002 a Convenção 169 sobre os Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho (OIT), segundo a qual a identidade dos povos indígenas só pode ser autodeclarada – e não mais atribuída [...] não há nada que defina um índio, a não ser seu reconhecimento e o de seus pares de que ele o é” (COHN, 2013, p.20), sendo esta determinante um grande avanço para a legitimação e o resgate da pluralidade cultural dos grupos indígenas.

Concomitante, e para completar a abordagem, elucidado o que atribui como (novo) tempo e o espaço, trazendo breves considerações sobre tempo atrelado a caminhada de consolidação dos movimentos indígenas, ressaltando que outras considerações relacionadas ao tempo foram elaboradas com maior ênfase anteriormente.

Também, considero algumas reflexões sobre o espaço, contemplado em dois vieses que se complementam; o espaço como *território* e o espaço como *abertura das vozes indígenas*, que lutam por fazer valer os direitos conquistados, ligado ao processo de “consolidação de

espaços de representação do movimento indígena, por meio de suas organizações, nas esferas públicas, com a internalização e a gestão de recursos governamentais e de várias lideranças de organizações indígenas que passaram a ocupar funções públicas e políticas na esfera da Administração Pública, trazendo novas conquistas (ações), mas também novos desafios” (BANIWA, 2007, p.140) e assim, o tempo – formação da autonomia e identidade indígena — modifica o espaço sociocultural – como as novas lutas pela pelos direitos, conflitos ideológicos, culturais e territoriais.

Ainda, se torna necessário ressaltar, que as manifestações pela consolidação de espaços das comunidades indígenas na sociedade brasileira, as reivindicações e as organizações da autonomia coletiva, não se restringe a este recorte, estando presente em vários momentos da dissertação, tendo em vista que as políticas públicas e ações dos e para os indígenas são os pilares de novas configurações de suas conquistas, das quais evidencio o acesso ao Ensino Superior, e igualmente propulsionam o vislumbrar de outros desafios a serem empreitados.

As lutas pela consolidação da autonomia indígena e as conquistas temporais de espaços territoriais, bem como da promoção de vez e voz dos povos autóctones, destaca a busca cada vez mais constante para vencer as barreiras impostas pelos seus colonizadores, que eurocentricamente ocultaram as vozes desses grupos no decorrer da História.

Sob este olhar, os indígenas são subjugado, segundo Tzvetan Todorov, em três tipologias que abarcam as relações estabelecidas entre o colonizador – o branco, ocidental e o colonizado– indígena oriental, no sentido estabelecer a relação com o outro:

Primeiramente, um julgamento de valor [...]: o outro é bom ou mau, gosto dele ou não gosto dele, ou, como se dizia na época, me é igual ou me é inferior [...] Há, em segundo lugar, a ação de aproximação ou de distanciamento em relação ao outro [...]: adoto os valores do outro, identifico-me a ele; ou então assimilo o outro, impondo-lhe minha própria imagem; entre a submissão ao outro e a submissão do outro há ainda um terceiro termo, que é a neutralidade, ou indiferença. Em terceiro lugar, conheço ou ignoro a identidade do outro (TODOROV, 2010, p.269).

No entanto, nenhuma das três tipologias relacionadas ao outrem, necessariamente, escuta o que os indígenas têm a dizer. A primeira em muito carrega o senso comum que se dá pela formação de estereótipos muitas vezes pejorativos sobre os primeiros aborígenes, simbolizado pelo bom – dócil — ou pelo mal – antropofágico – selvagem, determinando assim padrões em que o outro se encontra, sem é claro, vivenciar contato com o mesmo.

O segundo cria uma possibilidade de diálogos de conhecimento deste outro, mas fundamentalmente não é ponto de partida para a aproximação e/ou distanciamento, tendo em vista que identificar-se com o outro, nem sempre determina o quanto eu percebo o outro na

sua diversidade e crio condição de colóquios, isso pode ser atribuído também para o agregar valores, ou seja, posso incorporar valores do outro sem compreendê-los dentro de um contexto cultural maior, que se deu para chegar até a sua legitimação.

O terceiro é ainda mais categórico, conhecer o outro não significa respeitá-lo, e tão pouco compreendê-lo diminuindo ainda mais as relações interculturais de diálogos, criando a tendência de permanecer neutro ou ignorar as vozes e os saberes culturais.

A partir dessas diferentes tipologias, enraizadas na construção da sociedade brasileira, elas contribuíram para sufocar ainda mais as palavras silenciadas dos povos indígenas, devido aos conhecimentos omissos, abstratos e errôneos formulados nas mentalidades sociais.

Porém, novos momentos introduziram os grupos indígenas ao centro das lutas por seus direitos, ouvindo finalmente, o verbalizar de suas ações.

A identidade, o tempo e o espaço dos povos indígenas¹⁷ nem sempre se apresentaram na luta pela autonomia e por fazer valer os direitos conquistados, pelo contrário, o protagonismo ameríndio adquiriu respaldo com a (re)democratização¹⁸ do Brasil, na década de 80, o que “permitiu e incentivou a ampla discussão da chamada questão indígena pela sociedade civil e pelos próprios índios, que começaram a se conscientizar e a se organizar politicamente, num processo de participação crescente nos assuntos de seu interesse” (FUNAI, *História e política indigenista*) conquistando a cidadania, no cumprimento de ser tratado igual na diferença étnico cultural.

Outrora, os índios eram considerados como “figuras transitórias que, cedo ou tarde, seriam “incorporados à comunhão nacional”” (CAMARA, 2013, p.39), alterando o panorama com a Constituição Federal de 1988, momento em que são reconhecidos territórios indígenas, conceituados como tradicionais.

Porém, anteriormente, outras organizações contribuíram para a luta e articulação dos povos indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário - Cimi¹⁹, criado em 1972,

¹⁷Vale registrar a história contada por Eduardo Galeano (2012, p.182) no livro *Os filhos dos dias*, onde escreve que no dia 2 de junho de 1537 “o papa Paulo III ditou sua bula *Sublimis Deus*. A bula entra em choque contra aqueles que, desejando saciar sua cobiça, se atrevem a afirmar que os índios devem ser dirigidos à nossa obediência, como se fossem animais, com o pretexto de ignorar a fé católica. E em defesa dos aborígenes do Novo Mundo, estabeleceu que eles são *verdadeiros homens, e como verdadeiros homens que são podem usar, possuir e gozar livre e licitamente de sua liberdade e do domínio de suas propriedades e não devem ser reduzidos à servidão*. Na América, ninguém tomou conhecimento.”

¹⁸ A redemocratização do Brasil corresponde ao período em que ocorre, após a ditadura (Estado Novo), a abertura política sufocada pelo modelo político ditatorial, sendo que em 1985 iniciou o processo de redemocratização, com o governo eleito de Tancredo Neves (1984). Nesse sentido a redemocratização foi o primeiro passo para ser promulgada em 1988 a Constituição Federal pautada na democracia, assegurando aos indígenas o respeito às diversidades culturais dos grupos, bem como o direito as terras ocupadas por eles.

¹⁹ Para saber mais sobre a organização deste Conselho frente às causas indígenas, acesse: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/>.

caracterizado por ser uma instituição formada pela igreja católica que desenvolve trabalhos de integração aos povos indígenas e a União Nacional Indígena – UNI (1979), que promoveu visibilidade as manifestações indígenas, contribuindo para culminar, posteriormente em artigos redigidos na nova Carta-magna atribuindo aos direitos indígenas possibilitando o rompimento “com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, reconhecendo aos povos indígenas o direito à prática de suas formas culturais próprias [...] No entanto, as mudanças inseridas na Constituição Federal de 1988 e a conquista destes direitos não vieram unicamente da boa vontade dos congressistas. Pelo contrário, foi fruto da luta de diversos movimentos indígenas e organizações da sociedade civil que clamavam nessa direção” (ZOIA, 2010 p. 74).

Vale evidenciar que a Fundação Nacional do Índio – FUNAI criada em 1967, no limiar do regime militar brasileiro, substituindo o então extinto Serviço de Proteção aos Índios – SPI, elaborando novas formulações de políticas indigenistas, posteriormente, de acordo com a nova Constituinte,

Foi esse caldeirão de movimentos que tornou o terreno propício para uma guinada na política indigenista do país. Com o fim da ditadura e a instalação da Constituinte, em 1987, lideranças indígenas pintadas de guerra e organizações de apoio se misturavam nas galerias do Congresso Nacional, dia e noite, para garantir que novos direitos fossem assegurados. E eles foram. A partir daí, o número de organizações geridas pelas próprias lideranças se multiplica. E os territórios tradicionais passam, finalmente, a ser reconhecidos pelo Estado (CAMARA, 2013, p.40).

As ações e atuações nas políticas públicas, como a educação, a saúde e terras, e em movimentos socioculturais (re)afirma a unidade das populações indígenas o que conduz a novas perspectivas no sentido de vislumbrar o alcance da conscientização da diversidade cultural, o respeito e integração dos saberes e o posicionamento desses grupos, para a construção de uma educação formal e informal, voltadas a legitimação e a desconstrução preconceitos alheados da sociedade.

Ao encontro da autonomia de escolha e participação e do respeito às diferenças culturais dos indígenas, a Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e da resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho – OIT também é norteadas pela auto-identidade indígena ou tribal, portanto, se torna por direito possuírem espaço e posicionamento para pensar e agir diante dos seus interesses, no exercício que compete os direitos humanos. Com isso para a Convenção os governos tornam-se responsáveis pela ação de garantir a proteção dos direitos e a integridade dos povos indígenas, como pode ser observado no artigo 2º (OIT, 2011, p.16) que estabelece,

1. Os governos terão a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática para proteger seus direitos e garantir respeito à sua integridade.
2. Essa ação incluirá medidas para:
 - a) garantir que os membros desses povos se beneficiem, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades previstos na legislação nacional para os demais cidadãos;
 - b) promover a plena realização dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando sua identidade social e cultural, seus costumes e tradições e suas instituições;
 - c) ajudar os membros desses povos a eliminar quaisquer disparidades socioeconômicas entre membros indígenas e demais membros da comunidade nacional de uma maneira compatível com suas aspirações e estilos de vida.

Desta forma, os instrumentos legais para a proteção e manutenção da cultura indígena evidenciam a necessidade de atenção aos povos indígenas no que diz respeito a sua liberdade sem preconceitos e discriminações sociais, e evidenciam também o posicionamento dos mesmos em relação as suas questões, ou seja, deve-se pensar sempre qual a distância entre a auto-identidade e a relação de dependência com terceiros, o que corresponde à sociedade branca, para não tornar-se uma forma de protagonismo ensaiado, mas conduzido ao espaço e tempo da liberdade no pensar e desenvolver suas relações enquanto grupos e com sujeitos atuantes dos seus processos históricos.

Ao encontro da legitimação, o reconhecimento da diversidade, promoção e proteção os povos indígenas se constituem, legalmente, na base dos Estados, com o objetivo de consolidar o direito comum à igualdade, o que pode ser observado na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2009), onde constam, entre outras questões fundamentais, dois artigos que merecem transcrição aqui,

Artigo 2 –

Os povos e pessoas indígenas são livres e iguais a todos os demais povos e indivíduos e têm o direito de não serem submetidos a nenhuma forma de discriminação no exercício de seus direitos, que esteja fundada, em particular, em sua origem ou identidade indígena. [...]

Artigo 15 -

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

A concepção de organização dos povos indígenas deve ser preservada e pensada, no exercício dos direitos e da singularidade das diferentes populações indígenas, possuindo o Estado a tarefa de viabilizar e assegurar a liberdade para a pluralidade cultural, ação essa que

se evidencia também na esfera da educação, por ser o núcleo transformador das sociedades. Sem dúvida, a referida declaração tornou-se uma das tantas vitórias dos povos indígenas em busca da consolidação e reconhecimento da sua autonomia, pautado no respeito das diferenças culturais.

Em relação a estes apontamentos, pergunto-me: as normativas (leis, decretos, convenções e afins) que direcionam na prática os espaços de atuação e conservação dos aspectos culturais indígenas, desenvolvem-se efetivamente para esses princípios, pensando com e para estes povos, considerando o tempo em que vivemos de sociedade pós-moderna cada vez mais enquadrada na globalização de um sistema que promove a exclusão e exploração das classes populares?

Não bastam as vitórias indígenas legalizadas, ganhas a partir de decretos, normas, convenções e emendas constitucionais se estas não forem efetivamente sair das formulações retóricas do papel, pois este tudo aceita, o que não pode ser considerado para as comunidades indígenas, as quais sabem dos seus direitos, mas muitas vezes não conseguem alcançá-los devido a uma estrutura que converge para o engessamento dos direitos conquistados, em prol de benefícios capitalistas, que se autodeterminam, beneficentemente, como avanços na produção e desenvolvimento do país.

Ainda é falha a promoção da autonomia indígena a partir da aplicabilidade e desígnio de políticas governamentais, se tornando secundárias questões de grande relevância social e cultural para os povos indígenas, como as questões territoriais, criando barreiras que perpassam o tempo e se tornam bandeiras de resistências, no clamar por seus espaços,

Atualmente, as lutas das sociedades indígenas estão pautadas na recuperação de seus territórios. É através da conquista de seus patrimônios naturais que depende a manutenção de suas identidades culturais, seus espaços étnicos, suas línguas e costumes. Ao retornarem ao ambiente já habitado por eles no passado e que foi palco de seu desenvolvimento histórico, recuperam também suas condições de existência, definida por seus valores culturais e suas identidades étnicas. (ARESI, 2008, p.267).

Há muito para avançar, mas o caminho está sendo trilhado, observando que o processo histórico temporal atual trouxe consigo várias conquistas para os povos indígenas, porém, no Brasil assistimos atualmente a luta acirrada de grupos indígenas justamente pelo que deveriam ser reconhecidas pelo Estado, as áreas territoriais de direito dos indígenas, questões essas que vem sendo desrespeitadas, com o atraso nas demarcações de terras e com outros fatores como

construção de estradas e em evidencia o caso da usina hidrelétrica de Belo Monte²⁰, ações que desrespeitam tribos indígenas para o avanço de um sistema capitalista devastador.

Ainda em relação aos territórios, considero importante um trecho da entrevista com o indígena da tribo Ticuna, Pedro Inácio Pinheiro que faz parte do conjunto de narrativas e discursos da obra *As vozes do mundo*, com organização do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, no momento em que o líder indígena refere-se às lutas por territórios que foram furtados das suas comunidades, bem como a aculturação promovida com o contato do homem branco, salientando a necessidade da retomada de um espaço de pertença destes grupos e conclui que,

Nós não viemos de outra terra, nós não viemos de outro planeta, nós viemos daqui mesmo. Nosso deus era daqui mesmo. O deus do branco é outro e talvez de outra terra. [...] Como diz que temos direito sim porque a terra é nossa. Já que eles tomaram nossa terra, pelo menos algumas pequenas terras nós tem que ter. [...] Diziam que a gente não era mais índio, vestia roupa, usa relógio, fala português, corta cabelo... Então, aí a gente dizia: “Mas nós tem nossa língua própria, clã próprio, nós tem deus próprio.” Aí, por aí, nós resolvemos que nós temos direito como qualquer outro cidadão também (SANTOS, 2009, p.197).

Essa narrativa deixa clara a visão indígena na luta pelo seu tempo e espaço em dois vieses: a luta das terras de pertença, que foram expropriadas a força, deixando-os sem a referência territorial que faz parte da condição cultural e a forte presença da aculturação dos povos indígenas pelo homem branco, que após submetê-lo aos seus costumes utilizam desta condição para atacá-los como povos marcados pela perda de identidade, sob a influência da civilização ocidental. Diante desses dois âmbitos surge outra forma de espaço que abre caminho para o emergir das vozes e a formação de lideranças nos grupos indígenas.

Adito, ainda, a fala do indígena Ailton Krenak no *Seminário Múltiplos olhares sobre a formação humana*: diálogos entre educação e cultura, vem ao encontro dessas latentes questões quando se refere as ocupações dos espaços territoriais tradicionais dos grupos indígenas, afetando diretamente nos na manutenção e a afirmação da identidade,

²⁰ A as obras da hidrelétrica de Belo Monte, localizada no Pará, causam desastres não apenas ambientais, mas para a vida de várias tribos que pertencem a essa região.

Acho importante a gente considerar a possibilidade de refletir sobre o aspecto da questão porque por mais que a nossa geração se esforce por encontrar pontos comuns e aspectos positivos na nossa cooperação, na nossa interação com uma sociedade mais tolerante, mais ampla, que vai além dos limites de cada uma das nossas Aldeias e dos limites de cada uma das nossas tribos, a realidade com a qual lidamos é a realidade das pequenas etnias. E que, ao longo dos séculos, tiveram seus territórios ocupados e assistiram ao desenvolvimento e à afirmação de uma cultura que é essa cultura hegemônica, que é essa consolidação de um modelo ocidental, de modelo capitalista, e dinâmico, afirmativo da transformação do uso dos recursos naturais, da transformação da montanha em vagão de minérios que vão para o porto, é isso o que vemos agora no Brasil (KRENAK, 1996, p.92).

A luta dos povos indígenas por mudanças é contínua e cresce a ação para que as conquistas idealizadas e adquiridas permaneçam, como suporte – e direito - para a identidade das comunidades, mantendo os saberes e culturas que não foram engolidos pelo sistema exploratório do homem branco, sendo a educação um forte aparato para viabilizar fomentos para a identidade cultura.

A educação escolar indígena²¹ se configura como é um grande passo para a autonomia e identidade dos grupos indígena, que vem incorporando conquistas desde a sua implementação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, possibilitando a ativa participação das comunidades no que se refere à formulação do projeto político pedagógico da escola, de acordo com as características regionais e culturais dos povos indígenas, bem como o uso da língua materna – mesmo sendo o ensino fundamental realizado na língua portuguesa – no processo de ensino aprendizagem.

Também a LDB garante, entre outros, a promoção da autonomia a partir de práticas culturais, desenvolvimento de materiais didáticos, manutenção da língua materna, bem como programas de formação contribuindo para especialização de indígenas na educação escolar.

No artigo 78 a LDB avulta a importância da interculturalidade escolar indígena, bem como o resgate e manutenção cultural,

²¹ “No ano de 1994, o MEC divulgou oficialmente um documento que foi chamado de “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, no qual passou a definir os parâmetros para atuação nas diversas agências, e também neste documento estabeleceram-se os princípios para a prática pedagógica em contextos de diversidade cultural, bem como, começa-se a desenhar uma nova função social da escola em terras indígenas.” (ZOLA, 2010, p. 76). Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/euOutro.pdf>>.

Art. 78º. 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 bilíngüe 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.

Desta forma, a LDB traçou horizontes para a construção da autonomia indígena e abertura de espaços para firmar as perspectivas de uma educação escolar indígena voltada às peculiaridades das comunidades e regiões.

Desenvolver alternativas para o resgate das memórias, culturas e sabedorias indígenas é projetar pontes que foram secularmente destruídas com a imposição dos costumes europeus, alvitando o percurso de novas tendências da educação indígena, incorporadas a sociedade atual, global e tecnocientífica, aliado a sustentabilidade de suas tradições.

Em 2008, na forma da Lei 11.645 a LDB incorporou o estudo da cultura e história indígena na Educação Básica, com o desígnio de um ensino aprendizagem voltado ao conhecimento contextualizado, fora de padrões estereotipados sobre os povos indígenas, evidenciando a perspectiva da desconstrução de pré-conceitos nas escolas não indígenas, questões essas que serão abordadas no capítulo a seguir, a partir das análises dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura da URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

A autonomia só é construída a partir das vozes que a reivindicam, ela tem que ser da base para a base desses grupos, formando assim novos percursos de atuação que se traduzam no concreto, mas uma vez e sempre: são as vozes indígenas que constroem a sua caminhada, que percebem e concluem as suas necessidades e lutam, são essas vozes polifônicas que devem ser ouvidas para falar da autonomia indígena. E são essas vozes plurais que querem proferir suas experiências, desafios e desassossegos nas lutas por serem respeitados na diversidade de suas línguas, danças, mitos, cultos e diferentes olhares na sociedade e miragens por novos rumos da Educação.

3 A HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO: NOVAS TESSITURAS QUE DES(A)FIAM

Por trás da máscara do desprezo, aparece o pânico: estas vozes antigas, teimosamente vivas, o que dizem? O que dizem quando falam? O que dizem quando calam? (GALEANO, 2010, p.132).

As vozes de povos indígenas, silenciadas durante gerações, tentam (re)construir e consolidar espaço na sociedade brasileira, na luta por seus direitos, pela valorização da diversidade e identidade dos grupos. Elas clamam pela manutenção da sua cultura, pelo reconhecimento da sua história e pelo respeito de seus costumes e crenças.

Estas vozes falam de vivências, de dizimações de populações e tradições que outrora os indígenas sofreram, falam de raízes na reivindicação para a consolidação do seu lugar, do desejo e do direito de pronunciar e agir, no reconhecimento e consideração de suas tradições e saberes. Falam de resgate dos costumes, por vezes esquecidos, falam do significado e da autonomia de ser índio. As vozes se pronunciam e,

reivindicam não só o respeito a sua condição de membros indígenas integrantes de minorias étnicas, como também seus direitos individuais e coletivos, decorrentes de sua existência, como entidades concretas, mantenedoras de características culturais próprias (FACCO, LEMES & PIOVEZANA, 2008, p. 184).

As vozes indígenas falam mais, mas para isso precisamos ouvi-las, conhece-las e reconhecê-las nos seus diferentes contextos, nas realidades em que se situam e dialogam, para que o silêncio dos que usualmente foram calados possam se tornar palavras e saberes, oportunizando o conhecimento para os seus e para outros grupos sociais.

Nesta expectativa, o estudo da temática indígena em espaços escolares, por muito tempo estigmatizada e preconceituosa a uma atuação quase irrelevante, ora em tom saudosista, ora preconceituosa, vislumbra novas tonalidades, novos semblantes e outros enredos, descentralizando o conhecimento arraigado de preconceitos e personificações, inseridos nos ditames eurocêntrico, esvaziados de sentido crítico e de saberes reflexivos sobre o estudo indígena.

Está sendo presenciado o abrir de velhas tabas da história de territórios que com ocupação passou a chamar-se Brasil, Histórias, usualmente silenciadas, enclausuradas e

esquecidas, retocadas pela superficialidade e o descaso da sua existência e atuação, mesmo tendo a ciência de que, até então e “desde sempre, estavam aqui”. O Ministério da Educação quando recomenda *o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje é explícito,*

A reafirmação da identidade não é apenas um detalhe na vida dos povos indígenas, mas sim um momento profundo em suas histórias milenares e um monumento de conquista e vitória que se introduz e marca a reviravolta na história traçada pelos colonizadores europeus, isto é, uma evolução de fato na própria história do Brasil (BRASIL, 2006, p.42-43).

Novas tonalidades na educação escolar redefinem o estudo da temática indígena, para a “redescoberta” de um Brasil que sempre existiu, mas que muito se renegou, enaltecendo outros povos, outros costumes, outros Brasis, e que agora direciona o seu olhar para a base da formação inicial brasileira, na perspectiva da construção para uma educação intercultural, que propicie na sua ação o conhecimento dos povos indígenas, que evidencia outro conhecimento de nós mesmos, das nossas raízes, da nossa trajetória, do nosso país.

3.1 Entre currículo e contextos: a temática indígena no âmbito da Lei 11.645/08²²

A diversidade de culturas e contextos, presentes nos espaços coletivos atuam na Educação, relacionando-se nas dinâmicas escolares. Estas relações estabelecidas influenciam em possibilidade de indicar para pluralizações de panoramas étnico-culturais em lugares sócio-educacionais, repercutindo no pensar e construir concepções no currículo, pronunciando assim, o reconhecimento de grupos que atribuem sentidos e perspectivas para a legitimação de seus saberes.

Com a crescente autonomia, os povos indígenas deslocam-se de um território do esquecimento²³, que se localizavam desde a dominação europeia, permanecendo durante séculos as margens das minorias, na vigília da historiografia oficial, e passam, então, a

²²LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008, sancionada pelo Presidente da República Luís Inacio Lula da Silva que 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”.

²³Vale registrar a iniciativa de alguns jesuítas, que vieram para a América Latina no período colonial em processo de evangelização, e contraditoriamente ao envio de suas funções, eles trabalharam pelas causas indígenas. Com referência, ao frei dominicano Bartolomé de Las Casas (1474-1566), bispo de Chiapas, que modificou o objetivo da sua vinda, lutando pelos direitos indígenas e desafiando a conduta espanhola, pela dignidade e respeito às populações ameríndias. Também destaque, ainda referenciando a instituição religiosa, o padre jesuíta Antonio Vieira (1608-1697), que descendo em terras hoje brasileiras, direcionou a sua missão para combater a escravidão indígena. Era chamado pelos índios de "Paiçu" (Grande Padre/Pai, em tupi).

disputar conquistas por espaços na sociedade e na História da Educação, registrados nesta pesquisa, pelo marco que determina o estudo da temática indígena.

Com iniciativas voltadas a legislações e políticas específicas que conferem direitos sócioeducacionais e ações para o reconhecimento e manutenção das culturas e línguas indígenas, Monte reconhece que,

É como se as vozes das sociedades indígenas, há séculos silenciadas pelas políticas educacionais, estivessem podendo formular e explicitar um novo projeto de escola, acompanhada pelo eco de outras vozes, ressoando e reproduzindo, ainda que sob intenso debate e conflito, em novas garantias e direitos coletivos e propostas de políticas públicas diferenciadas, a serem implementadas pelos estados brasileiros dentro do sistema de ensino (MONTE, 2001, p.104).

Desta forma, o estudo da cultura e história indígena se torna integrante curricular obrigatório, na rede de ensino pública e privada da Educação Básica que incluída na LDB, determina nos aspectos que contempla o conteúdo programático, a necessidade do resgate e do ensino sobre as contribuições dos negros e dos povos indígenas na formação brasileira.

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 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 brasileira 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”. (BRASIL, 1996)

A decorrência de questionamentos e inquietações de uma prática que exija a realização das esferas atribuídas pela lei provoca novos olhares e estudos para o significado da inclusão dos considerados em outros tempos, integrados aos sujeitos ocultos do currículo, e que agora ganham realces na Educação.

Diante das redimensões de conhecimentos, conduz a necessidade da criação de espaços envolvendo os processos e interações educativas e proporcionando alternativas para desarticular o cenário engessado por um ensino cientificamente excludente. As mudanças incidem na sociedade e provocam outras atribuições as práticas escolares assumindo novas proporções do saber e ação, alterando o currículo e o trabalho docente.

Miguel Arroyo (2000, p. 87), observa que “as opções políticas e a percepção dos determinantes históricos de todo conhecimento, ciência e tecnologia acordaram muitos docentes da tranquilidade de seu quintal.”.

Assim, o conhecimento escolar introduz outros significados sobre o que nós, brancos, sabemos – ou pensamos conhecer em relação aos povos indígenas que atualmente evidenciam-se na luta pelos direitos, fazendo parte deste reivindicar, a apropriação de lugares na memória da sociedade e na História da Educação, na perspectiva do currículo, defendendo saberes das histórias e culturas que abarcam a manutenção das identidades dos grupos.

A construção do currículo é direcionada aos aspectos que se comunicam em sociedade, – política, economia, ciência etc.; - nas atribuições que determinam a formação de ideologias e paradigmas, estabelecidos pelo discurso e que condicionam verdades. Também são atribuídas a interesses, os quais evidenciam ciências, redirecionando outros sujeitos e grupos para as margens, abrigando tendências daqueles que falam para os que reiteram os conhecimentos, fabricando discursos pré-determinados, construídos em saberes escolar.

Com isso, o currículo é organizado a partir de demandas de interesses, das necessidades e estratégias que vão incluindo-se no trato pedagógico que ganham sentidos nas relações entre a teoria e a prática.

Para tratar destas questões que permeiam as entrelinhas do currículo, trabalhando a relação da construção de conhecimento e poder, os escritos de Michel Foucault contribuem para analisar estes contextos, observando a ação que estabelece o elencar de alguns saberes e o excluir de outros na construção do currículo, pela prática discursiva.

Afirmando esta ideia, na obra *A Ordem do Discurso*, pronunciada em dezembro de 1970 em aula no Collège de France, Foucault lança uma hipótese, que direciono aqui para contribuir com o estudo do currículo,

suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição (FOUCAULT, 1971, p.8).

Neste sentido, o discurso é idealizado para atender a determinada estrutura da realidade – a partir daqueles que tem o poder de sistematizar a organização - e as necessidades de cada sociedade, movimentando o espaço de produção das verdades, excluindo outros discursos,

bem como confiscando, criando o que ele chama de “regime de verdades”, “isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 2007, p.12).

Assim, utilizo o conceito de discurso de Foucault, que detém a relação entre conhecimento e poder, para analisar a abertura a novos conhecimentos no currículo, como o estudo da temática indígena escolar, direcionando para discursos interculturais no currículo pedagógico.

A presença do estudo da história e cultura dos indígenas no currículo e a construção da autonomia na sociedade desestabilizam conceitos e saberes do discurso dominante, pois indicam alternativas de modificar padrões e referências, o que principalmente redefine “verdades” da narrativa histórica, no sentido do que se ensina e como se aprende, ou seja, que estereótipos e conhecimentos sobre os indígenas emergem na construção das representações sociais.

No que se refere à construção e apropriação de discursos na Educação, Foucault (1970, p.44), observa que,

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Neste sentido, com a inclusão da temática indígena é esperada a consequência de construções que podem agregar vivências, experiências e perspectivas quando proporcionado o direito da palavra para as populações indígenas, para a visibilidade do discurso dos diferentes povos ameríndio tornados brasileiros.

Ao tratar das representações, e a construção de sentidos, Roger Chartier (1991, p.185) observa que “desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta”, em outras palavras, criam-se estruturas de representações de sujeitos e grupos ocultos, renegados e ausentes da visibilidade das dinâmicas sociais, por imposições verticais e conduzidas como verdades universais.

As representações apropriam-se de discursos, que se evidenciam nas relações cotidianas, articuladas e definidas na historiografia oficial, refletindo a memória social.

As reivindicações da memória, individual ou coletiva, experimentada ou institucionalizada, abalaram, elas também, as pretensões do saber histórico, julgado frio e inerte quando comparado à relação viva que faz com que se reconheça o passado na imediatez de sua reminiscência. (CHARTIER, 2010, p.12)

O estudo da temática indígena vem ao encontro de alterações propostas para o currículo da Educação Básica, e em consequência, da formação de discursos estruturados nos saberes históricos, desconstruindo assim, pragmatismos, trabalhando as memórias no que Chartier traz como relação viva, encontrando no passado, a partir da sua compreensão, o respeito pela diversidade cultural.

Somando, a inclusão da temática indígena no currículo escolar, deve ser percebida como condição para o reconhecimento e valorização das populações indígenas. O estudo indígena escolar necessita de relações que tragam o processo histórico e os diferentes contextos de realidades em que atuam os povos indígenas, as expectativas e desafios que identificam na sociedade do século 21, de compreensões sentidas e integradas a experiências.

A pertença da identidade índio deve realçar o ensino-aprendizagem, ressignificando conceitos, tornando-se elementar para a temática indígena na História da Educação, a presença da palavra de grupos indígenas, para não desiludir-se com um ensino que continue imbuído de representações dos coletivos, por meio de versões eurocêntricas ou deslocado da realidade destes grupos.

Outros significados, também implicam em aberturas para modificar a ação docente, a partir de refletir a teoria e a prática, e conseqüentemente criar aberturas, ou assim deveria ser, para o reconhecimento e respeito das diversidades, no conhecer e saber escutar o outro, suas composições e compreensões.

O Projeto Político Pedagógico – PPP²⁴ se configura em uma das propostas de ação do currículo, instrumento pelo qual as instituições de ensino conduzem a autonomia para as demandas educativas legais, direcionando para relação de aspectos locais, da cultura, contextos socioeconômicos etc., para a Educação, levando em conta a realidade em que se situam e atuam, desenvolvendo sentidos e interações para o ensino-aprendizagem o que Pinto (2012, p.522) observa como cultura escolar: “o PPP é o instrumento que *cultiva* a cultura escolar. Se não há um projeto efetivamente implantado, a cultura escolar é difusa e mutante.”

Também, “o PPP não pode ser um instrumento burocratizado que, para atender às exigências legais, possa ser encomendado ou mesmo comprado” (Ibidem, p.524), ou seja, é

²⁴ Para os cursos de graduação a nomenclatura vigente é Projeto Pedagógico de Curso (PPC), como pode ser observada na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. No entanto PPP e PPC indicam elementos curriculares que norteiam as ações educativas nas instituições de ensino.

preciso ter em atuação a diversidade que se relaciona nos espaços escolares, seus significados e vivências que contribuem para a identidade escolar.

Desta forma, introduzir novos panoramas não se limita ao espaço do cumprimento curricular escolar, além disso, marcam a concretização de anseios outros, que ensejam em um (re)olhar dos próprios sujeitos que disputam lugares na memória e na dinâmica do currículo, reafirmando a sua história, identidade e atuação.

Assim, as lutas de grupos que reivindicam a legitimação de saberes e ideologias, produzindo novos espaços de ação na sociedade e conhecimentos culturais do currículo que se configuram nos arranjos coletivos e articulados, percebem suas conquistas sendo realizadas no contexto social. Apple enfatiza que é,

particularmente importante observar que as demandas dos movimentos de oposição acabam trazendo mudanças em políticas e currículos, seja pela geração de novos direitos, pela legitimação da cultura subordinada, pela criação de identidades coletivas, seja até certo ponto, pela incorporação das perspectivas dos oprimidos no currículo (APPLE, 2008, p.204).

Todavia, Apple também chama a atenção no sentido de como se constitui a apresentação destes espaços de reconhecimento de outros coletivos no currículo, se a forma como é conduzida a legitimação da cultura e história de grupos oprimidos, como os indígenas, correspondem aos seus anseios e forma de se posicionar, alertando que

as teorias existentes sobre conhecimento cultural, especialmente na educação, baseiam-se principalmente no pressuposto de que determinada forma de consciência sempre será associada à subalternidade – uma forma que rejeita a cultura dominante, resiste à assimilação ou recusa-se a perpetuar as relações existentes de poder desigual (APPLE, 2008, p.275).

Com isso, se faz necessário que as mudanças no currículo tenham como foco a percepção de como se estabelecem as tessituras de discursos e representações contidas nos espaços escolares, como o currículo redireciona a legitimação de saberes dos subalternos, caracterizados em quais noções de contextos e processo histórico, chamando a atenção para não cair novamente na verticalização dos saberes.

Igualmente, há a importância de atentar para a condição de grupos que estavam à margem, esquecidos, e que agora afirmam a sua existência e atuação no processo social, como os povos indígenas, sinalizando que, quando incorporados no currículo escolar, não se evidencie apenas a presença da cultura dominante e opressora, estabelecendo para isso

relações e contradições de noções do processo entre dominado e dominador, no sentido de evocar o entendimento destes coletivos, a partir das suas vozes.

Sobre a atuação dos movimentos sociais, que incorporados ao currículo e as práticas educativas ganham destaque e também alteram sentidos de conhecimentos na Educação, Regina Leite Garcia e Nilda Alves (2012, p.498) analisam que “é preciso compreender que esses movimentos vão além de simples respostas políticas às ações das forças hegemônicas. Eles criam saídas próprias, indicam ações possíveis, geram crises para que as políticas oficiais sejam modificadas”, criando assim conhecimentos e significações que vão ao encontro de conhecer os contextos desses movimentos sociais, como as sociedades indígenas.

Diante de uma perspectiva educacional, que deveriam alterar os currículos escolares e a relação teoria e prática, promovendo a valorização e o saber da cultura e do processo histórico, de povos que já viviam aqui antes da chegada dos ‘ditos’ descobridores, torna-se exigência o emergir de questões como: de que maneira a cultura indígena está sendo agregada à cultura nacional? Está sendo relacionada ao contexto social? A sua implementação no currículo é suficiente para um estudo crítico-reflexivo da temática do país? Como os indígenas observam a ‘incorporação de estudos de seus grupos? Como os indígenas (des)valorizam o olhar do branco para as suas identidades?

A inclusão do estudo da temática indígena no currículo escolar ultrapassa a condição de mudanças gerenciadas pela necessidade de dar conta dos movimentos sociais que lutam por reconhecimento na sociedade e na Educação, da passagem do invisível para o presente e muito menos um ato de expiação de culpas por 500 anos de genocídios.

Não basta ter presente o estudo da história e cultura indígena no currículo escolar. É preciso construir sentidos, lócus de busca pelas representações, pelas palavras, gestos e posicionamentos destes outros. Acerca de novas posturas Sckliar faz um alerta,

E as mudanças educativas nos pensam agora com uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. As mudanças educativas nos olham, e ao olhar-nos encontram só a metástase de leis, de textos, de currículos, de didáticas e de dinâmicas. Mas nem uma palavra sobre as representações como olhares. Mas nem uma palavra sobre a metamorfose das identidades. Mas nem uma palavra sobre a vibração com o outro (SCKLIAR, 2003, p.197).

As mudanças educativas carecem reformar o olhar do eu para com outro, o que implica mais do que reformas, e estas não podem ser minimizadas no âmbito do currículo escolar ou o vislumbre para sua concretização. A reforma, não se resume em retocar aparentemente, pois o superficial escorre, desgasta e se vai com o tempo.

As mudanças educativas devem alinhar e provocar revolução, não o revolucionar alarmante, caótico e desestabilizador. Mas o revolucionar contínuo, saudável, que nos encaminhe para uma educação mais humanizadora, coletiva, em respeito às diversidades, as singularidades e a atenção para com o outro, para o saber do outro e, como saber, os diferentes contextos do outro²⁵ (CAMARGO; CHASSOT, 2012a, p.717).

De um modo geral, a temática indígena escolar se configurou ao longo da educação brasileira em conhecimentos assinalados por estereótipos, com base em conceitos distorcidos e superficiais dos povos ameríndios, ocasionando a fomentação de um ensino construído a partir de bases alicerçadas no preconceito, indiferença e abstração da identidade indígena e da contextualização no processo histórico e atual da sociedade.

Tratando-se da construção de discriminação e alienação aos conhecimentos de outros grupos nos espaços escolares, Candau (2003, p.28), chama a atenção para o currículo, considerando este que deposita através da omissão a diversidade cultural e os contextos sociais que abriga outros sujeitos, a formação do imaginário dos alunos voltados ao preconceito, momento em que analisa que “a educação acaba sendo vivenciada de forma unilateral, uma vez que tem como preocupação central e quase exclusiva privilegiar conhecimentos considerados *universais*”.

Assim, os conhecimentos tidos como universais apagam conhecimentos populares, alimentando representações reducionistas de outros grupos da sociedade, como as populações indígenas, acentuando as desigualdades nos diferentes espaços sociais.

As histórias e culturas dos povos indígenas e de outros grupos, foram contadas sob uma perspectiva dos povos dominantes, se auto-considerando como uma cultura superior — os outros eram/são bárbaros —, que se auto afirmou com o tempo, imprimindo uma imagem de cunho superior, com saberes necessariamente singulares e importantes para o desenvolvimento social, com egos e vaidades inescrupulosamente aflorados.

O estudo da cultura e história indígena, despidas de preconceitos alienantes de projeções seculares e por vezes incrédulas sobre a identidade indígena, implica em desafios e mudanças na práxis da educação, tendo em vista a construção e manutenção sociocultural do Brasil, que durante séculos primou e enalteceu (e, ainda enaltece) o pensar o branco, detentor de conhecimentos, avançado, conscientemente civilizado e com seu ego elevadamente enaltecido. E assim, mantiveram e alimentaram por muito tempo os abismos da negação dos

²⁵Parte deste texto foi apresentado e publicado em anais do SIIC - XVIII Seminário Institucional de Iniciação Científica, XVI Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-Graduação e X Seminário de Extensão, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, em outubro de 2012.

saberes de outros povos, outras culturas e de outras histórias. Nesta ótica Santomé destaca que,

aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular sua possibilidade de reação (SANTOMÉ, 1995, p.161).

E assim a educação e o currículo escolar foram sendo construídos, com discursos e conhecimentos incorporados por gerações, “por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal” (GRIGNON, 1995, p.182), criando-se redutos de conhecimentos e saberes como necessários e os demais como secundários, por fazerem partes de outras culturas e outras camadas.

A indiferença ou superficialidade aos estudos sobre questões indígenas condicionou a esquecer os “outros” da sociedade, a tratá-los como sujeitos decorativos, grupos distantes da realidade vivenciada, emergindo o que Peter Burke conceitua como amnésia social, destacando que,

para entender os mecanismos da memória social, talvez valha a pena examinar a organização social do esquecer, as regras de exclusão, supressão ou repressão e a questão de quem quer que quem esqueça o quê e por quê. Em suma, a amnésia social. A amnésia se relaciona com a “anistia”, com o que se chamava de “atos de esquecimento”, a obliteração oficial de memórias em conflito no interesse da coesão social (BURKE, 2006, p.85).

A partir destas concepções, o currículo por muito tempo manteve no esquecimento os saberes e a diversidade dos povos indígenas brasileiros, tendo em vista que não é por acaso a segregação ou descaso dos coletivos populares nos currículos e na memória social. Miguel Arroyo (2011, p.122) chama a atenção que “os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos fazem parte de relações, experiências, interesses e tensões sociais. É ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar.”

Assim, o currículo não é neutro, mas sim intencional, ele atende a determinadas visões e concepções, que selecionam conhecimentos, segregam outros, que ficam à margem, renegados.

No que se refere à visão hegemônica, Apple (2008, p.202) observa que “os movimentos sociais e as lutas étnicas atuam como as principais forças motrizes da mudança simbólica e da reforma pedagógica com relação à criação do conhecimento oficial”. Sendo assim, a temática

indígena ganha seu espaço no currículo escolar, oportunizando novos lócus para uma educação voltados a diversidade, emergindo outros agentes sociais, outros grupos, bem como outros conhecimentos.

Todavia, a inclusão curricular incorporada na práxis educativa, deve salientar cuidados para não emergir em “inclusões quantitativas, globais, politicamente corretas e sensivelmente confusas.” (SKLIAR, 2003, p.98), caracterizando em preceitos esvaziados de reflexão crítica e da realidade, redefinindo o mesmo, para teorizar o seu efetivo cumprimento, pois a temática deve evidenciar-se na busca pela possibilidade de reação, de voz e atuação dos próprios indígenas.

As reformas curriculares deveriam propiciar espaços expressivos, na perspectiva da valorização e respeito aos povos indígenas, bem como criar condições para uma educação intercultural no diálogo e conhecimento de diferentes realidades e diversidades culturais deste grupo que compõe a sociedade brasileira.

O reconhecimento de outras identidades e *espacialidades* (SKLIAR, 2003) no currículo, pela luta e afirmação de diferentes grupos, “para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas” (ARROYO, 2011, p.11) conduz o repensar por novas práticas e saberes docentes, outrora impregnados de formulações conceituais, como já observados, com base eurocêntrica do conhecimento.

Esta desapropriação curricular, centralizadora, conduz a ponderar o que pode ser alcançado a médio e longo prazo, pois esta Lei 11.645/08 se depara com algumas questões que vão além da uma nova temática para a sala de aula, como a formação dos professores, as práticas sociais, ideologias e concepções históricas dos indivíduos, considerando, também, a identidade das populações indígenas brasileiras, coletivos que permaneceram por muito tempo ocultos da história da sociedade e, conseqüentemente, da memória, do conhecimento e da educação²⁶(CAMARGO & CHASSOT, 2012b, p.02).

A temática indígena no currículo amplia para estudos que anseiam no encontrar e deslocar-se em direções que levem até estes outros coletivos, proporcionando sentidos e significados na Educação a partir da realidade e contextos em que se inserem na sociedade.

Esta expectativa se produz no objetivo de desconstruir paradigmas destes outros, das suas ações e interações, que se não redirecionados, culmina, nos mesmos discursos em diferentes arranjos, muda-se a “fachada”, mas não muda a estrutura.

²⁶ Parte deste texto foi apresentada na XIV Jornadas Trasandinas de Aprendizaje, na Universidad Católica de Encarnación, Paraguay, em maio de 2012.

Carlos Skliar (2003, p.142), observa que a relação com o outro se reduz a relação de nós em direção a *mesmidade*, e provoca sabiamente a existência deste outro: “E seu rosto? E sua expressividade? São reféns de nosso rosto e de nossa expressividade? [...] Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer”.

O outro deste estudo possui rosto, com os traços expressivos dos seus povos, e vozes que ganham força, e reivindicam atuação, respeito, liberdade e direitos, que vão se consolidando, e que expressam a legitimidade de seus saberes, de se olhar e refletir este outro que também estabelece condições para a manutenção do seu espaço e cultura.

3.2 A presença do estudo indígena nos Projetos Pedagógicos de Curso: um direcionamento para as licenciaturas

Diante da necessidade de legitimação dos saberes e da identidade dos povos indígenas e principalmente com a presente inclusão deste grupo e outros ainda tímidos ou ocultos no currículo, tendo este por essência a formação política, carregada de ideologias, o qual direciona e agrega novas condições que vem ao encontro da conjuntura educacional, se faz pertinente a indagação de Apple (2005, p.40), quando questiona: “O conhecimento de quem vale mais?”.

Sim, pois é sabido que o discurso curricular impregnado de ideologias é real, tanto quanto as adversidades da prática, todavia, o movimento para novas construções e perspectivas curriculares é constante, no sentido de desconstruir a mais valia dos conhecimentos de uns em relação à omissão dos saberes de outros, o que não se torna tarefa fácil, pois não implica somente na reconfiguração curricular, de um ensino que prioriza a ciência do homem branco, mas, além disso, a construção da formação e do ensino docente que se volte na práxis a outros conhecimentos.

É nesta movimentação por novos saberes e significados no currículo, que analiso o estudo da cultura e história indígena em Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura da URI, no sentido de verificar como está sendo contemplado este novo contexto de obrigatoriedade nas estruturas curriculares que formam professores, vivenciando na ação docente a tendência e o atendimento das a novas demandas educacionais.

Assim, foram analisados os PPC's do curso de Pedagogias e das licenciaturas em Filosofia, Letras – Língua Portuguesa e Matemática, no sentido de identificar como a temática indígena está inserida no currículo destas quatro habilitações profissionais, tendo a ciência e consequentemente maior importância, da presença de comunidades kaingangs na região e um

pouco mais afastadas, porém com acesso a universidade, as comunidades guaranis, ambas com presença acadêmica na instituição, em especial nos Cursos de Licenciatura.

Desta forma, os PPC's foram estudados individualmente, para assim verificar como cada Curso introduz em seu projeto a questão indígena, bem como a necessidade da contextualização da comunidade acadêmica e a contribuição com a diversidade sociocultural da mesma.

3.2.1 A URI no contexto regional

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões é uma instituição comunitária, que nasceu e foi incorporada a partir das demandas que se fazem presentes nos seus grupos sociais. Reconhecida em 19 de maio de 1992 pela Portaria nº 708, a URI cresceu em meio aos anseios e perspectivas do contexto regional de seus diferentes campi (Erechim, Frederico Westphalen, Santiago, Santo Ângelo e as extensões de Cerro Largo e São Luiz Gonzaga), priorizando o tripé do ensino, pesquisa e extensão.

O perfil da instituição está pautado no desenvolvimento regional, observando que prima por ser “uma Universidade pluralista, criadora e elaboradora de conhecimento, com qualidade, competência e seriedade, voltada para o desenvolvimento regional” (PDI, 2001, p. 9), o que evidencia que a construção da representação universitária está voltada para a comunidade regional e suas necessidades, pertencendo a estas também, as comunidades indígenas, a exemplo das que fazem parte da região geoe educacional no qual o Câmpus de Frederico Westphalen se localiza.

Neste sentido, a Universidade pontua a sua integração com a sociedade e a pluralidade da comunidade acadêmica, possuindo em seus objetivos e metas a valorização da cultura, bem como as manifestações regionais.

Constituída no arquétipo de universidade multicampi a URI está inserida no contexto regional e visa contribuir com o meio ao qual pertence e atua, tendo em vista que a sua missão é direcionada para,

formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir conhecimento; promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humanas. (PDI, 2011, p.14).

A busca pela promoção de cultura e a inserção de profissionais com formação de qualidade na comunidade regional sinaliza o viés, entre outras atuações, para a perspectiva da construção de conhecimentos que propiciem ações interculturais, interpretando aqui o intercâmbio não somente como as experiências somadas em outras nações, mas também como trocas e relações de saberes entre a ciência da academia e os conhecimentos populares, com ressaltos nesta pesquisa para os indígenas, tendo em vista que comunidades indígenas integram a região que também está vinculada a comunidade acadêmica, evidenciando assim a práxis educativa, bem como a missão da construção coletiva e a humanização na formação de profissionais, a qual é notoriamente evidenciado no decorrer dos PPC's analisados na pesquisa.

Como responsabilidade social em sua trajetória histórica, a URI aponta para a constante integração com as culturas da região, produzindo uma interpretação de conjunturas sócio regional como observado no PDI (p.36) e assim sinalizando-as como,

indicadores para a leitura da realidade social de seus contextos de inserção. Busca, dessa forma, estabelecer permanentemente suas metas, em relação às políticas e diretrizes da universidade, enquanto propulsora do conhecimento e promotora das culturas e do desenvolvimento das ciências, das letras e das artes.

Com esta característica de inserção comunitária a universidade sustenta e reafirma o desenvolvimento para a construção de uma “consciência ecológica, histórica e cultural e para o equilíbrio e desenvolvimento da sociedade” (PDI, p.37), o que traduz e afirma com maior evidência a importância da pesquisa voltada a ouvir as vozes e, a saber, os saberes dos acadêmicos indígenas que contribuem com a pluralidade das demandas comunitária registrada pela universidade para destaque a uma formação de referência.

A partir da conjuntura desta instituição serão analisados os Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura²⁷, no sentido de verificar como a temática indígena ou direcionamentos para a temática, como os conhecimentos culturais da região e a diversidade, são contemplados, tendo em vista não apenas a sua obrigatoriedade que se estrutura com a Lei 11.654/08²⁸, mas principalmente, a presença de comunidades indígenas no espaço geográfico

²⁷ É necessário pontuar que os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos analisados são padronizados para todos os Campis das instituições, havendo assim características de outras regiões, em especial Erechim onde está situada a Reitoria. Vale ressaltar que, a região que está situada o Câmpus Santo Ângelo corresponde a uma parte onde localizava-se os Sete Povos das Missões, intitulado no período jesuítico de redução de Santo Ângelo Custódio, permanecendo ativa até a Guerra Guaranítica (1753 – 1756). Neste sentido Santo Ângelo carrega um rico patrimônio histórico e cultural, que remontam a História indígena na região.

²⁸ A referida lei é incluída nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos analisados, tendo em vista a formação em Licenciatura.

da comunidade acadêmica e que chegam até a instituição, incorporando os grupos acadêmicos em busca de novos conhecimentos e uma formação profissional.

A escolha pelos PPC's de licenciaturas da URI se deu por entender a grande importância de analisar como a temática e a questão da pluralidade cultural e de saberes das comunidades indígenas da região estão contempladas nestes documentos pedagógicos, que direcionam a formação do profissional docente, considerando que constituem a construção de aportes de estudos no conhecimento profissional, com a inclusão da temática em disciplinas dos cursos, que serão relacionadas e mediadas no ensino-aprendizagem pela interação com os alunos em espaços escolares.

O currículo é considerado por Moreira e Silva (2001, p.7) como “artefato social e cultural”, assim as transformações fazem parte das relações de poder, tendo em vista a dinâmica e as características sociais. É neste sentido que eles apontam alguns questionamentos como:

Quais são as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz? Qual o papel dos elementos da dinâmica educacional e curricular envolvidos nesse processo? Qual o nosso papel, como trabalhadores culturais da educação, nesse processo? (Ibid, p.30).

São questionamentos elementares como estes, nesta pesquisa relacionada à temática indígena, que a seguir serão contemplados a partir das análises dos PPC's dos cursos de Filosofia, Letras, Matemática e Pedagogia, verificando a construção e produção da questão indígena nos elementos curriculares destes cursos de licenciatura da URI, introduzida no contexto regional.

Nesta perspectiva, analiso as disciplinas e os conteúdos programáticos, visando construir relações com a temática indígena²⁹ não somente nas disciplinas elencadas para a sua inserção, mas em outras³⁰ que incorporam na sua ementa a construção da diversidade cultural e que sinalizam a vicissitude da produção de conhecimentos interculturais, no sentido de poder associar e introduzir estudos e discussões sobre a temática indígena.

²⁹ A pesquisa evidencia a temática indígena, porém a análise das disciplinas pode ser considerada para outras diversidades culturais, bem como outros focos temáticos.

³⁰ Considero importante ponderar que as demais disciplinas que não estão incluídas o estudo da temática indígena, são mencionadas pela possibilidade de relação existente, não cabendo nesta pesquisa uma formação crítica diante das ementas e conteúdos programáticos e a sua forma de construção que direcione a uma consultoria para propor a mudança das mesmas.

3.2.2 Curso de Filosofia: O entendimento do ser humano na sociedade em relação dialética

O Curso de Filosofia possui no entendimento do ser humano e sua temporalidade o objeto de estudo constante no processo da humanidade, observando que “a Filosofia apresenta-se revigorada, sendo um elemento essencial para a manutenção do processo de entendimento do homem e do mundo contemporâneo.” (PPC, 2013, p.12), o que se torna importante para o olhar da razão e do científico com o foco na existência humana.

Entre a sua justificativa para a inserção do Curso na URI estão os seguintes elementos,

Fortalecer a sua participação no desenvolvimento de pesquisas voltadas para a área das Ciências Humanas, especialmente nos estudos que busquem detalhamento e uma compreensão mais profunda em torno das formas de ser e pensar da sociedade e do homem contemporâneo; Inserir-se no atual contexto que cerca o meio caracterizado como científico, no qual um novo conceito de razão está sendo esboçado, pode em evidência a Filosofia como meio gerador do cultivo de uma dimensão mais profunda da existência humana no mundo. (Ibid, p.14).

Neste sentido, a curso dispõe do entendimento de aspectos importantes do contexto vivenciado em sociedade, como valores, ideias e conhecimentos que se evidenciam na contemporaneidade.

Tendo em vista que a universidade está inserida em um contexto regional e a importância do entendimento do ser humano sobre a sua realidade e a complexidade do seu eu e existência, o Curso de Filosofia também visa atender as demandas presentes nos espaços desta conjuntura entre elas a “própria demanda social, especialmente junto aos espaços de atuação na política, nas instituições e na cultura que, no atual contexto, mostra-se voltada para a prática de um exercício mais constante e crítico de análise da realidade” (Ibid, p.15), internando nesta expectativa a temática indígena, por entender que a cultura de comunidades indígenas (em especial a Kaingang e Guarani) fazem parte da região e da instituição, integrando a demanda social para uma construção crítica de leitura da situação social atual.

O Curso conta em seus fundamentos norteadores (ético-políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos) a partir de características que vão embasar a Filosofia como estudo e conhecimento.

Nos *fundamentos ético-políticos*, considero basilar para tecer uma relação com a temática indígena (e outras diversidades culturais) a observação e os significados produzidos pela Filosofia, que possibilitaram e possibilitam à humanidade construção de um “projeto de vida em comum”,

buscando sua construção de humanidade-cidadania, a partir de relações significativas com os outros, de maneira dialógica. Essa construção inter-humana, dá-se no momento em que o **homem busca a compreensão do outro, a partir de uma relação de alteridade em que o eu só cria sua identidade em função da percepção da diferença**, na qual o mesmo acolhe o outro através da comunidade discursiva. (Ibid, p. 20, grifo meu).

É ao encontro desta expectativa que sinalizo esta dissertação, projetando direcionamentos que estreitem as relações dialógicas e o olhar para com o outro, permitindo desta forma a construção de diálogos interculturais, que só serão aperfeiçoados quando o homem conhecer o outro na sua singularidade para a diversidade, construindo colóquios na diferença, percebendo e dando voz ao outro e compreender os saberes deste outro e suas relação nos espaços e comunidade em que atua.

Fazendo referência aos *fundamentos epistemológicos*, é observada a preocupação da preservação cultural, momento em que é percebida a necessidade de analogia entre a tradição e avanço, bem como a socialização e domínio do saber, notando que “todo progresso (avanço) só é conquistado a partir da preservação da tradição, momento em que supera e guarda toda a construção histórica da humanidade” (Ibid, p.21). Veiculando este fundamento com a questão indígena se torna importante ressaltar que entre a manutenção da cultura e o avanço da mesma, que considerado aqui como aculturação, ocorre à tentativa contínua da preservação da tradição em comunidades indígenas, que buscam na universidade a construção relacional entre ciência e saberes populares.

Assim na Filosofia se pontua que “a construção do saber só se concretiza no momento em que toda tradição é valorizada, não para somente legitimar, mas sim, para, criticamente, elevá-la ao novo” (Ibid, p.22), isso significa no tecer da relação com o estudo indígena que trabalha a cultura e a história indígena e seus diversos aspectos no país, enriquece com a presença de indígenas (ou a aproximação de comunidades) que minimizam a distancia entre a teoria e a visão prática, e em especial, a formação de acadêmicos indígenas que percebem na academia a oportunidade de construir novos conhecimentos para contribuir com os seus grupos, agregando saberes, mas sem deixar de valorizar a identidade que os legitima como povos indígenas.

Ainda referindo fundamentos epistemológicos, aprecio a importância da reflexão filosófica que traduz características e dificuldades do nosso tempo resultado de uma sociedade capitalista que configura o ser humano para a sua individualidade, que contribui “para um processo de desumanização, já que o homem se define enquanto produtor de cultura” (Ibid, p.24).

Acredito que o olhar e o conhecimento abertos para novas pluralidades culturais produzem novas perspectivas de saberes e construções de significados, como a frase de José Saramago profere no *Conto da Ilha Desconhecida* (1997): “é necessário sair da ilha para ver a ilha, não nos vemos se não sairmos de nós”, e se não nos vemos, dificilmente estaremos libertos do nosso senso individualista para enxergar não apenas os fenômenos culturais que cercam dada realidade, mas compreender que perguntas que cercam a filosofia (o que, como e por que é) não devem ser desenvolvidas também na diversidade cultural, como o caso da temática indígena.

Já os *fundamentos didático-pedagógicos*, propõe a interação na transdisciplinaridade, o adere à compreensão dos conhecimentos humanos dentro das suas diversidades, buscando a construção do conhecimento da realidade do ser humano e do mundo.

No que se refere às competências e habilidades do licenciado em Filosofia, destaco,

a capacidade de travar discussões nos diversos campos do conhecimento, detendo consciência crítica e racional da realidade social e política, compreensão do significado da própria existência, das produções culturais e científicas que traduzem as manifestações existenciais dos cidadãos de diferentes culturas (Ibid, p.38).

Neste sentido, o Curso de Filosofia volta-se para a compreensão do ser humano na sua realidade (local, regional) e no mundo, conhecendo a sua existência e compreendendo os outros seres humanos e suas diversidades culturais na construção dialética e no comprometimento com a realidade.

Em adesão à Lei 11.645/08, o Curso de Filosofia incluiu em seu PPC a temática história e cultura afro-brasileira e indígena, que está contemplado nas disciplinas de Antropologia, Sociologia (apenas o estudo afro-brasileiro) e História da Filosofia no Brasil.

Introduzindo a análise, a disciplina de Antropologia³¹ que integra a grade curricular do I semestre do Curso de Filosofia, incorpora o ensino da temática indígena, tendo em vista o estudo do homem e suas dimensões existenciais em períodos históricos. Ainda neste primeiro semestre chamo a atenção para a disciplina de Sociologia, na qual aborda a História da Cultura Afro-Brasileira e seus tópicos: história da África e dos africanos; a luta dos negros no Brasil; a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, estando ausente e/ou subentendido o estudo indígena, (na organização das sociedades, do trabalho e a

³¹ A Antropologia compõe as disciplinas da área do Departamento de Ciências Humanas e corresponde dentro das Licenciaturas uma disciplina de núcleo comum, ou seja, os cursos voltados para a formação de profissionais docentes a possuem em sua grande curricular, assim será analisada apenas uma vez e mencionada nos demais PPC's.

produção cultural) observado de forma indicativa como possibilidade de estar presente nos conteúdos da disciplina.

No V semestre a disciplina de Filosofia da Educação projeta aportes para o desenvolvimento de questões relacionadas aos indígenas, por se tratar de estudos com uma reflexão filosófica, voltados à educação, trabalhando a discussão sobre o espaço escolar e as relações pedagógicas e culturais, podendo ser pesquisado a realidade social de escolas indígenas, e a articulação de diferentes saberes - sendo esta última prevista no conteúdo programático – aditando conhecimentos, principalmente com a oportunidade, por exemplo, da socialização de indígenas que se encontram na universidade sobre os seus contextos escolares.

Mais adiante no VII semestre analisei a disciplina de História da Filosofia no Brasil, a qual abrange a temática indígena na “caracterização das cosmovisões indígenas e africana a partir da antropologia cultural” (Ibid, p. 134), pautando a formação da noção cultural a partir da natureza na construção de saberes indígenas.

No VIII semestre a disciplina de Sociologia da Educação³² abre espaço para se pensar aspectos da educação indígena, por ser uma área que trabalha com a prática social e traz em sua relação de conteúdo a “Os movimentos sociais e a educação e o educar para uma sociedade onde caibam todos”, o que instiga para a discussão de um novo momento dos povos indígenas com a legitimação da sua identidade demonstrada a partir da articulação dos seus movimentos sociais e o egresso em universidades, um novo cenário que se forma nesta conjuntura em que se prima pelo respeito na diversidade.

Com este foco, se observa existem outras disciplinas, além das que agregam à temática indígena que podem desenvolver relações com o estudo indígena, contribuindo com o ensino-aprendizagem e a formação de novos significados.

3.2.3 Curso de Letras – Língua Portuguesa: a interculturalidade na formação profissional

O Curso de Letras possui em seus fundamentos norteadores (ético-políticos, epistemológicos, didático-pedagógico e metodológicos) a base para a aprendizagem e a formação acadêmica, pautada na consciência e humanidade, bem como a interação do sujeito em diferentes grupos sociais, privilegiando um ensino que proporcione a construção de conhecimento e “a compreensão do mundo em que vive, bem como das diferentes culturas,

³² A mencionada disciplina faz parte da área das Ciências Humanas e compõe o núcleo comum entre as licenciaturas, assim será descrita apenas neste primeiro momento e citada posteriormente.

contribuindo, pela promoção de experiências e da prática do diálogo, melhor integração com sua comunidade e melhor circulação em ambientes e instâncias sociais” (PPCa, 2012, p.23).

Neste sentido, o curso visualiza a integração com a comunidade acadêmica como fator importante para a compreensão da sociedade em que atua e o conhecimento de outras culturas, como a de grupos indígenas que se fazem presentes no espaço acadêmico e na atuação sócio-regional, construindo assim novo lócus de saberes e diálogos, necessários para uma prática intercultural.

Se tratando de interculturalidade, o objetivo geral do curso destaca:

a formação de profissionais éticos e interculturalmente competentes nas áreas dos estudos linguísticos e literários, com capacidade de interagir com equidade entre as diferentes linguagens. (IBID, p.26).

Também, chama a atenção o terceiro objetivo específico que designa “promover a integração cultural e multidisciplinar dos diversos saberes que compõem a formação universitária” (Ibid, p.26), destaque ao encontro deste desígnio a importância da prática de diálogos interculturais entre os cursos e as comunidades indígenas, na soma para novos saberes no espaço acadêmico.

Ainda, o Curso de Letras tem entre as competências e habilidades o saber do conhecimento de diferentes contextos interculturais, o que indica em sua análise que o curso está voltado para a formação cultural e contextualizado da região, preparando profissionais que se introduzam no mercado de trabalho “conhecedores da realidade, na qual atuarão, com uma visão crítica e valorativa do trabalho nos diferentes contextos socioeducativos.” (Ibid, p. 30).

Destaco as informações socioeconômicas da região³³ de abrangência da URI, onde salienta entre outros aspectos a abrangência cultural, referindo que,

Quanto à cultura, as regiões de abrangência da Universidade apresentam uma diversificação significativa. O Alto Uruguai destaca-se especialmente pela forte presença da imigração italiana, polonesa, alemã, judaica, entre outras. Já, a região das Missões, além da presença da imigração, salienta-se pela história dos jesuítas e pelo legado das reduções dos sete povos missionários. É desse contexto que procedem os ingressantes no ensino superior (Ibid, p.11).

³³ Entendo que os PPC's são construções para todas as unidades da URI, e assim pode estar sintetizado de maneira padrão, porém, não deixa de ser percebido como ausente, principalmente na região das Missões a menção aos povos indígenas como a se faz o legado histórico (relacionadas, ou melhor, que existe em consequência da conversão dos “gentios”) deixado pelos jesuítas.

Atualmente são percebidos novos contextos e procedências de ingressantes no ensino superior, chamando a atenção aqui para acadêmicos de comunidades indígenas que não se fazem presentes nesta alusão, compondo com maior destaque para os últimos anos a diversificação sócio cultural da universidade.

Referente à extensão, segundo o PPC Letras conta com os Programas URI Arte e URI Linguagens, Memórias, Culturas e Sociedade³⁴, chamando atenção para duas das linhas temáticas: expressão artística e resgate sociolinguístico das etnias da região de abrangência da URI, vieses de estudos que inspiram direcionamentos para o conhecimento e a manutenção das comunidades indígenas da região, se tornando possibilidades de aportes e pontes epistemológicas entre academia e estes grupos.

Em consonância com a Lei 11.645/08 o curso tem introduzido o estudo da cultura e história afro-brasileira e indígena nas seguintes disciplinas: Literatura, Sociedade e Cultura, Estudos de Literatura Brasileira II, Língua Portuguesa de Expressão Africana I e Língua Portuguesa de Expressão Africana II (nota-se que as duas últimas disciplinas tratam com exclusividade da cultura africana) e na área do Departamento de Ciências Humanas exclusivamente a disciplina de Antropologia, ponderando:

A abordagem das temáticas ancora-se na importância do diálogo entre as diferentes raças e a formação social dentro da sociedade e organizações enquanto um aspecto de fundamental importância nas ações práticas do ser humano. (IBID, p.35).

Introduzindo a análise, a disciplina de Antropologia já mencionada no Projeto Pedagógico de Filosofia que igualmente faz parte da grade curricular do I semestre do Curso de Letras, apresenta no conteúdo programático o estudo da cultura e história indígena. Também pode ser em caráter sugestivo, relacionado o estudo indígena na disciplina de Literatura, Sociedade e Cultura, onde trabalha a literatura em conjunto com a cultura e sociedade, conexo a “possíveis vínculos entre literatura, indústria cultural e cultura popular” (Ibid, p. 62), viabilizado na práxis com a socialização de acadêmicos indígenas.

Na grade curricular do III semestre destaco de forma alusiva para a possibilidade de estudos da temática indígena a disciplina de Estudos de Literatura Brasileira I, por trabalhar com as narrativas de viagens, como colonização do país, tendo entre outros objetivos a “compreensão da poesia e da narrativa brasileira do século XVI ao XVII, estabelecendo

³⁴ Pesquisando encontrei a presença destes Programas de Extensão apenas no Câmpus da URI Santiago, podendo ser uma alternativa para a interação de projetos entre outros campi, agregando maior conhecimentos, principalmente no que se refere as etnias regionais. Maiores informações sobre esta atividade de extensão da universidade pode ser encontrada em <<http://paginas.urisantiago.br/extensao/informacoes/203/acoes-de-extensao#curso>>.

correlações histórico-literárias com a sociedade e investigação das relações entre narrativas de viagem, o processo colonial, visões e representações edênicas do Brasil”, o que sugere conhecimento sobre a visão europeia dos nativos brasileiros, sinalizando a construção de estereótipos no processo e construindo a relações de narrativas e a desconstrução de aspectos com a contribuição das vozes indígenas.

No IV semestre a disciplina de Estudos da Literatura Brasileira II insere a Lei 11.64/08 trabalhando a temática indígena dentro do romantismo relacionando a literatura e história nacional, tendo entre os objetivos a “sistematização do estudo da narrativa brasileira no século XIX, estabelecendo correlações histórico-literárias com a sociedade, a cultura e as demais expressões artísticas” (Ibid, p.120). Ainda no mesmo semestre, fazendo parte da área das Ciências Humanas a disciplina de Sociologia incorpora aspectos culturais que podem ser associados à relação teoria e prática, através da “análise da origem, organização e transformação da sociedade a partir da organização e da distribuição dos produtos do trabalho e da cultura” (Ibid, p.133), contribuindo com o estudo sociocultural.

Sob esta análise emergem aspectos e expectativas para o estudo da cultura indígena em disciplinas nas quais a mesma não está contemplada, da mesma maneira que contemplo no estudo as disciplinas que agregam a Lei 11.645/08, momento em que chamo a atenção para a ausência da Literatura Indígena e a presença em duas disciplinas eletivas da Literatura Portuguesa de Expressão Africana, fato que possivelmente se justifica pela vasta bibliografia e representações nas obras literárias, configurando ainda a literatura indígena em alguns momentos como folclórica, lendária e mitológica (construção mais oral do que escrita), compreendendo o enfoque nas produções artístico como uma forma de construção literária³⁵, pouco internalizada nas manifestações literárias acadêmicas.

3.2.4 O Curso de Pedagogia: a formação da humanização dos processos de vida coletiva

O Curso de Pedagogia possui o seu foco basilar na formação humanizadora dos processos de vida coletiva, o qual propõe ser materializado na relação teoria e prática no sentido de contribuir para a construção de uma educação voltada a emancipação dos sujeitos e

³⁵ Antônio Candido pontua em sua obra *O Direito à Literatura* que “chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (1988, p.174). Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fculturaemarxismo.files.wordpress.com%2F2011%2F10%2Fcandido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf&ei=KQM_UvmbKoSw8QSgr4CIDA&usg=AFQjCNHiOkiFE1wg0XDwKccXNxAQIb-PBA&sig2=fNQEIZmlasJrrGIB69jJuQ. Acessado: 22.09.2013.

“a necessidade de múltiplos olhares sobre a realidade sociopolítico-educacional” (PPCb, 2012), realidade está que vem ao encontro do ingresso de acadêmicos indígenas oriundos do espaço de abrangência regional.

A partir desta expectativa a soma de saberes e pluralidades na universidade permitem, assim, “operar segundo o paradigma da complexidade e da razão intersubjetiva das muitas vozes” (2013, p.20), sendo que esta característica reafirma o encontro da diversidade que se forma e interage na academia nas relações de experiências e construção de conhecimentos entre diferentes grupos socioculturais.

Em sua essência, o Curso de Pedagogia justifica-se,

pela necessidade social e econômica de promover a formação de docentes e de gestores qualificados para a realidade atual e prospectiva, numa sociedade globalizada e tecnológica que precisa intensificar os processos qualitativos dos sistemas educacionais, como seres humanos pesquisadores, críticos e com conhecimento. (IBID, p.11).

É com estes direcionamentos que o curso evidencia a formação de acadêmicos que se introduzam na sociedade atual que se torna imperativa no que se refere à globalização e suas demandas, característica do sistema pertinente, que situa para a gênese de qualificação de profissionais preparados e preocupados com a formação e imbuídos da busca epistemológica e crítica que perpassa a curiosidade no saber da Educação.

Porém, não deixa de relevar a contribuição regional, local no qual a universidade está inserida, analisado pelas “reduções missionárias, a marca guarani, representam marca forte em qualquer projeto que pense representar e/ou sintonizar com a realidade regional”, ressaltando aqui a importância de situar, também, as comunidades indígenas de outras regiões de campi da URI, como as kaingangs que pertencem a municípios próximos de Frederico Westphalen.

Nesta mesma proposta de compreensão adita a importância do contexto regional observando que,

o Comunitário para a URI e na URI não é resultado de mera opção presente, nem de uma agregação conjuntural é ínsito e medular. Não se poderia pensar, na região, em uma Universidade – na plenitude conceitual da palavra – sem que trouxesse consigo o comunitário e, com ele o regional, porque são simbióticos. (IBID, p.11).

A relação concomitante entre a universidade e a comunidade se configura nas ações sociais desenvolvidas, que busca no âmago comunitário as demandas e necessidades, formando um elo entre instituição e região.

Neste sentido o curso se faz integrador desse processo que permeia a função social da instituição na busca pelo “equilíbrio entre o técnico-científico e o humanístico” (Ibid, p.13), com o propósito de construir conhecimento e significados nas diferentes conjunturas por uma formação de qualidade.

Cumprindo com as determinações da Lei 11.645/08 o Curso de Pedagogia adere o estudo da cultura e da história afro-brasileira e indígena em seu Projeto Pedagógico no conteúdo programático das disciplinas de História da Educação, Realidade Brasileira, Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História e Antropologia, sinalizando a importância de um ensino-aprendizagem voltado à diversidade cultural e diferentes realidades que a as compõem, referenciando que,

são contemplados nos PPCs nos conteúdos programáticos e nas pesquisas na região de abrangência dos Câmpus, procurando promover discussão crítica sobre esse assunto. Tem-se a visão da importância do diálogo entre as diferentes raças e a formação social dentro da sociedade e organizações, enquanto um aspecto de fundamental importância nas ações práticas do ser humano. [...] bem como em ações/pesquisas que promovam a educação de cidadãos atuantes e conscientes, pertencentes a uma sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática. (IBID, p.60).

É muito significativo que o curso se preocupe em seu projeto pedagógico com a o diálogo entre as culturas, sendo evidenciando de maneira mais clara e com maior destaque apenas neste PPC, onde constrói a relação da diversidade étnico cultural e o desenvolvimento de pesquisas na região do campus da URI, o que provoca apontamentos positivos para pontes entre a academia e o saberes populares indígenas próximos e integrantes da instituição.

Ao encontro desta proposta, observei nos *Pressupostos Metodológicos para as Atividades Complementares*, que nos aprofundamentos de estudos – o qual integra as atividades formativas - é sugerido dentre algumas temáticas, a qual deve partir do interesse do aluno, a “educação étnico-racial e Educação Indígena” (Ibid, p.80), o que reitera em mais um momento a preocupação com o estudo da temática indígena e de uma educação voltada para a construção do conhecimento entre diferentes culturas.

Desenvolvendo a análise das disciplinas, no I semestre a Antropologia segue incorporando o estudo da história e cultura indígena como nas demais licenciaturas, na disciplina de Realidade Brasileira³⁶ a temática indígena aparece pelos conhecimentos e

³⁶. Foi observado que a disciplina de Realidade Brasileira se encontra apenas na matriz curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e Matemática, sendo neste último inserida como eletiva, assim

debates da sociedade brasileira e seus componentes, criando a condição para socializações ricas da realidade indígena atual, em especial com os acadêmicos indígenas em sala de aula.

Ainda, no primeiro semestre, a disciplina de História da Educação, com o processo histórico da educação brasileira e a sua construção no âmbito social, econômico, político e cultural, insere a temática na compreensão da História da Educação no Brasil colonial, e atualmente pode ser observado um novo momento da educação escolar indígena, vindo ao encontro, no conteúdo programático da disciplina nos movimentos sociais que se configuram em novas manifestações dentro do espaço da Educação.

No II semestre a disciplina de Educação Popular parece tornar-se campo produtivo para discussões sobre a temática indígena, pois estuda o desenvolvimento local, podendo produzir tramas com o estudo indígena e os saberes que eles trazem das comunidades, percebendo a necessidade de diálogos entre os conhecimentos científicos da academia e os saberes populares, o que oportuniza a construção de uma educação voltada para a interculturalidade.

O IV semestre possui na disciplina de Sociologia, componentes de estudos que interagem com a temática indígena, já mencionada em outros PPC's, por tratar de análise de contexto sócio-cultural e de classes dentro da sociedade, bem como está presente nos estudos à produção cultural. Do mesmo modo, a disciplina de Escola e Currículo, conduz o conhecimento do currículo atrelado à cultura, o que caracteriza as mudanças nas políticas educacionais, na relação com a sociedade e elementos como poder, ideologia e a linha tênue entre inclusão e exclusão que são produtos do currículo a o meio sócio escolar.

Ainda, no mesmo semestre, se torna pertinente sugerir no âmbito do mote indígena a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Arte e Educação A, por se tratar da arte e suas linguagens, podendo ser desenvolvido um estudo sobre a arte indígena e suas variadas vertentes com o artesanato, as músicas, as danças e os jogos, como formas de expressão artística dessas comunidades que podem ser estudadas e socializadas na Educação.

A disciplina de Sociologia da Educação, já referida em outros PPC's, pertence ao V semestre e soma os estudos da educação voltada à prática social, incorporando relações étnico-raciais e os movimentos sociais no sentido de construir uma sociedade sócia educativa que mire a expectativa onde caibam todos, nas luzes de sociólogos e pensadores da educação brasileira como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

Completando a análise, a disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História, inclui a Lei 11.645/08, que embasa o conhecimento histórico com enfoque cultural da temática indígena para a educação infantil e os anos iniciais, trabalhando a formação histórica, cultural e a identidade no princípio de uma metodologia que visa à emancipação.

Sob este olhar indutivo, avalio que o Curso de Pedagogia, em seu Projeto Pedagógico, conduz para a formação de profissionais que possuam conhecimentos sobre a questão indígena o que pode ser permitido em várias de suas disciplinas e também, como aponte, construída e/ou relacionada em outros conteúdos nos quais elas não são diretamente contempladas.

3.2.5 O Curso de Matemática: sólida formação matemática e relações interdisciplinares

O Curso de Matemática destaca em seu perfil a importância da formação do licenciado voltado à prática docente primando pelo comprometimento social, bem como, uma prática pedagógica que se renova a partir da pesquisa, tendo em vista que o Projeto Político Pedagógico do Curso vem ao encontro das características regionais que refletem nas exigências sociais e de mercado, assim como as orientações previstas em lei, estabelecendo “elos entre a realidade sócio cultural, etnoracial e sócio ambiental, bem como, realidades da região em que a URI se insere” (2012c, p.4), incluindo nesta conjuntura as comunidades indígenas que fazem parte da atuação acadêmica quando caracterizado “que tecem novas precisões no cenário da universidade e da sociedade, com a pluralidade de olhares, saberes e culturas que são pertinentes a realidade regional da URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

Ainda, segundo o PPC, a Matemática enquanto conhecimento científico se torna essencial, devido a sua presença em quase todas as realidades, o que justifica a atuação profissional com possibilidades de ampliação, e assim o não engessamento, para outras áreas do conhecimento,

Não sendo apenas um profissional que atua na área docente, mas também em outras áreas onde a Matemática é ferramenta indispensável para o desenvolvimento tecnológico e social. [...] A Matemática faz parte da vida cotidiana e profissional de todos, assim sendo sua universalidade não é por acaso, tendo um papel importante na construção da cidadania. (IBID, p.5).

Neste sentido, se torna interessante pensar da aplicabilidade matemática nas comunidades indígenas, como condição de estudos acadêmicos dos pró e no desenvolvimento

das ações cotidianas notadas pelos povos, desenvolvendo novos significados relacionadas ao conhecimento etnomatemático³⁷, diante das peculiaridades que integram a região.

Nos fundamentos norteadores do curso, o embasamento *ético-político* é agregado pela necessidade da formação de uma sociedade democrática, onde “seja ampliada à conquista dos direitos e à defesa dos deveres de cada um, tornando-se assim, um aprendizado constante” (Ibid, p.9), referindo-se a ampliação dos direitos – todavia, não sendo menos importante o cumprimento dos deveres, contrapeso para a não violação da liberdade - faço alusão a questão fortalecimento da identidade dos movimentos indígenas que reivindicam espaços na sociedade, construindo um novo e significativo momento de inserção na universidade, conduzindo para a congregação de saberes pela interculturalidade.

Nos pilares *epistemológicos*, o Curso de Matemática prima pela construção do conhecimento aliado ao desenvolvimento e as necessidades socioespacial, construindo para essa formação estudos voltados ao panorama de realidade, salientando que,

tal fato requer um conjunto de novas experiências e experimentos a serem vivenciadas pela comunidade acadêmica em questão, as quais concentrar-se-ão em elementos voltados para a integração da Matemática aos conhecimentos produzidos por sua área específica, mas também aos conhecimentos gerados por áreas da Educação, e outras áreas, **e que possam ser úteis a esse profissional em seu habitat de trabalho.** (IBID, p.9, grifo meu).

Pondero como uma das questões basilares para a formação de acadêmicos de diferentes culturas e de indígenas em particular, a gênese de conhecimentos que construam significados entre os saberes científicos e os saberes populares de grupos, aditando competências e habilidades para o habitat de trabalho, concomitante com a manutenção da identidade sociocultural.

Nos fundamentos *didático-pedagógicos* sinalizo a formação do professor que parte de um novo perfil, elencado na prática, ou seja, a inserção dos acadêmicos em atividades pedagógicas aliadas a matemática que possibilite o contato com a realidade profissional, sendo assim, no PPC consta o desenvolvimento de atividades que abordam questões culturais.

³⁷ O conhecimento etnomatemático compreende o entendimento da matemática dentro de um determinado contexto cultural, particularmente aquela que é produzida fora do chão da Escola, como por exemplo a matemática dos agricultores, dos lenhadores, dos feirantes, dos meninos de rua. Segundo Ubiratan D`Ambrosio., a etnomatemática é hoje considerada uma sub-área da História da Matemática e da Educação Matemática, com uma relação muito natural com a Antropologia e as Ciências da Cognição. É evidente a dimensão política da Etnomatemática. Etnomatemática - Elo entre as tradições e a modernidade (D'AMBRÓSIO< Ubiratan, Belo Horizonte, Autentica, 2001, ISBN 85-752-6019-7)

Neste contexto desenvolvem-se atividades no curso que contemplam Relações Etnoraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos Afrodescendentes e Educação Indígena e Rural a partir principalmente de disciplinas práticas tais como Seminário de Educação Matemática, Modelagem Matemática, Estágio Curricular II, e Educação Inclusiva I, disciplinas estas, voltadas para diferentes realidades educacionais, além de outras atividades mais gerais que são desenvolvidas na IES e que abrangem todos os Cursos. (IBID, p.10).

Mencionado no Projeto Pedagógico, o Curso de Matemática objetiva envolver na práxis educacional a relação entre temáticas culturais, onde destaco a Educação Indígena, o que abarca a necessidade de direcionamentos ao encontro dos saberes dos acadêmicos indígenas, tecendo elos entre realidades culturais díspares, mas que se comunicam na instituição.

Em consonância, na relação teoria e prática o Curso visa, de acordo aos cumprimentos legais, a intedisciplinabilidade etnoculturais e socioambientais nas disciplinas de Laboratório de Ensino Matemática, que compõe a grade curricular dos três primeiros semestres, aponto essa prática como forma oportunizar espaços que criam condições para ações interculturais, importante na contextualização das realidades regionais.

Na integração do tripé institucional, ensino, pesquisa e extensão, observo com destaque a valorização das formas de aprendizagem e a formação integral e ampla da ciência para o *ensino*, a formação investigativa de aprender a aprender e a recriação do conhecimento para a *pesquisa* e na busca da dinamização entre ensino e pesquisa, com a interação entre saberes populares e acadêmicos, para a *extensão*, abrangendo o panorama regional.

Atendendo a Lei 11.645/08 que determina o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, no curso estão incluídos nos conteúdos programáticos das disciplinas de Antropologia, Seminários de educação, Educação Inclusiva I e Sociologia.

No primeiro semestre a disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática I apresenta, por meio de oficinas, possibilidades por meio da construção relacional de materiais matemáticos, conteúdos e realidade sociocultural. Também, na disciplina de Antropologia, observa-se a inclusão no conteúdo da cultura afro-brasileira e do pluralismo étnico, todavia não faz referencia direta a temática indígena. Ainda no primeiro semestre, como parecer, chamo a atenção para a disciplina de Introdução a Docência, comum ao Projeto Pedagógico dos demais cursos analisados, mas entendo que pela matemática pertencer a áreas das Ciências Exatas, a disciplina pode contribuir com construção de conhecimento, a partir de socializações de acadêmicos indígenas nos saberes e na prática docente das suas comunidades.

Inserido no segundo semestre a continuidade das oficinas de matemática na disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática II, desenvolve com conceitos e conteúdos do ensino

fundamental, a construção de alternativas didático-pedagógicas, bem como planejamento e análise, o que pode desenvolver diálogos entre as culturas, e sob o olhar de acadêmicos indígenas, novos caminhos para ensinar a matemática, partindo da realidade das comunidades,

O terceiro semestre conta com a última disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática III, que apresenta a análise da realidade do ensino de Matemática nas redes estaduais e municipais de ensino, bem como formas metodológicas de trabalhar com recursos didáticos na educação fundamental.

Pondero, no entanto que na análise das disciplinas de Laboratório de Ensino de Matemática, não foi observado, diretamente, a questão indígena, todavia, conforme anuncia anteriormente o PPC, promove diferentes práticas interdisciplinares, e assim produz aportes para a aplicabilidade em contextos socioculturais.

Reiterado, a disciplina de Sociologia que integra o quarto semestre, é apresentada na estrutura e organização do curso como contempladora da temática indígena e afro-brasileira, todavia, não apresenta especificidades no conteúdo programático, podendo ser conexo em tópicos como a organização das sociedades, a organização dos produtos do trabalho e da cultura e mudanças sociais, na possibilidade de relacionais estudos com ambas as temáticas.

Pela análise, no quinto semestre a disciplina de Educação Inclusiva I, mencionada anteriormente no PPC à inclusão da temática, não apresenta aspectos que introduzam a questão indígena, voltando-se para a história e as políticas públicas da educação inclusiva, bem como o contexto atual no processo da Pessoa com Deficiência.

Todavia, no sétimo semestre, a disciplina de Estágio Curricular em Ensino de Matemática II, apresenta condições para realização e vivências de realidades culturais diferentes promovendo observação do espaço e oficinas que abram caminhos para ações e conhecimentos na diversidade, tanto as apresentadas no espaço cultural, como a diversidade cultural, quando nos objetivos é salientada a experiência de “práticas docentes junto a classes de Educação de Jovens e Adultos, de alunos com necessidades especiais e de alunos indígenas a partir da elaboração e aplicação de oficinas de matemática para alunos da rede estadual e municipal de ensino” (Ibid, p.120), sendo entre as apreciações dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura realizados, o único que na realização do estágio contempla, oportunamente, experiências significativas para a diversidade cultural indígena que abrange a região.

Nas disciplinas eletivas³⁸, observo com sugestão de estudos da história e cultura indígenas a disciplina de Realidade Brasileira, já mencionada no Curso de Pedagogia e destaco os Seminários Temáticos em Educação Matemática, que direciona para a diversidade educacional dos contextos educativos, bem como em diferentes grupos culturais a educação matemática, possibilitando a formação de reflexões e socialização de experiências de ensino escolar, onde avalio a importância para o estudo da temática indígena de dois tópicos dos conteúdos programáticos; Educação Matemática no meio indígena e Etnomatemática e a cultura da sala de aula (Ibid, p.157), percebendo assim avanços para a diversidade cultural regional, espaço presente de comunidades indígenas que adentram na universidade, que introduz novos conhecimentos, e também para o conhecimento de acadêmicos não indígenas, construindo outros direcionamentos que podem ser evidenciados no currículo.

Sob esta análise, pondero que o Projeto Pedagógico do Curso de Matemática proporciona condições de estudos, vivências e reflexões, em diferentes momentos da caminhada acadêmica, para a diversidade indígena, permitindo a formação docente voltada para as relações interdisciplinares e socioculturais.

3.3 Entre currículos: breves considerações

O currículo se (re)constitui a partir das mudanças dos panoramas de sociedade que abrigam, interagem e formam significados nas relações entre grupos e diferentes culturas, na busca por espaços que confirme e respeite identidades.

Tomaz Tadeu da Silva acena para as teorias do currículo, considerando-o,

uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida” [...] Nas discussões cotidianas, quando pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (2004, p.15).

Assim, a construção curricular choca-se com a necessidade de se tornar maleável, às legitimações socioculturais, diferente, da notória rigidez de outrora, estagnada e milimetricamente racionalizada o ensino-aprendizagem marcada pelo conteudismo para, posteriormente, obter a verificação dos resultados, agora volta-se para o diálogo, para o sujeito e sua diversidade.

³⁸ Deve ser salientado que as disciplinas classificadas como eletivas não são necessariamente realizadas no decorrer do Curso, sendo escolhidas algumas dentro do número estabelecido pela grade curricular.

Mesmo com disparidades essencialmente acentuadas em meio a Cursos analisados anteriormente, acenam, no seu princípio da formação teórica, uma maior flexibilização para abarcar a diversidade cultural em seus estudos. Como, por exemplo, a tendência entre dois³⁹ extremos analisados; de um lado o Curso de Filosofia, envolvido no refletir, indagar a busca dos porquês da existência humana e das vivências em sociedade e com maior dimensão, do mundo atual e do outro, o Curso de Matemática, voltado às relações interdisciplinares nos conhecimentos matemáticos, instrumento que envolve as atividades humanas, porém, atrelado à responsabilidade social. De um lado a essência, nunca absoluta, do outro a exatidão, basicamente abstrata e entre estas duas posturas, em foco nesta dissertação, a temática indígena.

Porém, entre as Ciências Exatas e da Terra e as Ciências Humanas, existem condições que as tornam conhecimentos e que caminham para os mesmos rumos, traduzidas na formação docente. Esta prevê na licenciatura as vivências das relações sociais e plurais, situadas em realidades muito diversas e principalmente, a atuação que permeia as diversidades contextuais.

Nesse refletir, ambos podem criar terrenos que oportunizam vislumbrar o estudo cultural, as diversidades sociais contextualizadas e principalmente se introduzir no território dos significados experimentados na realidade, pelo saber fazer, conhecer, inteirar e fundamentalmente respeitar as interculturalidades, no sentido de estabelecer elos entre diferentes saberes.

No entanto, as análises realizadas, que contemplam o estudo da Lei 11.645/08 em algumas disciplinas do currículo, não podem ser consideradas efetivas se não forem transferidas do discurso do papel para as práxis educativas, caso contrário tendem a desenvolver um movimento contrário, que transfere o histórico currículo conceituado como oculto, para a nova prática oculta, ou seja, confirma-se na teoria e ignora-se na realidade. O quanto se prática o que consagram os PPCs esta fora dos horizontes que foram pesquisados e, talvez, se interporiam dificuldades quase irremovíveis.

Com o cuidado de não cair no que Silva (2004, p.130) observa como “Outro é “visitado” de uma perspectiva que se poderia chamar de “perspectiva turista””, se faz necessário refletir e atuar no que ele mesmo conceitua como currículo descolonizado, promovendo alternativas para a efetivação da diversidade cultural na Educação.

³⁹ Exemplifico os dois cursos por considerar que estes entre os outros analisados, apresentam diferenças evidentes, o que não caracteriza uma menor importância para os cursos de Pedagogia e Letras, evidenciados posteriormente na análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos desta dissertação.

Assim, para contribuir com o descolonizar do currículo referente à temática indígena, serão ouvidas as vozes dos acadêmicos indígenas, que podem vir a somar com saberes e estudos da questão indígena na universidade, não apenas como contribuintes, mas como pesquisadores das realidades de seus coletivos, criando possibilidades de pontes entre as comunidades indígenas e a universidade, aliando perspectivas que caminhem para diálogos e trocas de ciências interculturais.

4 A VEZ E A VOZ: INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE

Existe um único lugar onde o ontem e o hoje se encontram e se reconhecem e se abraçam e este lugar é o amanhã. Soam como futuras certas vozes do passado americano muito antigo. As antigas vozes, digamos, que ainda nos dizem que somos filhos da terra, e que mãe a gente não vende nem aluga. [...] essas vozes teimosamente vivas nos anunciam outro mundo que não seja este, envenenador da água, do solo, do ar e da alma. Também nos anunciam outro mundo possível as vozes antigas que nos falam de comunidade. (GALEANO, 2010, p.133).

Compreendo que o amanhã das futuras vozes, tardiamente – se considerado a omissão e a submissão histórica a que os indígenas foram submetidos – chegou e se apresenta na construção de um novo capítulo da História dos povos indígenas, escrita finalmente por eles, que reivindicam na luta de movimentos a legitimação de identidade e as conquistas por espaços. Porém, esse “amanhã” ainda é precoce e carrega evidências socioculturais do ontem, sendo assim, ele está apenas amanhecendo com a determinação e organização dos grupos indígena de proclamar por autonomia.

Filhos da terra, com tradição, com ciência e olhares, os povos indígenas procuram por reconhecimentos e pelo fazer valer dos seus direitos, anunciando, nesse “outro mundo”, que se apresenta global, exploratório e por vezes (des)humano, possibilidades para reafirmar o ser índio, vislumbrado nesta dissertação com a presença deles na universidade.

Neste sentido, agregando perspectivas de diálogos interculturais entre os saberes trazidos das comunidades indígenas atrelado aos conhecimentos – muitas vezes paradigmáticos - da academia, evidencio no anseio de respostas para o latente problema de pesquisa: *Como indígenas inseridos na universidade são marcados como alienígenas?*

O presente capítulo, conduz a contextualização de um marco importante para tais povos, o ingresso na universidade, contextualizada a partir das vozes de acadêmicos indígenas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, a fim de observar como eles se percebem na instituição e de que maneira essa vem promovendo diálogos e/ou monólogos interculturais, bem como delineamentos para sinalizar respostas e novos horizontes na presença de comunidades indígenas regionais.

São as vozes de um povo historicamente marcado como “alienígenas” em relação ao homem branco, cristão e “civilizado” que ganham vez para manifestar suas vivências na universidade, traduzidas em expectativas, nos anseios das incertezas, nas alegrias de

conquistas e no vislumbrar de um futuro melhor que venha contribuir com as comunidades indígenas, bem como com novos saberes interculturais na universidade.

4.1 A Educação e as novas tonalidades do ser Índio

Antigamente, projetar a ideia do acesso de indígenas no ensino superior era como trabalhar nas escolas a comemoração do dia 19 de abril: constituía-se, basicamente, em uma condição caricata, abstrata, estereotipada, utópica e inacessível.

Atualmente, não vivenciamos apenas o ingresso de indígenas na universidade, como também a criação de cursos direcionados para os povos indígenas, e afirmações com políticas de acesso e permanência, criando condições de dar continuidade aos estudos, traduzido em um momento singular da História e dos direitos indígenas⁴⁰.

Diferente da imagem indígena paradigmática durante gerações no imaginário de crianças e adultos, arraigados em suas representações o perfil de índio com penacho na cabeça, residindo em ocas, nus e descalços, tornando-se terrivelmente fadados a maior acentuação na comemoração do Dia do Índio⁴¹, eivados de preconceitos, os indígenas conquistam espaços, vez e voz nas lutas pela igualdade dos direitos e pela respeito à diversidade cultural.

O dia do índio é todo dia, assim como para qualquer sujeito em sociedade ou grupos, que constroem diariamente a sua História e que buscam, por meio dos direitos e deveres, um lugar no coletivo, lugar este que se concretiza com a disputa por vozes e o reconhecimento na sociedade e na Educação.

Há muito para se avançar na caminhada do reconhecimento e legitimação indígena que por ter sido abortada historicamente, ainda é prematura, no entanto, as vozes crescentes tendem serem somadas, incorporadas e unidas a um grande coro proclamando luta pelo ser Índio.

⁴⁰ No ano de 1970 os indígenas começaram a organizar movimentos para reivindicar direitos na luta por respeito e a autonomia na sociedade. Estas articulações foram expressivas na condução e fortalecimento dos povos indígenas brasileiros, criando-se “canais de intercâmbio e articulação, que se vão consolidando em formas de solidariedade, apoio e estratégias mais amplas de luta pela cidadania, liberdade, democracia, direitos e transformação social” (SILVA, 2000, p.96).

⁴¹ O Dia do índio, 19 de abril, foi criado pelo presidente Getúlio Vargas através do decreto-lei 5540 de 1943, e relembra o dia, em 1940, no qual várias lideranças indígenas do continente resolveram participar do Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, realizado no México. Eles haviam boicotado os dias iniciais do evento, temendo que suas reivindicações não fossem ouvidas pelos "homens brancos". Durante este congresso foi criado o Instituto Indigenista Interamericano, também sediado no México, que tem como função zelar pelos direitos dos indígenas na América. O Brasil não aderiu imediatamente ao instituto, mas após a intervenção do Marechal Rondon apresentou sua adesão e instituiu o Dia do Índio no dia 19 de abril (WIKIPÉDIA).

O grande desafio do Brasil ainda é pagar a dívida histórica com os povos indígenas, e libertá-los do processo histórico de 505 anos de confinamento territorial, cultural, político e econômico. [...] As reivindicações dos indígenas – educação, terra, recursos naturais, meio ambiente saudável e reconhecimento de sua organização social, estruturas políticas, sistemas econômicos sustentáveis e símbolos de identidade -, encontram cada vez maior justificação moral e ética na sociedade brasileira e mundial (LUCIANO, 2009, p.39).

O país observa novas condições de atuação dos povos indígenas, que constroem a autonomia da identidade, na luta por questões necessárias a sobrevivência e continuidade das populações indígenas. Isso vem se afirmando no aumento da população indígena no Brasil, que segundo dados do censo 2010 do IBGE (2012, p. 19), o total de população indígena residente no território nacional passou de 721 mil para 896,9 mil pessoas, o que corresponde a um acréscimo de 78,9 mil indígenas (cerca de 11%).

Também, há informações censitárias que apontam o total de 305 etnias e 274 línguas indígenas faladas no Território Nacional (Ibid, p. 90), o que evidencia a manutenção da população indígena em seus diferentes contextos e culturas. Estas novas posturas, especialmente as políticas de reparação determinaram novas realidades como aquelas relatadas por Caldeira,

O Brasil presenciou, nas últimas décadas, a proliferação de identidades indígenas. Povos que não eram reconhecidos como tal ou que foram considerados extintos pela historiografia oficial anunciaram sua origem e reivindicaram direitos. A reação da sociedade – e aí o Estado possui papel de destaque – foi de suspeição e descrédito em relação a essas coletividades. Muitas vezes, tratados como “falsos índios” em busca de acesso a direitos especiais, eles sofreram discriminação e percorreram longa trajetória para se fazerem ouvidos. Estabeleceram uma relação singular com sua origem. E é com base nessa relação que esses povos têm elaborado sua razão de ser. (CALDEIRA, 2006, p.39).

Afinal, o que querem os povos indígenas?

As populações indígenas querem ser reconhecidas, querem manter identidade dos seus povos, valorizando suas tradições e saberes, sendo respeitados na diversidade. Querem a palavra para anunciar a existência, atuação e pertença dos diferentes grupos ameríndios na composição da sociedade brasileira. Faz-se necessário transgredir fronteira que impedem ações de encontros, conhecimentos e valorização dos povos indígenas.

E o que mais querem?

Querem a vez e a voz para falar por si próprios, das suas necessidades, desejos, expectativas e de como os percebem e percebem a nós, brancos na realidade brasileira.

Isso se evidencia nas palavras da líder indígena, Azelene Kaingang, quando esta coloca a importância da criação da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI)⁴²: “Há muito tempo somos apenas consultados. Uma coisa é você dar o direito à fala, à voz. Outra coisa é o direito de ser escutado” (PERES, 2006, p.41).

Os indígenas lutam pela vez e voz na dinâmica social, por dignidade e respeito, bem como oportunidades, políticas públicas de acesso, pelo fazer e recontar a história dos seus povos e, sobretudo manter a identidade e a cultura que os caracterizam como grupos.

Desta forma, os povos indígenas redirecionam suas ações e perspectivas a questões que contribuam com a comunidade em que estão inseridos, condicionando a fomentação do respeito ao ser índio, produzindo visibilidade a cultura e a história de grupos, por muito tempo oculto da nossa sociedade, incrementando elementos que venham a somar para o conhecimento da realidade da qual fazem parte.

Diante de outras realidades, advindas da sociedade branca, capitalista, consumista e competitiva, Wilmar da Rocha D’Angelis observa, fazendo referência a Florestan Fernandes quando este sugere “uma educação para uma sociedade em mudança” e de uma “educação para uma sociedade estável” (2012, p.132) que as sociedades indígenas são impulsionadas a mudanças pelo contato com a sociedade brasileira:

Na verdade, na sua maior parte, as sociedades indígenas no Brasil, em razão das mudanças de suas condições de vida e das compulsões do contato e relações com a sociedade nacional brasileira, deixaram de ser, há muito tempo, sociedades estáveis, tornando-se sociedade de mudança. [...] Uma sociedade em mudança não significa, necessariamente, uma sociedade que busca ou pretende abandonar seus valores ou sua herança cultural e linguística. Uma sociedade ou uma cultura também muda, com frequência, para permanecer fiel aos seus valores fundamentais (D’ANGELIS, 2012, p.132).

Em outras palavras, os indígenas precisam tomar parte, também como atores, nos processos de mudanças que se fazem presentes na sociedade brasileira, para conduzir a suas culturas, conhecer a realidade que os cercam e lutar por sua autonomia, como relata um professor indígena, Mutuá Mehináku, para Revista Brasil Indígena (2006, p.5), quando é questionado qual é o seu grande sonho: “tornar a escola um espaço de valorização da cultura.

⁴² A Comissão Nacional de Políticas Indigenistas – CNPI teve a sua instituição em 22 de março de 2006, no sentido de atender os indígenas, os quais reivindicavam maior atuação nas decisões sobre seus povos e espaços. A CNPI integra entre outros órgãos, indígenas nas tomadas de decisões, com votação e voz de representantes indígenas (20) das diferentes regiões geográficas. (BRASIL. **Informativo CNPI – Comissão Nacional de Políticas Indigenista**. Edição especial de 1 ano, CNPI-FUNAI, 2008). Disponível em: < <http://www.funai.gov.br/ultimas/CNPI/informativo/Informativo-CNPI.pdf>>. Acesso: 27 de out. de 2012.

Ao mesmo tempo, quero ver as crianças aprendendo como o branco faz seu trabalho e constrói as leis. E saberem quais os nossos direitos.”.

A partir desse entendimento, ações afirmativas são norteadas para a Educação, pautadas no respeito à diversidade cultural e as demandas do coletivo, questão essas que não vinham sendo cumpridas com universalizar e homogeneizar as igualdades sociais. Assim, os Movimentos Sociais lutam por políticas com a perspectiva de que,

respeite sua cultura e atenda a seus interesses e suas necessidades, projetos de escolas diferenciadas como o proposto pelo Movimento Indígena começam a surgir, principalmente a partir da década de 90. Além de suas reivindicações políticas e econômicas, estes movimentos também construíram seus próprios projetos educativos, inclusive com a criação de escolas específicas, diferenciadas e gerenciadas por eles. (LEITE, 2009, p.68).

Desta forma a construção de escolas voltadas à formação dos alunos indígenas, de forma bilíngue e com elementos diferenciados a partir da cultura tradicional e local dos grupos, desencadeou na vontade e necessidade da formação indígena se dar pelas mãos de integrantes da própria comunidade, fazendo valer a inclusão no sistema escolar dos conhecimentos específicos, respeitando os diálogos específicos da interculturalidade.

Nesse contexto, o Ensino Superior torna possível alvitrar idealizações, se configurando para os povos indígenas uma mola impulsadora no desencadear de iniciativas e da formação de lideranças que emanam da vontade por mudanças, atribuída as defesas dos direitos legalmente conquistados, avaliando que,

se por um lado, a universidade é entendida e vista hoje pelos povos indígenas como espaço de produção e reprodução de saber e poder dominante, por outro, eles entendem que precisam desse saber e poder para diminuir a desvantagem nas correlações de forças da luta que travam por seus direitos no âmbito das políticas públicas (LUCIANO, 2009, p.32).

Justifica-se assim a necessidade crescente da formação de diálogos interculturais na universidade, no sentido de ampliar os conhecimentos que vão ao encontro dos direitos indígenas, compartilhando entre coletividades contextos sociais e culturais diferentes, bem como trazendo para o epicentro da academia, que é gerada pelos paradigmas enrijecidos da ciência, novas identidades que, por conseguinte, gera conflitos e desconfortos que conduzem a modificação do processo de ação e reflexão referente à estrutura de ensino-aprendizagem, pensada diversidade de universos culturais dispostas na instituição.

Com esta perspectiva Anastácio Peralta, da comunidade kaiowá sinaliza o papel da universidade sob a ótica das comunidades e dos próprios acadêmicos indígenas, pontuando a

defesa dos povos indígenas em meio à formação de uma sociedade que foi formada historicamente a partir da exploração indígena, sendo que para superar a omissão dos grupos indígenas se faz necessário agregar conhecimentos não indígenas para contribuir e assegurar os direitos das comunidades indígenas, observando que,

Hoje precisamos estudar o código dos não-indígenas, utilizados muitas vezes para nos prejudicar, pois não se mata um povo somente na bala, se mata também tirando sua língua, religião, cultura, mata, água etc. [...] antigamente não escrevíamos; quem escreveu, o fez de seu modo, do jeito não indígena, mas hoje percebemos o valor de escrever e de estudar. [...] às vezes queremos fazer de um catador de lata um doutor, sem valorizar o que ele faz, porque pensamos que para ele será importante ser como nós. Embora utilizemos muitas coisas de vocês, não seremos nunca iguais a você (PERALTA, 2009, p.40).

Em suma, penso que o elemento mais significativo para a abertura dialogista com o outro e a compreensão do universo desse outro é traduzido na fala acima quando o indígena kaiowá, possuindo a palavra para relato dispõem da clareza e simplicidade emanada de sentidos quando profere, em outras palavras, que o valor atribuído a dado conhecimento e/ou sociedade não significa que será recebida com a mesma dimensão por outros grupos, assim como não se pode fazer de um catador de lata um doutor sem sabê-lo interessado, negando como este vivencia e valoriza a sua profissão.

Tampouco, se pode conferir importância generalizada aos conhecimentos ocidentais para os indígenas na universidade e na sociedade como um todo, sem criar condição de ouvi-los para entender o que eles também consideram necessário e importante na formação acadêmica.

Observa-se assim, a urgência na Educação de pensar ações que conduzam na acepção de somar os conhecimentos da sociedade branca - sendo necessários à sapiência para a defesa dos direitos indígenas - com os saberes culturais das comunidades indígenas, para a manutenção das tradições, construindo concomitantes conexões entre realidades sociais que se chocam, mas que se complementam na relação intercultural de vivências e diálogos.

4.2 Construindo rumos para a Educação indígena

A luta pelos direitos indígenas provoca mudanças na esfera da Educação. Atualmente, podemos perceber a ampliação de propostas para o acesso na educação escolar para indígenas. Segundo o Censo Escolar de 2008, havia 205.141 alunos na Educação Indígena (BRASÍLIA;

INEP, 2009, p.15), podendo avaliar o aumento da demanda da educação escolar para os povos indígenas, bem a crescente de estudos voltados a esta área de pesquisa.

A Constituição Federal de 1988 institui a educação como direito de todos, cabendo ao Estado e a família o dever da sua realização, pautada, entre outras questões, na promoção da igualdade para o efetivo acesso e permanência na escola, respeitando o pluralismo de ideias, garantindo, também o acesso para níveis mais elevado, a exemplo do Ensino Superior. Desta maneira,

as relações atuais entre o Estado brasileiro e os povos indígenas no Brasil têm sido favoráveis ao estabelecimento do *pluralismo* cultural. Esta tendência se constrói no final dos anos 80, em especial, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que pela primeira vez na história reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias, rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política de *integração e homogeneização* cultural (BERNARDI, CONFORTIN & PIOVEZANA, 2011, p.88).

Para a implementação e contribuição do desenvolvimento inclusivo, o Ministério da Educação – MEC, conta com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que visa contribuir, entre outras questões destinadas a esta secretaria, com a valorização da diversidade pela efetivação de políticas públicas que possibilitem direcionar ações para a educação escolar indígena.

Com isso, vivenciamos um momento da ampliação de estudos e debates sobre a temática indígena, observando a movimentação de “reivindicações indígenas pelo reconhecimento de seu direito à manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos de produção, reelaboração e transmissão de conhecimentos.” (SILVA, 2001, p.10), o que implica, também, nas disputas por territórios no currículo escolar e no reescrever a história dos povos indígenas por novas perspectivas da Educação aliadas a diversidade e a relações interculturais.

Em setembro de 2012, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS formou no Curso de Enfermagem, a primeira aluna indígena⁴³ desta universidade, que foi tema de reportagem especial em uma das publicações do Jornal da Universidade (UFRGS, out. 2012, p.4), na qual a acadêmica Denize Letícia Marcolino, da Terra Indígena Guarita (Redentora-RS), representa um exemplo de quebra paradigmas e novas perspectivas das comunidades indígenas com o ensino superior.

⁴³ Se torna marcante registrar que na URI – Câmpus de Frederico Westphalen existe registro de uma acadêmica indígena que se formou no ano de 2010 pelo Curso de Pedagogia.

O choque de culturas é percebido quando Denize conta que antes de formar amigas na universidade houve a timidez “foi o meu primeiro contato direto com o português. É como aprender outra língua” (p.4). Também um dos grandes desafios foi distanciamento, por ter que morar em outra cidade (Porto Alegre), longe da comunidade indígena e dos habituais costumes. Como Denize, o marido Josias também é aluno da universidade, estudando Pedagogia da mesma instituição.

Assim como Denize, Josias e outros indígenas buscam no ensino superior um futuro melhor para si, familiares e comunidades indígenas, aprendendo a defender seus direitos, conhecendo outras realidades na busca da sobrevivência dos seus povos, na essência de membros da comunidade que desenvolvam atuação em defesa dos interesses dos coletivos, do trabalho indígena para indígenas, não ficando a margem de depender do homem branco. No Jornal da Universidade (da UFRGS), acerca desta formatura está registrado,

Uma das expectativas das lideranças indígenas, ao incentivarem os jovens de suas aldeias a fazerem o curso universitário, é vê-los gradativamente substituírem os profissionais não indígenas que hoje trabalham nas reservas (SILVEIRA, 2012, p.5).

Evidencia-se novas condições de atuação na educação indígena em espaços escolares, as lideranças e as comunidades indígenas passam a perceber a academia como espaço de construção de independência, para serem ouvidos e construir pontes entre as ciências e a cultura indígena, aliando conhecimentos.

Questões que se referem aos povos indígenas e ao acesso à educação escolar são temas crescentes, que vem ao encontro da afirmação de espaços e das identidades destes grupos, momento em que a presença de indígenas na universidade conduz a novos desafios, contribuindo para a formação de profissionais, com destaque aos cursos de licenciatura, na formação de professores indígenas que ingressam no Ensino Superior regular e em curso Licenciatura Intercultural, sendo este último voltado especificamente à formação superior indígena.

Segundo dados obtidos, referentes ao número de indígenas matriculados em cursos no ensino superior, a Revista Indígena (PERES, 2006, p.46), apresenta que “de 1997 a 2005, o número de estudantes indígenas cresceu 20 vezes. De 100 saltou para dois mil alunos, de acordo com a Coordenação Geral de Educação (CGE/FUNAI). Os números não são precisos, mas a dimensão aproximada já dá uma ideia.”

Para viabilizar a demanda de indígenas que chegam as universidades, destaca-se as políticas de acesso e permanência, necessárias para que alunos indígenas cheguem até o

Ensino Superior e não desistam dos estudos, mesmo com os obstáculos que podem encontrar no espaço da academia, com diferentes realidades e culturas, como os conhecimentos voltados aos saberes e a ciência dos brancos e questões relacionadas a dificuldades de inclusão.

A exemplo de políticas de acesso e permanência, o programa de Ação de Assistência a Estudantes Indígenas fora de suas aldeias e Convênios de Cooperação, promovidos pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, sendo que o primeiro visa apoiar financeiramente os estudos de acadêmicos indígenas, em cursos regulares, os quais ingressam por meio do vestibular, bolsas ou cotas ou as licenciaturas voltadas para indígenas e o segundo implica em termos estabelecidos juridicamente entre a FUNAI e instituições de ensino superior que dispõe de ações afirmativas referentes ao ingresso de indígenas⁴⁴. “Especificamente no caso dos alunos indígenas inseridos em cursos regulares por meio de vaga suplementar, a FUNAI disponibiliza bolsas-auxílio” (DE PAULA & VIANNA, 2011, p.77).

Do mesmo modo, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Interculturais Indígenas - PROLIND⁴⁵, realizado pelo MEC, a qual conta com participação SECADI e a Secretaria de Ensino Superior – SESU, que juntas realizam o apoio para a formação superior de indígenas em cursos de licenciatura e assim “preparar os professores indígenas para que eles atuem como agentes interculturais na execução de projetos de futuro de suas comunidades e povos.” (DE PAULA & VIANNA, 2011, p.77).

Mesmo com ações que viabilizem a inclusão de indígenas nas universidades, as dificuldades para a permanência nas instituições de ensino ainda se fazem são recorrentes, em especial por dois vieses: a questão financeira que impossibilita dar seguimento aos estudos e a questão da universidade, pelos conhecimentos estabelecidos na academia, que predomina a ciência do branco e as suas concepções de mundo e as relações dos alunos indígenas com colegas e professores. A Revista Indígena, antes referida, destaca que,

essa inclusão acelerada esbarrou na falta de preparo das instituições responsáveis pela educação dos índios. Aproximadamente 60% desses alunos são levados a deixar de lado os estudos por falta de apoio. Normalmente, eles precisam de habitação, alimentação, transporte e ajuda para a aquisição de material escolar – necessidades mais frequentes dos alunos que vivem em terras indígenas distantes dos centros urbanos. Na tentativa de amenizar a evasão do ensino superior e viabilizar a formação desses estudantes, a FUNAI disponibiliza uma verba mensal de apoio, que varia de acordo com as necessidades de cada aluno e convênio (PERES, 2006, p.46).

⁴⁴Disponível em: <<http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/convenios-de-cooperacao/>>. Acesso: 19 de out. de 2012.

⁴⁵Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17445&Itemid=817>. Acesso: 19 de out. de 2012.

Assim, é necessário considerar como elemento importante as relações e as construções de conhecimentos que interagem nas instituições superiores de ensino, pois estas questões também condicionam a permanência dos acadêmicos indígenas na universidade, o olhar enquanto cidadão, pertencente e atuante nestes espaços, para a conclusão da graduação, em uma universidade que,

é percebida como um lugar estratégico para obter conhecimentos fundamentais do “mundo ocidental” que revertam para a defesa dos direitos indígenas, a gestão dos territórios, o fortalecimento das organizações, a formulação de políticas públicas, enfim, para a concretização da autonomia dos povos indígenas. Todavia, também se atentou para a necessidade de valorização dos conhecimentos indígenas dentro do sistema acadêmico, rompendo com sua mera função de objeto e referendo da ciência ocidental (LIMA & HOFFMANN, 2004, p.42).

Como sabemos, a universidade detém em seu epicentro o conhecimento científico direcionado e regido pelas concepções de uma Ciência referendada e ratificada pela comunidade acadêmica, que provoca exclusão e distanciamento ao acesso de outros saberes. Os conhecimentos sobre as sociedades indígenas, e pensar no caminho contrário exige esforços pela imobilidade que essas concepções de conhecimentos enrijeceram nas instituições, tornando-se emergente a indagação de Miguel Arroyo (2011, p. 140): Como abrir espaço no território do nobre conhecimento científico, racional para esses coletivos e para suas experiências e saberes do senso comum?

Indagações como esta direcionam o olhar para existência de outros coletivos, com seus saberes e suas atuações, cada vez mais crescentes e ouvidas, que reivindicam respeito, vez e voz e que buscam nas relações sociais a construção de novos espaços que oportunizem a otimização da práxis intercultural e o conhecimento dos seus grupos.

A construção de rumos para a educação indígena, com foco para o ingresso no ensino superior, também é um panorama em ascensão em outros países do “Novo Mundo”, que será elaborado com um breve recorte, observando perspectivas programas de acesso e permanência indígena em universidades latinas americanas.

4.2.1 Educação indígena no Ensino Superior: Um breve recorte para perspectivas latino-americanas

Para o contexto de pesquisas internacionais, no delinear sobre a temática indígena, destaco expressões e repercussões de países Latino Americanas, que vivenciam problemas no âmbito social, não distantes das questões brasileira, evidenciada na busca para a concretização

dos direitos dos povos ameríndios, mantendo a diversidade dos aspectos culturais e linguísticos, que caracterizam a identidade destes coletivos.

Em comum, o avanço dos direitos culturais indígenas é assegurado nas constituições de vários países americanos, que possuem na raiz da sua história as marcas submissas e preconceituosas – e de quase extermínio - a qual foram submetidas no processo caracterizado, incongruente, como civilização. Porém, as variáveis das constituintes dos países que reconhecem a cultura indígena, não são, impreterivelmente, condicionantes para o cumprimento legal dos direitos adquiridos,

Actualmente, las constituciones de la mayoría de los países de la región reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, identidad y otros de carácter cultural. Hasta el presente este reconocimiento está consagrado en las constituciones de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela. El alcance de este reconocimiento es variable. A la existencia de estos reconocimientos constitucionales se agrega el hecho de que en prácticamente todos los países de la región están en vigencia leyes y normativas específicas dirigidas al reconocimiento y protección de los derechos de estos pueblos y/o de individuos indígenas. Más aún en casi todos ellos estas leyes se expresan además en normativas específicas para el ámbito educativo. En pocas palabras, existe sino suficiente, al menos cuantiosa normativa en esta materia (MATO, 2008, p.35).

Conforme Mato (2008), a educação possui na maioria das leis regulamentos específicos, criando assim condições para as lutas e inclusão e formação intercultural nos diferentes níveis de ensino, não significando é claro, que as demandas constitucionais sejam totalmente cumpridas e que lutas por afirmações culturais não se estabeleçam, como é observado no Brasil.

As IES – Instituições de Ensino Superior, como são referidas em algumas das pesquisas, seguem os traços profundos da colonização europeia, com bases paradigmáticas, de ciência eurocêntrica, situações que vem sendo elaboradas tentativas para novos cenários, ainda tímidos, que permitam formar espaços que produzam conhecimentos e diálogos entre culturas e que por consequência projetem concepções fundamentadas no saber, perceber e vivenciar o outro,

En líneas generales, las políticas e instituciones de educación superior de América Latina han seguido esquemas heredados de las relaciones coloniales que han dado origen a estas sociedades y que los movimientos independentistas del siglo XIX y las repúblicas desde entonces fundadas escasamente han alterado. Salvo contadas excepciones, las IES de la región se han consagrado acríticamente a reproducir valores, intereses y formas de producción y aplicación de conocimientos que han sido generados fuera de la región, lo cual además frecuentemente las condena a jugar papeles subordinados en los campos de la educación superior, la ciencia y la tecnología vistos a escala mundial. Si bien los caminos marcadamente alternos conscientemente trazados han sido pocos, los problemas económicos, sociales y políticos, las demandas y proyectos de diversos sectores sociales, algunas políticas públicas y la labor visionaria de algunos miembros y colectivos de esas instituciones, han hecho que las IES de la región por numerosas razones resulten diferentes a sus congéneres de Estados Unidos y Europa occidental (MATO, 2009, p.13).

São pertinentes os dilemas socioculturais na realidade dos países latinos americanos, e as dificuldades seculares estabelecidas na academia para realizar o casamento entre saberes científico e os saberes populares.

No entanto, alternativas são lançadas e possibilitam caminhos que divisam novos sentidos e contextos para a presença de indígenas na universidade. São algumas dessas alternativas e contextos que será dissertado a seguir.

No México, chamo a atenção para o estudo do uso das tecnologias pelos grupos indígenas, que encontram na rede uma maneira de resgatar a língua materna, e fortalecer o reconhecimento cultural. A agência Efe Carmen Gómez, que desenvolve a pesquisa, conta que “após mais de dez anos estudando a relação que existe entre as novas tecnologias e os povos originais do México, lembra que os primeiros sites da web surgiram nas comunidades indígenas como um esforço para construir uma "identidade própria"⁴⁶ (MUSEU DO ÍNDIO, 2012, 4 de out.).

Com isso, observa-se a integração destas sociedades no universo das tecnologias, que contribui tanto para a manutenção dos aspectos culturais, entre os próprios indígenas como também disponibiliza a sociedade de uma maneira geral conhecimentos que está na grande “aldeia” global da internet⁴⁷.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.museudoindio.org.br/template_01/default.asp?ID_S=29&ID_M=1386>. Acesso: 31 de out. de 2012.

⁴⁷ Tratando-se do uso das tecnologias, em nível de Brasil vale destacar o site kaingang Kamuri, do Núcleo de Cultura, Educação, Etnodesenvolvimento e Ação Ambiental, constituindo-se um espaço formado por voluntários a fim de contribuir e pensar questões voltadas, entre outras, ao indigenismo e a educação escolar indígena. Para saber mais acesse: <<http://www.kamuri.org.br/kamuri/index.php?q=node/11>>. Também trago como fonte de pesquisa, o Portal Kaingang, que trás informações sobre os kaingag, bem como material de apoio (textos, bibliografias, downloads) constituindo-se uma fonte rica para pesquisas. Disponível: <<http://www.portalkaingang.org/index.htm>>. Ainda, o site Kanhgág Jógo é uma página voltada para as comunidades kaingang, sendo criado pelo grupo Kamuri espaços com computadores nas comunidades, possibilitando o acesso dos indígenas. Ver também:<<http://kanhgag.org/>>.

Entre as pesquisas que se referem à presença de indígenas no ensino superior, considero aqui um estudo com contribuição de diversos países latino americanos, publicado pela UNESCO (2008), intitulado *Diversidad Cultural e Interculturalidaden Educación Superior: Experiencias en América Latina*, que oferece um panorama da situação de indígenas nas universidades e o atendimento e formação destas demandas socioculturais de abrangência aos países da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Peru e Venezuela significativo para o campo de pesquisa que realizo a proposta de dissertação, na perspectiva de novas atuações na universidade.

Observa-se que mecanismos internacionais contribuem para os direitos e o acesso de minorias, a exemplo dos povos indígenas, em diferentes esferas sociais, inclusive no ingresso para o ensino superior. Em relação a convenções e normativas políticas nota-se que,

diversos convenios y otros tipos de instrumentos internacionales han constituido marcos de acción favorables para facilitar que organizaciones indígenas y afrodescendientes, otras organizaciones sociales, partidos políticos, agencias gubernamentales, IES y diversos sectores profesionales e intelectuales, logran avanzar iniciativas favorables a la inclusión de personas, lenguas y saberes indígenas y afrodescendientes en la educación superior. En este sentido, debe destacarse ante todo el papel pionero jugado por el Convenio n° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aprobado en 1989 y que hasta la fecha ha sido ratificado por Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Dominica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú y Venezuela. [...] Otros instrumentos importantes son: la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007) (MATO, 2008, p.36).

Nesta conjuntura, o favorecimento de ações afirmativas vem ao encontro do acesso de indígenas no campo da Educação e demais vieses sociais conquistados pela articulação dos grupos indígenas, bem como o sentimento de dívida histórica com grupos que foram desumanamente explorados, emanados na sociedade pós-moderna, o que produz o posicionamento que passam a vigorar na luta do fazer valer os direitos indígenas.

Segundo Mato, além das organizações políticas importantes como a Convenção 169 sobre os Povos Indígenas e Tribais da OIT, que envolve determinações referentes a vários países latino americanos, outro exemplo, a Declaração das Nações Unidas que se tornou um marco no que se refere aos direitos dos povos indígenas na esfera mundial, compartilhando também das perspectivas indígenas, visando assegurar o compromisso com o que foi estabelecido, o respeito pelas decisões e as necessidades que provem dos grupos, bem como a Declaração Universal sobre os Direitos dos povos indígenas que representa novos horizontes

para aqueles secularmente esquecidos, emanado na autonomia dos grupos bem como o entendimento de não dissociação entre a igualdade e a diferença, existem outros instrumentos vigentes,

significativos que brindan marcos favorables para el reconocimiento y fortalecimiento de experiencias como las estudiadas por el proyecto, la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015 y las Metas del Milenio. En el marco del trabajo de la UNESCO, deben destacarse particularmente la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005). Específicamente en el campo de la educación superior, debe mencionarse la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior reunida en París en 1998, la cual establece que una de las misiones centrales de la educación superior es ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural. [...] Desde este punto de vista se presenta un escenario favorable que puede ser aprovechado por las IES de los tipos aquí estudiados para mostrar los avances logrados y con base en esto procurar asegurar condiciones más favorables y estables para consolidarlos, profundizarlos y avanzar hacia otros nuevos. (MATO, 2008, p.37)

A legitimação da identidade indígena e a promoção da cultura pelo reconhecimento da igualdade dos povos ameríndio em relação a sociedade branca, se constitui em aportes para serem evidenciados no ensino superior, centro de formação de profissionais que sequencialmente estarão desempenhando papéis na sociedade e quiçá contribuirão com a formação de novas gerações que não estejam com as mentalidades impregnadas de preconceito. Somente assim, um dia, poderemos pensar uma sociedade ainda considerada idealizada, onde não seja necessária a elaboração instrumentos legais para se cumprir com a igualdade na diferença de ser, agir e pensar sobre a pluralidade das coletividades.

Também, trago como perspectiva internacional, porém pertencente à região anglo-saxônica do continente americano o Centro de Estudos Indígenas do Mundo (CWIS)⁴⁸, que se refere a uma organização sem fins lucrativos, localizada nos Estados Unidos que organiza pesquisas para compreender os saberes e as realidades dos povos indígenas, organizando e distribuindo materiais para o conhecimento de todas as nações.

O centro conta com a elaboração de possibilidades para soluções referentes as questões indígenas a partir de pesquisas que são realizadas por voluntários indígenas e não indígenas, produzindo investigações e publicações que contribuem com estudos voltados aos contextos indígenas no mundo todo.

⁴⁸ Disponível em: <<http://cwis.org/WhoWeAre/>>. Acessado: 31 de out. de 2012.

São pesquisas e ações afirmativas como as que foram sucintamente destacadas que possibilitam maiores vicissitudes para a diversidade cultural, tendo em vista a grande importância de conhecer, realidades que dialogam entre si, compartilhando as contribuições dos povos ameríndios e a presença desses coletivos na realidade de países americanos.

Sinalizo a expectativa de que na Academia — amago da produção e disseminação da ciência — crie-se cada vez mais condições para a efetivação da interculturalidade, traduzida nas vozes indígenas que trazem significados e a autenticação por reconhecimento das tradições desses povos.

4.3 A presença indígena na universidade: em foco a URI – Câmpus de Frederico Westphalen

Dado o novo momento do cenário brasileiro e da América Latina sobre as questões indígenas, ainda pondera-se prematuro o desenvolvimento das pesquisas de campo, alusivas à inclusão de indígenas na universidade, – podendo, possivelmente, ser justificado pela burocracia para a realização e aprovação de projetos - que ponderem o avaliar situações, refletir, discutir, e construir alternativas para que caminhem para ações positivas de integração intercultural.

Para isso, possui como suporte elementar o ouvir dos indígenas presentes em instituições de ensino superior, e assim, percebendo-se importante o entendimento de como eles intuem o espaço e constroem significados para percorrer os novos desafios, então conquistados.

Os delineamentos que se apresentam na conjuntura acadêmica com o ingresso de indígenas, preconiza o sinalizar de caminhos para que as experiências e os saberes das populações nativas sejam considerados na universidade, somando na construção de conhecimentos, bem como contribuindo para novas compreensões e atuação dos acadêmicos indígenas no Ensino Superior, no sentimento de pertença, produzindo uma relação próxima de comunicação aliando conhecimento popular e conhecimento científico.

Sob este prisma, a URI – Câmpus de Frederico Westphalen, lócus desta pesquisa, situada onde há a presença secular de algumas populações nativas, possui em diferentes cursos de graduação alunos indígenas que, ainda chegam timidamente à instituição, mas criam possibilidades reais de desafios positivos para o processo de afirmação da diversidade cultural. O ingresso destes acadêmicos *in loco* se dá por meio da realização do vestibular, por cotas no ENEM e pela Plataforma Freire – Parfor.

O panorama para a inclusão da diversidade indígena na universidade tende a ser promissor se considerarmos a região que a universidade está situada, pois pertencem à microrregião de Frederico Westphalen municípios com populações indígenas, como Iraí, Erval Seco, Planalto, Nonoai, Gramado dos Loureiros, Liberato Salzano, Vicente Dutra, Constantina, Engenho Velho e Três Palmeiras, que fazem parte povos Kaingangs e Guaranis.

Conforme a organização de dados desenvolvidos pelo Conselho Indigenista Missionário, Regional Sul - CIMI, publicado no Relatório Azul de 2011, pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, através da Comissão de Cidadania e Direitos Humanos, calcula-se uma população de mais de 16 mil indígenas nesta região, oriundo dos municípios citados. Estes dados não são precisos, pois algumas áreas ainda detêm dados censitários incompletos e também imprecisos.

Desta forma, comparadoo número de municípiosda região ondesse situam comunidades autóctones, ainda é uma pequena adesão de indígenas para a formação superior, mas afloram esperanças, não deixando de revelar um crescimento, — que em virtude de ser um novo momento para a academia se torna significativo — , tendo em vista que do segundo semestre de 2012,na URI-Frederico Westphalen totalizava nove acadêmicos indígenas declarados no sistema da universidade para após um ano, no segundo semestre de 2013, registrar dezesseis acadêmicos indígenas em diferentes cursos de graduação.

Contudo, pode-se observar que os poucos representantes de algumas comunidades indígenas existem e se fazem presentes, no construir a sua caminhada por uma formação superior, contribuindo com a comunidade que pertencem e estabelecendo trocas de conhecimentos e vivências nos cursos em que estudam.

Estas vozes, ainda tímidas, têm muito a dizer, muito a ensinar e vontade de aprender. E são essas vozes, poucas, mas atuantes, que juntamente com as suas comunidades podem reescrever e contribuir para sinalizar novos caminhos para a temática indígena escolar. São essas vozes que a dissertação se propôs a ouvir, são estes sujeitos, que venho evidenciar.

4.4 A vez dos indígenas: os caminhos para as realizações das entrevistas

A pesquisa de campo percorreu na dissertação caminhos de (re)construção, de espera e o reascender de expectativas, que foram suleados pela busca de respostas para a problemática: *Como indígenas inseridos na universidade são marcados como alienígenas?*

Buscou-se primordialmente, o escutar das vozes de acadêmicos indígenas, compreendendo de que maneira eles se percebem inseridos no ensino superior, e como

consideram que a universidade atua nas relações, com a finalidade de verificar se a instituição promove monólogos e/ou diálogos interculturais, propondo o privilegiar da valorização das tradições e dos saberes indígenas, bem com a importante inclusão de indígenas no Ensino Superior, construindo, também para a formação de espaços o reconhecimento e autonomia de seus povos.

Para isso, a pesquisa de campo foi delineada a partir de um olhar fenomenológico, - contudo, a pesquisa em si possui abordagem hermenêutica - no sentido de conhecer como os acadêmicos indígenas se percebem inseridos no Ensino Superior regular, observando seus posicionamentos em relação a necessidades e avanços da prática por uma educação intercultural, sendo importante destacar que o olhar fenomenológico foi utilizado para me aproximar e dar voz aos indígenas incluídos na universidade. É isto que se mostra a seguir.

Assim, as entrevistas foram realizadas com acadêmicos indígenas presentes na universidade e que se disponibilizaram para serem, de maneira voluntária dos entrevistados, observando que as entrevistas aconteceram durante o segundo semestre do ano 2013.

Considero três momentos que foram basilares na pesquisa de campo realizada e relatada aqui; o primeiro: a realização de mapeamento de acadêmicos indígenas na universidade, os cursos de atuação, bem como o contato inicial que se deu com a apresentação da proposta de dissertação, justificando a importância de ouvi-los na pesquisa. Neste momento, devo registrar também, a maneira solícita com que a maioria dos voluntários se disponibilizaram para a realização das entrevistas, que, após conhecerem a temática da dissertação, consideram de grande importância para expressar suas atuações na universidade, bem como o conhecimento dos demais acadêmicos não indígenas e professores, no sentido de compartilhar de outros saberes que conduzam a colóquios entre diferentes culturas e realidades sociais.

O segundo momento: a realização das entrevistas, com dez voluntários, o dobro do idealizado na mostra dos sujeitos da pesquisa enviada para a Plataforma Brasil, sendo que destes, foram entrevistados oito homens e duas mulheres, ratificando o maior ingresso, até então, de acadêmicos indígenas do sexo masculino, mesmo levando em consideração que, a adesão na pesquisa era de caráter voluntário. As conversas estabelecidas a partir do roteiro desenvolvido com tópicos para debate conduziram falas muito significativas, que contribuíram ricamente para o trabalho, trazendo outros sentidos que, no meu conhecimento ainda prévio com pesquisadora, não permitiu serem abordados, mas que os diálogos trouxeram para a luz do debate, oportunizando novos conhecimentos e futuros caminhos de estudos para temática indígena. Porém, inicialmente o uso do gravador causou em muitos voluntários entrevistados certo desconforto, seja pela responsabilidade que possuíam

enquanto vozes ouvidas no momento da entrevista seja pela não familiarização com o aparelho, entretanto muitos sinalizaram importante o momento não apenas para ouvi-los, mas sim pela pesquisa contribuir com a comunidade indígena e com a comunidade acadêmica, almejando apontar significados para ambos os espaços sociais.

Também, as transcrições das entrevistas possibilitaram pontuar considerações de suma importância que, em um primeiro tempo não foram verificadas, considerando assim, o passo da reprodução escrita, bem como o retorno para análise dos acadêmicos indígena do que foi reproduzido na íntegra das entrevistas, o retoque fundamental para o desenvolvimento dos recortes das falas, considerando o essencial para as análises da dissertação.

O terceiro momento: a elaboração de descritores onde foram distribuídos e organizados os recortes das entrevistas, bem como a identificação abreviando o acadêmico, com A_1 , A_2 , A_3 , sucessivamente, a fim de manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, e também, o desenvolvimento da pesquisa descritiva, produzindo o levantamento das falas dos acadêmicos indígenas, elaborado neste capítulo, para saber de que maneira eles observam a universidade e se existem a construção de relações interculturais que acresça a cultura trazida por acadêmicos indígenas presentes na universidade.

Para melhor organização, trechos das falas foram distribuídos em cinco descritores: *a presença indígena e o sentimento de estar na instituição*, que engloba a representação da universidade e como ele se percebe no espaço acadêmico, *o estudo da temática indígena na educação escolar*, pontuando a compreensão sobre a inclusão da lei 11.645 na LDB sobre o estudo da história e cultura indígena, os *saberes interculturais*, que aborda como os acadêmicos indígenas analisam que os saberes da sua cultura são recebidos e requisitados na universidade, o descritor *entre diálogos e/ou monólogos*, traz o olhar dos indígenas sobre como se dá a construção de relações em sala de aula e no ambiente da instituição e os *olhares dos acadêmicos indígenas*, que são contribuições para novos direcionamentos que visem a promoção da interculturalidade, bem como anseios considerados por eles importantes sobre o superior.

Ainda, se torna necessário evidenciar que o problema da pesquisa de dissertação, que rotula os acadêmicos indígenas como “alienígenas”, volta-se a mim enquanto pesquisadora no momento das entrevistas. Ali, a minha presença se constituía adversa à cultura deles, me tornando alienígena em relação aos seus conhecimentos, pensamentos e conceitos, os quais, possivelmente, foram ponderados. Então, nas entrevistas as vozes foram abafadas em dois sentidos; o primeiro por estarem fora de suas comunidades, sofrendo diretamente com a

influência da cultura branca hegemônica e segundo por estarem sendo entrevistados por uma pesquisadora branca para dialogarem sobre a construção de diálogos e/ou monólogos interculturais na universidade.

Mesmo assim, parece ser provável que as vozes dos acadêmicos indígenas, foram a cada conversa e no desenvolver das entrevistas ganhando forma que se traduziram em diálogos sobre as vivências anteriores e atuais no espaço acadêmico, relatando as concepções sobre a presença deles na universidade, os anseios de um futuro melhor na comunidade com a formação superior, as esperanças da relação institucional voltada para o sentido das diferentes culturas que pertencem à academia, entre tantos outros apontamentos que se tornaram bandeiras por uma nova presença convives entre saberes e olhares na universidade.

São esses relatos, que exprimem um momento singular intercultural, não somente para os acadêmicos indígenas, mas para mim como pesquisadora e, arrisco em dizer, para contribuições à universidade, lançando expectativas na miragem de que os indígenas ganhem cada vez mais entonação, formando um grande coro de vozes, e são esses sujeitos que com a vez da palavra, eu apresento a seguir.

4.5 O ouvir das vozes: com a palavra os acadêmicos indígenas

As vozes indígenas se somam em meio às tonalidades da diversidade cultural nos corredores, salas de aula e demais espaços da universidade. Geralmente em pequenos grupos, eles conversam entre si, sendo que na maioria das vezes, a interlocução ocorre na língua materna, evidenciando que outra cultura se faz presente na instituição.

Com vozes tranquilas, ainda não afetadas pela aceleração coloquial do homem branco, os acadêmicos indígenas abrem a possibilidade para o conhecimento de realidades diferentes que se cruzam, e aos poucos criam condições de novos olhares culturais, o que me remete a uma fala de Clifford Geertz (1997, p.274) quando esse, se referindo a questões da antropologia, profere que “nada disso faz o mundo sair de foco; pelo contrário, torna-o mais visível. Ou, melhor dito, faz os mundos se tornarem mais visíveis”. Penso que a presença de indígenas na universidade vem ao encontro de tornar visíveis dois mundos; o do dominador e o do dominado, com vicissitudes de criar elos que se configurem na formação de diálogos interculturais e sentidos de pertença para quem historicamente fora negado.

Assim, lanço mais uma vez, a questão da pesquisa desta dissertação que me envolveu cerca de dois anos na busca por saber: *Como indígenas inseridos na universidade são marcados como alienígenas?*

Para isso, as vozes indígenas ganham força na dissertação e trazem consigo o emanar de significados que tem por raízes seus costumes, ideologias, experiências e quereres, por novas vitórias, pelo coletivo, por ser índio. Responder a esta problemática não será o ponto de chegada, não implica em uma conclusão e sim abre para mais questionamentos – e quiçá alternativas -, estudos e também outras incertezas sobre os caminhos da temática indígena na universidade. Esta dissertação é um pequeno facho de luz que possui a expectativa de instigar a tantos outros que venham a somar no desafiante – e burocrático – caminho de pesquisas sobre a questão indígena no Brasil.

Atento, para que os colóquios que serão apresentados primem pelo ouvir os acadêmicos indígenas⁴⁹, tendo todo o cuidado de não produzir uma avaliação a partir das concepções próprias, de uma pesquisadora não indígena e, que, por conseguinte condiciona a probabilidade de promover equívocos.

Em vez de tentar encaixar a experiência das outras culturas dentro da moldura desta nossa concepção, que é o que a tão elogiada “empatia” acaba fazendo, para entender as concepções alheias é necessário que deixemos de lado nossa concepção, e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do “eu”. (GEERTZ, 1997, p.91).

Assim, os diálogos serão contemplados na sua essência, que carrega o universo de experiências da diversidade cultural, e que traz em suas concepções o conhecimento deste outro, que ao ser ouvido, percebe-se aberto das amarras dos pré-conceitos, sendo valorizado o “eu”, em sua subjetividade, em sua identidade, em ser indígena.

Inicialmente, as vozes ganharam entonação para falar sobre *a presença indígena e o sentimento de estar na instituição*, constituindo o primeiro descritor elaborado. Sobre a presença na universidade, o primeiro acadêmico indígena, representado por A₁, relembra o início da graduação, avaliando o começo, considerado “muito difícil, só que agora a gente trabalha né, na sala de aula, daí a agente vem aqui, a gente também tem os compromissos nossos em casa porque é um pouco pesado, mas levando assim a gente vai conseguindo”.

As dificuldades iniciais, também são compartilhadas por outros acadêmicos indígena, como o diálogo, devido algumas dificuldades com o português ou o próprio ritmo de estudos da universidade, mas pontua-se nas falas a gradual superação, como a de A₂ quando este coloca que,

⁴⁹Nas entrevistas foram extraídas algumas redundâncias verbais e erros gramaticais, sendo assim, optou-se por abandonar a linguagem coloquial e adaptar uma linguagem mais próxima da entendida como culta, não alterando, em nenhum momento, o sentido das falas.

no começo a gente se sentia assim ainda tímido, a gente não conseguia ainda bem se expressar, principalmente como a gente tem dificuldade de falar o português, só que depois no segundo semestre, assim foi mais, parece mais liberado para se expressar, ficou mais fácil parece, mas antes a gente ficava perdido, parece quanto questionar os professores e falar a língua portuguesa.

A timidez e dificuldades com o ingresso na universidade, por saber que está em uma instituição não indígena, determinante dos conhecimentos da cultura branca, fazem parte também da fala de A_6 , quando este observa,

eu me senti assim nos primeiros dias com algumas dificuldades por que entrei, por que você não está sabendo alguma coisa, que nem a minha pessoa que entrou com essa dificuldade de ter um reconhecimento assim... um caso meio estranho por que todas as coisas que a gente entrar no primeiro dia a gente sente alguma dificuldade, mas no momento que a gente conversou com as diretorias da escola⁵⁰ como é que é, como que funciona, a gente já começou a desenvolver, conhecer os amigos, conhecer os colegas de aula, da faculdade já começamos dialogar entre os colegas, já sentia um céu aberto que a gente já aprendeu muitas coisas também e que a gente se sintia bem recebido na URI também.

Contudo, algumas das dificuldades iniciais vão sendo substituídas pelo processo de adaptação, momento em que os acadêmicos, como analisado, vão criando espaços para expressarem e construir conhecimentos.

Em relação, aos conhecimentos recebidos na universidade, nota-se na fala de A_4 a importância concebida a educação no ensino superior para a preparação profissional, chamando a atenção para a integração com os saberes da cultura indígena e não indígena,

a universidade pra mim ela representa como eu sou indígena eu vejo assim, no meu ponto de vista, que a universidade é um centro de conhecimento da cultura não indígena, então por minha parte eu valorizo bastante a universidade onde estou estudando que é a URI, respeito os professores e demais colegas que convivem e conviveram comigo no meu curso, então por minha parte é tudo isso, a universidade ela tem uma grande representação pra mim, pra mim ela é um centro da cultura não indígena onde eu possa entrar e ali sair, não digo totalmente preparado, mas assim com bastante nível de eu ser influenciado também na cultura não indígena, porque isso é o que falta para nós que somos indígenas essa integração que a gente precisa ter, não só integração nos momentos festivos, mas esse espaço ele é para mim um importante espaço para a gente fazer essa socialização, integração entre cultura indígena e não indígena.

Neste sentido, os indígenas percebem na universidade um espaço que pode proporcionar diálogos interculturais, construindo novos conhecimentos para a formação superior, valorizando a instituição, porém tendo a consciência de estar, como o acadêmico acima

⁵⁰ O (a) acadêmico (a) está se referindo ao (a) coordenador (a) do Curso na universidade.

conceitua em um centro de conhecimento da cultura não indígena, ou seja, predominam os saberes desenvolvidos pela cultura ocidental, requisito para o mercado de trabalho.

No entanto, existem anseios sobre como a forte influência da cultura branca pode afetar os costumes dos acadêmicos indígenas, necessitando de um equilíbrio entre as diferentes visões de mundo, questão está apresentada por A_2 ,

o que eu vejo nas universidades, não só aqui é que quando o índio entra na faculdade, muda a visão do índio, o que nós indígenas temos que ter cuidado é não perder os costumes e as tradições indígenas, a cultura por isso que eu falo quando o índio entra na faculdade, na universidade a visão dele muda muito bem rápido ele tenta perder a sua própria cultura, então é isso que eu tenho medo, de todos os indígenas que fazem faculdade, a influencia do branco entra bastante, dentro do corpo parece, aí quer dominar o índio

Em contrapartida, A_5 percebe na universidade o ampliar da visão limitada da aldeia, sendo que o ingresso no ensino superior é o visualizar de novas expectativas, o encontro dentre dois universos, da comunidade e da academia, descrevendo que,

a universidade pra mim representa um sonho, que há muito tempo acho que os povos indígenas não tinham direito nem acesso, várias portas que se abrem junto a universidade que recebe muito bem por sinal os indígenas, já com isso a gente se sente aliviado em vir para a universidade, aqui a gente se sente bem, faz amigos. A gente tem uma visão limitada dentro de uma aldeia indígena, não se tem uma visão ampla, não tem um horizonte, sede de conhecimento, na primeira chegada já te abre isso aí, o apoio da família, tudo mais, viaja e no que chega à universidade e quando chega na sala de aula conversa com os professores, aulas, então com isso aquele sonho que você tem, que a gente tem, no caso que os indígenas tem, buscamos enriquecer mais, para o conhecimento próprio, para depois estar levando esse conhecimento para ser aplicado dentro da aldeia.

A busca pelo conhecimento é evidenciada como um sonho, pois almeja uma formação superior para contribuir com a comunidade, beneficiando o coletivo, possuindo assim o apoio familiar, que na fala de A_3 , incentivaram os estudos e a compreensão de outras realidades, descrevendo a universidade como um espaço,

onde que o curso me acolheu onde que eu tive as portas abertas para mim e tive essa oportunidade de conhecê-los, a universidade, a direção, e foi assim com que eu trouxe muitas outras coisas também, trouxe um conhecimento onde que os pais falavam que tu tem que buscar esse conhecimento, conhecer outras pessoas, várias pessoas e tu não pode ficar parado tem que conhecer o mundo, então foi assim.

A concepção agregar conhecimentos para o trabalho na comunidade vem ao encontro da perspectiva de A_3 , quando pondera em relação ao ambiente escolar que, “com a universidade

já estou tendo outra visão de como trabalhar na nossa escola, de como formar as mentes dos nossos jovens, os mais novos, das nossas crianças, o que eu quero que eles levem e cresçam e façam na nossa comunidade, essa visão já começou a mudar”, já A_8 demonstra em sua fala a satisfação de estar na instituição quando este conta que “sempre quis vir para cá estudar, na universidade, então eu estou me sentindo bem aqui dentro”.

Ainda, a legitimação da identidade indígena mostra-se presente na universidade por parte dos indígenas, contribuindo para o conhecimento de acadêmicos não indígenas sobre esta cultura, percebendo que existem entendimentos errôneos, buscando desmistificá-los, conforme expõe A_{10} ,

eu pude ter esse espaço para eu demonstrar quem eu era e eu vi quanto as pessoas ainda tem aquela questão assim, que não tem o conhecimento da causa indígena, do indígena em si, então pessoas de perto, da região que não sabiam, não conheciam da cultura indígena. Então eu pude mostrar um pouquinho da minha cultura, assim como eu já vinha aprendendo da cultura deles, eu pude mostrar e realmente eu vi que aquela questão do indígena, ah o indígena vive nu, vive no meio do mato, só da caça e da pesca, eu acho que pude, para os meus colegas ou o Curso de Psicologia ali é pequeno, então todos sabem que a índia, aquela ali é da cultura indígena, faz psicologia, então eu tive muito espaço dentro da universidade para mostrar.

Porém, o sentimento pré-conceitos também é sentido na universidade, não como uma discriminação verbalizada, mas através dos olhares como analisa A_7 , definindo como é estar na instituição, bem como a diferença percebida entre índios e brancos,

Eu me sinto assim grande, como que eu vou falar tipo indo para frente, mais nível, assim. Nós que somos índios e os brancos, é bem diferente, parece que a gente está de lado. Sim, a gente se sente, que nem quando a gente passa todo mundo fica olhando, eles percebem que a gente é índio, ficam olhando assim para a gente, dai a gente não gosta assim... Pelos olhares, ninguém fala nada.

O anseio de A_7 em relação aos olhares que, de alguma maneira, os marcam negativamente como índios, diferenciando-os dos brancos, gera um desconforto relatado, no sentido de não gostar dos olhares e contrapõem outro sentimento que a universidade provoca que é o de grandeza, de evoluir com a construção dos saberes agregado.

Sob estas vozes, *a presença indígena e o sentimento de estar na instituição*, apresentaram-se neste recorte, entre outros, as dificuldades e timidez do início da graduação, os sonhos conquistados, as diferentes visões de mundo, as perspectivas por uma formação que contribua com a comunidade indígena, bem como expectativas por diálogos, o medo da influencia dos conhecimentos do homem branco, a legitimação das questões indígenas na

universidade além da histórica presença de preconceitos, analisada pelos reveladores – e assim, não silenciosos - olhares.

No estudo da temática indígena na educação escolar, o descritor foi elaborado a partir das compreensões que os acadêmicos indígenas possuíam em relação ao cumprimento da Lei Federal 11.645 de 2008 que determina a obrigatoriedade da temática indígena em espaços escolares, no entanto, pondero que alguns dos entrevistados não conheciam a lei, mas que, depois de explanado o seu teor, construíram seus entendimentos para a entrevista.

Em relação à obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, A_4 considera que,

só de ver o termo obrigatoriedade então quer dizer que a sociedade não indígena não pretendia ter esse ensino nas escolas, na universidade e nas básicas, mas independente disso que eu falei agora a pouco ele é importante para mim, para que as escolas não indígenas venham a se aprofundar e por estudarem com certeza vai provocar alguma coisa de a própria escola se deslocar a nossa comunidade e ver de perto a realidade indígena eu acredito então que é um dos instrumentos governamental vai valer bastante, ajudar bastante em relação a esse atrito e conflito cultural que surge no meio de nós.

Neste sentido, o estudo da temática indígena, vem segundo A_4 , mesmo que sendo imposta com a obrigatoriedade, o que deveria ser por igualdade, sabendo-se do processo histórico da formação brasileira, contribuir com os conflitos culturais, que podem ser endossados pela falta de compreensão e/ou a superficialidade de saberes sobre a cultura indígena, conforme expressa A_1 , no momento em que este avalia que,

seria muito importante também para os não indígenas entender melhor a nossa cultura que muitos não conhecem né, muitos não estão lá dentro, eles conhecem só pela internet, as palavras que uns estão escrevendo, alguns estão escrevendo daí eles só leem e já fica na cabeça das professoras né e dos alunos, os não indígenas, daí fica só na memória, aquilo que eles leem, o problema que vai ser é os professores que vão trabalhar, o importante é eles estarem um pouco presente, nas terras indígenas, nas visitas, ter mais visitas nas terras indígenas.

Ao encontro desse pensamento, que visa conhecer *in loco* a realidade de comunidades indígenas, A_5 observa que “hoje a minha comunidade indígena, a exemplo, ela é aberta para quem quer fazer pesquisa, mas que deixe alguma coisa ali de bom, ou seja, o fruto da pesquisa deixa lá dentro mesmo, uma cópia, sei lá, alguma coisa”, considerando a contribuição social que as pesquisas podem agregar para as comunidades indígenas.

Também, A_6 fala sobre trabalhar com a realidade dos grupos indígenas locais e regionais, para que assim o estudo da temática indígena se aproxime dos contextos e vivências próximos, criando sentidos para o ensino-aprendizagem.

Se a escola indígena não está fazendo esse contato com a escola não indígena, por que a escola que está trabalhando com a cultura indígena ou com a cultura afro, por que não se aproximar da comunidade para ver como é a realidade, por que estudar a realidade de uma cultura quem sabe do povo lá do Mato Grosso, se bem próximo está uma comunidade indígena; Uma cultura lá do Amazonas, se aqui próximo tem a cultura Guarani, a cultura Kaingang? Eu acho que está faltando essa aproximação entre a escola não indígena e a escola indígena ou a comunidade indígena e a comunidade não indígena.

Em relação ao ensino na sala de aula, A_2 considera que foram poucos os avanços, quando este relata o estudo sobre os indígenas,

O que eu vejo nas escolas que ainda está naquela que Pedro Alvares descobriu o Brasil e só naquele momento é que ele é trabalhado os indígenas, mas realmente tinha que ser trabalhado assim, em todos os trimestres e também se a escola trabalhasse não só nos livros, mas também conhecer a realidade de cada aldeia, porque cada aldeia tem costumes diferentes.

Percebe-se nos acadêmicos indígenas, na maioria das suas falas, que eles consideram importante para compreender as realidades dos povos indígenas, a realização de pesquisas em campo, construindo assim a relação entre teoria e prática, fundamental para um ensino-aprendizado desprovido de estereótipos.

Sobre como a história e cultura dos povos indígenas vem sendo retratado ao longo da educação escolar brasileira nos livros didáticos, que A_{10} traduz conhecer, considera que,

algumas coisas que tu via sobre o indígena era o indígena nu, que ele vivia no meio do mato, toda aquela questão, mas aqui, estamos falando de realidades, então qual a realidade do sul do país, ah o kaingang, o kaingang nunca viveu nu, nunca viveu sem roupa, como que a gente ia viver sem roupa no frio que a gente passa pra cá, então é uma coisa assim que aos poucos a gente pode desmistificando, tirando, fazendo com que os alunos conheçam realmente o que é.

Assim, mostra-se fundamental a contextualização das diferentes realidades dos grupos indígenas, evidenciados na diversidade regional, linguística e demais aspectos culturais, para que possa ser desenvolvida uma educação que aproxime e que permita o conhecimento de outros mundos, tão próximos do nosso.

Para isso, A_9 , traz em sua fala uma consideração que podem positivamente vislumbrar pontes de saberes entre as realidades indígenas e não indígenas,

o professor está trabalhando muito na teoria, com os livros, mas não daria para a gente fazer uma aula com os meus alunos do oitavo ano e fazer uma entrevista com o senhor lá, imagina a aula que ia falar lá, entrevistando um senhor indígena, com

oitenta, noventa anos, trazendo aquelas informações do passado. Eu acho que se a gente trabalhar dessa forma nunca mais vai esquecer.

Neste sentido, se torna basilar perceber em falas como esta acima, apreciação para contribuir com o estudo da temática indígena em espaços escolares, unindo forças para uma educação intercultural, que não se limite em conhecimentos abstratos e errôneos, juntos, indígenas e não indígenas podem criar alternativas para, como o (a) acadêmico (a) concluiu, trabalhando forma, os alunos nunca mais vão esquecer.

Deste modo, o descritor *estudo da temática indígena na educação escolar*, trouxe nos relatos dos acadêmicos indígenas a pontual necessidade percebida por eles das escolas não indígenas conhecerem as comunidades indígenas, entender as diferentes culturas, para que assim a teoria ministrada em sala de aula – ainda considerada em algumas falas retrógrada - seja relacionada na prática com a experiência de diferentes contextos, desmistificando conhecimentos que destoam das realidades de grupos indígenas.

No recorte para os *saberes interculturais*, os indígenas entrevistados trazem em seus relatos como a universidade requisita, acolhe e agrega os saberes das culturas indígenas presentes na universidade, na perspectiva de formar uma educação voltada para a interculturalidade.

Sob esse viés, quando perguntado se a universidade agrega os conhecimentos da cultura indígena na aprendizagem em sala de aula, A_2 sentencia:

Não, não é agregado. É diferente, acho que os professores tinham que ter mais conhecimentos sobre essas culturas, os professores que trabalham nas universidades, que poucos anos acho que a universidade vem vendo esses tipos de culturas, culturas diferentes que estão estudando na universidade e os professores têm que cada vez mais buscar o conhecimento sobre essas novas culturas para depois trabalhar, saber trabalhar a realidade de cada cultura.

No mesmo sentido, o relato de A_4 direciona para choques culturais quando questionado as relações entre saberes indígenas e não indígenas evidenciado por ele(a), quando avalia que,

como acadêmico eu percebo que não há ainda, a sociedade não indígena não quer aceitar ainda, por que é uma cultura assim, entrando em choque, que nem eu quero que a cultura não indígena me influencie demais e eu no meu ponto de vista eu percebo que nem a sociedade não indígena quer, parece que tem medo que a minha cultura domine o espaço deles, eu no meu ponto de vista eu penso assim, eu vejo nesta perspectiva, este é o meu ponto de vista.

No entanto, o mesmo acadêmico observa, entre a necessidade de equilíbrio das influências de culturas diferentes que, mesmo entendendo que a sociedade como um todo entra em choque, segundo ele, pela formação de espaços culturais, o mesmo acadêmico nota que a universidade como centro de conhecimento, produz alguns avanços, mas pondera:

A universidade em si eu acredito que ela recebe, mas talvez pode ser chamado dos componentes, que estão dentro dela, que seriam talvez os gestores e os professores esses que talvez barram esse conhecimento cultural indígena, então quando eu entro na sala de aula, principalmente nesse segundo curso eu me dedico mais a ouvir do que eu mesmo me expressar, falar em discussões, debates e seminários que a gente faz, porque ali para mim tudo ali é novidade, mas agora se um professor as vezes me chamar me oportunizando para socializar todos esses contextos, a gente faz esforço para tentar trazer esse conhecimento cultural indígena para os demais colegas e também para a universidade.

Na contramão das falas acima, A_9 acena com expectativas de saberes interculturais ao discorrer que,

nas aulas, os professores sempre procuram trazer um pouco da cultura indígena, para mim que sou indígena, isso pra mim é uma questão de valor, é uma questão que o professor está vendo você na sala de aula e é uma motivação a mais para estar trabalhando, vindo para uma sala de aula e está sendo reconhecido não só pelos professores, mas pela universidade, isso só vem a fortalecer o estudo.

A valorização definida por A_9 desencadeia sentimento de pertença e reconhecimento, como ele mesmo observa, de ser visto em sala de aula e impulsiona a busca pelos estudos, aliando o contexto social indígena, incentivado pelos professores, como ele completa,

Os professores que a gente está trabalhando, nas disciplinas, os trabalhos que a gente está fazendo para apresentar com os colegas, para os professores sempre dizem para nós os trabalhos que vocês fazem, tenham uma visão da comunidade de vocês, tenha uma visão da escola de vocês, o que vocês poderiam mudar? Se está bom, não está bom, como mudar, o que fazer. Onde a gente vai discutir isso? É no espaço da universidade, o professor está aqui para fazer essa junção de ideias, com o aluno indígena, o professor e os alunos não indígenas, dentro da sala de aula quando a gente falada da Educação eu sempre começo a falar da Educação Indígena e os colegas tem curiosidade.

A promoção de diálogos interculturais na universidade constrói significados importantes para os indígenas, pois cria a oportunidade deles possuírem a palavra e compartilhar experiências, como considera A_5 , quando diz que entre os colegas existe a “curiosidade, o modo de viver dos indígenas”, o que contribuiu com a aproximação entre culturas, visando uma educação para o diálogo.

Para A_3 , se torna importante aliar os saberes, criando condições para aplicar o conhecimento assimilado na academia com a realidade da comunidade indígena, bem como formando estudos significativos para a universidade a partir da coligação de saberes cultural,

O conhecimento aqui eu tento envolver ele de um modo mais prático e no caso o nosso artesanato, o que tem o nosso artesanato, tem vários tipos de estudos matemáticos, como a altura, os ângulos, o retângulo, a gente vê a teoria dentro do artesanato, e como busquei a ideia, buscado para explicar dentro da sala de aula, para os alunos, ali eles tiveram um bom ensino com que eles aprendessem, porque professor, de onde veio? A gente enxerga a matemática através de várias coisas, se eles veem o artesanato como o arco e flecha, ela tem o comprimento e tem os seus ângulos, o ângulo e tem a sua circunferência de 360°, como 180°, ângulo de 30° grau, então foi com isso que eles tiveram um bom conhecimento na escola.

O visualizar de A_3 que a teoria desenvolvida na universidade pode ser vislumbrada na prática no estudo dos artefatos culturais é a concretização, em meio às falas dos acadêmicos indígenas, da união entre os saberes interculturais, sinalizando novas expectativas para formação docente que enseje novos rumos da Educação carregados de signos para o conhecimento da diversidade cultural.

Em síntese, os fragmentos *saberes interculturais*, traz nas vozes dos acadêmicos indígenas algumas controvérsias em perceber se os saberes culturais indígenas ganham espaço na universidade para a troca de experiências e conhecimentos. Se para uns se torna necessário maior conhecimento sobre as diferentes culturas presentes na universidade, para outros é oportunizado a construção de saberes interculturais, instigando-os a promover diálogos. No entanto, tem-se a ideia predominante de que é necessário expandir os limites entre os saberes culturais, aproximando-as, sem é claro, desapropriar-se de seus costumes e ideologias que os identificam como grupos.

Para o recorte *entre diálogos e/ou monólogos*, descritor que extrai do título da dissertação o que considero a essência que incitou a realização da pesquisa, configura-se nas vozes indígenas que falam de experiências, de comunicação e os sentimentos de estarem na universidade por uma formação que contribua com a interculturalidade, no reconhecimento e o respeito aos indígenas.

Referindo-se a integração na universidade, A_4 percebe algumas limitações em relação aos diálogos com os indígenas, avaliando que,

a universidade ela é um espaço muito importante para essa integração para a gente conviver com a sociedade não indígena, só que as demais pessoas da universidade que são pessoas não indígenas que estão na própria universidade não percebem essa integração que eu tanto quero com eles e eles não conseguem ver aquilo que eu

procuro trazer para eles e por ser assim se fecham bastante e não procuram tentar mudar a sua forma de visão a respeito aos indígenas, então é isso que acontece, mas eu particularmente, eu me sinto tranquilo, por eu ter esse ponto de vista sobre a universidade [...] como acadêmico eu me sinto a vontade, não assim me sentindo como não indígena eu me sinto o indígena em meio a uma sociedade que é bastante diferente em sua cultura, então eu me sinto na universidade, só que as pessoas não percebem esse outro lado de visão que a gente tem então por ser assim há discriminação por parte dos não indígenas e bastante isso é o que surge nas primeiras etapas como obstáculo bem maior e por ser assim muitos indígenas tem desanimado e desistido e eu posso dizer assim que pra mim foi bastante difícil, mas digo que superei por ter vontade, por ter essa ânsia assim de conquistar e chegar lá naquilo que eu pretendo chegar.

Nesse mesmo sentido, A_5 expressa certos receios em relação à comunicação na universidade, quando avalia os sentimentos que se estabelecem com a sua presença na instituição,

Timidez, medo. Esse medo que eu digo, tu sabe que são 500 anos de preconceito, então a gente tem medo disso, por que hoje o preconceito está em toda a parte, ainda os indígenas, são muito mais massacrados. Esse medo, com a ajuda de colegas e professores a gente está devagarinho se soltando.

O processo de diálogos que segundo A_5 vai ocorrendo aos poucos, com a ajuda dos colegas e professores, atravessando as barreiras da timidez e do medo, que emanam de preconceitos históricos. Ao encontro do relato acima, é percebido anseios na fala de A_7 quando relata que “às vezes a gente tem vergonha, assim de pedir para o professor, porque parece que a gente está falando errado, dependendo do assunto, do conteúdo que o professor passa”. Contudo, para contribuir com essas considerações A_6 sinaliza uma necessidade, quando se refere à comunicação entre os professores com os acadêmicos indígenas “o que está querendo crescer em conhecimento ele tem que ser diálogo, ele tem que ser “dialógico”, ele tem que sentar e conversar se tem dificuldade vai ter que pedir uma informação para aprender, por que sabe que a cultura do branco e a cultura indígena são diferentes”.

Porém, para alguns, os diálogos vem sendo criados, evidenciando segundo o(a) acadêmico a seguir, principalmente quando se é perguntado, a contribuição da cultura indígena em sala de aula, como observa A_1 , quando destaca que “na universidade a gente contribui com as perguntas que as professoras estão fazendo, a gente fala sobre as nossas comunidades, as nossas terras indígenas como é que estão às sociedades indígenas, a gente repassa quando os professores fazem perguntas para nós”.

Assim, mesmo com algumas barreiras nas relações diálogos entre os indígenas e não indígenas na universidade, estes vão sendo, gradualmente, estabelecidos, criando espaços que se tornam significativos para o sentimento de pertença.

É o que apresenta A_7 quando relembra o início da graduação,

Na sala está bem bom, por que a gente se apresentou, onde que a gente mora, que é numa área indígena, é uma realidade diferente, daí os colegas, eles começam a perguntar, daí a gente responde e eles estão gostando e a gente também, a gente quer que pergunte as dúvidas, tá bem legal.

Nesse sentido, A_1 aponta para alternativas que estreitem os laços na promoção de diálogos na universidade, quando salienta a importante perspectiva,

Seria nós sentar mais, conversar entre os estudantes indígenas, a universidade sentar mais, conversar mais, os professores principalmente para eles depois repassarem para os nossos outros colegas, por que os outros colegas não tem o tempo de nos ouvir, os professores tem que sentar mais com nós para depois repassar para outros colegas que estão ao lado, que estão presente, para passar o conhecimento um do outro.

Com esta miragem, expõe a importância na criação de condições para o conhecimento dos professores sobre os diferentes contextos dos indígenas que estão na universidade, contribuindo para mediação de saberes com os acadêmicos não indígenas, emergindo assim a formação de trocas interculturais na instituição.

Entretanto, da mesma maneira que os acadêmicos indígenas preocupam-se com a formação de colóquios dos conhecimentos culturais, existem receios no processo da formação superior que apontam para resultados no futuro, como A_6 categoriza,

que nós não devemos deixar a nossa cultura, nós devemos continuar e preservar ela sempre, por que nós somos etnias diferentes e isso aí vai continuar assim, e não vamos dizer assim “ah porque eu estou fazendo a faculdade agora eu vou deixar da minha cultura”, não, eu vou continuar sempre trabalhando dentro da minha aula, da sala de aula, da comunidade, valorizando sempre a minha cultura.

No entanto, mesmo com a consciência de que construir novos conhecimentos não deve tornar excludentes os saberes e costumes indígenas, A_2 avalia que “a universidade forma o índio, mas o índio já não continua morando dentro da aldeia, então isso é um problema não só nessa universidade, mas em todas as universidades, porque quando o índio sai formado em uma universidade ele já sai esquecendo o seu povo, da sua cultura e da sua história, então isso

que eu vejo como problema nas universidades”, considerando assim, a forte influencia dos contextos sociais, econômicos e políticos do homem branco.

Na mesma linha de pensamento, ponderando a manutenção da identidade cultural indígena, sendo a base para os estudos na universidade que designe a contribuição posterior na e para a comunidade, A_2 considera basal chamar a atenção para a visão de acadêmicos indígenas para o futuro,

eu acho que o indígena entra na universidade para não esquecer a sua cultura, então os professores tinham que colocar mais sobre isso daí, para que o índio saia formado da universidade, mas nunca morar na cidade, continuar preservando a sua própria cultura na sua aldeia, só que esse tipo não ocorre né aí tem muitos indígenas que quando os universitários indígenas fazem diálogos sobre o seu curso sobre a universidade eles falam mais assim “quando eu terminar o meu curso eu quero sair da minha aldeia”, mas porque que eles fazem, porque os professores que trabalham na universidade eles não trabalham esses tipo de “incentivação”.

Também, é salientado por A_{10} , outro panorama que tende a limitar a construção de diálogos interculturais na universidade, porém este se refere aos próprios indígenas, quando relata que,

tive experiências de conversar com outros universitários indígenas de outras universidades e a gente percebe assim que... eu percebo, principalmente que existe uma maior dificuldade quando existe um grupo maior de indígenas que andam juntos todos os dias na universidade e fazem digamos que o mesmo curso, parece que existe aquele isolamento, que “ah eu tenho uma outra colega também indígena, um outro amigo” e a gente acaba se afastando do grupo e eu já não, eu estava sozinha, então eu tive que interagir com os outros grupos que não eram indígenas, eu estava sozinha então eu tive que ir atrás de alguém para me fazer companhia.

Essa concepção também se faz presente na fala de A_3 em que relembra as amigas constituídas no decorrer da universidade, destacando,

Amizade com as pessoas eu tive com os dois meninos que eram indígenas, que são de Vicente Dutra e a gente no intervalo a gente ia se conhecendo, se falava como foi à aula, como é que foi, se foi difícil, mas os brancos também eu tive amigos, dois amigos que sempre falavam comigo, mas sem nada de racismo, sempre falando como pessoa normal. Então foi aí que eu conheci como o último semestre da Psicologia da Aprendizagem com a turma da Pedagogia, foi ali que eu conheci muitas amigas também, em relação aos trabalhos, porque trabalho, o trabalho em grupo porque a gente conhece as pessoas, conhece e a gente começa a se falar então foi aí que eu conheci as pessoas.

Conforme A_3 recorda, as amigas foram se estabelecendo com acadêmicos também indígenas, chamando a atenção para os dois amigos não indígenas, os quais, segundo ele, o

tratavam, normalmente, sem preconceitos, mas somente no final do curso, com a prática do trabalho em grupo, criam-se maiores oportunidades de participação, favoráveis para conhecer o grupo.

Sobre maiores oportunidades dos indígenas na universidade, A_{10} analisa o contexto atual e alvitra esperanças,

Uma coisa que eu percebo bastante que existe da universidade particular e da universidade federal e na universidade federal o indígena está bem mais inserido do que na particular e querendo ou não a URI ela está caminhando aos pouquinhos nesse sentido, então tem poucos indígenas dentro da universidade, eu acho assim que permitir que esse espaço cresça da inserção do indígena dentro da universidade, acho assim que é um passo bem grande, não só para o indígena vai ser algo produtivo, mas também para universidade em si, eu acho assim, ao mesmo tempo em que... aqui eu entrei pelo PROUNI, então eu tive uma oportunidade, de entrar, de conhecer pessoas diferentes, de compartilhar conhecimentos, de me enriquecer, não só enquanto acadêmica, mas enquanto pessoa. Que isso seja mais frequente, de tu caminhar dentro do câmpus, de tu enxergar mais indígenas como você, tu enxergar pessoas que também estão batalhando por um sonho, batalhando por algo que eles queiram muito. Eu acho assim que permitir esse acesso, cada vez mais eu acho que vai ser bom para ambos os lados.

Assim, entre anseios e esperanças A_4 discorre em sua fala incertezas entre o questionar e o refletir sobre a sua presença e a de seus colegas indígenas, de outros cursos, em algumas situações na universidade, indagando-se,

às vezes fico pensando assim, será que é uma discriminação? Se eu falar que é uma discriminação não estaria me confundindo com isso? [...] não sei se é discriminação, mas é uma coisa que eu percebo assim que a minha presença em sala de aula é bem forte, eu sinto isso, a minha presença, de eu estar em sala de aula é bem forte, eu sinto, não um posicionamento particular, pessoal, mas em um posicionamento indígena, percebe-se que não é o A_4 , este não é o A_4 , este é o indígena, então por isso eu disse que a minha presença parece que ela é bem forte, aí as pessoas já ficam assim um pouco para trás, por isso às vezes eu fico com medo de confundir isso com discriminação, talvez você possa quem sabe você mesma considerar isso discriminação, mas por enquanto eu ainda não defini se eu posso dizer que isso já é discriminação.

Nesse ínterim, a presença indígena na universidade, a exemplo da voz do acadêmico indígena acima, é notada como identidade cultural diferente dos acadêmicos até então predominantemente brancos, gerando o que ele considera como “presença forte” em sala de aula, porém ele ainda não consegue considerar se essa percepção pode ser considerada ou não uma forma de discriminação.

Em síntese, o descritor *entre diálogos e/ou monólogos*, revelam nos colóquios das entrevistas o proclamarem de significados que perpassam as dificuldades observadas para a

integração na universidade em meio à timidez e o medo, este último efeito do reflexo secular de preconceitos, a percepção de que a universidade promova cada vez mais diálogos, contribuindo com o avanço das barreiras estabelecidas pelas diferenças culturais, contemplando também em falas o sentimento de sentir-se a vontade na instituição, mesmo em meio a culturas antagônicas, que pontuaram a construção de diálogos que contribuem com a interculturalidade na universidade, sendo oportunizada a palavra para os indígenas abordarem suas realidades. Ainda, neste recorte transcorreu a perspectiva da manutenção cultural dos acadêmicos indígenas que chegam até a universidade, refletindo tais considerações, nesse núcleo de conhecimento não indígena, para que os indígenas depois de formados continuem na comunidade, bem como relatos de que alguns indígenas também dificultam diálogos, no sentido de defesa, fechando-se em grupos, a expectativa de aliviar o crescente número de acesso aos indígenas na universidade e o entendimento de que a presença deles é forte, por ser ainda uma minoria diferenciada culturalmente na instituição.

O último fragmento *olhares dos acadêmicos indígenas* proporciona outras considerações sobre a universidade, bem como alternativas que integrem a diversidade cultural na formação superior, no sentido de agregar conhecimentos acadêmicos, conceituados como científicos aos conhecimentos populares das culturas atuantes na instituição.

Pensando em novas construções que valorizem a identidade dos grupos indígenas na academia, A₉ recordou uma passagem que o fez refletir sobre fomentar pesquisas relacionadas à temática indígena na universidade,

Semana passada eu recebi, estava passando aqui e teve um colega que passou um folder⁵¹ onde dizia que o aluno que se interessava em fazer, apresentar um projeto para a universidade, isso me passou na cabeça eu disse por que não fazer um projeto visando à comunidade indígena, quem sabe leitura ou até a própria cultura indígena, fazer uma apresentação quem sabe no auditório ou fazer um projeto em cima disso da comunidade indígena para a universidade.

Novas tendências surgem na universidade a partir dos olhares indígenas, que percebem o espaço da academia o núcleo para alicerçar conhecimentos e posicionamentos da legitimação indígena, pelos próprios indígenas, emanando inquietações deste contexto que ainda é considerado recente, como questiona a voz de A₉ em busca de algumas respostas para o ingresso no ensino superior, interrogando: “Como ajudar esses indígenas? Como abrir mais vagas para os indígenas? Eu acho que é uma solução que tem que se ter. Aqui na universidade

⁵¹ O folder ao qual o (a) acadêmico (a) se refere é um concurso intitulado Desafio Empreender URI, onde são lançadas propostas inovadoras e de relevância empreendedora aliada ao ensino e a pesquisa.

quantos indígenas têm se tem mais espaço para indígenas, não tem mais espaço... Como conseguir esses espaços”.

Estabelecer espaços, de inclusão, de permanência, de pertença e principalmente de diálogos, para construir possibilidades que venham fortalecer a continuidade dos estudos indígenas na graduação, são interrogações erguidas por seus pares, trilhando em conjunto com perguntas, algumas alternativas, como A_{10} que sugere,

a primeira coisa que vem são grupos, assim, eu faço psicologia o fulano de tal faz matemática, educação física, por que não uma vez por mês ou a cada quinze dias reunir esses estudantes, para uma conversar, conta como está sendo o teu curso, o que tu está gostando, quais as coisas que você não gosta, uma pessoa que seja mediadora dessa conversa, “ah o que a gente pode fazer se está tendo dificuldade no início, o que você acha que poderia ser feito”, que essa pessoa tenha voz dentro desse grupo, que ela consiga dizer quais são as facilidades quais são as dificuldades, por que o kaingang é bastante fechado, tem pessoas que conseguem se expressar, falar, mas a maioria guarda para si aquele sentimento e muitas vezes não fala, tu pergunta e não está tudo bem, mas existe algo por trás, então que esse sentimento pudesse vir a tona, dentro desse grupo, dentro de uma roda de conversa, acho que seria uma coisa bem interessante de ser feito, de reunir quem já está aqui.

Propostas como esta contribuem positivamente para refletir e projetar direcionamentos a fim de que a socialização das experiências e incertezas vivenciadas pelos acadêmicos indígenas seja partilhada, fortalecendo o coletivo indígena, ingressos em diferentes cursos no tendo por finalidade que, a partir do grupo, possa surgir uma rede de subsídio entre eles, para expor sentimentos e reivindicações, contribuindo também com a instituição, que passa a construir pontes para conversas, podendo encontrar no externalizar do grupo possíveis caminhos que minimizem as dificuldades encontradas pelos indígenas na universidade e aperfeiçoem a interação deles nos cursos em que estão inseridos.

Não só a universidade se configura importante para a pertença dos indígenas em um ambiente não indígena, onde eles buscam conhecimentos e a formação superior, como observa A_3 , o apoio das lideranças e da comunidade se torna fundamental para esse processo, salientando que,

Onde que eu vi a comunidade sempre está apoiando os universitários né como o Cacique, toda a comunidade está apoiando os universitários, com o ônibus, hoje eles estão buscando o ônibus, no caso é 3 km da área até a cidade daí eles conseguem alunos para nós até lá embaixo, antes era a pé, e todo o dia a pé, de noite tinha que ir a pé até a área indígena, mas hoje em dia eles estão ajudando com isso, com o ônibus, hoje estamos entrando na universidade através do povo indígena, do Cacique, que ajuda muito os universitários, então é assim que eles ajudam nós.

Porém, é preciso ressaltar que nem tudo é tranquilo, por que eles sofrem questionamentos por parte de alguns dos próprios indígenas sobre o ingresso no ensino superior, como observa A_{10} ,

eu também costumo dizer que a gente também sofre preconceitos, não só do não indígena, mas do indígena também, a questão assim que existe aquele indígena kaingang mais kaingang mesmo, aquele assim que só fala o kaingang, que não fala o português que ele vive como antigamente viviam, então esse tipo de indígena ele tem um olhar diferente sobre quem vai estudar longe, de quem tem um contato maior com o não indígena, até a questão da própria língua, eu não domino totalmente o kaingang, mas quem não domina totalmente sofre preconceito por quem domina, dizem “ah por que tu não fala, tu não é índio”, então acho assim que ser indígena é muito mais do que tu dominar a língua, do que tu se vestir de forma tradicional, do que tu pintar o corpo, não ser indígena envolve sentimentos, a tua postura, enfim, é um conjunto de situações.

Já na esfera de atuação governamental, os acadêmicos indígenas possuem posicionamentos na realização de estratégias para que a permanência dos indígenas na universidade seja impulsionada, ou seja, que o espaço do ensino superior também seja construído por outras culturas como a de grupos indígenas.

Somando, além de importante a ação do governo como observa o(a) acadêmico(a) a seguir, e como outros acadêmicos avaliaram a atuação para interculturalidade da universidade e o incentivo da comunidade indígena, A_4 considera que,

uma que tem que surgir é o governo olhar, estender ainda as suas mãos para que os indígenas permanecem na universidade, e o segundo seria o próprio indígena ser mais ativo só o próprio indígena procurar ser mais ativo, os indígenas tem que ser assim, porque se eu sou uma pessoa assim na visão de outras pessoas, se eu sou o A_4 que não tá nem aí, não quer nada com nada, está sempre no canto dele, as pessoas também tem aquela coisa dele, medo de prejudicar o próprio indígena acadêmico, então eu acho que a universidade já está fazendo uma grande parte a favor aos indígenas, só falta o governo tentar criar novas coisas para tentar segurar os indígenas na universidade e os indígenas dentro da universidade procurar buscar mais, ser mais ativos, mais influentes, eu acho que por parte nossa falta mais é isso.

Neste sentido, A_4 afere passos importantes ao encontro da criação de oportunidades para o acesso e permanência no ensino superior:

E esse curso do Parfor, é uma das coisas, como eu agora a pouco eu falei, o governo tem que estender um pouco mais as suas mãos e isso é uma das propostas do governo que está sendo bem importante para a educação indígena, hoje nos temos bastantes indígenas do Curso Paulo Freire que estão buscando concluir suas licenciaturas, então isso que é importante ainda para os indígenas.

Com isso, amplia-se o trilhar do ingresso indígena no ensino superior, visualizando outros rumos para a história desses povos, que registram a ascensão das suas vozes na formação de territórios que respeitem e valorizem as diversidades culturais presentes no país. Ao encontro dessa conjectura, A_{10} assinala a necessidade de ter vez e voz nas esferas sociais, que se constrói na comunidade indígena,

Eu me sinto assim bem livre, realmente, desde cedo e aprendi que para você ser ouvida você precisa falar então a questão indígena sempre foi assim um ponto bem forte dentro da minha família onde que eu cresci porque os meus pais sempre me disseram que eu deveria defender a causa indígena, então assim, em qualquer lugar que eu vá eu jamais vou dizer que eu não sou índia, enfim eu sempre vou ter orgulho de dizer que eu sou indígena.

Também, os estudos no ensino superior criam outras visões, não apenas dos acadêmicos que conhecem realidades e conhecimentos diferentes, mas para a própria comunidade indígena que passam a perceber nesses membros um diferencial para contribuir com o coletivo, como destaca A_5 , descrevendo que “na organização a gente é visto como líder, por estar melhor instruído, claro que começando o ensino superior a gente se sente como líder, a gente se sente por obrigação e se sente muito mais valorizado, em meio às pessoas que moram dentro da terra indígena”.

Na mesma linha de observação, A_{10} relata a expectativa dos familiares e demais indígenas, com a formação superior que venha retornar e contribuir com a comunidade,

Eles têm muita expectativa, uma expectativa enorme, não só da minha família como da comunidade, por que eu vou ser a primeira kaingang a se formar em psicologia, então nossa, ela está indo lá, está indo estudar então a comunidade quer que eu dê esse retorno, quer que depois que eu me forme eu possa desenvolver trabalhos dentro da minha comunidade e na minha família o meu pai, a minha mãe é uma expectativa muito grande também, ah depois que tu se formar, tu em que desenvolver projetos, todo aquele investimento, como se eu tivesse que retribuir todo o investimento que eles tiveram sobre mim.

As expectativas coadunam com o sonho de muitos profissionais indígenas, que a pós-formados retornam para a comunidade a fim de desenvolverem seus trabalhos, e plantam novos sonhos, porém não se esquecendo das experiências positivas e principalmente das negativas que traçaram as suas caminhadas.

A_4 que traz presente na memória, o trajeto até então percorrido da sua vida acadêmica e mostra as dificuldades que foram superadas com a sabedoria dos mais velhos e lideranças da comunidade,

hoje eu digo para mais adolescentes, mais as crianças que estão passando em minhas mãos, como eu estou trabalhando em sala de aula eu ensino e tento demonstrar tudo isso para eles, que é difícil a gente estar na faculdade, parece ser tão simples, simplesmente vir aqui e cumprir todas as tarefas que a universidade nos dá, mas não é bem assim, por outro lado tem uma coisa bem forte que é capaz de nós naufragar a cultura indígena, então eu sentia mesmo que o meu espírito indígena estava assim, bem dizer solto, qualquer vento já podia levar para onde ele quisesse, mas como eu falei me aproximei das lideranças, dos mais velhos, dos idosos, isso fez com que eu me esforçasse a manter todo esse espírito em dia, e hoje, agora eu me sinto tranquilo, para mim eu já sei o que eu quero eu consigo já definir o que eu quero, sendo indígena.

As experiências servem de arquétipos para outros indígenas que fomentam aspirações em cenários sociais, visando que seus grupos consolidem cada vez mais autonomia, compreendendo com os colóquios de quem possui vivências, os obstáculos que podem se tornar barreiras, mas que com persistência são enfrentados e vencidos.

Ademais, exemplos de superação na universidade, tecem um sentimento de persistência e valorização dos acadêmicos indígenas, que na contramão de uma instituição culturalmente branca, fazem desta, também seu espaço, como conta A_3 ,

Para os indígenas como eu cheguei aqui com sofrimento, chuva, vento, a gente passa por tudo isso, escada, cada degrau a gente sobe, até o ponto onde a gente pode ver. Foram esses degraus que eu consegui: o primeiro degrau foi conhecer as pessoas, dali eu subi, o segundo degrau foi a turma, a turma foi muito bacana, se não eu não estaria aqui hoje me formando e foi muito bacana de estudar aqui na universidade, mas pretendo buscar outros conhecimentos, como eu estava pensando em fazer uma pós, mas para os meus indígenas kaingang e outros indígenas eu digo uma coisa: busquem que a gente consegue com a luta e com a fé, com a fé a gente consegue, sempre acreditei em Deus e hoje ele está me dando essa força que eu estou aqui.

E é o ponto no qual se pode ver, referido acima, produzem significados, conhecimentos que avançam em cada degrau conquistado, para a promoção da interculturalidade, por que como o acadêmico acima remata a busca e a luta constroem novos rumos para o fortalecimento dos direitos e da autonomia dos povos indígenas, consagrados na união dessas vozes que também se fazem universidade.

Em conclusão das análises, o recorte *olhares dos acadêmicos indígenas*, consagrou entre as vozes, propostas para elaboração de projetos sobre a cultura indígena, sugestões de grupos para diálogos entre os indígenas dos cursos de graduação visando socializar avanços e dificuldades na universidade, assim como inquietações apresentadas na busca de alternativas para auxiliar os indígenas na instituição, não pensando somente no contexto atual, mas em contribuir também com os futuros indígenas acadêmicos que conquistarão espaços na

universidade, observando ainda o apoio das comunidades e lideranças indígenas para a formação acadêmica.

Além disso, o descritor apresenta nas falas dos acadêmicos a intenção que eles empregam ao governo para que este construa novas ações, voltadas a permanência dos indígenas no ensino superior, e que os próprios indígenas cada vez mais se sintam motivados na busca de oportunidades dentro da universidade, tornando-se mais ativos. Ainda, foi apresentando a realidade das vivências e dos obstáculos traçados para chegar, continuar e concluir o ensino superior, com persistência na busca por conhecimentos e a defesa das causas indígenas.

Com efeito, as vozes ganharam vez e pronunciaram saberes, memórias, expectativas e realidades, enquanto acadêmicos da universidade, nas falas das entrevistas estabeleceram diálogos, representações e principalmente contribuições com a história dos indígenas na URI – Câmpus de Frederico Westphalen, contada por eles, que se (re)afirmam em um lugar que predominantemente não é deles, mas que contínuo e persistentemente o fazem, construindo espaços, formando assim princípios de interculturalidades que mostram que na universidade eles querem e podem fazer dela o seu lugar.

4.5.1 “Aqui não é o lugar deles”

Na luta para trilhar a construção da sua própria História, os indígenas buscam na universidade aditar conhecimentos elaborados pela cultura branca para que assim, consigam com os saberes científicos ferramentas para defender seus direitos, os conquistados e os almejados, pela promoção da equidade e/ou o fim descasos sociais econômicos e culturais.

Assim, para alcançar e se manter em meio as condições impostas pela sociedade pós-moderna, coletivos indígenas encontram na universidade alternativas de crescimento profissional e para o fortalecimento das causas indígenas.

No entanto, a academia apresenta incertezas e principalmente choques de realidades, entendendo que os acadêmicos indígenas deparam-se com um ensino superior que é nitidamente marcado como centro de produção científico-tecnológico dominado pela tradição ocidental, o que tende a geração de conflitos entre culturas díspares.

De um lado, observa-se a formação curricular voltada a sua essência para o mercado de trabalho com perfil culturalmente capitalista/branco, sendo ministrado por professores que sequencialmente possuíram formações, para mais ou para menos, paradigmaticamente científicas e que como reflexo, percebem-se carregados de anseios para mediar

conhecimentos e desenvolver propostas que conciliem culturas, produzindo significados para contextos plurais.

Do outro lado, a presença indígena na universidade choca-se com uma cultura dominadora, que segue o célere raciocínio e valores da sociedade globalizada, contrastando com os saberes singularmente locais, criando dificuldades para a permanência de coletivos não situados nesta ordem, sentindo-se estranhos ou alienígenas em meio a uma instituição colonizadora em perspectivas e saberes.

Os dilemas culturais enfrentados pelos povos indígenas na atualidade apresentam dois aspectos relevantes: conflitos de princípios e horizontes de vida, comuns em situações interétnicas como é o ambiente universitário e o preconceito e a discriminação que os jovens acadêmicos indígenas sofrem por serem portadores de culturas diferentes. (LUCIANO, 2009, p.37)

Em meio a dilemas, tanto por parte dos indígenas como pelos não indígenas, se faz necessário questionar a presença dos indígenas na universidade, considerando alguns pontos: o acesso indígena é suficiente para a promoção de igualdades na Educação? Estamos nós, brancos abertos para a construção de um ensino intercultural? E quais saberes a academia privilegia? São oportunizados espaços para as trocas étnicas culturais? Os indígenas formam-se e saem da universidade preparada cientificamente para educar indígenas e trabalhar nas comunidades ou para atuarem em outro espaço?

Interrogações e ações devem estar presentes para que a inclusão dos povos indígenas na universidade não se torne limitada a sua presença, gerando posteriormente a exclusão e a evasão dos mesmos da instituição, por se sentirem estranhos em outra “tribo”.

Partindo dessas considerações, sabem-se a existência de divergências em opiniões sobre o lugar dos indígenas na universidade, as quais eu considero que agem em três sentidos; a negação de uma cultura distinta no ensino superior, enquadrando-a na formação de saberes dominante; a discriminação dos indígenas na universidade, avaliando-o como fora do espaço que lhe cabe; e a integração dos indígenas, percebidos com acadêmicos no ensino superior, promovendo alternativas que venham ao encontro da comunhão de conhecimentos, concebidos na formação de diálogos interculturais, oportunizando que na universidade os indígenas façam também nela o seu lugar.

4.5.2 “Fazendo o lugar deles”

O acesso dos indígenas na universidade manifesta a superação de fronteiras que, mesmo com as dificuldades encontradas dentro de um sistema que se torna em parte o oposto das vivências dos povos indígenas- sendo que a outra parte fora afetada historicamente pela influencia etnocêntrica do homem branco -, eles se organizam para avançar em conhecimentos, se aperfeiçoando no sentido de construir alternativas para os destinos indígenas, requisitando a vez e a voz para falar de si e de seus pares.

Para isso, a caminhada é longa, não pelos anos de graduação, mas sim por que encontram obstáculos, sejam eles de acessibilidade até a universidade, preconceitos ou outras dificuldades, os quais podem ocasionar em desistências ou desestimular os estudos. Porém, para os acadêmicos indígenas que mantem a perseverança, a conquista alcançada transcende a própria formação profissional, pois serve de exemplos para outros indígenas que tem o sonho de ingressar em um curso superior, bem como auxilia na caminhada para estabelecer marcas indígenas e a integração intercultural na universidade.

O caminho para a ampliação para a inclusão indígena em universidades vem sendo gradualmente percorrido, no entanto, encontrar-se incluído não significa, necessariamente, estar envolvido e interagindo no processo de aprendizagem, ou seja, o ingresso de acadêmicos indígenas é um marco importante, porém, mais significativo ainda é a permanência na universidade, no sentido de oferecer e aperfeiçoar espaços que os permitam socializar os seus saberes e opiniões, respeitando o pluralismo de ideias, bem como o processo de aprendizagem, para que se criem condições de concretizar a sua trajetória acadêmica e assim seguir com os estudos.

Talvez, a fala do indígena Tônico Benites, em um *Relato sobre o papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas* (2009, p. 43), traduza o cenário de indígenas na universidade, quando avalia:

Creio que a universidade pode nos ver negativa e positivamente, já demonstramos que queremos utilizá-la, por isso estamos lá. [...] Devemos nos apropriar dos instrumentos disponíveis para sobreviver, e uma de nossas estratégias é o conhecimento das universidades. Sei que o conhecimento detido nelas pode ser ferramenta valiosa se usado de forma correta, e sei também que nem todo conhecimento é útil, [...] o conhecimento é importante, pode ser perigoso, mas é importante, creio ser esse o porquê de ser tão difícil o nosso acesso às universidades. Mas chegamos lá, embora muitos achassem que esse fenômeno não poderia acontecer. Utilizamos vários caminhos, mas conseguimos, para aprender e dialogar.

Neste cenário, permeado por sentidos contraditórios, como por exemplo, o êxito de conseguir estar na universidade, enfrentando as dificuldades de acesso e permanência nas instituições, além das incertezas sobre que o que está por vir, são elementos que se encontram

e se complementam, na luta por fazer da universidade um espaço que também receba, dialogue, ensine e aprenda com a presença indígena.

E assim, em meio a conquistas e tentativas no processo de relações interculturais na academia, os indígenas conscientizam-se de que na universidade eles não só querem como podem fazer dela o seu lugar, mostrando culturas, promovendo identidades, contribuindo para a formação de novos saberes na universidade.

4.5.3 “Aqui, eles também querem e podem fazer o seu lugar”

Querendo fazer da universidade espaços igualmente indígena, estes refletem a sua situação e projetam alternativas para efetivas formações relacionadas às demandas interculturais de conhecimentos.

Sabedores do ensino superior como centro produtor de saberes, os indígenas alvitraram aportes para o desenvolvimento de um espaço que condicione à diversidade cultural de maneira integradora e atuante, pautando a partir da presença a legitimação dos seus contextos aliados a ciência acadêmica.

Para isso, novas tendências caminham rumo a diálogos interculturais que devem ser pensadas como facilitadoras, no sentido de mediar o acesso e a permanência dos acadêmicos indígenas e compreender sentimentos relacionados ao pertencer e contribuir efetivamente, com propostas e ações desenvolvidas para a Educação na diversidade.

Neste sentido o ingresso de indígenas fomenta a expectativa de (des)construção da ciência na universidade, aliando os conteúdos com realidades diferentes, problematizando e elaborando a possibilidade de pesquisas para um ensino entre culturas, permitindo assim, olhar o outro e a sua cultura, mirando novos conhecimentos que tornam ricos os colóquios para direcionar a aprendizagem, voltados à relação entre diferentes vivências e saberes.

É o que pode ser percebido no Grupo de Trabalho – Práticas interculturais em educação superior, ensino, pesquisa e extensão, que com o tema intitulado *O que os índios podem fazer pela universidade?*, traz reflexões e pesquisas sobre os indígenas na universidade, observando no relato de José Ribamar Bessa Freire (2009, p. 190) que,

A presença do indígena na universidade constitui uma oportunidade das instituições renovarem seus métodos e seus procedimentos de produção e circulação de conhecimentos. [...] O principal tópico, no meu entender, consistiu na inversão dos termos na formulação do problema. A questão central não é saber o que as universidades podem fazer pelos índios, como tradicionalmente se tem feito, mas se perguntar o que os índios podem fazer pelas universidades, ou seja, o que as universidades ganham ou podem ganhar com a presença em seus corredores, salas de aula, bibliotecas e laboratórios, de alunos que pertencem a outras culturas, falam outras línguas, compartilham experiências cognitivas diferenciadas e trazem consigo saberes produzidos e testados por métodos não convencionais. Quais podem ser as consequências epistemológicas dessa experiência?

Assim a presença de culturas diferentes não só criam outros contextos culturais na universidade, a qual necessariamente precisa – ou deveria - dar conta das novas demandas, incluindo e integrando-as a academia, como também emergem as contribuições que podem vir dos conhecimentos indígenas, somando para protagonismos e saberes que aliam diferentes realidades e olhares desses coletivos na instituição.

Os indígenas não só podem fazer da universidade o seu lugar, como marcar este espaço com a diversidade, alterando os currículos, desenvolvendo práticas, incorporando pesquisas, realizando extensões e debates sobre a questão indígena e evidenciando outro panorama de alteridade em que após séculos, dominadores e dominados vivenciam expectativas de construção de um lugar comum, onde a relação epistemológica adita a pluralidade de saberes cultural.

4.6 A saber, os saberes: o repensar da temática indígena na Escola

Como disse Paulo Freire “Eu me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.” (1996. p. 94). Assim, esta pesquisa moveu a minha vontade de romper com paradigmas preconceituosos referentes à temática indígena e propriamente a relação com os índios, voltada a uma educação que olhe este outro não como agente histórico distante dos processos sociais, mas como povos indígenas que constroem autonomia, na busca por espaços na sociedade e na Educação, com sua pertença na universidade e no currículo escolar.

O acesso de indígenas no ensino superior regular produz novas práticas interculturais nas vivências e interações com esses sujeitos, que são minorias na sociedade e mais reduzidamente, na universidade, mas que devem ser respeitados, nas suas condições de culturas e organização social, não ficando a margem dos processos e da memória social, construindo pontes de saberes, diminuindo fronteiras, reescrevendo a História.

O historiador Jean-Claude Schmitt (1998, p. 284), atribuiu o conceito de marginais para tratar dos coletivos à margem da sociedade que a História Nova introduz em detrimento da

historiografia oficial que se mantinha centralizada pelo poder, questionando o sentido de “como ouvir a voz dos marginais do passado, quando, por definição, ela foi sistematicamente abafada pelos detentores do poder, que falavam dos marginais, mas não os deixavam falar”.

Nesse mesmo sentido, Lévi-Strauss (1993, p. 359) avalia o descompasso em relação ao conceito de superioridade, alimentado no processo histórico, ponderando “o absurdo que existe em se declarar uma cultura superior à outra. Pois, na medida em que estivesse sozinha uma cultura nunca poderia ser “superior”; [...] nenhuma cultura está só; ela é sempre dada em coligação com outras culturas.”.

Por séculos as sociedades indígenas observaram as histórias e culturas dos seus povos sendo proferidas pelos brancos, que possuindo o poder da palavra, construíam discursos alheios às vontades e necessidades dos indígenas de serem ouvidos, oficializando um processo histórico direcionado do centro e para o centro desarticulando e excluindo as vozes da margem.

Ressignificar a temática indígena na História e na Educação não pode ser concretizada sem a ação e a palavra dos próprios indígenas, pois é a partir destes que o estudo da história e cultura dos seus povos ganha vida, contexto e dimensão na narrativa histórica, caso contrário é o arranjo construído pelo opressor – leis, currículos, artefatos pedagógicos e discursos - artificializando e instrumentalizando o que Paulo Freire conceitua como Pedagogia do oprimido.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1981, p.32).

Como essas provocações, a pesquisa partiu em busca dos sentidos atribuídos por eles, oprimidos, indígenas que procuram diariamente na universidade a oportunidade de construir a sua história e a história das comunidades indígenas, somando aos saberes culturais, conhecimentos e ciências, sonhando com um ensino que eduque pelas práticas interculturais, pelos sentidos, gestos e sensibilidades humanizadoras.

Sem a palavra destes para a construção da temática indígena escolar, permaneceremos no mesmo, com uma educação que inclui determinados grupos para atender a demandas sociais, mas que continua com o discurso enfadado, sem referências que conduzam ao um sentido real que produz as diferentes culturas na dinâmica social, orientando saberes mesmos, com arranjos superficiais, encobrando a mesma Educação, não reescrevendo a História.

Por isso, torna-se basilar conhecer o outro lado relacionar-se com os saberes interculturais, ouvir e perceber as singularidades na diversidade do outro, agregar experiências e compreender a existência de outros valores, tradições, ideologias e olhares.

O refletir da temática indígena cria a necessidade de conhecer o “lado de lá”, de construir conhecimentos novos, de ressignificar conceitos, que aproximem culturas, base para uma educação “marcada pela pluralidade cultural e social e pelo estabelecimento de um espaço inteiramente novo na relação com o *outro*, que seja um espaço de afirmação e reconhecimento da diferença que dá sentido à existência dos diferentes povos.” (MARTINS, 1997, p.30).

Chassot (2004) conceitua como um *outro marco zero* para se referir ao desenvolvimento de outras leituras da história da ciência na América Latina, repensando as limitações dos conhecimentos que possuímos sobre as contribuições dos povos pré-colombianos, destacando que,

Uma das teses que pode reforçar o quanto o marco zero da história brasileira é o chamado “descobrimento” é o fato de que, muito provavelmente, não sejamos capazes de citar o nome de algum homem ou de alguma mulher que tenha vivido no Brasil antes da descoberta de 22 de abril de 1500, prova evidente daquilo que é o marco zero da nossa história (CHASSOT, 2004, p.98).

Conhecer os indígenas, seus grupos, culturas que constituem diferentes contextos e saberes, representa a retomada da relação mais próxima do homem com a natureza, do homem para consigo mesmo e principalmente do homem com a sua História.

O antropólogo Levi-Strauss (1996), observa que para saber de algo é necessário mergulhar nos sentidos que a descoberta gradual conduz e produz deste algo, evidenciando o mergulho para o conhecimento, que se constrói na ação.

A contradição só permanece quando isolo os extremos: de que serve agir, se o pensamento que guia a ação conduz à descoberta da ausência de sentido? Mas essa descoberta não é imediatamente acessível: tenho que pensá-la, e não posso pensá-la de uma só feita. [...] devo dedicar-me aos homens assim como devo dedicar-me ao conhecimento. A história, a política, o universo econômico e social, o mundo físico e até o céu rodeiam-me de círculos concêntricos de onde não posso me evadir pelo pensamento sem conceder a cada um deles uma parcela de minha pessoa. Como a pedra que bate numa onda e encrespa sua superfície ao atravessá-la, para atingir o fundo é preciso, primeiro, que eu me jogue na água (LEVI-STRAUSS 1996, p.72).

A dissertação apontou para esse mergulho, na descoberta gradual, atenta e curiosa para construir sentidos reais, sentidos que acessem a outras narrativas, para olhar o outro lado, a

outra versão da história, o reescrever da temática indígena, não apenas do currículo escolar, mas das atuações na sociedade, por saber-se índio e fazer valer seus direitos e deveres.

Recordo de uma passagem, no momento em que uma liderança indígena, com a palavra, disse que o projeto de vida das comunidades indígenas não se restringe para eles, mas se constitui em um projeto de vida para todos.

Assim, compartilho com esta ideologia, tendo a expectativa de somar nas contribuições de estudos, para a colaboração de um projeto maior, que permita contribuir tanto com a presença dos indígenas na universidade, ouvindo as suas vozes, agregando saberes, valorizando as suas intervenções, como oportunizar aos não indígenas, através da pesquisa conhecimentos e perspectivas sobre a educação indígena escolar, vislumbrando o repensar das práticas educativas com a ação da demanda do currículo nos espaços escolares.

Adiro à proposta de Boaventura Souza Santos quando este considera a necessidade de uma teoria crítica pós-moderna, onde “todo conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento” (2009, p.29), fazendo referência, as mudanças na educação escolar para a temática indígena só serão possíveis quando repensadas criticamente em que conhecimento agregou e compartilhamos, pois são esses conhecimentos, permeados na memória e ações que conduzem aos preconceitos e bloqueios nos diálogos interculturais, que chegam entre outros, até os espaços do ensino superior e que se percebem face a face com estes coletivos indígenas que não reconhecemos na condição dos nossos saberes, devido aos conhecimentos acrílicos.

Na actual fase de transição paradigmática a teoria crítica pós-moderna constrói-se a partir de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada da modernidade o conhecimento-emancipação. [...] Nesta forma de conhecimento conhecer é reconhecer é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objecto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade. Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado (SANTOS, 2009, p.30).

Assim, a questão de pesquisa que suleou esta dissertação fomentou a preocupação e busca pelo conhecimento-reconhecimento das atuações de alunos indígenas na universidade, observando como estes se percebem no ensino superior, e ainda, no século 21, são marcados como “alienígenas” nas relações fora das suas comunidades, contribuindo para a contextualização da temática indígena, apontando novos cenários, que não reiteram o pano de fundo caracterizado por máscaras e distorções sobre o ensino e estudo das populações indígenas, através de discurso enfeitado, pelo brilho de planos e metas, que seduz, mas que gera entrave, controvérsias e novas personificações.

Com este olhar a dissertação procurou nas entrevistas construir diálogos com bases interculturais de vivências e perspectivas, diálogos que abriram espaços para ouvir os indígenas que se fazem presentes nos cursos da universidade, espaços que permitiram tradução da identidade indígena, a autenticidade e autonomia no intuito de sinalizar novos tempos na Educação.

Ao laborar em utopias sonha-se com uma educação que se consuma, carregada de saberes e sabores, carregada de sabedoria e de sentidos. Por uma educação que mergulhe fundo nos saberes e perspectivas de outros contextos. Por um currículo que se entenda, vivencie e direcione de fato à existência de novos caminhos para a diversidade cultural. Por vozes que tragam essências, vivências e expectativas, colaborando com novas tonalidades para o cenário intercultural presente na universidade.

5 UMA (QUASE) CONCLUSÃO

Aprendi que a verdade de uma situação não se encontra em sua observação cotidiana, mas nessa destilação paciente e fragmentada que o equívoco do perfume talvez já me convidasse a pôr em prática, na forma de um trocadilho espontâneo, veículo de uma lição simbólica que eu não estava em condições de formular claramente. Menos que um percurso, a exploração é uma escavação: só uma cena fugaz, um canto de paisagem, uma reflexão agarrada no ar permitem compreender e interpretar horizontes que de outro modo seriam estéreis (LÉVI-STRAUSS, 1996, p.45).

Interpretar outros horizontes, compreender horizontes outros. Direcionar-se para questões estéreis aos nossos olhos, mas que podem e se fazem férteis. Os grupos esterilizados pelo discurso histórico atuam e fertilizam sua trajetória. Fazem-se necessários espaços para que eles tenham visibilidade, vez e voz.

Nesta concepção, caminho para uma (quase) conclusão, buscando responder ao problema da pesquisa, o qual mantém-se pertinentemente oportuno pela atualidade em saber: *Como indígenas, inseridos, na universidade são marcados como alienígenas?*

Porém, antes de me envolver em possíveis conclusões da dissertação, trago dimensões que permearam o meu ser mestranda, à guisa das considerações finais e, principalmente, no instigar epistemológico a novos estudos. A primeira esfera parte do eu, pesquisadora licenciada em História e educadora, movida pela busca de novos horizontes, de respostas para os “porquês” por vezes esquecidos, como no caso a temática e questões de povos indígenas. O caminho, ao fazer-me pesquisadora que elaborava uma dissertação, foi palmilhado de interrogações, respondendo e (re)criando respostas, na premissa de contribuir para estudos e espaços de discussões.

Assim, movimentou-me a formação de historiadora, que anseia constantemente por um reescrever da história indígena, também, na perspectiva dos mesmos, pela construção de espaços que permitiram dar voz a grupos ofuscados da História, ou até mesmo consideradas sem História, que foram usualmente escritas por culturas vencedoras.

Como historiadora, me rendi aos encantos da *École des Annales*, aderindo ao novo percurso social que os historiadores como Marc Bloc, Jacques Le Goff, Pierre Bourdieu, Peter Burke, entre outros, que participaram de minhas inquietações e proporcionaram ver além de uma História cronologicamente enrijecida pelo positivismo, vislumbrar uma historiografia

voltada à construção cotidiana, na dinâmica das relações sociais, fazendo pensar na importância da minha formação e do meu comprometimento enquanto historiadora com o tempo e espaço em que vivencio e atuo.

Também, como educadora, anseio por novos rumos da Educação, que não permitam o limitar da compreensão de uma igualdade social pautada em um discurso de democracia racial, a qual tende a cair no preconceito mascarado, homogeneizado dos diferentes grupos étnico-culturais que compõe o Brasil. Adiro àquelas e àqueles que anseiam por uma Educação que introduza a sociedade ao saber da existência e atuação da diversidade cultural de outros grupos. Só conhecendo a história e a identidade é que se constrói respeito e diálogos interculturais.

Fechando os componentes das dimensões que me levaram a caminhada da pesquisa de mestrado, a segunda esfera, que não é fragmentada da antes anunciada e conduz a contribuição social da dissertação, no sentido que seja estudada, debatida, oportunizando conhecimento e outras atividades para quem dela utilizar, é pontuada pela condição de almejar produzir uma pesquisa relevante, que não permaneça intacta e escondida em alguma prateleira da biblioteca, mas que proporcione e inspire novas buscas.

Retomando a algumas conclusões provisórias para esta dissertação, que procurou ouvir *Diálogos e/ou monólogos interculturais quando da presença indígena na universidade*, com o objetivo de analisar com a pesquisa bibliográfica a temática indígena em espaços escolares no contexto do currículo, a partir da sua obrigatoriedade com a Lei 11.645/08. A dissertação procurou verificar com a pesquisa documental de que maneira a temática indígena esta teoricamente incluída nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Filosofia, Letras, Pedagogia e Matemática da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e contemplar com a pesquisa de campo as vozes indígenas de acadêmicos na mesma instituição, que falam empiricamente, de medos, conquistas e expectativas de como se percebem inseridos na universidade e de que maneira a academia contribui para a formação de diálogos e/ou monólogos interculturais.

Neste sentido, observa-se um novo panorama nas lutas indígenas, traduzindo na busca ao Ensino Superior que vem se configurando marcos da autonomia para esses povos que chegam até a universidade, com perspectivas de uma formação que dê suporte para contribuir com a sua comunidade, na expectativa de produzir novos espaços de conhecimentos e ciências, constituindo-se em um divisor de águas no que se refere ao reconhecimento da atuação da população indígena nas esferas sociais, lançando a oportunidade de aproximação de conhecimentos, entre a ciência paradigmática e os saberes populares dos povos indígenas,

bem como compreensões destes “outros” sujeitos da sociedade, outrora tão distantes e a condição do convívio das instituições de ensino não indígenas.

É neste cenário que os acadêmicos indígenas da URI – Frederico Westphalen, ganharam espaços e proclamam suas vozes nesta dissertação, a qual procurou responder as questões suleadoras, pesquisando: A partir da Lei Federal 11.645/08, no âmbito da obrigatoriedade do estudo da cultura indígena, como perceber a inserção do ensino indígena no currículo escolar? De que maneira os Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura, contemplam a temática indígena? De que maneira os indígenas se percebem inseridos no Ensino Superior? A universidade constrói monólogos ou diálogos interculturais? Quais os avanços e lacunas na Educação no que se refere à temática indígena em espaços escolares? Questionamentos como estes que terão conclusões a seguir.

No que se refere à Lei 11.645/08, foi observado que a inclusão desta é percebida como avanços em detrimento da dívida secular de opressão, segregação e ocultação dos povos indígenas no decorrer da história, os quais foram estudados por não indígenas, durante várias gerações a partir da concepção sócia, cultural e histórica dos grupos dominadores.

Porém, deve-se ter claro que na formulação das leis e documentos – bem como demais escritos- o papel aceita todas as redações, alterações e obrigações, sendo que a prática das mesmas é a que carrega sentidos para as mudanças na realidade.

Assim, a inclusão do estudo indígena no cenário escolar poderá moldar outras possibilidades de conhecimentos, acenando para a reconstrução de práticas educativas, que implica em descolonizar o currículo, para então, promover o outro lado, do colonizado que fora ofuscado da formação de sua própria história e que agora surge, conquistando sua identidade no cenário educacional.

Somando, atento para que estas ações sejam recebidas, percebidas e (re)significadas pelos povos indígenas, na valorização e legitimação da identidade, bem como devem ser refletidas e (des)construído estereótipos enraizados na Educação, a qual se depara com dificuldades, devido a herança na formação educacional onde o outro tornava-se oculto ou estudado na perspectiva eurocêntrica, sendo assim esse caminho ainda inicial, permeado de incertezas e (re)fazer sobre a temática indígena. Porém, é um caminho que se faz necessário – ainda que tardio - percorrer.

Em relação às análises dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciaturas, observou-se que os documentos possuem incluída a Lei Federal 11.645/08, introduzindo o estudo da história e cultura indígena em conteúdos programáticos de disciplinas elencadas, – em especial, nas disciplinas de núcleo comum, como a Antropologia, a Sociologia e a Realidade

Brasileira - porém para contribuir, desenvolvi relações com outras disciplinas que possibilitam incorporar em seus estudos e práticas a diversidade cultural, pensando na formação de conhecimentos e colóquios entre diferentes culturas na universidade.

A URI possui entre a sua missão institucional a formação de sujeitos inseridos na comunidade regional, bem como a promoção da cultura, o que remete também aos coletivos indígenas que fazem parte deste contexto e que somam, tímida, porém gradativamente, as demandas acadêmicas, percebeu-se que a aprendizagem na base consolidada pela instituição do tripé ensino, pesquisa e extensão, em consonância com os documentos que regem os cursos, podem contribuir quando sobreposto à prática encontram vicissitudes para a sua viabilização, fomentando diálogos, sentidos, saberes para uma formação intercultural.

É a partir deste cenário que as vozes indígenas ganharam espaço na pesquisa e foram ouvidas e passaram a ecoar, apresentando sentimentos e concepções de como eles se percebem inseridos na universidade, pontuando a existência de iniciativas positivas, analisadas em falas, em que a universidade busca alternativas no sentido de oportunizar espaços para os indígenas em disciplinas, procurando relacionar com a realidade, fortalecendo assim a integração em sala de aula, envolvendo teoria e prática das vivências desses acadêmicos.

Porém, há muito para avançar, tendo em vista a necessidade percebida por eles, de uma maior integração na instituição, fator importante para vencer a timidez e o medo por conta de uma formação secular de preconceitos, tendo ainda cautela para não perder os seus costumes sob a influência branca, além do entendimento da existência de choques entre culturas diferentes, com a noção de que a universidade é um centro de cultura não indígena, mas, em contrapartida, é considerada importante para a formação.

Mesmo com algumas limitações percebidas pelos indígenas, a universidade é expressa pelos acadêmicos entrevistados como um sonho, uma grande conquista alcançada, ampliando conhecimentos, o que gera também novos olhares que direcionam possibilidades de integração e valorização da cultura.

Em relação à instituição, promover diálogos e/ou monólogos interculturais as opiniões divergem; para alguns a universidade ainda é carente da formação colóquios que contemplem novos saberes cultural e produzam um espaço de pertença igualmente indígena na academia, no entanto, para outros a universidade, no papel dos professores, buscam a formação de diálogos, bem como trazer a cultura indígena para o centro de debates, influenciando para a manutenção da cultura em espaço não indígena. No entanto, o entendimento que a instituição

ainda se mostra recente com os protagonismos da cultura indígena, é comum aos conceitos sinalizados da grande maioria dos entrevistados.

Todavia, a universidade, com uma postura laudatória aos europeus (= brancos, cristãos, raça superior...) em uma forma(ta)ção calcada no homem branco, entra em conflitos de realidades culturais com o acesso de indígenas em espaços, na grande maioria, ainda pouco preparados para a formação intercultural; sendo que neste elo existem dois importantes extremos conectores; em um está posicionamento o acadêmico indígena, que chega até o ensino superior que destoa da sua realidade das comunidades indígenas. este por sua vez, destoa da realidade da universidade, e o outro lado os professores que possuem o trabalho de desenvolver, mesmo em meio a incertezas, – e a uma formação muitas vezes frágil para a diversidade cultural - condições para que estes acadêmicos permaneçam na instituição, promovendo diálogos, construindo significados atrelados na teoria e na prática.

Também, se observou outros olhares para a universidade, com considerações dos próprios indígenas para estreitar laços acadêmicos na aspiração de fomentar pesquisas, formação de grupos de indígenas para socializar as vivências em diferentes cursos da universidade, bem como ações propostas pelo governo e a iniciativa dos próprios indígenas de buscarem sua autonomia, percebendo o apoio e a expectativa da família e das comunidades indígenas pela formação superior que contribua, retornando para o seu povo.

Com isso, na universidade em estudo, justifica-se a importância de ampliar espaços e construir alternativas que visem à integração dos acadêmicos indígenas, estabelecendo assim diálogos, principalmente, entre acadêmicos indígenas, não indígenas e professores, tendo presente a diferença cultural que aliada aos Projetos Pedagógicos dos cursos analisados, pode criar condições de outras perspectivas que contribuam com a permanência e a ampliação do acesso, com o envolvimento de acadêmicos indígenas na instituição, considerando suas vozes, que traduzem expectativas, saberes, anseios e receios, mas também ideias, projeções e atuações no ensino superior.

Nesse sentido construiu-se esta dissertação, com a finalidade de atender aos objetivos específicos que pontuavam: Analisar as consequências da obrigatoriedade da Lei Federal 11.645/08, no desenvolvimento da temática indígena escolar, no âmbito do currículo; bem como analisar como se apresenta a temática indígena nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura; observando como os indígenas percebem-se inseridos no Ensino Superior e como a cultura trazida por acadêmicos indígenas presente na universidade é valorizada na construção de saberes escolares, além de verificar, na percepção de indígenas presentes na universidade, o cumprimento da Lei Federal 11.645/08 e contribuir para a valorização da

temática indígena e por novos olhares sobre a situação do ingresso de indígenas no Ensino Superior regular.

Na tentativa de alcançar os objetivos, o estudo da temática indígena em espaços escolares, com recorte para a universidade, sinalizou apontamentos evidenciando que a partir das vozes indígenas, do ouvir e ser ouvido, na tentativa de construir saberes e conexões com este outro Brasil, ainda esfacelado e pouco conhecido devido à indiferença, a diferença nas diversidades que compõem a formação da sociedade brasileira.

Neste sentido, o acesso de indígenas ao Ensino Superior não se torna condição para a conclusão dos cursos em que estão matriculados. A permanência dos universitários indígenas está relacionada a vários elementos, que se direcionam as condições de manter financeiramente os gastos provenientes dos estudos até o eixo que atinge diretamente a universidade no sentido de como a formação acadêmica percebe estes sujeitos e de que maneira integra seus saberes.

Também é preciso referir que os indígenas não veem a Universidade, ícone da cultura branca, como algo messiânico que os leva a redenção. Ao contrario, sabem desdenha-la, especialmente, aqueles mais anosos.

Com isso, encerro ponderando que se torna o desafio de todos, que pensam e fazem a educação, transgredir fronteiras históricas marcadas por preconceitos e alienações e criar pontes, portadoras de novos olhares e saberes, construindo conhecimentos, desconstruindo a unidade fronteiriça, no entendimento de que “a fronteira tem dois lados e não um lado só, o suposto lado da civilização” (MARTINS, 1997, p.162), por novas dimensões e saberes que respeitem as diferenças dos indígenas e outras concepções, mas um respeito que seja gerado do conhecimento, de compreender e reconhecer o outro lado da fronteira é também integrante e gerador de dinâmica social. A URI – Câmpus de Frederico Westphalen, caminha para o avanço das fronteiras, que se faz e refaz nas dinâmicas socioculturais e acadêmica. Talvez, chegarão tempos em que a universidade souber transgredir fronteiras teremos não uma educação multicultural e sim transcultural.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Elcio. **O conceito de tempo, do misticismo aos dias modernos.** *In:* Revista USP, São Paulo, n.81, p. 50-57, março/maio, 2009. Disponível em: <www.usp.br/revistausp/81/04-elcio.pdf>. Acessado: 17.01.2014.

APPLE, Michel W. **Currículo, poder e lutas:** com a palavra, os subalternos. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARESI, Cláudia. O território como suporte identitário para a cultura Kaingang. *In:* **Campo território:** revista de geografia agrária. v.3, n. 5, p. 264-279. Francisco Bertrão: UNIOESTE, fev. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11840>>. Acessado 20.01.2014.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BANIWA, Gersem Luciano. **Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo.** *In:* Revista Tellus, anos 7, nº 12, p. 127-146, abr. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. Aprendendo a pensar com a Sociologia. Trad. Alexandre Werneck, Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENITES, Tônico. Relato sobre o papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. *In:* NASCIMENTO, Adir Casaro (Org.) **Povos indígenas e sustentabilidade:** saberes e práticas interculturais nas universidades. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 43.

BERNARDI, Lucí T. M. dos Santos; CONFORTIN, Ana Cristina; PIOVEZANA, Leonel. Formação de Professores Indígenas Kaingang: A universidade na terra indígena Xaçecó. *In:* JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri. (Orgs.). **Cadernos de Educação Escolar Indígena.** Faculdade Indígena Intercultural. Editora UNEMAT, v.9, n.1, 2011. p. 85-91.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin, **Apologia da história, ou, O ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwesleycarvalho.com.br%2Fwpcontent%2Fuploads%2FMar_c_Bloch__Apologia_da_Hist%25C3%25B3ria.pdf&ei=QpHMUufOMoivkAe7l4CQBA&usA FQjCNHNB-XixbB09USohcka46F-8t3ZPA>. Acesso: 07.01.2014.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.**

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

_____. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. **Um Olhar sobre a Educação Indígena Com Base no Censo Escolar de 2008:** Estudo realizado a partir dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, INEP, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2009.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural.** Trad. de Alda Porto, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CALDEIRA, Vanessa. Opinião: O que é ser índio? *In:* FUNAI. **Brasil Indígena.** Ano III, nº3, julho/agosto/setembro 2006. p. 36.

CAMARGO, Camila Guidini; CHASSOT, Attico Inácio. Interculturalidade e currículo: a temática indígena e novos desafios na prática escolar. *In:* PACHECO, Luci Mary; DALLA NORA, Marcia. **Seminário Institucional de Iniciação Científica.** Frederico Westphalen: Ed. URI, 2012a, p 717-725.

_____. O multiculturalismo e o ensino de história: reflexões sobre o estudo da cultura afro-brasileira e indígena. *In:* **XIV Jornadas Trasandinas de Aprendizaje**, Encarnación – Paraguay: Universidad Católica, 2012b, p. 112.

CANDAU, Vera Maria (coord.). **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHARTIER, Roger. **Escutar os mortos com os olhos.** *In:* Revista Estudos Avançados. São Paulo: USP. V.24 nº69, 2010, p. 07-30.

_____. **O Mundo como Representação.** *In:* Revista Estudos Avançados. São Paulo: USP. V.5, nº 11, jan/abr., 1991, p. 173-1991.

CHASSOT, Attico I. **A ciência através dos tempos.** 2 ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Sete escritos sobre educação e ciência.** São Paulo: Cortez, 2008.

COHN, Clarice. **Dossiê nação indígena – Tutela nunca mais.** *In:* Revista História da Biblioteca Naciona. Rio de Janeiro, ano 8, nº 91, abr. 2013, p.18-20.

D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda. **O trabalho e a perspectiva das sociedades indígenas no Brasil**. Simpósio Nacional da Pastoral Operária, São Paulo, p. 14-17, 2001. Disponível em: <www.portalkaingang.org/trabalho_indigena.pdf>. Acessado: 20.01.2014.

D'ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. EBook Libris, 2013. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.com.eLibris/socespetaculo.html>>. Acessado: 18.01.2014.

DOCTORS, Marcio (Org.). **Tempo dos tempos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2003. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=ptPT&lr=&id=icqBkq2vJvMC&oi=fnd&pg=PT18&Q=tempo+cronos+e+tempo+kairos&ots=2d2ESy72np&sig=nBQnDjM9_bIDT66JQQiRU5Zro&redir_esc=y>. Acesso 07.05.2013.

FACCO, Janete; LEMES, Loivo A.; PIOVEZANA, Leonel. O índio, a aldeia e o urbano na formação socioespacial de Chapecó (SC). *In: Revista Cadernos do Ceom*, ano 21, nº 29, 2008. p.183-205. Disponível em: <<http://apps.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/334>>. Acesso: 28 de out. de 2012.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola**. Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, núm. 17, pp. 1-16, 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018328005>>. Acessado: 08.01.2014.

FILHO, Carlos Frederico Marés de Souza. Multiculturalismo e direitos coletivos. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) Reconhecendo para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. trad. Sandra Netz, 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT Michel. **Microfísica do Poder**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 20ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREIRE, José Ribamar Bessa. O que os índios podem fazer pela universidade? *In: NASCIMENTO, Adir Casaro (Org.) Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades*. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 190-192.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. rev.atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Tradução de Eric Nepomuceno. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GASKELLI, George. Entrevistas Individuais e Grupais. *In:* BAUER, Martin W.; (orgs.). GASKELLI, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GEERTZ, Clifford. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula** – uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos:** o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Censo Demográfico 2010:** Características gerais dos indígenas – resultados do universo. Censo demogr., Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf>. Acesso: 22 de out. de 2012.

INEP. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

KRENAK, Ailton. A educação indígena: as relações entre cultura e identidade. *In:* DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura.** 3 ed. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

LACED. **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil:** Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Seminário, agosto de 2004. Departamento de Antropologia, Rio de Janeiro: Museu Nacional-UFRJ, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão, 5ª ed., Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Espaço público, diversidade cultural e desigualdade social: As políticas de ação afirmativa em questão. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro (Org.) **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 66-75.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural Dois**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIMA, Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN; Maria. (Orgs.). **Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. LACED – Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ, 2004.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O papel da universidade sob a ótica dos povos acadêmicos indígenas. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro (Org.) **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 32-39.

MACHADO, Jorge. **Reflexões sobre o Tempo Social**. Revista Temática Kairós Gerontologia, São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP, 2012, p. 11-22. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=CcSQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.pucsp.br%2Findex.php%2Fkairos%2Farticle%2FiewFile%2F17284%2F12822&ei=N8rWUzhJcbSkQeQ44CQAQ&usg=AFQjCNHoG1rP2M2N130iHLHT3g-L83MbQ&bvm=bv.59378465,d.cWc>. Acessado: 15.01.2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. Programa de Pós-Graduação, Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

MATO, Daniel. Diversidad cultural e interculturalidad em educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias em América Latina. *In*: MATO, Daniel (Coord.). **Diversidad cultural e interculturalidad em Educación Superior**. Experiencias em América Latina. Caracas: IESALC – UNESCO, 2008, p. 21-82.

_____. Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias em América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones,

obstáculos y desafíos. In: MATO, Daniel (Coord.). Educación Superior, colaboración Intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir. Experiencias em América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC, 2009, p. 11-64.

MONTE, Nietta Lindenberg. Educação e sociedades indígenas no Brasil. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil: História e Historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001. p. 99-117.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, João Pacheco de; BANIWA, Gersem Luciano [et.al]. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo Ensino Superior. In: LIMA, Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN; Maria. (Orgs.). **Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. LACED – Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ, 2004 p 42 60.

PAULA, Flávia. Anástácio. **Sincronia e simultaneidade no uso do tempo: mediações em aula por uma alfabetizadora experiente**. In: 33 Reunião Anual da ANPED: Educação no Brasil, o balanço de uma década, 2010, Caxambu-MG. ANAIS DA 33 Reunião Anual da ANPED: Educação No Brasil, O balanço de uma década. Rio de Janeiro- RJ: ANPED, 2010.v. 1. Acesso: 08.05.2013.

PERALTA, Anastácio. Relato sobre o papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, Adir Casaro (Org.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 40.

PERES, Christiane. Educação: Ensino Superior. In: FUNAI. **Brasil Indígena**. Ano III, nº 2, maio/junho, 2006. p. 44-46.

_____. O direito de ser ouvido. In: FUNAI. **Brasil Indígena**. Ano III, nº 2, maio/junho, 2006. p. 41.

PINTO, Umberto de Andrade. A docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da didática. In: LIBÂNEO, Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p.513-533.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Os índios e a civilização:** a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ROCHA, Everardo. **O que e etnocentrismo?**. 11.ed São Paulo: Brasiliense, 1984.
SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159 – 177.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **As vozes do mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Karina Cervi. **Experiências do tempo:** Reflexões sobre tempo e alma. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2010. Disponível em: <<http://www.symbolon.com.br/monografias/Experiencias%20do%20tempo-KarinaCervi.pdf>>. Acessado: 08.01.2014.

SÃO PAULO, Folha. **Editorial:** Ciência encarcerada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2013/12/1390484-editorial-cienciaencarcerada.shtml>>. Acesso: 15.01.2014.

SCHMITT, Jean-Claude. A História dos Marginais. *In:* LE GOFF. Jacques. **História Nova**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. *In:* SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 09-25.

SILVA, Gilbero Ferreira da; PENNA, Rejane; CARNEIRO; Luiz Carlos da Cunha (Orgs.). **RS índio:** cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <www.pucrs.br/edipucrs/ahrs/rsindio.pdf>. Acessado: 24.01.2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade;** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. A vitória de dona Francisca.Reportagem Especial. *In:* UFRGS. **Jornal da Universidade**. Porto Alegre. Ano XVI, nº 153, out., 2012. p. 04-05.

SILVIA, Rosa Helena Dias da. **Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa:** relação de autonomia, escola e construção de cidadanias. Revista Brasileira de Educação, nº 3, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde13/rbde13_07_rosa_helena_dias_da_silva.pdf>. Acesso: 27 de out. de 2012.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Isaac Costa de; LIDÓRIO, Ronaldo (Org.). **A questão indígena – uma luta desigual: missões, manipulação e sacerdócio acadêmico**. Viçosa, Minas Gerais: *Ulti Diversidad Cultural*, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. 4ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

URI. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2011 – 2015. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

_____. **PPC – Projeto Político Pedagógico do Curso de Filosofia**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2013.

_____. **PPC – Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2012a.

_____. **PPC – Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2012b.

_____. **PPC – Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2012c.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais, parte 1**. trad. Augustin Wernet, 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ZOIA Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. *In*: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (Orgs.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, p. 69-86, 2010. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/euOutro.pdf>> Acessado: 30.08.2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DIÁLOGOS E OU MONÓLOGOS INTERCULTURAIS QUANDO DA PRESENÇA
INDÍGENA NA UNIVERSIDADE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ACADÊMICOS INDÍGENAS**

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa **DIÁLOGOS E OU MONÓLOGOS INTERCULTURAIS QUANDO DA PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE**, que justifica-se pela busca de agregar conhecimentos e contribuir com pesquisas sobre a temática indígena em espaços escolares, partindo das vozes de acadêmicos que fazem parte de grupos indígenas, que vivenciam as duas esferas: as culturas e os saberes da comunidade indígena a qual pertencem e a cultura e os saberes da comunidade acadêmica, compreendendo a importância de um ensino-aprendizagem para a diversidade, crítico e reflexivo sobre os povos indígenas. A pesquisa objetiva observar de que maneira a população em estudo se percebe inserida no Ensino Superior, bem como analisar a temática indígena em espaços escolares no contexto do currículo, a partir da sua obrigatoriedade com a Lei 11.645/08, verificando como está sendo contemplada em Cursos de Licenciatura a partir dos Projetos Pedagógicos.

A pesquisa está sob responsabilidade da pesquisadora Camila Guidini Camargo. Caso você concorde em participar, sua participação será realizada mediante uma entrevista gravada: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa; e) o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será elaborado em duas vias, sendo uma entregue ao sujeito da pesquisa e a outra com o pesquisador responsável; f) você não estará exposto a riscos e ou desconfortos, tendo acesso e conhecimento do que foi desenvolvido na dissertação a partir das entrevistas realizadas.

O pesquisa foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP e pelo Comitê de Ética da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Frederico Westphalen, _____ de _____ de 201__

Assinatura do pesquisador

Assinatura do participante

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen, RS – Av. Assis Brasil, 709, Itapagé, 98400-000
Fone: 55 99441071 ou : 3744-9200 ramal: 261
Pesquisadora: Camila Guidini Camargo
e-mail: camila@uri.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa
URI – Câmpus de Frederico Westphalen-RS
Fone: 3744 9200 ramal: 306
e-mail: cep@uri.edu.br

APÊNDICE B -Termo de autorização de Coordenadores para análise do Projeto Pedagógico de Curso

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DIÁLOGOS E/OU MONÓLOGOS INTERCULTURAIS QUANDO DA PRESENÇA
INDÍGENA NA UNIVERSIDADE**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO
COORDENADOR DE CURSO**

Autorizo a pesquisadora, Camila Guidini Camargo a realizar análise do Projeto Pedagógico do Curso, referente à pesquisa DIÁLOGOS E/OU MONÓLOGOS INTERCULTURAIS QUANDO DA RESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE.

Os responsáveis serão informados que: a) os PPC's não serão utilizados para denegrir a imagem do curso, b) a qualquer momento, pode recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; c) o coordenador pode a qualquer momento retirar a autorização do uso do PPC; d) as identidades dos cursos serão mantidas em sigilo; e) caso os coordenadores queiram, poderão ser informados(as) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudarem seus consentimentos em permitir a pesquisa.

(Coordenador de Curso)

Frederico Westphalen, _____ de _____ de 2012

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen, RS – Av. Assis Brasil, 709, Itapagé, 98400-000
Fone: 55 99441071 ou : 3744-9200 ramal: 261
Pesquisadora: Camila Guidini Camargo
e-mail: camila@uri.edu.br

APÊNDICE C -Roteiro de entrevista não estruturada com acadêmicos indígenas

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ACADÊMICOS INDÍGENAS
TÓPICOS PARA DEBATE.**

Curso:

Comente o que a universidade representa para você e como se sente neste espaço.

Explique de que maneira você observa o cumprimento da Lei Federal 11.645 de 2008 que determina o estudo da temática indígena na Educação escolar.

Comente de que forma você observa que é recebido os conhecimentos culturais da sua comunidade, que traz para a universidade, na construção de saberes.

Algum outro comentário que considere pertinente.

Camila Guidini Camargo
Pesquisadora do Mestrado em Educação
URI/FW

APÊNDICE D -Termo de autorização direção da URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

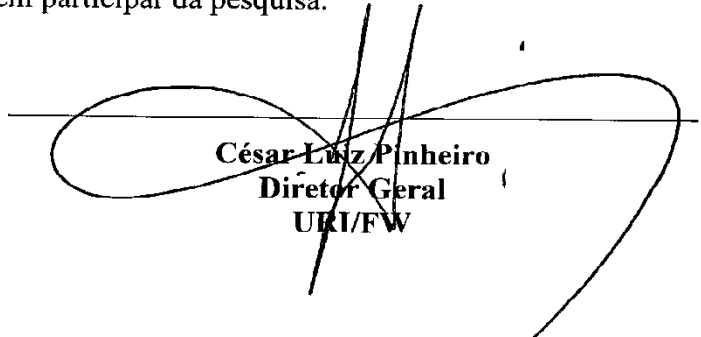
URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DIÁLOGOS E/OU MONÓLOGO INTERCULTURAIS QUANDO DA
PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO
URI – CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Autorizo a pesquisadora, Camila Guidini Camargo a realizar análise do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura e entrevistar acadêmicos indígenas matriculados nestes cursos na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, referente à pesquisa DIÁLOGOS E/OU MONÓLOGO INTERCULTURAIS QUANDO DA PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE.

Os participantes serão informados que: a) serão livres para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) os participantes podem deixar de participar da pesquisa e não precisam apresentar justificativas para isso; c) as identidades dos participantes serão mantidas em sigilo; d) caso os participantes queiram, poderão ser informados(as) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudarem seus consentimentos em participar da pesquisa.



César Luiz Pinheiro
Diretor Geral
URI/FW

Frederico Westphalen, 19 de novembro de 2012

ANEXOS

Anexo A – Parecer da CONEP