

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA GABRIELA DE ASSIS SOUZA

**O ACESSO, A PERMANÊNCIA E AS PERSPECTIVAS DOS INDÍGENAS DA
ETNIA PAITER SURUÍ NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CIDADE DE CACOAL,
ESTADO DE RONDÔNIA.**

CÁCERES-MT

2019

MARIA GABRIELA DE ASSIS SOUZA

**O ACESSO, A PERMANÊNCIA E AS PERSPECTIVAS DOS INDÍGENAS DA
ETNIA PAITER SURUÍ NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CIDADE DE CACOAL,
ESTADO DE RONDÔNIA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador professor Dr. Alceu Zoia

CÁCERES-MT

2019

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

SOUZA, Maria Gabriela de Assis.

S719o O Acesso, a Permanência e as Perspectivas dos Indígenas da Etnia Paiter Suruí na Educação Superior na cidade de Cacoal, Estado de Rondônia. / Maria Gabriela de Assis Souza. Cáceres/MT, 2019.
157 f.; 30cm (ilustrações) II. color. (sim)

Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

Orientador: Alceu Zoia

1. Educação superior indígena. 2. Políticas educacionais. 3. Povo Paiter Suruí. I. Maria de Gabriela de Assis Souza. II. O Acesso, a permanência e as perspectivas dos Indígenas Paiter Suruí na Educação Superior na Cidade de Cacoal, Estado de Rondônia.;

CDU 376.7(=81/=82):378(811.1)

MARIA GABRIELA DE ASSIS SOUZA

**O ACESSO, A PERMANÊNCIA E AS PERSPECTIVAS DOS INDÍGENAS DA
ETNIA PAITER SURUÍ NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CIDADE DE CACOAL,
ESTADO DE RONDÔNIA.**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Alceu Zoia (Orientador – PPGEduc/UNEMAT)

Dr^a. Maria Aparecida Rezende (Membro Externo – PPGEduc/UFMT)

Dr^a. Waldinéia A. de Alcântara Ferreira (Membro Interno – PPGEduc/UNEMAT)

Dr^a. Beleni Salete Grando (Membro Externo Suplente – PPGEduc/UFMT)

Dr. Odimar João Peripolli (Membro Interno Suplente) – PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: 12/12/2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente...

A Deus, pela vida, por me guiar com infinita bondade e compreensão, me concedendo a oportunidade de conquistar muitas vitórias e a compartilhar momentos de felicidade com pessoas amadas.

A meu pai, José Antônio de Souza, uma estrela que me ilumina do céu, e minha mãe, Benedita de Assis Souza, meus primeiros e preciosos professores da vida, com quem aprendi a ser a pessoa que sou hoje.

Aos meus irmãos, Reinaldo, Reginaldo, Ana Paula, Ricardo e Adriana, a minha cunhada Claudicéia e às minhas sobrinhas Thatyany e Amanda, que me incentivam incondicionalmente, com cada gesto de carinho, me fazendo acreditar que sou capaz de realizar todos os meus sonhos.

As minhas amigas irmãs Elariana e Elenilda, pessoas abençoadas que Deus colocou em minha vida por meio do mestrado. Sem elas os dias longe de casa teriam sido muito mais difíceis. Mas a amizade tornou a caminhada mais leve e nos fez família.

Aos meus amigos, todos aqueles com quem ultrapassei obstáculos, conquistei vitórias e dividi alegrias. Que estiveram a meu lado nos momentos bons e ruins, que não me deixaram esquecer a importância de uma verdadeira amizade.

Aos professores doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT, *campus* de Cáceres, que se tornaram amigos! Companheiros de uma jornada de ensinamento e aprendizado, que serão lembrados sempre com muita gratidão e respeito. Agradeço especialmente ao professor Dr. Alceu Zoia, pela paciência, bondade, compreensão e bom humor com que conduziu as aulas e orientações mas, principalmente, por ter acreditado neste projeto e me concedido a oportunidade de ser sua orientanda.

As instituições de ensino superior da cidade de Cacoal/RO, por terem me recebido com carinho e contribuído generosamente para viabilidade desta pesquisa.

Aos estudantes indígenas Paiter Suruí, não só por terem aceito participar da pesquisa, enriquecendo e dando vida ao meu trabalho com lições tão profundas de luta cotidiana em nome de um povo, mas especialmente por resistirem, por serem quem são, por se reafirmarem cada vez mais e mostrarem que os obstáculos são pequenos diante da grandiosidade de sua cultura e de sua força.

Existem dois fundamentos espirituais fortes, em múltiplas culturas, que orientam a nossa relação com o outro em geral, logo que devem, a meu ver, orientar nossa relação com pessoas de cultura diferente: o respeito e o amor.

Jacques Gauthier

RESUMO

O presente estudo é resultado de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa sócio histórica, desenvolvida com base em levantamento bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo, realizada nas instituições de educação superior da cidade de Cacoal/RO. Os principais interlocutores são os dirigentes institucionais e os estudantes pertencentes ao povo indígena da etnia Paiter Suruí, matriculados em cursos de graduação nas referidas instituições. Nesta pesquisa objetivou-se identificar se existem e quais são as políticas de acesso e permanência de indígenas da etnia Paiter Suruí nas instituições de ensino superior da cidade de Cacoal/RO e verificar se tais políticas atendem as necessidades desses alunos. Buscou-se compreender as percepções dos dirigentes institucionais e dos estudantes quanto à necessidade e aplicabilidade de mecanismos de acesso e permanência de indígenas na universidade e, ainda, conhecer as perspectivas dos estudantes com a conclusão do curso escolhido. A base teórica está ancorada em Brandão (2002), Ortiz (2003), Leontiev (2004), Quijano (2005), Demo (2009) e Suruí e Suruí (2017). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: entrevista semiestruturada e documentos. Os resultados obtidos demonstram que poucas são as políticas de acesso e permanência existentes nas instituições da cidade de Cacoal/RO. Conseguimos identificar quais são essas poucas políticas públicas ou privadas e constatar que não atendem às necessidades dos estudantes Paiter Suruí, o que requer uma reformulação, ampliação e meios de concretizar a garantia legal estabelecida no artigo 79, §3º da LDB. Foi possível investigar e constatar também as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para permanência nos cursos de graduação, o que se deve, principalmente, pela falta de condições financeiras para custear as despesas necessárias para manutenção na cidade e ausência de ações institucionais de acolhimento e acompanhamento desse aluno no ambiente acadêmico. Com relação as perspectivas dos graduandos, enfatizamos que todos eles expressaram a vontade de utilizar os conhecimentos adquiridos em busca de melhores condições de vida de sua família e de seu povo, para manter vivas suas origens culturais, ainda que para isso tenham que reivindicar seu espaço e continuar lutando por seus direitos perante a sociedade não indígena. Destaca-se que a criação de mecanismos de ingresso e de permanência deve englobar ações no sentido de acompanhar esse aluno desde a saída do ensino médio até a adaptação ao ambiente acadêmico de nível superior, enquanto um período de transição importante para possibilitar a segurança que o estudante precisa para continuar os estudos, bem como a preparação das instituições para respeitar a diversidade cultural, evitando, assim, a evasão por discriminação, problemas de convivência e dificuldades de aprendizagem pelos métodos pedagógicos da educação superior.

Palavras-chave: Educação superior indígena. Políticas educacionais. Povo Paiter Suruí.

ABSTRACT

The present study is the result of an exploratory research with a qualitative socio-historical approach, developed based on bibliographic survey, document analysis and field research, carried out in higher education institutions in the city of Cacoal / RO. The main interlocutors are the institutional leaders and students belonging to the indigenous people of the Paiter Suruí ethnic group, enrolled in undergraduate courses at these institutions. This research aimed to identify if there are any policies of access and permanence of Indians of the Paiter Suruí and if so, identify how it works in higher education institutions in the city of Cacoal / RO. Besides that, this study wants to verify if such policies meet the needs of these students. We sought to understand the perceptions of institutional leaders and students regarding the need and applicability of mechanisms for access and permanence of indigenous people at the university and to know the perspectives of students with the conclusion of the chosen course. The theoretical basis is anchored in Brandão (2002), Ortiz (2003), Leontiev (2004), Quijano (2005), Demo (2009) and Suruí and Suruí (2017). The instruments used for data collection were semi-structured interview and documents. The results obtained demonstrate that there are few access and permanence policies in the institutions of the city of Cacoal / RO. We were able to identify what those few public or private policies are and find that they do not meet the needs of Paiter Suruí students, which requires a reformulation, expansion and means of implementing the legal guarantee established in article 79, §3 of the LDB. It was also possible to investigate and verify the difficulties faced by students to remain in undergraduate courses, which is mainly due to the lack of financial conditions to defray the necessary expenses for maintenance in the city and the absence of institutional actions to welcome and monitor this student in the academic environment. Regarding the perspectives of the students, we emphasize that all of them expressed the desire to use the knowledge acquired in search of better living conditions for their family and people, to keep their cultural origins alive, even if they have to claim their space and continue to fight for their rights before non-indigenous society. It is noteworthy that the creation of entry and permanence mechanisms must encompass actions to accompany this student from the end of high school until the adaptation to the academic environment of higher education. This transition is an important period to enable the security that the students need to continue their studies, as well as the preparation of institutions to respect cultural diversity, thus avoiding evasion due to discrimination, problems of coexistence and learning difficulties by the pedagogical methods of higher education.

Keywords: Indigenous higher education. Educational policies. Paiter Suruí People.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CONSUNI	Conselho Universitário da UNEMAT
CUA	Comissão Universidade para os Índios
EAD	Educação à Distância
FAINDI	Faculdade Indígena Intercultural
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEEs	Gases de Efeito Estufa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MT	Mato Grosso
ONU	Organização das Nações Unidas
PBP/MEC	Programa de Bolsa Permanência do MEC – Ministério da Educação e Cultura
PPGEdu	Programa de Pós Graduação em Educação
RO	Rondônia
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso

UNIR Fundação Universidade Federal de Rondônia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapas do Brasil, de Rondônia e da Terra Indígena Paiterey Karah (Sete de Setembro)	50
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Demonstrativo de quantidade de trabalhos por ano – 2007 a 2012.....	18
Tabela 2 - Demonstrativo de quantidade de trabalhos por ano – 2013 a 2018.....	19

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	25
2.1 O aprender a ser humano e a cultura	25
2.2 Cultura, identidade e diversidade	32
2.3 Diversidade cultural e educação indígena	38
3 O POVO INDÍGENA PAITER SURUÍ.....	46
3.1 Os Paiter Suruí.....	46
3.2 Organização atual.....	56
3.3 Educação tradicional dos Paiter Suruí e a Educação Escolar Indígena.....	63
3.4 A educação que buscam	67
3.5 A cidade de Cacoal e o povo Paiter Suruí	78
4 A QUESTÃO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	83
4.1 Educação superior indígena na legislação vigente.....	83
4.2 Balanço de produção sobre o tema proposto	86
4.3 A busca por ações de acesso e permanência de indígenas na educação superior	88
4.4 A esperança da implementação de faculdades indígenas.....	98
5 AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS DA ETNIA PAITER SURUÍ NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CIDADE DE CACOAL/RO.....	110
5.1 Políticas de acesso e permanência	110
5.1.1 Políticas de acesso e permanência na Instituição “A”	112
5.1.2 Identificação de fatores que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na Instituição “A” e sugestões para melhorias	113
5.1.3 Políticas de acesso e permanência na Instituição “B”	116
5.1.4 Identificação de fatores que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na Instituição “B” e sugestões para melhorias	117
5.1.5 Políticas de acesso e permanência na Instituição “C”	118

5.1.6 Identificação de fatores que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na Instituição “C” e sugestões para melhorias	119
5.1.7 Políticas de acesso e permanência na Instituição “D”	120
5.1.8 Identificação de fatores que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na Instituição “D” e sugestões para melhorias	121
5.1.9 Políticas de acesso e permanência na Instituição “E”	122
5.1.10 Identificação dos fatores que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na Instituição “E” e sugestões para melhorias	124
5.1.11 Políticas de acesso e permanência na Instituição “F”	126
5.1.12 Identificação dos fatores que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na Instituição “F” e sugestões para melhorias.....	127
5.2 Considerações acerca das informações colhidas na pesquisa de campo.....	129
6 AS PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES DA ETNIA PAITER SURUÍ COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR	134
6.1 As perspectivas dos estudantes com a graduação escolhida	134
6.2 A perspectiva de trilhar o caminho do retorno.....	140
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	152

1 INTRODUÇÃO

A sociedade é, em primeiro termo, fenômeno dinâmico não linear, porque tangida pela flecha do tempo, sempre em movimento, embora não consigamos saber se vai para algum lugar.

Pedro Demo.

O caminho da humanidade ao longo da história demonstra que a busca pelo conhecimento é uma característica humana constante, no sentido de conhecer, compreender e modificar o mundo em que vivemos.

Nessa busca, a complexidade dos movimentos humanos se desdobra em mais dúvidas e geram ainda mais interesse pelo desconhecido, procurando por respostas sobre todos os fenômenos imagináveis no universo, desde uma explicação para o surgimento da vida, até a procura por meios de eternizá-la (MAGALHÃES, 2005).

O ser humano é, portanto, alguém em constante transformação e sempre em busca de descobertas e aprimoramento do que já é conhecido.

As motivações que levaram a pensar, idealizar e realizar esta pesquisa funda-se, essencialmente, nesse movimento de inquietação humana por algo que chama a atenção e faz germinar a vontade de conhecer mais sobre determinado assunto, um fato que de forma tão natural toca nossa vida e nos coloca no sentido daquela investigação.

Após assumir a gestão de uma instituição de ensino superior privada na cidade de Cacoal/RO, observei que a faculdade possuía alunos da etnia Paiter Suruí, um povo indígena que vive na denominada Terra Indígena Sete de Setembro, localizada entre os Estados de Rondônia e Mato Grosso, na divisa dos municípios de Cacoal/RO, Rondolândia/MT e Aripuanã/MT. Foi também nesta Instituição que conheci Chicoepab Suruí, um Professor Mestre que ali trabalhava e que demonstrava sempre muito empenho em crescer na área docente, sem perder as raízes da sua etnia.

Pesquisando sobre os Paiter Suruí e conversando com o professor Chicoepab, constatei que trata-se de um povo internamente muito organizado, com hierarquia e valores definidos e que viam na educação escolar um passo importante para a compreensão do mundo a sua volta e a manutenção da sua cultura.

Alguns trabalhos desse professor são utilizados como referências nesta dissertação, por representarem fontes importantes de conhecimento acadêmico e de experiência própria

quanto a busca pelo ensino superior e de riquíssimas vivências do povo indígena ao qual pertence.

Embora não neguem a dependência de artefatos e costumes dos não indígenas em razão do contato ocorrido anos atrás, mantem suas tradições e crenças conciliando o modo de vida indígena da aldeia com as condições e tecnologias da cidade.

Por essa razão, surgiu o interesse em pesquisar sobre o povo Paiter Suruí, especificamente quanto ao acesso, permanência e perspectivas dos indígenas dessa etnia com a formação acadêmica de nível superior.

O tema proposto teve como enfoque inicial a evidência lançada pelo povo Paiter Suruí em termos de integração, organização política interna e ações no sentido de alcançar o acesso de seus membros à educação superior, a exemplo de integrantes do povo que se destacam por se dedicarem à educação e ao incentivo da interculturalidade. Exemplo desse protagonismo, podemos mencionar o líder desse povo, Almir Suruí, bastante conhecido na região por representar com fervor o seu povo, perante órgãos e instituições privados e governamentais, sendo referência quando se trata de preservação da floresta.

Além disso, a proximidade do território desse povo com a cidade de Cacoal/RO mostrou-se relevante para a delimitação do tema e abrangência da pesquisa, pois é nesta cidade que localiza-se as instituições de ensino superior mais acessíveis aos habitantes da Terra Indígena Sete de Setembro.

Em vista das motivações e circunstâncias expostas, a questão que pungiu foi a de saber se existem e quais são os mecanismos de acesso e permanência de estudantes da etnia Paiter Suruí no ensino superior da cidade de Cacoal/RO e ainda, quais as perspectivas dos estudantes dessa etnia com a graduação escolhida.

A princípio, antes de qualquer aprofundamento sobre o assunto, a temática chama a atenção porque ao nos depararmos com esse questionamento imaginamos que não deve ser fácil para uma pessoa de origem indígena alcançar seu espaço e ter reconhecida e respeitada a sua cultura no meio dos não indígenas, inserindo-se na educação superior em um país como o Brasil, onde para qualquer cidadão menos favorecido o acesso à educação de nível superior é difícil, mais ainda aos povos originários que, por muito tempo, foram tratados pela sociedade dominante como pessoas incapazes.

Não há como apagar a parte racista e eugenista da história do Brasil, que nos mostra consequências desastrosas ainda hoje. Colhemos como fundamento dessa triste prática na sociedade brasileira a proposta trazida pelo “O Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)”, um texto elaborado em 1932, subscrito por 25 educadores, em que analisam a

importância e os problemas enfrentados pela educação no Brasil naquele momento. Percebe-se nesse documento, a proposta de uma reconstrução educacional, mediante a implementação de diretrizes, reformas, finalidades e princípios que serviriam para alcançar a função social da educação, de forma democrática (AZEVEDO *et al*, 1932).

Na época, o grupo de educadores consideravam que suas verdades eram vistas como inspiração para novos ideais de educação, ao ponto de denominar suas concepções de movimento de renovação educacional, propondo discussões sobre o tema e lançando diretrizes a serem seguidas, reformando o modelo existente na época, considerado ineficiente.

Justificavam que a importância da educação varia ao longo da história e evolução da sociedade, refletindo, em cada época, a filosofia predominante determinada pela estrutura social existente. Por essa razão, propunham que a chamada educação nova ampliasse a sua finalidade para além dos limites de classes, assumindo “com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, [...]”, o que tornaria a educação aberta a todos os grupos sociais, com as mesmas oportunidades (AZEVEDO *et al*, 1932).

Apesar do discurso aparentemente democrático e igualitário que se observava no texto, o manifesto traz, intrinsecamente e de forma bastante clara, a figura da exclusão em decorrência de fatores biológicos, especialmente o que se denominou de “seleção de alunos nas suas aptidões naturais”, revelando o caráter ainda eugênico, antidemocrático e nada igualitário do ponto de vista humano, refletindo, na verdade, as concepções conservadoras, preconceituosas e desiguais dos educadores e da sociedade da época.

Gualtieri (2008) também tratou do assunto e da análise desse documento, propondo uma discussão acerca da interferência do racismo no pensamento pedagógico no Brasil, tendo como ponto de referência histórica o início do século XX, em que se considerava que as diferenças e capacidades individuais eram determinadas pelas condições biológicas do indivíduo, construindo uma hierarquia de capacidades a partir das características físicas, o que era defendido por intelectuais, estudiosos e educadores daquele tempo.

Os movimentos de exclusão foram tão convincentes nesse período, a ponto de se preconizar na Constituição Federal de 1934 o estímulo à educação eugênica, com a legitimação da seleção e exclusão para se construir a hierarquia das capacidades, fazendo eco ao biopoder e ao papel da escola como estabilizador social.

Foram décadas de esforço na tentativa de promover o desaparecimento das culturas negras e indígenas do Brasil, até que aos poucos a legislação, fazendo frente às reivindicações de grupos sociais, foi reconhecendo a necessidade de trazer a verdadeira história e contribuição

dos povos indígenas e dos negros na formação da identidade e cultura brasileiras, especialmente por meio da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Nessa direção, verificamos que houve um avanço entre a Constituição Federal de 1934 e a atual Constituição Federal de 1988, que reconhece, ainda que tardiamente, a importância e a presença da cultura indígena e negra na formação do povo que somos.

O artigo 210 da CF/88 previu que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental serão fixados de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, reforçando no parágrafo 2º que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (CF/88).

Com a abertura constitucional estabelecendo o direito de todos e o dever do Estado em promover a educação, incluindo nessas políticas de inclusão o reconhecimento identitário às populações indígenas, determinando, na educação fundamental, o respeito a seus costumes e preservação da língua originária, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB passou a prever a possibilidade de se adequar currículo e materiais didáticos para esses povos (Lei 9.394/96, artigos 78 e 79).

No que se refere a educação superior, por sua vez, a proposta inclusiva foi inserida na LDB pela Lei 12.416/2011, que incluiu na redação do artigo 79 o parágrafo 3º, com a determinação de que com referência à educação superior “o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais” (BRASIL, 2011).

Tendo em vista a previsão constitucional e legal quanto à educação indígena, em especial o previsto no dispositivo mencionado, proponho os objetivos desta pesquisa que, de forma geral visa: analisar o acesso e a permanência dos estudantes indígenas da etnia Paiter Suruí no ensino superior na cidade de Cacoal, Estado de Rondônia; de forma específica, objetiva: a) identificar se existem e quais são as políticas públicas ou privadas que propiciam o acesso e a permanência de indígenas no ensino superior na região em estudo; b) verificar se atendem as necessidades dos estudantes Paiter Suruí; e c) conhecer as perspectivas dos estudantes de graduação da etnia Paiter Suruí em relação ao ensino superior que estão cursando.

Justifica-se a pesquisa pela necessidade de se identificar quais as ações promovidas pelas instituições de ensino superior públicas e/ou privadas para efetivação do direito resguardado pela Constituição Federal e pela LDB no que tange a promoção do acesso e permanência de indígenas na educação de nível superior.

Ao iniciar a pesquisa, foi importante a realização de um Balanço de Produção elaborado como atividade da disciplina de Atividades Integradas de Pesquisa, do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEDU, Mestrado em Educação, da UNEMAT, com o propósito de conhecer sobre os trabalhos científicos já realizados sobre a temática (teses e dissertações) e que se encontram disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para essa revisão dos trabalhos, os descritores foram selecionados a partir do foco de nossa pesquisa, sendo utilizados três descritores, os quais são: Educação superior indígena, indígenas na Universidade e Universitários indígenas, sem recorte de tempo, tendo retornado a pesquisa investigações de 2007 a 2018.

Mesmo sem uma delimitação de tempo para a pesquisa, os resultados encontrados já no primeiro filtro foram poucos para os três descritores, o que nos mostra que a produção científica na temática proposta ainda é algo novo, como consequência lenta do reconhecimento normativo e cultural da identidade indígena integrante da nossa história. Com isso, a pesquisa a ser realizada mostra-se importante para fomentar a discussão sobre o tema ainda pouco pesquisado, contribuindo para a ciência na área de educação superior indígena.

A escassez de trabalhos envolvendo a temática da educação superior indígena é justificada pelo reconhecimento recente do direito desses povos a igualdade de condições e oportunidades sociais e ao respeito às diferenças culturais, o que também fundamenta a necessidade de se tratar do tema cada vez mais.

Independente do critério temporal, observamos que todas as produções encontradas foram realizadas a partir de 2007, o que demonstra que o tema a ser estudado ainda é pouco debatido cientificamente, sendo um assunto de suma importância e que merece maior atenção.

Nessa direção, foi possível notar que ao longo do tempo houve um aumento das pesquisas envolvendo a temática ligada aos descritores escolhidos, sendo que de 2007 a 2012 foram encontrados 15 trabalhos (período de 6 anos), e nos últimos 5 anos e meio (2013 ao primeiro semestre de 2018) foram encontrados 27 trabalhos, conforme demonstramos a seguir:

Tabela 1 - Demonstrativo de quantidade de trabalhos por ano – 2007 a 2012

Descritor	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Educação Superior Indígena	1	1	2	0	1	2
Indígenas na universidade	-	1	-	3	3	-
Universitários Indígenas	-	-	-	-	1	-
Total 15 trabalhos	1	2	2	3	5	2

Fonte: Tabela elaborada pela autora – dados extraídos do Portal de Periódicos da CAPES (2018).

Tabela 2 - Demonstrativo de quantidade de trabalhos por ano – 2013 a 2018

Descritor	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Educação Superior Indígena	3	1	1	2	2	1
Indígenas na universidade	2	3	-	3	3	-
Universitários Indígenas	2	1	-	3	-	-
Total 27 trabalhos	7	5	1	8	5	1

Fonte: Tabela elaborada pela autora – dados extraídos do Portal de Periódicos da CAPES (2018).

Percebemos, pela leitura e análise dos resumos desses trabalhos, que há uma movimentação nos departamentos de Educação das Universidades no sentido de abraçar a luta pela valorização e efetivação dos direitos educacionais dos povos indígenas.

Em todos os trabalhos verifica-se a preocupação em estabelecer análise e propor melhorias para políticas que visem a efetivação do acesso e permanência de indígenas na educação superior, para que estes direitos não fiquem apenas nos atos normativos emanados do poder público.

Passamos então a tratar da nossa pesquisa, propriamente, e quais as metodologias utilizadas para sua realização. Sendo assim, esse estudo caracteriza-se como pesquisa exploratória com abordagem qualitativa sócio histórica, em função da realização de um levantamento abordando o acesso, a permanência e as perspectivas de estudantes indígenas de graduação da etnia Paiter Suruí em instituições de ensino superior na cidade de Cacoal/RO.

A pesquisa exploratória é desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato o qual, muitas vezes, trata-se da primeira etapa de uma investigação mais ampla: “Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2016, p. 27).

Com relação aos métodos, optou-se pela pesquisa qualitativa sócio histórica, pois:

a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista ‘recente, atual e holístico’ dos fenômenos, assim como flexibilidade” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 15).

A coleta de dados se baseou em pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Neste trabalho, a pesquisa bibliográfica teve como base estudos já publicados, como livros, teses, dissertações, periódicos, revistas, informativos, entre outras fontes.

Mostrou-se essencial e de suma importância, pois “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos

muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2016, p. 50). Apesar de todas as pesquisas exigirem referências bibliográficas, esta metodologia tem ainda mais relevância quando o problema a ser tratado requer informações históricas ou que aconteceram em locais diversos, cujo acesso somente nos é permitido por meio de estudos realizados anteriormente e já publicados, como é o caso de dados históricos trazidos neste trabalho.

Utilizamos como base autores que discorrem sobre educação, diversidade, formação da humanidade, cultura, interculturalidade, tendo em vista a necessidade de abordagem e compreensão desses temas para contextualização da pesquisa e seus objetivos.

A pesquisa documental foi utilizada como suporte básico para o acesso, interpretação e entendimento de legislação pertinente a área social e de educação. Tratam-se de documentos oficiais que se encontram em arquivos públicos acessíveis *online* em sites eletrônicos oficiais. Quanto a abordagem metodológica, Marconi e Lakatos (2016) contribuem:

Constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável (MARCONI; LAKATOS, 2016, p. 161).

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos sujeitos da pesquisa, que foram os dirigentes de instituições de ensino superior do município de Cacoal/RO e os estudantes da etnia Paiter Suruí, matriculados nas referidas instituições.

Foram identificadas 6 (seis) Instituições com oferta de cursos de graduação na cidade, sendo entrevistado um dirigente de cada uma delas, contendo 6 (seis) sujeitos nesse grupo de participantes. Constatou-se então, que existiam 15 (quinze) estudantes Paiter Suruí matriculados nas referidas Instituições e que se propuseram a participar da pesquisa, totalizando 21 (vinte e um) entrevistados.

Para tanto, foi elaborado um roteiro aberto para realização das entrevistas, com questões que possibilitavam ao sujeito expressar de forma subjetiva e mais ampla as suas respostas. A entrevista foi realizada de forma individual com cada entrevistado, nas dependências da instituição de ensino onde se encontram vinculados e mediante a gravação de áudio em aplicativo, com a finalidade de tornar possível a melhor captação dos sentimentos e percepções do sujeito, deixando-o a vontade para responder e justificar suas respostas.

Sobre a abertura e flexibilidade desse instrumento, destacamos:

Geralmente, os pesquisadores fogem de questionários abertos, porque, uma vez feitos, é mister formalizá-los ou codificá-los, formatando o conteúdo em categorias analíticas. Entretanto, para superar pelo menos um pouco o problema de meras respostas e meras perguntas, que podem estar facilmente desfocadas em sentido

hermenêutico, o questionário aberto ou a entrevista gravada é certamente preferível. (DEMO, 2009, p. 151-152).

Para viabilizar as entrevistas e o alcance do seu objetivo, foi construído um roteiro para cada grupo de entrevistados. Para os dirigentes institucionais o roteiro consistia em perguntas divididas em duas categorias, sendo a primeira categoria com questões relacionadas a existência ou não de políticas institucionais de acesso de estudantes indígenas e a segunda sobre a permanência e perspectivas dos estudantes da etnia Paiter Suruí sobre o curso escolhido.

Para os graduandos indígenas o roteiro foi dividido em três categorias de questões, sendo a primeira com perguntas relacionadas ao acesso à educação superior, a segunda com questionamentos sobre meios de permanência na educação superior e a terceira, versando sobre as perspectivas em relação ao curso escolhido.

Para efetivação dessa coleta de dados, a pesquisa de campo foi concretizada em quatro etapas, sendo que a primeira consistiu no mapeamento das instituições de ensino superior públicas e privadas na cidade de Cacoal/RO, totalizando 6 (seis) delas, assim como manter o contato inicial com os dirigentes explanando sobre a pesquisa, seus objetivos e a necessidade de colaboração das instituições para o êxito do projeto proposto.

A segunda etapa foi a realização de entrevistas com os dirigentes institucionais, mediante agendamento, a fim de coletar as informações relacionadas ao roteiro específico desse grupo de participantes. Foi entrevistado um dirigente de cada instituição, com o total de 6 (seis) sujeitos nesse grupo de participantes.

Ainda na segunda etapa de pesquisa, houve a identificação quanto a existência de indígenas da etnia Paiter Suruí cursando uma graduação nessas instituições, aferindo a quantidade de estudantes e quais os cursos escolhidos, dados esses levantados e repassados pelas instituições de ensino quando da entrevista com o dirigente institucional, para possibilitar a continuidade e a aproximação com esse outro grupo de sujeitos. Foram entrevistados 15 (quinze) estudantes da etnia Paiter Suruí vinculados às instituições pesquisadas.

A terceira etapa, por sua vez, foi iniciada com o agendamento de data e horário e, em seguida, com a realização das entrevistas com os graduandos, de acordo com a disponibilidade de cada um.

Após a realização das entrevistas passou-se a quarta etapa. Nesse momento, iniciamos a análise dos dados coletados para viabilizar a inserção dessas informações na seção própria deste trabalho, contextualizando com as demais seções e possibilitando, também, a elaboração das considerações sobre o que foi estudado e pesquisado.

Nesse sentido, abordamos na seção II uma reflexão inicial sobre educação e diversidade, discorrendo sobre a cultura e a formação humana, enquanto um processo de aprendizado, com base em Brandão (2002) e Leontiev (2004).

Para os referidos autores o desenvolvimento da capacidade intelectual humana e da sua formação cultural passa por processos ao longo da vida, onde se agrega as informações e conhecimento pelas condições do meio em que vivemos. A partir disso é que os humanos se diferenciam dos animais, no ponto relativo a consciência de seus atos e da sua história.

Na seção III apresentamos o Povo Paiter Suruí, a fim de compreender sua origem e trajetória ao longo do tempo, especialmente após o contato com os não indígenas que os fizeram fixar moradia na fronteira entre os Estados de Rondônia e Mato Grosso, local onde foi demarcada e homologada a Terra Indígena *Paiterey Karah*.

Cabe destaque a organização interna atual desse povo, a qual demonstra uma divisão hierárquica de representatividade, assim como a preocupação por manter os costumes tradicionais da cultura indígena, dentro do possível e que ao mesmo tempo buscam o conhecimento dos não indígenas em todos os campos, em especial, a formação de nível superior.

A educação tradicional Paiter Suruí está sendo mantida, por meio da disciplina dentro dos costumes desse povo desde a infância, como, por exemplo, o ensino de comportamento e mitologia às crianças, a divisão das tarefas dentro da aldeia entre homens e mulheres, a obediência e respeito aos pais e aos mais velhos.

No entanto, há também nessa educação a transmissão de informações relativas ao contato com o não indígena e o incentivo a buscar conhecimentos além dos limites da aldeia, sem, contudo, perder as raízes e costumes do povo indígena.

A seção é finalizada com a proposta apresentada pelo próprio povo Paiter Suruí em termos do que é a educação, reconhecendo que o retorno às origens com a educação estritamente indígena não é mais possível, sendo inevitável a manutenção do contato com o não indígena e o acesso a todos os meios e recursos tecnológicos por eles criados. Então, que seja utilizada essa conciliação de forma a promover o respeito mútuo e a utilizar os instrumentos e conhecimentos advindos da interculturalidade de forma positiva para todos.

Além disso, o surgimento da cidade de Cacoal/RO também merece espaço nessa seção, pois a criação desta se entrelaça com a história recente do povo Paiter Suruí. A cidade de Cacoal/RO é a localidade de referência para as pessoas dessa etnia, especialmente no que se refere a educação superior. Por essa razão, escolhemos essa cidade para delimitação territorial deste trabalho.

Na seção IV, apresentamos uma reflexão sobre a educação superior indígena, partindo da análise legislativa sobre os dispositivos constitucionais e legais pertinentes, e expondo questões relacionadas a inclusão desses povos na educação superior por meio de possíveis mecanismos e ações práticas que viabilizem o acesso e a permanência destes estudantes em nível acadêmico.

Para discutir esse assunto, trazemos alguns relatos de ações realizadas por algumas instituições brasileiras nesse sentido, ressaltando os instrumentos utilizados para possibilitar o acesso e a permanência na educação superior, bem como as dificuldades enfrentadas para a continuidade ou êxito dessas ações. Além disso, os relatos trazem uma avaliação sobre os resultados e possíveis condutas complementares ou corretivas no sentido de melhorias para a implantação ou ampliação de políticas institucionais.

Na seção V, por sua vez, são expostos os dados colhidos na pesquisa de campo, com relação a existência ou não de políticas de acesso e permanência de indígenas da etnia Paiter Suruí na educação superior na cidade de Cacoal/RO e possíveis mecanismos de implementação ou complementação das políticas existentes. Optamos por mesclar nessa seção todas as informações obtidas junto aos dirigentes institucionais e graduandos Paiter Suruí sobre esse ponto da pesquisa.

Reservamos a seção VI para apresentar as perspectivas dos estudantes da etnia Paiter Suruí com a educação superior, de acordo com os dados colhidos durante as entrevistas com os mesmos.

É nesta última seção que visualizamos, não o encerramento deste trabalho, mas sim as motivações para se continuar tratando do tema, discutindo-o, colocando na pauta de interesses, pois o que consta aqui é o que de fato move estes estudantes a lutar contra todos os inúmeros obstáculos para estarem num lugar que não foi feito para eles e a mostrar que, apesar disso, querem garantir o seu espaço, mostrar que são capazes e que fazem valer os seus direitos.

No decorrer da dissertação, haverá transcrição de falas de entrevistados, especialmente dos estudantes, colhidas durante a pesquisa de campo e que servirão para ilustrar o sentimento deles. Para dar destaque ao que disseram, utilizamos o recuo de 4 centímetros em todas as transcrições de falas, independentes da quantidade de linhas, mas em itálico para diferenciar as citações.

Não há como trazer resultados conclusivos, pois não é este o objetivo deste trabalho. A ideia que nos move é contribuir para que cada vez mais se busque o estudo e discussão do tema proposto, revelando realidades que podem ser pensadas, repensadas, modificadas, transformadas, conscientizadas, sempre no sentido de privilegiar o respeito em qualquer

circunstância, assim como a vontade de se colocar no lugar do outro e de fazer algo que possa servir para além do “eu”.

2 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Há bifurcações nos processos sócio-históricos que os direcionam para o inesperado.

Edgar de Assis Carvalho.

Ao passar sua história de geração em geração, as sociedades humanas fazem a sua cultura. Os mais novos aprendem e reproduzem o que já é conhecido e praticado pelos mais velhos, e a medida que adquirem algo pensado, pronto e que está sendo exercitado, tem a possibilidade de pensar além daquilo, podendo ainda aprimorar técnicas a partir das práticas anteriores, ampliando ou modificando a forma de ver o mundo e fazer sua história.

A cultura forma então a identidade daquele determinado povo, ligado pela história e costumes de seus antepassados. O movimento da história só é possível com a transmissão para as novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação.

A unidade da espécie humana, diferente dos animais, parece ser praticamente inexistente, não em razão de traços exteriores, mas da enorme diferença e condições de vida. Não há unidade no acesso aos meios de desenvolvimento humano, em razão das regionalizações e da concentração de riquezas e de cultura em um determinado local/povo.

Nesse sentido, tencionamos nesta seção indicar alguns acontecimentos históricos que propiciaram essa divisão, como a usurpação de territórios, o extermínio de populações indígenas, a escravidão e a *colonização* de países, pois são exemplos de fatos que interromperam o desenvolvimento cultural dos vitimados, resultando na dominação do forte sobre o fraco.

2.1 O aprender a ser humano e a cultura

Para tratar da relação entre a educação e a cultura, partimos de ensinamentos de Leontiev (2004) e Brandão (2002), que expõem importantes reflexões sobre a constituição humana, o desenvolvimento de sua capacidade intelectual e da sua formação cultural, diferenciando-nos dos animais no ponto relativo a consciência de seus atos e sua história. De acordo com Leontiev (2004), diferentemente dos animais, o desenvolvimento humano não está submetido, somente, às leis biológicas, mas às leis sócio históricas e a nossa ligação com os antepassados.

A análise proposta pelo referido autor no capítulo denominado “O Homem e a Cultura”, constante na obra “O Desenvolvimento do Psiquismo”, aborda os estágios de aparecimento e desenvolvimento da consciência humana, correlacionando os fatores biológicos e o social na formação do psiquismo humano e sua reflexão sobre a influência da história na constituição da cultura humana num determinado lugar e tempo.

O texto tem como objetivo eliminar a ideia biologizante sobre a natureza e o desenvolvimento do psiquismo humano, em que os processos psíquicos superiores e as aptidões humanas dependeriam diretamente e fatalmente dos caracteres biológicos hereditários. Em determinados momentos da história mundial estas concepções manifestaram-se através de preconceitos pedagógicos ou outras exclusões resultantes da desigualdade secular embasada nas condições biológicas tidas como insatisfatórias, como as raciais, o que se acreditava interferir no desenvolvimento psíquico da pessoa e, conseqüentemente, no destino das civilizações humanas.

Assim, as características físicas determinariam a capacidade ou incapacidade cognitiva da pessoa. No intuito de romper com a ideia de que a capacidade intelectual humana dependeria exclusivamente de suas condições biológicas, a ciência progressista passou a compreender que o ser humano é um ser social, que tudo que o constitui provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.

A hominização (tornar-se humano) resultou da passagem à vida numa sociedade organizada a base do trabalho e não apenas das características genéticas herdadas pelo sujeito. Desta forma, é dissolvida a vinculação da inteligência humana às características biológicas, para conceber que a pessoa aprende a ser humana e a desenvolver suas capacidades pelo meio em que vive e pela cultura que lhe é transmitida.

Compreende-se que é nesse processo que o ser humano diferencia-se dos animais, por não estarem limitados pelas suas condições hereditárias e meros instintos de sua espécie.

Importante destacar a exposição esclarecedora no trecho seguinte:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. É evidente que a educação pode ter e tem efetivamente formas muito diversas. Na origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças mais pequenas, é uma simples imitação dos atos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção; depois complica-se e especializa-se, tomando formas de formação superior e até a formação autodidata (LEONTIEV, 2004, p. 290-291).

O processo de “hominização” tratada pelo autor pressupõe que o desenvolvimento humano seja efetivado pelo processo social do trabalho e da convivência com os demais, pelo processo gradativo de aprendizado desde a infância, passando pelos estágios das leis biológicas, depois das leis sócio históricas e, por fim, ao estágio do saber – que Leontiev denomina de “a viragem” – em que a humanidade liberta-se para a consciência e prossegue num ritmo desconhecido no mundo animal, desdobrando os conhecimentos já adquiridos em novos conhecimentos, aperfeiçoando o que era conhecido, descobrindo, criando e praticando atos, costumes e concepções novas sobre os fenômenos que a cercam.

Por essa razão, Leontiev (2004) afirma que cada geração começa sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes, fazendo com que, na verdade, cada indivíduo aprenda a ser humano e aperfeiçoe o que já existe até então, para que, posteriormente, sustente a passagem da cultura de geração para geração, mantendo viva a memória, usos e costumes de seu povo, transformando-a para transmiti-la novamente aos descendentes de uma forma aprimorada, com mais e novos valores agregados.

Esse movimento, segundo o autor, é denominado de função de “acumulação”, pela qual a história só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana e também por meio da educação.

A ruptura nesse processo de acumulação acarreta perdas culturais inestimáveis e irrecuperáveis para a humanidade, como o que ocorreu com o processo de usurpação de territórios e *colonização* de povos originários, em que a ausência do sentimento de igualdade humana dividiu a humanidade em fortes e fracos, dominantes e dominados, resultando na imensurável perda das memórias e histórias de populações inteiras, com a dizimação de muitos povos, e, com eles, a completa eliminação da sua cultura. Conforme o trecho que se segue:

Se, pelo contrário, a concentração da cultura mundial não cessou de se reforçar, a ponto de alguns países se tornarem os portadores principais enquanto noutros está abafada, é porque as relações entre os países não assentam nos princípios da igualdade de direitos, da cooperação e entre ajuda, mas no princípio da dominação do forte sobre o fraco.

A usurpação de territórios dos países menos avançados, a pilhagem de populações indígenas e a sua redução à escravidão, a colonização destes países, tudo isto é que interrompeu o seu desenvolvimento e provocou uma regressão da sua cultura. Regressão devida não apenas ao fato de os povos sujeitos, na sua grande maioria, se verem privados dos meios materiais mais indispensáveis ao seu progresso cultural, mas também ao fato de terem sido levantadas barreiras artificiais entre eles e a cultura mundial. Se bem que os colonizadores tenham sempre dissimulado os seus objetivos interesseiros sob frases exaltando a sua missão cultural e civilizadora, de fato reduziram países inteiros à miséria cultural. Quando importavam riquezas culturais destinadas às massas, tratava-se o mais das vezes de riquezas fictícias, levando-lhes menos cultura verdadeira do que a espuma que sobrenada à superfície das águas (LEONTIEV, 2004, p. 298-299).

Brandão trata da educação como cultura, reforçando a lição de Leontiev de que o movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações, da cultura humana adquirida pelas gerações precedentes.

Ao invés de continuarmos a nos definir como “seres morais” ou como sujeitos sociais”, não teria chegado a hora de nos identificarmos como “seres da Vida”? não é este atributo o mais radical, o mais verdadeiro e também o mais generoso em nós e entre nós e tudo o mais que a habita: Vida?

Se isto for verdade e se isto for possível, então o que era antes um reconhecimento de desigualdades dado pela disjunção entre nós, seres humanos e todos os outros seres da Vida, passa a ser um sinal de conjunção entre seres irmanados em uma igualdade essencial, e apenas diferentes dentro das infinitas alternativas que a Vida abre e faz existir.

E entre nós, *seres da natureza* alçados ao *mundo da cultura* que nós próprios criamos, deve existir entre todas, uma diferença ainda mais essencial. Com uma enorme variedade de vivências disto, em todos os outros seres vivos podemos supor que existem formas de uma consciência reflexa da relação entre o ser e o mundo. Eles sentem, eles percebem, eles lembram, eles sabem, eles agem. Nós também. Mas nós tivemos que aprender a entrelaçar cada uma dessas coisas com todas as outras, de tal maneira que precisamos fazer um enorme esforço para conseguirmos viver cada uma delas em sua vez, sem a presença do poder das outras. Como é bom sentir sem pensar. Mas como é difícil! (BRANDÃO, 2002, p. 18).

O rompimento dos laços culturais dos antepassados com os descendentes acarretam a perda da cultura pela impossibilidade de se conhecer o que existia antes e continuar a transmissão das memórias e saberes de um povo.

As concepções de Leontiev (2004) e Brandão (2002) se coadunam no sentido de que o ser humano, diferentemente das demais espécies animais, é um ser obrigado a aprender e que invariavelmente precisa criar e recriar o mundo, transformando o ambiente natural e a ele próprio através da cultura adquirida, aprendida e absorvida pela vivência social, que deve ser transmitida para que exista.

A transmissão dessa cultura deve ocorrer por meio da educação tradicional, originária, que seria o mecanismo social mais importante nesse processo de busca, manutenção e aperfeiçoamento humano constante, que só sobrevive com a passagem de geração em geração.

A espécie humana, diferente dos animais, não possui uma unidade cultural em razão da enorme diferença e condições de vida proporcionadas pelas regionalizações, concentração de riquezas e de cultura em um determinado local ou povo.

Já a variedade cultural, por sua vez, nos obriga a interpretações complexas, a buscar aprendizado constante do outro para respeitá-lo, e, por isso mesmo, nos mostra a quanto é interessante e dinâmica, assim como está sempre em movimento e sempre em transformação.

São os detalhes culturais que revelam a grandiosidade e a diversidade do comportamento humano e a forma como esses comportamentos são repassados dentro de cada sociedade é que dão vida e continuidade à cultura.

Resumindo, temos que descer aos detalhes, além das etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias, para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, se é que desejamos encontrar a humanidade face a face. Nessa área, o caminho para o geral, para as simplicidades reveladoras da ciência, segue através de uma preocupação com o particular, o circunstancial, o concreto, mas uma preocupação organizada e dirigida em termos de espécie de análises teóricas sobre as quais toquei – as análises da evolução física, do funcionamento do sistema nervoso, da organização social, do processo psicológico, da padronização cultural e assim por diante – e, muito especialmente, em termos da influência mútua entre eles. Isso quer dizer que o caminho segue através de uma complexidade terrificante, como qualquer expedição genuína (GEERTZ, 2013, p. 38).

Assim, verifica-se o caminho da cultura como um processo complexo, revestido de detalhes importantes que constroem o todo. A ruptura de algum detalhe de formação cultural pode influenciar na maneira como a cultura será transmitida.

A transmissão da cultura se dá pelas referências materiais e imateriais que são repassadas aos descendentes ao longo do tempo. Ela é composta por manifestações materiais, como instrumentos, e não materiais, como conhecimentos, crenças, hábitos, normas. Quanto a concepção de material e não material, Pilletti (2007) contribui:

A cultura pode ser material e não material. **Cultura material.** Abrange os objetos manufaturados, os artefatos: ferramentas, prédios, móveis, meios de transporte, estradas, pontes, cadernos, etc. cultura material é todo e qualquer objeto resultante da transformação da natureza pelo trabalho humano. **Cultura não material.** Compreende a linguagem, as idéias, as crenças, os costumes, e os hábitos de um povo. [...] A cultura material e a não material estão interligadas, são interdependentes. É a cultura não material que atribui significados aos objetos da cultura material (PILLETTI, 2007, p. 210-211, grifo do autor).

Embora humanos, as diferenças culturais são bastante diversificadas e peculiares a cada conjunto humano, cabendo a cada sociedade tecer a forma como a sua cultura será transmitida, de acordo com seus componentes materiais e imateriais. Ademais, Demo (2009) explica:

No plano cultural, o fenômeno mais marcante é a própria **cultura**. Não retorno aqui em detalhe, porque já surgiu em outros momentos, mas cabe ressaltar sobretudo sua ambivalência não linear. Representa de uma parte, a criatividade histórica de um povo, a maneira como soube fazer-se sujeito de história própria, sua marca insubstituível. Indica referências materiais, quanto à gestão de bens e recursos, interferência na natureza, produção pelo trabalho, legados físicos de cidades, monumentos, objetos, bem como a marca da presença no espaço, inclusive devastação do ambiente. Revela, igualmente, referências imateriais, como são suas crenças, histórias e estórias, valores, normas, língua própria (DEMO, 2009, p. 193, grifo do autor).

A cultura será a herança deixada por cada sociedade aos seus descendentes, pelos processos educativos próprios e pela convivência social que repercute na formação da pessoa o que se espera de todo o seu povo.

No processo de transmissão da cultura há, inevitavelmente, as transformações das formas de ver o mundo pelos integrantes das novas gerações, que recebem as culturas materiais

e não materiais de seus antecessores, podendo reinventá-las até certo ponto. Cada geração contribui para as modificações, alterações e adaptações do que apreendeu, fazendo a sua parte da história do seu grupo e imprimindo as particularidades do seu tempo na construção do futuro.

Ao encontro desse pensamento, entende-se que:

De outra parte, indica não menos a identidade histórica, aquele modo de ser que lhe é peculiar, burilado na trajetória passada e que se constitui em recurso fundamental para fazer qualquer futuro. [...] Com efeito, não se pode pretender que identidade cultural expresse apenas o resguardo do passado, em sentido estático. Esta condição é impossível, biológica e culturalmente. No plano biológico, o processo evolucionário não deixa nada intocado, de forma que o tempo impõe-se como algo implacável, tanto como movimento da dinâmica interna, quanto como movimento advindo de fora. No plano cultural, mais ainda, em particular pela capacidade de aprender e conhecer, mas também sob o impacto do encontro/desencontro de culturas. **Transportando essa noção para a problemática atual dos indígenas, parece claro que vivem o dilema complexo de não perder o passado, nem perder o presente e o futuro** (DEMO, 2009, p. 193, grifo nosso).

Há um movimento dinâmico na transmissão e transformação da cultura, por influências internas do processo evolucionário, biológico e cultural, ou por influências externas, como o encontro de culturas, mencionando, como lembrou o autor nesta última citação, a problemática indígena.

Para ilustrar a consequência do encontro de culturas, trazemos uma análise do etnocentrismo e do relativismo cultural, exemplificando a experiência histórica dos povos indígenas, que tiveram suas culturas rebaixadas em comparação com a cultura do *colonizador*, ou seja, no encontro de culturas, uma passou a ser vista como superior a outra (etnocentrismo), tornando-se o padrão cultural a ser implementado e observado pelos demais grupos, fazendo com que os pertencentes a cultura superior impusesse sua cultura e assim, procurassem substituir, mesmo que a força, a cultura tida por inferior. Desse modo, o etnocentrismo consiste em:

[...] considerar o próprio grupo como centro e suas normas como as corretas, avaliando e julgando os demais grupos a partir dele. A cultura de nosso grupo, de nosso povo, é vista como superior. As outras são consideradas tanto mais desenvolvidas quanto mais se aproximem da nossa. Um exemplo clássico de etnocentrismo é o dos colonizadores europeus, diante dos povos indígenas. Os europeus consideravam-se 'a civilização' e os índios eram tidos por bárbaros, primitivos, atrasados (PILETTI, 2007, p. 213-214).

O relativismo cultural, de outro lado, considera os aspectos e características de cada cultura em si mesma, em seu ambiente e seu grupo, sem comparações com outras culturas:

De acordo com o **relativismo cultural**, por outro lado, cada aspecto ou característica de uma cultura refere-se a seu ambiente, a seu grupo. Cada comportamento é bom ou mau, adequado ou inadequado, em relação a cultura em que está inserido. Não podemos analisar e compreender os comportamentos dos outros grupos e culturas com os critérios, valores e motivos do nosso grupo e de nossa cultura (PILETTI, 2007, p. 213-214, grifo do autor).

Cada cultura, portanto, deve ser analisada de acordo com a sua própria dinâmica histórica e de comportamento, não existindo uma melhor que a outra, ou uma que deva substituir a outra.

Em estudos sobre o processo de destruição da identidade cultural, destacamos a reflexão apresentada por Marinho (2016) sobre a “invasão cultural” no processo de *colonização* do Brasil.

Analogicamente, podemos compreender o processo de colonização brasileiro, momento em que a cultura indígena foi violentamente esmagada pela invasão cultural europeia. Por isso é que, na invasão cultural, os invasores são os autores e atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seu objeto. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente os invadidos, conduzindo-os à inautenticidade. Comenta ainda que uma condição básica para o êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca e que os invadidos vão reconhecendo-se ‘inferiores’, necessariamente irão reconhecendo a ‘superioridade’ dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo (MARINHO, 2016, p. 162).

Esse processo de invasão, *colonização*, inferiorização e apagamento de culturas marcou boa parte da história do Brasil, não apenas pela tentativa de eliminação das culturas indígenas, mas também pela repulsa às culturas africanas, embora estas estivessem muito presentes na formação do povo brasileiro, de forma biológica e cultural. Se não fosse dessa maneira, não existiria o Brasil com suas características próprias, proporcionadas pela mistura das raças e culturas.

As influências mútuas dos encontros de culturas são inevitáveis ante a dinamicidade com que a sociedade caminha, e à medida que toca o universo e a realidade do outro grupo, num processo que possibilita a absorção em algum nível da cultura do outro. Sobre as sociedades, entende-se que:

No entanto, as sociedades não são estáticas, o dinamismo da vida as coloca na presença umas das outras. Isso faz com que elementos de uma determinada matriz viajem “para fora”, e outros, externos, sejam assimilados por ela. A problemática da transmissão cultural se impõe assim como um capítulo importante para a compreensão das influências mútuas. Mas o que devemos entender por difusão cultural? A definição proposta por Kroeber é esclarecedora. ‘A difusão é processo pelo qual os elementos ou sistemas de cultura se espalham. Obviamente ela está ligada à tradição, na medida em que a cultura material passa de um grupo para outro. Porém, como é usualmente entendida, a tradição se refere à transmissão de conteúdos culturais, de uma geração para outra (do mesmo grupo de população); a difusão, de uma população para outra. A tradição opera essencialmente em termos de tempo, a difusão em termos de espaço. [...] O conceito pressupõe a existência de um centro difusor e um espaço comum partilhado pelas culturas que interagem entre si. Por isso, um difusionismo se interessa tanto pela comparação entre as áreas da civilização, e pela migração dos traços culturais de uma área para outra. Isto fica claro quando abordamos os chamados fenômenos de aculturação. Nesse caso, supõe-se o contato de grupos provenientes de dois universos diferentes, e como resultado, mudanças nos padrões culturais de um ou de outro grupo (ORTIZ, 2007, p. 74).

O autor explica a transmissão de conteúdos culturais fazendo uma diferenciação entre a tradição e a difusão, explicando que a tradição ocorre quando a cultura se passa de geração em geração, dentro do mesmo grupo cultural, enquanto a difusão se opera pela transmissão de uma população para outra.

Atualmente se verifica um direcionamento ainda mínimo e lento da legislação pátria em âmbito educacional, no sentido de valorizar as influências das culturas indígenas e africanas na formação das diferentes formas de manifestação das culturas brasileiras, reconhecendo a diversidade de costumes, crenças, línguas, alimentação e modos de vida do povo brasileiro, de acordo com cada região.

Ao menos vemos que, assim, a discussão sobre a temática encontra-se na pauta de debates, graças a luta e resistência desses povos que buscam o respeito e o reconhecimento de suas culturas, mediante a reivindicação de direitos e participação ativa para escreverem um futuro diferente do que o passado registrou.

2.2 Cultura, identidade e diversidade

Hall (1996) trata de questionar o conceito de identidade e como as diferenças são determinantes para o surgimento dela, afirmando que a identificação nasce a partir da percepção quanto a existência do outro, diferente de nós. De início, o texto “Quem precisa de identidade?”, de Hall (1996), embora não direcionado para a realidade brasileira, propõe uma análise muito pertinente sobre a questão da identidade, trazendo algumas perguntas que serão respondidas pelo autor no decorrer de sua obra. Questionando o fenômeno existente sobre a tentativa de se conceituar identidade, pergunta: Quem precisa dela?

O autor conclui em seu texto que a identificação é um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação e não uma subsunção (não se encaixa completamente, não existe ajuste). Está sujeita ao jogo da *différance*, obedecendo a lógica da existência do outro (mais que um), para que a identificação ocorra, com base na existência de alguém diferente.

No Brasil, a presença de três povos diferentes, com culturas diferentes, passou pelo processo de identificação a duras penas, pela hierarquização de raças. Os europeus, *colonizadores* e idealizadores da junção forçada desses povos pelo processo de exploração das terras e da escravidão, impuseram a supremacia sobre os demais e assim, permaneceram sendo considerados por muito tempo a civilização perfeita e dominadora, enquanto outros povos eram os dominados, fadados a condição de subalternos.

A formação da cultura e identidade brasileiras está relacionada a uma miscigenação de povos que trouxeram ao país suas histórias, tradições e crenças, dando origem a um modelo cultural misto, com características próprias.

Ortiz (2003) trata do problema da identidade nacional, a partir da questão racial e da miscigenação das três raças (branco, negro e índio), fazendo um retrospecto histórico da constituição da população brasileira, composta pelos indígenas originários da terra, brancos *colonizadores/exploradores* e negros africanos escravizados para mão de obra na colônia.

Essa mistura trouxe então, entre os séculos XIX e XX, a preocupação com a identidade nacional, gerando equivocadas interpretações quanto a capacidade social e intelectual de cada uma das raças, com supostas consequências desastrosas da mestiçagem para o desenvolvimento humano da sociedade brasileira.

Do ponto de vista civilizatório, o país era classificado como inferior, sem condições sociais mínimas, especialmente pelas peculiaridades das características naturais e humanas que aqui se encontravam, pautadas na existência de meio e raça que dificultavam a implantação da cultura europeia, o que impossibilitava a criação e consolidação de uma identidade nacional. Ainda conforme Ortiz (2003), essa premissa era confirmada e até disseminada pelos pesquisadores e intelectuais da época enquanto prática racista institucionalizada.

É nesse momento que os estudiosos brasileiros enxergam a mestiçagem como uma realidade, mas também, como uma problemática que deve ser solucionada, pois seria complexo lidar com a fusão de três raças (branco, negro e indígena) na formação da sociedade. A questão era: “Como tratar a identidade nacional diante da disparidade racial?”.

Assim posto, a representatividade do indígena e do negro nas manifestações culturais e literárias no Brasil na época do final do século XIX e início do século XX revelavam a conceituação desses povos como inferiores, incapazes de promover o crescimento e desenvolvimento da nação, enquanto os brancos europeus eram enaltecidos como exemplares humanos civilizados e perfeitos.

Por essa razão, não eram oferecidos aos negros e indígenas as mesmas condições sociais que os não indígenas possuíam. Assim como não existia o reconhecimento à igualdade humana entre esses povos, resultando em total ausência de políticas públicas para proporcionar condições sociais dignas e muito menos, conforme Gualtieri (2008), a oportunidade de instrução para aqueles que, pela origem cultural, eram considerados incapazes de desenvolvimento intelectual e por isso, não mereciam investimentos e preocupações do poder público.

Nesse lamentável contexto histórico o Brasil foi constituído. Marcado por embates culturais que resultaram em extermínio de muitas nações indígenas e, com elas, toda a riqueza de seus costumes, crenças e experiências. Desde a *colonização*, a ideia de que os europeus eram o exemplo de civilização a ser seguido foi implantado na consciência de todo o mundo, bem como de que qualquer outro povo “não europeu” fosse incapaz de assumir a mesma condição humana superior que estes possuíam (HALL, 1996).

Ortiz (2003) lembra que as obras literárias brasileiras do século XIX limitavam a refletir e retratar personagens a imagem dos europeus ou então, indígenas civilizados. Antes da abolição, os negros não apareciam em qualquer manifestação literária, como se não existissem na realidade do país. Houve um esquecimento do negro escravo, que passaram a fazer parte do contexto social do país e dos movimentos culturais somente depois da luta pela abolição.

Com essas observações, vimos que os *colonizadores* matavam física e culturalmente os indígenas e escravizavam os africanos, fazendo com que eles perdessem sua pertinência, sua força criadora e mobilizadora. Suas culturas eram arrancadas a força e no lugar dela, outra era imposta na tentativa de tornar “europeus” todos os povos.

Não somente no Brasil, mas em todo o mundo a história de supremacia de uma raça ou povo em relação aos demais geraram tragédias que marcaram a humanidade.

Foram necessários fatos sociais negativos e de elevado impacto na humanidade, como a escravidão e a dizimação de raças para fazer com que o respeito universal ao ser humano fosse colocado no patamar de importância nunca visto antes, como uma maneira de pensar a ética e as relações humanas de forma integrada e mais ampla, trazendo à tona a reflexão sobre a necessidade de harmonizar a busca pelo saber biológico, a ciência e o respeito a valores humanos fundamentais.

Alguns acontecimentos históricos, como a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, contribuíram diretamente para o surgimento de normatizações em nível mundial para o respeito aos direitos humanos. Sobre isso, Zaher (2015) explica, conforme citação que se segue, outro caso emblemático ocorrido nos Estados Unidos e relata como surgiram as primeiras inquietações vislumbrando a necessidade de lançar um olhar diferenciado para as pesquisas em nome da ciência, com respeito à dignidade humana:

Experimentos como o de Tuskegee, Alabama, na década de 1940, sobre a sífilis nos negros americanos, quando o governo americano queria saber sobre a evolução natural da doença, já na presença da penicilina e a morte de centenas de pessoas, entre outros experimentos, foi um dos casos que fizeram com que em 1974, nos EUA, se organizasse, também a pedido do governo americano, um grupo multiprofissional de pessoas, com diversos saberes, além dos da área da saúde, para construir os princípios norteadores das pesquisas envolvendo seres humanos (ZAHER, 2015, p. 05).

Ribeiro (2017) lembra que logo após a Segunda Guerra Mundial surgiu o Código de Nuremberg (1947), a Declaração dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração de Helsinque (1964), como forma de garantir demarcações normativas para o respeito à dignidade humana, independentemente de qualquer característica biológica ou condição social.

Foi a partir de então que as legislações de todo o mundo passaram a ser pensadas no mesmo sentido das declarações e códigos internacionais que concretizavam a preocupação de muitos países com o destino da humanidade sob o prisma da dignidade humana, voltando-se para a importância de se promover o respeito às diferenças, mediante o reconhecimento da natureza humana que une todas as pessoas, independentemente de sua raça, religião, condição social ou localização no universo.

No Brasil não foi diferente, fazendo eco às normatizações internacionais, as Constituições Brasileiras passaram a se modificar ao longo do tempo no sentido de elevar os direitos sociais ao patamar de garantias fundamentais e, dentre os quais a liberdade, igualdade e respeito às diferenças.

Bonavides (2015), comentando sobre a universalidade dos direitos fundamentais, reconhece a contribuição de compromissos e documentos ideológicos que deram o passo inicial no sentido da promoção da liberdade e igualdade humana, como a Declaração dos Direitos do Homem, de 1789 e a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, das quais derivaram outras normas e Constituições de diversos países, inclusive nas Constituições brasileiras, como se explica a seguir:

A nova universalidade dos direitos fundamentais os coloca assim, desde o princípio, num grau mais alto de juridicidade, concretude, positividade e eficácia. É a universalidade que não exclui os direitos da liberdade, mas primeiro os fortalece com as expectativas e os pressupostos de melhor concretizá-los mediante a efetiva adoção dos direitos da igualdade e da fraternidade. [...] Com a Declaração Universal dos direitos do Homem, de 10 de dezembro de 1948, o humanismo político da liberdade alcançou seu ponto mais alto no século XX. Trata-se de um documento de convergências e ao mesmo passo de uma síntese. [...] Se bem examinarmos a evolução dos documentos declaratórios dos direitos humanos desde o século XVIII aos nossos dias, verificaremos talvez, com certa surpresa e júbilo, que há uma constante e uma lógica nos sucessivos graus históricos de sua qualificação. Do campo filosófico ao campo jurídico, do direito natural ao direito positivo, das abstrações do contrato social aos códigos, às constituições e aos tratados, depois de cursar a via revolucionária, essas Declarações fizeram vingar um gênero de sociedade democrática e consensual, que reconhece a participação dos governados na formação da vontade geral e governante. Ergueram-se desse modo conceitos novos de legitimação da autoridade, dos quais o mais importante vem a ser aquele que engendrou a chamada teoria do poder constituinte (*pouvoir constituant*). Mas poder constituinte cuja titularidade nos sistemas democráticos há de pertencer sempre à Nação e ao Povo, portanto, à soberania política do cidadão (BONAVIDES, 2015, p. 587).

Reconhecido o fracasso e a inutilidade de se classificar para excluir e eliminar, o processo inverso vem sendo, ainda que a passos lentos, implementado nas sociedades humanas,

mediante a constante e incansável luta pelo respeito às diferenças e a possibilidade de importantes trocas culturais no aprendizado, a exemplo dos indígenas, que buscam seu espaço.

Além disso, a classificação no mundo tido como organizado, qualquer que seja, não retira a unidade da natureza humana que todas as pessoas compartilham. Antes das classificações e identificações impostas, todos somos nada menos do que humanos no sentido mais amplo de seu significado, com as igualdades que a biologia nos une, as diferenças que a cultura cria e a riqueza que a interculturalidade proporciona.

No que tange as previsões legais em nosso país, as quais garantem o respeito e valorização das diferenças, aliados a movimentos sociais que reivindicam na prática a concretização desses direitos, assim como as discussões acerca da cultura, identidade e diversidade tomam força e se desenvolvem no sentido de se reconhecer e retomar as raízes culturais e sentimentos de pertencimento dos povos que deram origem a cultura brasileira e a identidade nacional.

Constata-se que essas concepções vêm se transformando, ainda que lentamente, e rompendo, de certa forma e em alguns pontos, com o absurdo ideário discriminatório e de extermínio impregnado na sociedade como consequência da *colonização*, especialmente na América Latina, berço de diversos povos originários que foram invadidos, acudados e, em grande parte, dizimados.

Num processo de descolonização, a resistência desses povos vem transformando as relações sociais, conquistando, a duras penas, direitos civis e políticos que deveriam ser garantidos a todos, desde sempre e independentemente de origem ou raça.

São essas lutas que direcionam o futuro para um sentido mais humano, embora os traços de colonialidade do poder ainda estejam operantes em certo nível na sociedade, conforme importante registro de Quijano (2005).

Há, contudo, um conjunto de elementos demonstráveis que apontam para um conceito de modernidade diferente, que dá conta de um processo histórico específico ao atual sistema-mundo. Nesse conceito não estão, obviamente, ausentes suas referências e seus traços anteriores. Porém mais enquanto formam parte de um universo de relações sociais, materiais e intersubjetivas, cuja questão central é a libertação humana como interesse histórico da sociedade e também, em consequência, seu campo central de conflito. [...] O que podemos avançar e conquistar em termos de direitos políticos e civis, numa necessária redistribuição do poder, da qual a descolonização da sociedade é a pressuposição e ponto de partida, está agora sendo arrasado no processo de reconcentração do controle do poder no capitalismo mundial e com a gestão dos mesmos responsáveis pela colonialidade do poder. Conseqüentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos (QUIJANO, 2005, p. 123, 138-139).

A exemplo desse movimento inverso ou descolonial, podemos mencionar a garantia insculpida nos artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que passou a prever inclusão e reconhecimento identitário às populações indígenas, determinando, na educação fundamental, o respeito a seus costumes e preservação da língua materna, além da possibilidade de se adequar currículo e materiais didáticos às realidades culturais desses povos.

Ademais, também mediante mecanismos de combate ao racismo e de busca pelo resgate da real história brasileira, houve um passo importante no sentido do reconhecimento do valor e da contribuição dos negros africanos e dos indígenas para a formação do país e das manifestações culturais, por meio da Lei 11.645/2008 que alterou a redação do artigo 26-A a LDB, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Com a alteração legislativa no sentido de tornar obrigatório o ensino desses conteúdos, as escolas devem incluir em suas atividades de ensino a contribuição de diversos aspectos da história e da cultura africana e indígena que caracterizam a formação da população brasileira, como “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.”

O recente reconhecimento expresso pela referida lei quanto a valorização das culturas africanas e indígenas na formação da cultura brasileira e a conseqüente necessidade de tratar desses temas no ambiente escolar, é fruto de mobilização social de pessoas e grupos envolvidos com as lutas cotidianas de quem sofre, ainda hoje, discriminação decorrente das atrocidades culturais vividas no passado e se esforçam para combatê-las.

O apagamento e inferiorização perpetrados pela *colonização* pode e deve ser retirada da história para que a grandiosa contribuição desses povos seja revelada e valorizada com a merecida importância.

Em que pese não ter sido reconhecida como merecia, a interculturalidade sempre foi muito presente no modo de vida do brasileiro, nas manifestações artísticas, na culinária, embora não fossem (e ainda não são) valorizadas na proporção de suas ricas contribuições.

Muitos dos costumes, meios de produção, alimentos e artes que temos hoje estão permeadas por influências de vários povos, principalmente europeus, africanos e indígenas. A respeito dessas influências, Novaes (2000) contribui dizendo:

Ao fim de muitos anos de convivência e observação, resta a convicção muito forte de que nas culturas indígenas se encontram muitos traços, muitas direções, de uma verdadeira modernidade.

Não significa que se proponha um retorno coletivo à condição de índios – nem teríamos competências para isso. Significa que o encontro de uma verdadeira modernidade, no caso brasileiro, exige a reincorporação de muitos modos de ser e de viver encontráveis nas culturas indígenas, da organização política à organização social e ao relacionamento com o meio ambiente. Tal reencontro, além do mais, nos permitiria valorizar, realçar, desfrutar de nossa incomparável diversidade cultural – temos ainda umas 150 culturas -, hoje desprezada e esmagada, e da nossa diversidade biológica (NOVAES, 2000, p. 181).

O Brasil é, portanto, um país formado por múltiplas culturas, um tema que nos dias atuais e pelas mudanças no sentido de valorizar o outro, tem se mostrado foco de muitas reflexões, em especial a multiculturalidade (existência de várias culturas) e a interculturalidade (encontro e coexistência entre culturas). Partilhando com esse pensamento, Mota (2014) relata a reivindicação de respeito, solidariedade e interculturalidade que nosso tempo requer, após os sofrimentos do passado:

Diversidade cultural que começa a se tornar global com o início das grandes navegações do final do século XV e começo do XVI; sofre a dominação colonial e imperial do século XVI ao XX, e hoje no início do século XXI, reivindica um paradigma mundial de respeito, solidariedade e interculturalidade, ou seja, um novo paradigma mundial onde a Modernidade européia deixe de ser eurocêntrica/dominadora e caminhe de forma mais solidária com as alteridades mundiais na construção de uma nova ordem mundial intercultural e transmoderna (MOTA, 2004, p. 313).

A interculturalidade pressupõe o encontro entre culturas em que uma pode perfeitamente conviver com a outra, mediante respeito mútuo que permita conhecer, agregar e conviver de forma pacífica, sem que exista a supremacia ou sobreposição de uma sobre a outra, reconhecendo, assim, a importância da existência física e cultural de todos os povos, o conhecimento do outro diferente do eu, mas com os mesmos direitos a preservação e exercício de sua cultura.

2.3 Diversidade cultural e educação indígena

Cada sociedade molda a forma como será organizada e efetivada a educação de seus membros desde a infância. Assim, a educação deve subsumir-se a realidade em que determinado povo se encontra e a forma com que vislumbram a necessidade de adquirir conhecimento, transmitir experiências, costumes e relacionar-se com os demais.

A exemplo das populações indígenas, o conhecimento é transmitido de acordo com a cultura de cada povo, com as tradições e crenças em que se vive, sendo que a sua realidade e

diversidade educacional deve ser respeitada em todos os aspectos, com a mesma importância de valores de todas as estruturas do conhecimento humano.

Gauthier (2010) esclarece que a *colonização* impactou o desenvolvimento histórico e social ao longo dos séculos, desrespeitando os povos originários e tratando-os como sub-humanos, o que exige, agora, que os educadores tenham que implantar uma ética da reparação, pois os povos indígenas não pedem outra coisa, a não ser o respeito a sua cultura e visão de mundo.

O Brasil é um país constituído pela diversidade, porém permeada, ainda hoje, pelo preconceito. Nesse sentido:

O Brasil é um país que se constitui em meio à diversidade. Aqui, convivemos com portugueses, indígenas de diversas etnias, negros, libaneses, eslavos, italianos, alemães, japoneses e seus descendentes e cultivamos certo prazer neste convívio. Não nutro com esta afirmação a ingenuidade de que não haja preconceitos ou que não se viva, cotidianamente, processos discriminatórios, desigualdades, contradição, autoritarismo, dentre outras coisas. Infelizmente isto tem feito parte de nossa realidade cultural (FRANÇA, 2010, p. 44).

No entanto, às custas de muito sofrimento, o desenvolvimento do país se modificou na sociedade brasileira, demonstrando ao longo do tempo e da compreensão social que os movimentos representados pelas três raças no processo de ressignificação cultural deram origem a criação de uma identidade nacional.

Embora essa identidade impossibilite o retorno às manifestações originais de cada povo, conforme expõe Ortiz (2007), uma vez que já está influenciada pelas peculiaridades das raças e tradições, elas marcam o significado próprio da brasilidade em que todos os envolvidos são e se consideram reconhecidos como nacionais. Assim, a junção de povos gerou uma identidade própria, com raízes diversificadas.

Esse processo, no entanto, foi marcado pelo processo doloroso da “civilização”, com o extermínio de povos que não tiveram a possibilidade de manter sua cultura passada de geração em geração, seja porque foram arbitrariamente dizimados por completo, seja porque foram obrigados a se adaptar aos costumes impostos pela *colonização* dos dominantes.

Embora a ideia inicial fosse eliminar os povos incapacitados (negros e indígenas) para manter a pureza da raça europeia, esse intento não foi alcançado e o que temos atualmente é um país diversificado em culturas, crenças e costumes, dentre tantas manifestações próprias que devem ser respeitadas.

Reconhecer e respeitar a diversidade e a existência do outro pode ser o passo inicial para a compreensão do mundo em que vivemos, buscando a convivência pacífica de todas as pessoas que, embora diferentes, comungam da mesma essência humana.

Nessa direção, o equilíbrio de condições sociais exige um movimento inverso do que fora estabelecido no Brasil do passado. Enquanto por séculos os negros e indígenas foram excluídos de quaisquer políticas públicas de proteção e reconhecimento social, há alguns anos foi necessário buscar formas de reparar toda a referência subalterna e o sentimento de inferioridade implantada na sociedade, por meio de políticas públicas voltadas a inserção dessas pessoas às mesmas condições que toda pessoa humana requer e merece.

Mais do que isso, possibilitar que os próprios destinatários das políticas públicas façam parte da construção desses instrumentos inclusivos enquanto integrantes da mesma sociedade seria o mínimo a ser feito para efetivação do direito de igualdade, enquanto tentativa tardia, mas necessária, de reparação pela inércia e exclusão perpetrada pelo Estado de antes.

Colocar-se no lugar do outro enquanto igual, portador das mesmas necessidades, angústias, sentimentos, alegrias e tristezas é o discurso que nos leva a respeitar as diferenças, pois para o outro, nós também somos vistos como diferente.

É a partir daí que se enxerga a necessidade de buscar o equilíbrio entre as pessoas, independentemente de suas diferenças.

Voltando-se especificamente para a questão indígena, enquanto um dos diferentes e subjugados de antes, observamos primeiramente, uma modificação legislativa, que pode ser considerada recente, a partir da Constituição Federal de 1988, no sentido de assegurar o direito e o respeito a esses povos e a preservação de sua cultura, com acesso a todas as políticas sociais e em todos os seguimentos da sociedade, fruto de movimentos indígenas que reivindicaram esse reconhecimento.

Nesse contexto de luta pela efetivação de direitos, destacamos a Constituição Federal (CF) de 1988, que representou um passo histórico relevante para os direitos sociais, dentre eles, o direito à educação, tratando de forma mais ampla a necessidade de se buscar mecanismos de inclusão e permanência no sistema educacional como forma de efetivação do direito insculpido no artigo 205 da Carta Magna.

Com essa nova perspectiva, a educação passou a ser vista como um direito de todos e um dever do Estado. Em um sentido amplo, dever dos Municípios, Estados e da União. Além disso, garantir condições específicas de valorização das culturas indígenas no ambiente escolar, a exemplo do artigo 210, § 2º da CF/88 que previu que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” e dos artigos 78 e 79 da LDB que passou a prever a possibilidade de se adequar currículo e materiais didáticos para esses povos,

determinando, na educação fundamental, o respeito a seus costumes e preservação da língua materna.

Muito se tem a aprender com a valorização das culturas indígenas, em especial o respeito que estabelecem pelas relações familiares, desde os mais novos até os mais velhos e com toda a sua comunidade, a importância de cuidar do meio em que vivem, não destruindo a terra e a floresta que os abrigam e alimentam, as divisões dos trabalhos, dentre tantas outras referências de vida em sociedade que dificilmente encontramos nas sociedades não indígenas.

Nesse sentido:

O produto final dessas relações políticas e sociais será uma organização da qual estarão ausentes muitas das instituições que constituem as mazelas da nossa sociedade – o asilo de velhos, o orfanato, o bordel, a cadeia.

Será ainda uma sociedade capaz de relacionar-se com seu ambiente de modo muito mais adequado que as culturas ditas civilizadas. Basta olhar o mapa mundi e conferir onde estão as manchas preservadas – lá estarão ‘índios’. Uma das razões fundamentais está na prudência em não promover concentrações demográficas além de certos limites – e aí se pode lembrar que, em estudos da ONU, está dito que as comunidades acima de 10 mil habitantes começam a gerar problemas na prática insolúveis, na medida em que as soluções acarretam outros problemas que exigem novas soluções que... uma rosca sem fim (NOVAES, 2000, p. 183-184).

Mas ao invés do reconhecimento e da preservação das culturas indígenas, embasadas em uma organização respeitosa e pacífica, o processo de exclusão e eliminação dos indígenas e de suas terras pelos não indígenas resultaram no desaparecimento de muitas tradições, impingindo às comunidades nativas necessidades e costumes que não possuíam, resultando na perda das identidades culturais de muitos povos.

Não é difícil observar todos esses traços dessas sociedades organizadas de modo verdadeiramente racional e respeitoso: basta ter a oportunidade de contato com elas e a capacidade de olhá-las sem preconceitos e sem desejo de enquadrá-las em outras lógicas. Isso deveria bastar para que a nossa sociedade as respeitasse e não impedisse sua sobrevivência pacífica. Mas não tem sido assim. O Brasil, dizem os historiadores, tinha cerca de 5 mil culturas diferentes na época do descobrimento. Hoje, são cerca de 150 apenas, muitas delas a caminho da extinção. Só neste século já desapareceram mais de 100 (NOVAES, 2000, p. 184).

Sobre esse momento histórico, Zoia (2010) pontua que:

A conseqüente dizimação de diversos povos e línguas indígenas pode ser creditada a este processo de exploração econômica e cultural pelo qual estas sociedades foram submetidas durante séculos e que conduziu necessariamente a uma perda de identidade para os povos que sobreviveram. Diversos povos indígenas começaram a se organizar na tentativa de reverter esse processo de dizimação cultural e umas das ferramentas para atingir esse objetivo passou a ser a escola (ZOIA, 2010, p. 69).

É importante destacar, conforme explica o citado autor, que os próprios povos indígenas buscam sua ressignificação por meio da conjugação entre a educação tradicional e educação escolar, enquanto um caminho de esperança para as discussões sobre diversidades culturais, respeito, curiosidade em aprender e o contato com o diferente e, mais do que isso,

clamam para que sejam ouvidos na construção dessas políticas. Nesse sentido, cabe uma relevante observação sobre o debate acadêmico acerca da educação indígena:

Neste momento, o debate acadêmico sobre a educação indígena situa-se na autonomia e na participação dos próprios povos indígenas no planejamento e na gestão de suas escolas. São os próprios povos que precisam estar discutindo, propondo e planejando a realização dos seus modelos ideais de escola, partindo dos seus interesses e de suas necessidades. Desta forma, será possível pensar uma educação do índio e não uma educação para o índio (ZOLA, 2010, p. 85).

O caminho da educação escolar indígena, em sua singularidade, é a esperança dos povos indígenas para a efetiva ocupação de seu espaço na sociedade, apossando-se na prática dos direitos que lhes são assegurados juridicamente.

Como protagonistas dessa reformulação social, participando ativamente da formação das políticas para a educação indígena, os mesmos poderão alcançar de forma mais legítima a valorização de suas culturas, fazendo valer toda a luta e sofrimento suportados pelos antepassados quando tinham suas vozes caladas pelas instituições estabelecidas no modelo de supremacia dos não indígenas.

A escola, nesse contexto, é um dos instrumentos sociais mais importantes e profundos para a formação das identidades, no entanto, uma outra questão vem à tona com a ideia de identidade, que é o respeito pelas diferenças e a criação de políticas que realmente atendam e valorizem essa diversidade.

A cultura, por sua vez, parece uma coisa simples, mas não é. Passos (2010, p. 23) aponta que ela é “uma coisa espalhafatosa. Fica na cara, no corpo, na pele, no jeito, na forma, anunciada e escancarada. A vantagem é que é o melhor jeito que as pessoas encontraram para simplificar e evitar perplexidade.”

A cultura não pode ser escondida, como alerta o autor. Ela deve ser vista, apresentada, conhecida, valorizada e respeitada. Assim funciona a instituição escolar, que possibilita o diálogo e a troca de experiências, de conhecimentos, exercitando a preocupação de escutar o outro com a sensibilidade do que sentimos em nós mesmos. A diversidade enriquece a prática de vida e pode modificar o olhar sobre o outro e, a partir daí, a visão do mundo.

Trata-se de pensar a diversidade como algo presente, intrínseco a nossas relações humanas, como posto:

Pensar a diversidade é pressupor que a pluralidade e a multiplicidade são condições básicas do ser humano. Há que se considerar também que ocorre uma dialética reflexiva entre o singular e o múltiplo no estabelecimento de diferenças e similaridades entre pessoas, grupos e culturas distintas. Nesta perspectiva, devemos manter o diálogo e a troca com as várias manifestações humanas se quisermos enriquecer nossas possibilidades de ser (FRANÇA, 2010, p. 43).

Nessa direção, a preocupação deve voltar-se para a escola enquanto instrumento transformador, que necessita de atenção e direcionamento ao formando que se pretende atender, ou seja, a aplicação dos conhecimentos e das formas com que esses serão transmitidos devem levar em consideração, antes de mais nada, as especificidades de cada povo.

No caso dos povos indígenas, a efetivação dos seus direitos a educação deve partir do pressuposto de que possuem tradições e costumes próprios, que requerem olhar atento a necessidade de contextualizar a educação às culturas que praticam, sob pena de estar a escola retornando ao papel de *colonização*, preconceito e destruição da identidade do povo. Nesse sentido, destaca-se que:

Simultaneamente ao reconhecimento de que os diferentes povos produzem e orientam suas vidas a partir de matrizes de saberes próprios, há, na contemporaneidade, a necessidade de também dominarem o conhecimento historicamente produzidos por outros povos e necessários para a vida na modernidade. [...] Por não reconhecerem essa dinâmica cultural e a necessidade do diálogo intercultural, muitas práticas escolares contribuem direta ou indiretamente para o processo de colonização, visto que, ao não reconhecer nem valorizar os conhecimentos que pertencem à cultura de cada povo indígena, a educação escolar contribui para o extermínio cultural dos povos, suas identidades e suas formas próprias de pensamento (SURUÍ; LEITE, 2018, p. 98).

Contudo, para a efetivação dos direitos que atualmente se reconhece para os indígenas, não bastam discursos de inclusão e reconhecimento sem mecanismos efetivos de oportunidades. Mais do que isso, são necessárias políticas afirmativas no sentido de criar instrumentos sociais que protejam e propiciem o acesso a essas oportunidades, com a participação dos próprios interessados nos caminhos a serem seguidos e nas tomadas de decisões, a fim de que seja assegurado o direito de serem ouvidos e de participarem de ações que lhes são destinadas.

É exatamente nesse contexto que se encontra o povo indígena Paiter Suruí, colaboradores deste trabalho. Eles demonstram um protagonismo peculiar pela organização interna que estruturaram e pela definição específica de seus objetivos dentro e fora de sua comunidade.

Por essa razão, encontram-se plenamente conscientes de sua posição e de que, pela impossibilidade de reversão das consequências advindas do contato, reivindicam o direito de serem ouvidos e o dever de se fazerem presentes na sociedade não indígena, mas não para deixarem de ser quem são e abandonarem sua cultura, e sim para firmarem ainda mais o seu pertencimento étnico, reivindicando a proteção ao que restou de suas raízes culturais, retomando os costumes da forma mais ampla que puderem.

Os Paiter Suruí pensam a educação indígena e a educação escolar indígena como conceitos diferentes, mas não antagônicos. Propõem assim que, a educação indígena (conhecimentos do seu povo) seja observada e transmitida às crianças desde o nascimento, e

que a educação escolar indígena (ofertada pelo Estado) seja inserida na comunidade respeitando o contexto de sua cultura, seu tempo, seus rituais e crenças.

A proposta deste trabalho é, também, ouvir os estudantes indígenas que já passaram por muitas dificuldades desde a educação fundamental e, apesar delas, continuam acreditando em seus sonhos e na efetivação de seus direitos, em especial o direito a educação de qualidade em todos os níveis, sem a perda de sua identidade cultural.

Sobre a educação superior, a qual esse estudo focaliza, foi possível perceber que para o povo Paiter Suruí, alcançar uma graduação e obter formação profissional trata-se de uma questão de sobrevivência e manutenção da própria cultura, mesmo que isso represente, neste momento, o aprendizado de outra cultura, a obrigação de falar português e submeter-se as regras que não foram criadas pensadas por e para os indígenas.

Pela busca histórica que realizamos, verificamos que estes povos, assim como muitos indígenas do país, foram acucados e invadidos pela derrubada das florestas, pelas produções agrícolas e pecuárias, pelo avanço das cidades. Foram removidos a força de suas vidas nativas e sem outra opção, os membros que restaram tiveram que se submeter às regras dos não indígenas para sobreviverem como, por exemplo, a demarcação de suas terras em local que não atrapalhasse a exploração das terras já implementadas pelo Estado e a dependência de serviços, objetos e culturas que entraram abruptamente em suas comunidades.

Essa dependência foi provocada pelos invasores, que ao manterem contato com os indígenas os enganaram para obter confiança e depois aproveitaram de sua lealdade para explorar as riquezas de suas terras. Além disso, levaram doenças devastadoras que antes lhes eram desconhecidas, obrigando-os a procurar e depender da assistência à saúde nos centros urbanos.

Se nem mesmo a educação básica tem sido suficientemente adequada aos anseios, necessidades e costumes dos povos indígenas, como determina a legislação educacional mencionada em linhas anteriores, veremos que o desafio é ainda maior quando tratamos da educação superior. A educação superior de nossos dias não prevê as particularidades das culturas indígenas.

Nesse ponto, há ainda um apagamento em relação aos povos indígenas, sendo recentes as políticas institucionais preocupadas com a inserção desses povos na universidade, como forma de promover a interculturalidade e poder, assim, manterem vivas e respeitadas as culturas deles.

Veremos mais adiante, que há apenas poucos anos tem sido implementadas algumas ações afirmativas e mecanismos com a finalidade de viabilizar o acesso e a permanência de

estudantes indígenas na educação superior em algumas instituições brasileiras, com iniciativas internas e pontuais no sentido de garantir vagas e formas de apoio pedagógico e financeiro.

No entanto, essas ações ainda são reduzidas e enfrentam dificuldades de serem implementadas, tanto pelo preconceito em relação à etnia quanto pela escassez de recursos materiais e de incentivo humano para que esses estudantes consigam se dedicar aos estudos, a exemplo do que verificamos ocorrer com os jovens graduandos da etnia Paiter Suruí.

Passamos então, a apresentar o povo Paiter Suruí, um pouco de sua história, sua cultura e a relação destas com a educação, informações indispensáveis para a compreensão dos desdobramentos seguintes desta pesquisa.

3 O POVO INDÍGENA PAITER SURUÍ

*Paiter
Segredos e Saberes
Seculares
Olhos negros altivos
Questionadores
Gente de Verdade “nós mesmos”
Origem icognata?
Guerreiros
Guerreiras
Cultura viva
Língua Tupi-Mondé,
Paiter.*

Matilde Mendes

Este trabalho evidencia a perspectiva de estudantes pertencentes ao povo indígena da etnia Paiter Suruí no que concerne à educação superior. Nesse sentido, torna-se pertinente uma abordagem inicial, ainda que breve, sobre a história desse povo, enquanto um pressuposto para viabilizar a compreensão de suas ideias e anseios atuais com a busca pela educação de nível superior.

Considerando que o foco da pesquisa são os estudantes matriculados em cursos de graduação em instituições da cidade de Cacoal/RO, a pesquisa de campo foi realizada nesses locais, não sendo necessária a visita na aldeia para coleta das informações pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa.

Os dados históricos, de organização e de perspectivas gerais do povo Paiter Suruí, foram obtidos por meio de pesquisa bibliográfica. Para esse retrospecto, utilizamos informações importantes por meio de revisão de bibliografias, em especial dissertações de mestrado produzidas por pesquisadores da própria etnia em questão, ou que com eles convivem, bem como livros sobre a história do povo e da cidade de Cacoal.

O aparato bibliográfico consultado dispõe de entrevistas com membros da comunidade Paiter Suruí, que enriqueceram os relatos históricos que passamos a tratar.

3.1 Os Paiter Suruí

Juntamente com outros povos indígenas da região, como os Cinta-Larga, Zoró e Gavião, os Paiter Suruí falam a língua do tronco Tupi, da família Mondé. Estes eram, originalmente, um povo nômade. No entanto, o contato com a sociedade reduziu seu território,

devastando matas, criando áreas de pastagem e lavouras e originando cidades, obrigando-os a se assentarem na Terra Indígena denominada Sete de Setembro, localizada em parte no Estado de Rondônia e parte no Estado de Mato Grosso (SURUÍ, 2013).

Em decorrência disso, houve profundo impacto no modo de vida do povo Paiter Suruí, o que resultou em modificações significativas de seus costumes, como explica Suruí (2013):

Isso porque a forma de vida dos Paiter Suruí, antes do contato, era muito diferente de como vivemos hoje, havia maior tranquilidade, maior fartura de alimentos, caça e pesca, devido à floresta. Os Paiter Suruí antes do contato eram nômades, não tinham moradia fixa e estavam sempre mudando de lugar, plantando cará, milho, amendoim, batata doce, banana, mandioca e mamão, por onde passavam; caçavam, coletavam as frutas e pescavam. Mas o contato, seguido da pressão do desmatamento, abalou muito essa forma de vida dos Paiter Suruí (SURUÍ, 2013, p. 46).

O contato oficial do povo Paiter Suruí com os não indígenas foi realizado pela FUNAI - Fundação Nacional do Índio, em 07 de setembro de 1969.

No entanto, segundo informações de membros mais antigos da comunidade, existiram tentativas de contato anteriores e que não foram amistosas, chegando a ocorrer conflitos armados que resultaram em mortes de muitos indígenas. Por essa razão, o povo rejeitou o contato e para fugir migraram para outras partes da floresta, buscando abrigo longe dos invasores (SURUÍ, 2013).

Não há registro sobre a data desses contatos, apenas é de conhecimento que esse povo buscou refúgio na floresta. Com isso, o território indígena que habitavam antes foi sendo cada vez mais reduzido, uma vez que mediante a fuga, as moradias indígenas eram abandonadas e passavam a ser invadidas pelos não indígenas, cuja intenção era a exploração das riquezas naturais, e, dessa forma, avançaram contra a floresta.

Cardozo (2012) registra que a denominação da Terra Indígena Sete de Setembro foi dada pela FUNAI, por ser a data do contato oficial, mas que o povo Paiter denomina a sua terra de *Paiterey Karah*, que significa Terra dos *Paiterey*, o plural de Paiter. A autora lembra ainda que foram as políticas governamentais para a colonização do Estado de Rondônia que atraíram migrantes de várias regiões do país para povoarem o local.

A política federal era de atração populacional para Rondônia que se iniciou na década de 1920, com a construção da Ferrovia Madeira-Mamoré, as linhas telegráficas de Rondon e um segundo impulso na economia da borracha. Seguramente, o período mais acentuado foi a partir da década de 1960 e 1970 com a construção da BR 364 que liga Cuiabá a Porto Velho (CARDOZO, 2012, p. 22).

O aumento no número de famílias vindas de outros estados em busca de terras na região norte fez com que os povos indígenas que habitavam as florestas de forma livre fossem ameaçados e até exterminados. Tal fato ocasionou o recuo dessas famílias, com o intuito de escaparem da dizimação total.

Nesse período, os mais velhos contam que também havia encontros e desencontros com outros povos indígenas, que guerreavam entre si, gerando mortes de ambas as partes. Havia confrontos por causa do território ou simplesmente por estranhamento. Dessa forma é que os Paiter Suruí vieram parar na região de Rondônia, fugindo da perseguição dos outros povos indígenas e dos não-índios. Os mais velhos contam que vieram da região de Mato Grosso, especialmente do município de Juína. É provável que tenha havido, nesse trajeto, o confronto com povos como os Rikbaktsa, os Cinta Larga, Zóro e Gavião e outros que ainda hoje não sabemos identificar de forma precisa (SURUÍ, 2013, p. 24).

Os projetos governamentais para ocupação do Estado de Rondônia, cujo objetivo era a expansão e desenvolvimento do país, resultou em impactos sociais, econômicos e culturais no modo de vida dos Paiter Suruí, com destaque para a degradação da floresta nativa e consequente destruição do habitat dos povos da região, que foram expulsos das terras que ocupavam.

Pode ser notado o impacto, por meio dos efeitos negativos sobre a vida da população autóctone. A degradação ambiental e as alterações socioculturais exigiram dessa sociedade a necessidade traumática do aprendizado de novas técnicas de produção e sua inserção no mercado. De coletores, caçadores, pescadores e praticantes de uma agricultura de subsistência, passaram a ter que lidar com as novas formas econômicas de uma sociedade mais ampla, adotando modelos da cultura dominante e, conseqüentemente, os valores de uma sociedade mais complexa (KEMPER, 2006, p. 196).

Os impactos da vinda de migrantes por meio de incentivo da União foram devastadores para os povos indígenas da região. Esses projetos de colonização interferiram profundamente na vida do povo Paiter Suruí.

A partir de 1960, mais e mais migrantes vieram para Rondônia, atraídos pelas frentes de desenvolvimento do Estado brasileiro. Meu povo perdeu, então, grande parte de seu território original, estendido muito além dos 248.146,92 hectares que hoje compõem a superfície da Terra Indígena Sete de Setembro. Junto com a perda do território, perdemos também nossas reservas naturais de matérias-primas utilizadas como alimento, remédio, para fazer nossas casas e artesanato (SURUÍ, 2013, p. 27).

Para proceder com a aproximação com o povo Paiter Suruí, a FUNAI utilizou estratégias como a entrega de presentes, para dessa forma ganhar a confiança dos indígenas e posteriormente conseguir influenciá-los para que passassem a enxergar a vida dos não indígenas de uma forma positiva e melhor, e inclusive influenciá-los em certos costumes, a exemplo do costume de trabalhar e ganhar dinheiro para comprar os objetos e comida da cidade.

O contato oficial se deu após uma longa e paciente troca de presentes. Inicialmente, os homens Paiter Suruí se aproximaram com certo receio, sem expor mulheres, velhos e crianças aos desconhecidos que pareciam amigos. Aos poucos, se tornaram mais confiantes, mas mantiveram a grande aldeia Paiter Suruí distante e protegida. (SURUÍ, 2013, p. 25).

Por outro lado, o contato trouxe não só o início da perda de costumes como levou aos Paiter Suruí diversas doenças e epidemias que provocaram a morte de parte significativa de sua população:

No ano de 1971, meu povo foi vitimado pela primeira epidemia de sarampo, mais da metade de nossa população cruzou os caminhos do Maraimepeter (o caminho pelo qual cruzam os espíritos dos mortos na cosmologia Paiter Suruí). Sem saber como enfrentar essa situação, meu povo se aproxima definitivamente do acampamento da expedição de contato em busca de socorro para os que ainda se encontravam vivos. Isso aconteceu quase três anos depois do início do contato com a expedição de contato da FUNAI. Epidemias de sarampo, gripe e tuberculose seguiram-se ao contato. As epidemias não só mataram muitas pessoas entre nós, mas abalaram profundamente a organização social do meu povo, que tornou-se, assim, muito dependente dos serviços da FUNAI (SURUÍ, 2013, p. 25).

Pelos relatos dos Paiter Suruí nas referências acima mencionadas, verificamos que o próprio órgão responsável pela proteção e amparo aos indígenas foi utilizado pelo governo federal da época como subterfúgio para a concretização dos interesses nacionais de destruição das florestas para implantação da agricultura e pecuária na região norte. Dessa forma, o governo estava colocando em primeiro lugar a exploração das terras por não indígenas vindos de todos os estados brasileiros, e não dando atenção para a preservação de florestas e o resguardo dos povos nativos que viviam no local.

As florestas foram sendo demarcadas em lotes e entregues a produtores rurais que intencionavam derrubar a mata, produzir lavoura, criar gado e constituir cidades. Dessa forma, os costumes foram se perdendo e os Suruí foram se interessando pela vida dos não indígenas a ponto de perderem parte de suas tradições e crenças.

Cardozo (2012) faz apontamentos sobre a área originalmente ocupada pelos Suruí antes do contato, e elenca que possuíam um território muito mais amplo entre os Estados de Rondônia e Mato Grosso.

As informações fornecidas pelo *labiway Paiter Itabira Surui* são de que ocupavam um território que começava em Cuiabá e chegava até as margens do rio Machado em Ji-Paraná e que a redução deste território se deu por conta do contato com o não indígena e os diversos conflitos ocorridos na década de 1960, que levaram o Governo Federal a demarcar a terra indígena com um tamanho reduzido para atender aos anseios dos posseiros naquela região (CARDOZO, 2012, p. 17).

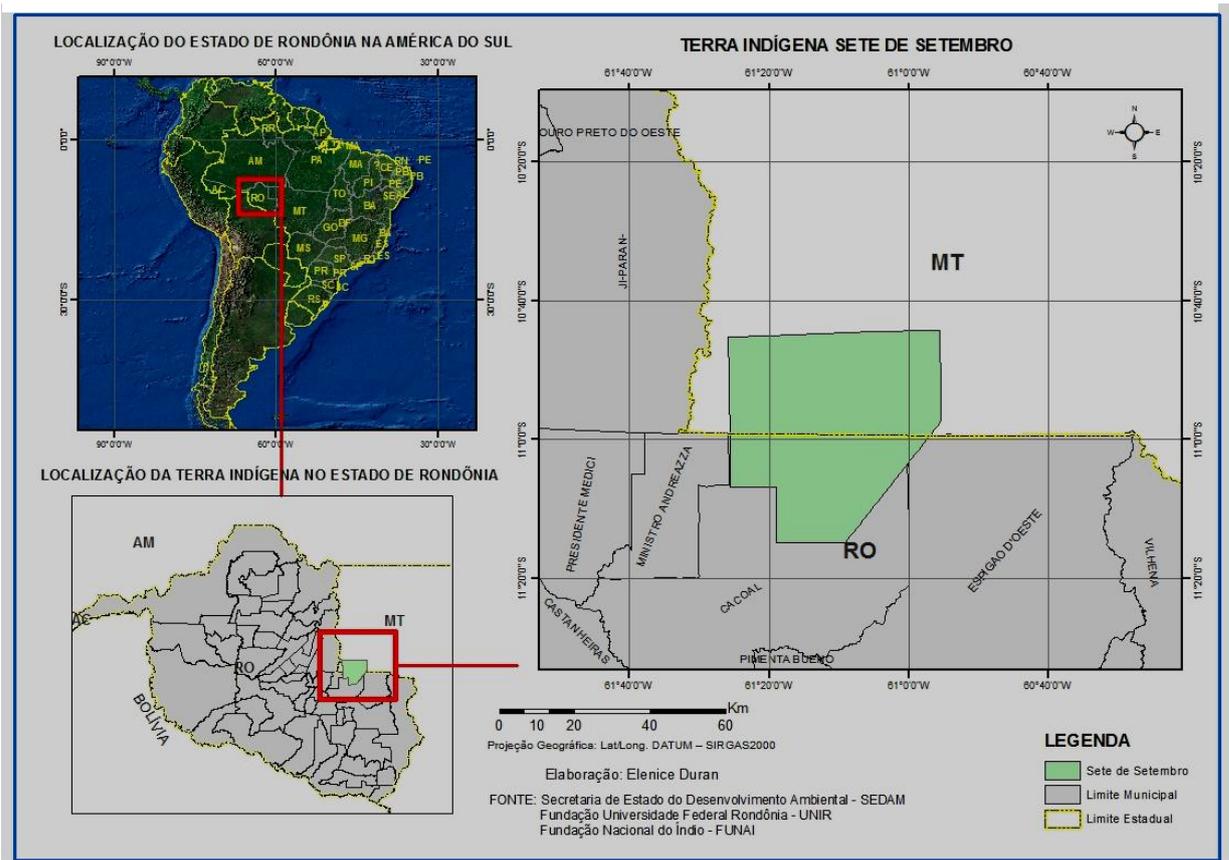
Em seguida a mesma autora indica como se deu a demarcação e homologação da Terra Indígena, bem como destaca a área e localização atual:

A demarcação física da Terra Indígena se deu em 1976, sendo remanescente da primeira interdição ocorrida em 1968 do Parque Indígena do Aripuanã pelo Decreto nº 62.995, 16/07/1968, alterado pelo Decreto nº 64.860 de 23 de julho de 1969, sendo a posse permanente declarada pela portaria 1561/E de 29 de setembro de 1983 pelo então Presidente da FUNAI Octavio Ferreira Lima, com o nome oficial de "Área Indígena Sete de Setembro". Sua homologação saiu no mesmo ano via o decreto nº 88.867 de 17 de outubro de 1983, pelo presidente João Figueiredo. Foi registrada no Cartório de Registros de Imóveis, 3º Circunscrição Imobiliária da Comarca de Cuiabá: Livre 2 CC; Matrícula nº 24.215 em 11/04/1986 e na Comarca de Cacoal livro 2-C de Registro Geral, Matrícula nº 544, folha nº 144 de 18/01/1984. Registrado conforme PROC/MF/SPU/AM nº 10283-2461/84-41 em Mato Grosso no DCN/SPU em 18/12/1986 (inscrição N.DG/MT-587) e em Manaus (DG/RO-91, pasta 293 de 18/12/1986).

Localizada nos municípios de Rondolândia e Aripuanã no Mato Grosso e no município de Cacoal em Rondônia, possui uma superfície de 247.869,7567 há sendo em Rondônia aproximadamente 100.146,9285 há e 147.722,8282 no Mato Grosso, com perímetro total de 204.821 km, sendo aproximadamente 105,794 km em Rondônia e aproximadamente 99.027 no Mato Grosso (CARDOZO, 2012, p. 28-29).

Para possibilitar a visualização geográfica e delimitação atual da Terra Indígena Paiterey Karah, apresentamos a figura abaixo, que mostra os mapas do Brasil, do Estado de Rondônia e da Terra Indígena, na divisa com o Estado do Mato Grosso.

Figura 1 - Mapas do Brasil, de Rondônia e da Terra Indígena Paiterey Karah (Sete de Setembro)



Fonte: Montagem dos mapas por Elenice Duran Silva, (2015)¹.

Mesmo após a demarcação, os Paiter Suruí tiveram que lutar para obter de fato a posse de suas terras invadidas, pois nem mesmo com o reconhecimento legal de seu território foi respeitado pelos produtores rurais, tendo em vista que estes ainda tentavam manter-se nas terras pertencentes a reserva indígena. Houve embates entre indígenas e não indígenas, resultando em mortes de ambos os lados.

Os colonos, através das linhas, passaram a ocupar o território que posteriormente foi demarcado e homologado como terra indígena pelo governo federal. Após a

¹ Disponível em: <<https://journals.openedition.org/confins/docannexe/image/10218/img-2.png>>. Acesso em: 18. Ago. 2019.

demarcação, meu povo foi à frente com esses colonos, na luta, apenas com arco e flecha, para desocupação do nosso território. Na época, éramos apenas 250 pessoas. Segundo Almir Suruí, aproximadamente 80 homens Paiter Suruí foram enfrentar 1.000 famílias dos colonos. Pode-se imaginar que não era na base do diálogo, mas uma guerra civil, os Paiter Suruí com arcos e flechas, de um lado, e os colonos, do outro, com armas de fogo. Houve morte dos dois lados, dos Paiter Suruí e dos colonos. Então, a Força Nacional foi convocada pelo Governo Federal para vir e tentar minimizar os conflitos em torno das frentes de invasão da Terra Indígena. A Cruz Vermelha também veio ajudar as vítimas dessa guerra civil que se estabeleceu na região. O caso ganhou projeção nacional, devido à sua gravidade (SURUÍ, 2013, p. 26).

Com a saída dos produtores rurais das terras indígenas, os Paiter Suruí ocuparam os cafezais deixados pelos invasores naquele local e enxergaram no modelo da agricultura do café a chance de obter lucro e ganhar dinheiro, passando a se dedicar ao trabalho nos cafezais e deixando de lado a produção dos alimentos na forma habitual de seu povo.

Assim, a dependência econômica dos Paiter Suruí em relação ao capitalismo se tornou presente, chegando a ocorrer, inclusive, a exploração da madeira da terra indígena de forma ilegal com a participação dos próprios integrantes da comunidade, conforme nos expõe a pesquisa de Suruí (2013).

As famílias Paiter Suruí que ocuparam os cafezais deixados pelos colonos tinham a expectativa de, com o café, se inserirem no mercado regional. Mas a concentração de trabalho nos cafezais prejudicou a roça e a produção de alimentos, a pesca, a caça e a coleta. Tal situação resultou em quase total dependência em produtos industrializados na alimentação, dados pela FUNAI ou comprados com o dinheiro obtido da venda do café.

Grande parte dos relatos analisados nesta pesquisa apontam para a dependência econômica dos Paiter Suruí em relação aos não-índios, como sendo uma das principais consequências do contato: "É no contato que a gente ganhava presente, tesoura, facão, panela, cachorro. A FUNAI deu pra agradecer. Quando a gente acostumou, eles falaram que não: - Não vou te dar mais, vocês precisa trabalhar" (entrevista concedida por Itabira Suruí, na Aldeia Apoena Meirelles, em 2010).

A dependência econômica fez com que alguns Paiter Suruí se envolvessem com o corte ilegal de madeira. A exploração predatória de madeira na TI Sete de Setembro, como em outras áreas indígenas no estado de Rondônia, começou depois da implantação do POLONOROESTE, o Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil, financiado pelo Banco Mundial, para pavimentação da BR 364. Finalizada a obra, o Programa deixou as áreas indígenas em situação muito ruim, sem recursos para a manutenção da infraestrutura implantada e para a continuidade dos atendimentos nas áreas de saúde e educação que havia iniciado (SURUÍ, 2013, p. 27).

Diante de tais pressupostos, o contato com os não indígenas tornou os Paiter Suruí dependentes de artefatos e condições que não eram seus costumes, introduzindo na realidade do povo o sentimento de busca por meios de produção antes não praticados, bem como de materiais e objetos que precisam ser comprados com dinheiro.

Com isso, muitas tradições do povo, como rituais, alimentação e meios de cultivo da terra se perderam ou se modificaram e as pessoas da aldeia tiveram o desejo de ganhar dinheiro.

E uma recente pesquisa sobre o povo Paiter Suruí, Mendes (2017) constata, ainda nos dias atuais, a existência de exploração das terras indígenas por membros da própria comunidade, e atribui essa prática a uma dependência econômica de costumes não indígenas e desejo pelos artefatos tecnológicos.

Os conflitos pelas riquezas naturais e por territórios ainda persistem, principalmente entre o povo pesquisado e os grandes latifundiários, madeireiros, garimpeiros, usineiros, tornando esse povo vulnerável frente aos desmandos do capitalismo opressor. Presenciei, por algumas vezes, caminhões carregados de toras nas estradas que dão acesso a Terra Paiterey Karah. Não acredito que os povos indígenas vendem suas florestas porque assim o querem, mas por falta de opção de sobrevivência mediante a necessidade de subsistência, principalmente, dos mais jovens que desejam utilizar os objetos tecnológicos e o assédio do invasor (MENDES, 2017, p. 22).

As informações históricas obtidas na pesquisa relativa à origem e caminho percorrido pelo povo Paiter Suruí até agora mostram a realidade vivenciada por esse povo ao longo dos anos e a interferência da cultura não indígena no modo com que passaram a enxergar o mundo a sua volta.

A forma como viviam antes do contato com os invasores era, evidentemente, muito diferente da vida que levam atualmente, até mesmo porque antes tinham apenas a floresta como fonte de moradia e subsistência, e os animais da mata como vizinhos. Suas crenças e tradições eram as únicas referências de costumes transmitidas de geração em geração.

Como já elencado, o atual convívio com os não indígenas e as cidades e fazendas nos arredores das aldeias tornam inevitável e irreversível a troca de conhecimentos e experiências, fazendo com que muitos indígenas se interessem pelos costumes não indígenas, e provoca o entusiasmo dos mais novos pelo que é diferente e, para eles, aparentemente, mais interessante. Essa troca, na verdade, resultou na substituição de algumas características culturais indígenas por costumes não indígenas.

Podemos destacar dois exemplos da alteração no comportamento e costume do povo: a substituição das moradias dentro das aldeias e a influência das religiões cristãs. Com as alterações das moradias nas aldeias adequadas ao modelo não indígena, houve modificação também do convívio e da socialização entre os membros das famílias. Nesse sentido, observou-se que as formas tradicionais de subsistência sofreram alterações inadequadas, como por exemplo, as habitações tradicionais, que estão sendo substituídas por casas de madeira cobertas de amianto (KEMPER, 2006, p. 197).

Tais fatos não ocorreram unicamente devido a vontade do povo em seguir algum padrão das arquiteturas urbanas, mas também pela escassez da matéria prima para construção da moradia tradicional, ante a derrubada das árvores para dar lugar as pastagens e plantações.

Antes do contato com os não indígenas os Paiter Suruí possuíam moradias diferentes da atual, as casas eram grandes, arquitetura de ocas cobertas com folhas de babaçu, onde moravam várias famílias de forma organizada. [...] As casas pós-contato nas aldeias Paiter Suruí, geralmente são feitas com tábuas e cobertas com folhas de amianto e vive só uma família. Pode-se ganhar em privacidade, mas possivelmente perde-se nas relações sociais que os aproximavam na convivência dentro da casa grande e conforto, fato esse observado por mim nos diálogos com os mais antigos que nutrem desejo em ter a casa na arquitetura da tradição, reclamam do calor dentro das casinhas cobertas com fibras de amianto e sentem saudades do modo em que viviam nas casas antigas. Não são todas as aldeias que possuem a matéria prima para o fabrico das casas tradicionais, a palha de babaçu às vezes fica distante e outros materiais que antes eram coletados nas florestas com as invasões desapareceram ou ficaram escassos (MENDES, 2017, p. 30).

Uma das estudantes entrevistadas nesta pesquisa, graduanda em engenharia civil, referiu-se a preocupação com a moradia atual nas aldeias, com modelos de casas não indígenas, que considera desconfortável em comparação com a moradia tradicional feita com palhas. Como futura engenheira civil, revela a intenção de criar um projeto de residência para as aldeias, que utilize a palha como matéria prima e proporcione mais conforto aos moradores. Destacamos as palavras da entrevista em itálico para diferenciar das citações. Disse ela:

Bem, assim, eu penso... tem alguns estudantes Suruí, por exemplo, na área de... ele faz... esqueci o nome do curso... engenharia e tem... arquitetura! Então né, assim, eu até já estive conversando com ele pra gente fazer algum projeto voltado para cultura mesmo, tradicional, e incrementar com a engenharia e arquitetura, e a gente, assim, vem pensando num modelo de casas, porque a gente vive hoje lá, nas casas assim, pela mudança... antes a gente morava em palhas né, casas de palhas, mais fresco né, e hoje está todo mundo naquelas casinhas muito mal feitas, de madeira, assim, sem nenhum conforto assim, então a gente pensa em criar um modelo né, que possa ficar, porque assim, a casa de palha, ela se destrói facilmente, assim com o tempo, com 2 anos já num... porque assim, como a gente mudava de lugar, então aquilo ali a gente deixava aquela lá, hoje não, hoje a gente precisa manter num local né, na aldeia tem que se manter ali, então a gente quer fazer uma intercalação do ambiente, mas assim, fresco, utilizar palha, mas aí modelando pra uma residência mais confortável. (Entrevista do dia 13/08/2019).

Com esse desejo de retomar a forma tradicional de moradia, utilizando os conhecimentos obtidos no curso de engenharia civil e arquitetura, identificamos a vontade dos estudantes em devolver à comunidade indígena de origem benefícios oriundos dos seus estudos, e o mais importante, concluir esse objetivo por meio de projetos que revitalizem e valorizem a matéria prima tradicional e a manutenção da cultura, ainda que de forma adaptada.

Somado a essa esperança destacamos o Projeto Pamine, uma meta idealizada pelo povo Paiter Suruí objetivando o reflorestamento da Reserva Indígena, o que representa uma alternativa para solucionar o problema noticiado por Mendes (2017) quanto a escassez de matéria prima para construção das moradias tradicionais, podendo viabilizar, futuramente a proposta da aluna entrevistada.

Sobre esse interessante projeto, Suruí (2013) nos informa em sua pesquisa:

O Projeto Pamine foi elencado como meta principal do *Plano de 50 anos do Povo Paiter Suruí*. Segundo Arildo Suruí, “o objetivo do projeto de reflorestamento é restaurar, ou fazer reposição das plantas nativas” (Comunicação pessoal, em dezembro de 2012), no sentido de devolver à floresta, com a ajuda do povo Paiter Suruí, o que foi destruído pelos madeireiros, meeiros e pequenos colonos, que foram expulsos quando nosso território foi demarcado e homologado pelo governo federal, mas também pelos próprios Paiter Suruí que se envolveram com a venda de madeira ilegal, a criação de gado e o arrendamento de terras para meeiros nas últimas décadas. Essas atividades promoveram o desmatamento do território, com a redução de frutos, plantas medicinais e da caça. (...) Depois de duas etapas de plantio de mudas, em mutirão, foi construído pelo projeto um viveiro na Aldeia Lapetanha para produção de mudas. Durante a construção, a Metareilá, com apoio dos parceiros, também promoveu cursos de formação de viveiristas e agentes ambientais indígenas. (...) Hoje, todos os clãs participam do Projeto Pamine. O clã Makor foi o último a ser integrado ao projeto, entre 2012 e 2013. Mas embora todos os clãs participem do Pamine, vale esclarecer que não são todas as associações Paiter Suruí que apoiam a iniciativa, nem todas as comunidades e os Gamebey continuam sendo a maioria entre os envolvidos de forma direta com o projeto. Por essa razão, o projeto é muito identificado ao clã Gamep (SURUÍ, 2013, p. 32-33, 35).

Além da moradia, outro importante impacto que resultou em mudanças nas tradições foram as interferências religiosas dos não indígenas. Nesse sentido, Suruí (2013) afirma que as atividades culturais e os rituais de crenças indígenas não tem sido praticadas e correm risco de se perderem, uma vez que não há mais a presença dos pajés nas aldeias, líderes espirituais dos indígenas.

Uma festa como Mapimáí era convocada sempre por lideranças do grupo e reforçava os laços entre os clãs Paiter Suruí. Mas, atualmente meu povo não tem praticado muito as atividades culturais e rituais. Até porque não existe mais um líder espiritual entre nós, um Pajé, devido à grande influência de religiões cristãs (SURUÍ, 2013, p. 22).

Reforçando essa constatação, Cardozo (2013) nos explica que a interferência de religiões cristãs nas comunidades indígenas, com inserção de igrejas evangélicas, ocasionou a substituição das crenças e costumes espirituais do povo e gerou o preconceito e demonização dos rituais indígenas, que eram tradicionalmente baseados na pajelança.

A pajelança é outro ponto que singulariza as relações dos Paiter Suruí com a biodiversidade. Há uma festa tradicional de cura chamada *Hoeietê* onde os pajés dançavam, cantavam, tocavam flautas e entoavam músicas tradicionais.

Toda maloca possuía o seu *naraí*, um bastão considerado mágico e que era utilizado pelo pajé no processo de cura.

Atualmente, com a inserção das igrejas evangélicas, Batista, Adventista, e Assembleia de Deus nas aldeias Paiter Suruí e a conversão dos indígenas, há muito preconceito e demonização dos rituais indígenas, fazendo com que o pajé deixe de atuar na comunidade (CARDOZO, 2013, p. 45).

É evidente que os costumes festivos e a presença de um líder espiritual são referências numa comunidade, elas dão vida à cultura, por serem pontos importantes do movimento da sociedade indígena, direcionando o povo, transmitindo e mantendo as tradições milenares. Quando há interferência externa nesse movimento a cultura estará fragilizada, pois reflete

diretamente no modo de ser e de viver daquele povo, o que resulta na alteração da educação e a criação dos descendentes.

Embora muitos traços culturais tenham sido alterados, adaptados, substituídos ou até perdidos, os Paiter Suruí tem buscado a retomada de seus costumes, na medida do possível, reafirmando sua pertença étnica e a revitalização das práticas culturais.

Dessa forma, a organização do povo se transforma a cada dia, seja pelas mudanças de pensamentos, interferência dos não indígenas, presença e contato com as tecnologias e acesso rápido às informações e, por último, a busca por conhecimento como forma de alcançar objetivos maiores e que estão além da Terra Indígena.

O que se vê, no entanto, é a tentativa de manter viva a cultura Paiter Suruí da forma mais ampla possível, embora a retomada total aos costumes praticados antes do contato seja impossível. Busca-se, então, conciliar as culturas, compreender o outro, estar inserido no meio da sociedade não indígena. Trilhar esse caminho pode ser uma forma que os Paiter Suruí encontraram de serem respeitados e de continuar lutando para manutenção da vida e da cultura do seu povo.

As muitas conquistas já alcançadas pelos povos indígenas visando o reconhecimento e respeito deve-se, essencialmente, a resistência desses povos frente a todas as formas possíveis de interferências e tentativas de extermínio que sofreram durante séculos. Tais formas que mencionamos podem se configurar tanto de maneira arbitrária quanto institucionalizada, o que, infelizmente, estão operantes ainda hoje.

Por essa razão, a conscientização das sociedades não indígenas quanto à importância e respeito a todas as culturas, especialmente as culturas indígenas, exigem ações efetivas no sentido de reconhecer as diferenças e reverenciar a história de um povo, pois dessa forma será possível mantê-la viva, seguindo o seu caminho e os movimentos que lhes são peculiares, conhecendo e respeitando.

Meros discursos inclusivos, desprovidos de atos efetivos que realmente busquem, ouçam e tragam esses povos para a participação ativa nos assuntos inerentes as suas vidas, não passarão de aparentes esforços ilusórios e inúteis. Nesse sentido, corroboramos o entendimento de que “é preciso mais. É preciso que a nossa sociedade tome consciência de sua **necessidade** de que as culturas indígenas sobrevivam e se afirmem” (NOVAES, 2000, p. 184, grifo do autor).

A sobrevivência e afirmação do povo Paiter Suruí é a concretização da resistência que os indígenas demonstram, apesar de todas as correntes contrárias. Porém, eles dependem também que o curso inverso seja realizado, e que as correntes favoráveis sejam robustecidas no

sentido de se fortalecer as culturas indígenas visando reparar, no que couber, toda a perda cultural propiciada pelos invasores.

É importante destacar que “Transportando essa noção para a problemática atual dos indígenas, parece claro que vivem o dilema complexo de não perder o passado, nem perder o presente e o futuro” (DEMO, 2009, p. 193).

Retomamos aqui a ideia de cultura apresentada no início deste trabalho, em que a cultura deveria seguir o seu curso, com a sua transmissão de geração em geração, sempre visando a continuidade e a transformação natural dos costumes ao longo dos anos, amparados pelos conhecimentos trazidos como herança dos antepassados.

No entanto, a ruptura cultural inegavelmente lançada aos povos indígenas provocou um dilema complexo para estes lidarem: o esforço para recuperar o passado e não perderem totalmente a sua cultura e, ao mesmo tempo, buscarem não perder o presente que gira a sua volta, bem como o futuro que pretendem e devem construir.

As novas tecnologias surgem a cada dia, e às vezes nem mesmo nós, os não indígenas, conseguimos acompanhar. Tais tecnologias são vistas com curiosidade e encanto pelos povos das florestas, que também querem participar dessa revolução de descobertas e saberes que o mundo e a globalização proporcionam, não como forma de anular ou eliminar sua cultura, mas como forma de mantê-la viva e demonstrar que merece respeito e valorização de todos.

3.2 Organização atual

Apesar das interferências e alterações propiciadas pelo contato, muitas características e costumes da cultura tradicional se mantiveram vivas ao longo dos anos e ainda são praticadas atualmente. Os Paiter Suruí podem ser considerados um povo bilíngue, por terem conseguido manter a língua nativa ao longo dos anos, apesar do contato com os não indígenas.

No entanto, eles foram obrigados a aprender português para comunicação com a FUNAI e com os moradores das fazendas e dos centros urbanos que se formaram ao redor da aldeia.

Os Suruí são um povo de língua tupi, da família linguística Tupi-Mondé. Hoje na sua maioria são bilíngues. Falam o português e o tupi, com exceção de mulheres mais velhas que falam somente o Tupi. Já os homens, como participam mais das negociações e reivindicações com a FUNAI, colonos, garimpeiros, madeireiros e outros, tiveram que aprender forçosamente mais rápido o português. O fato das mulheres ficarem nas terras indígenas e cuidarem da vida doméstica fez com que conservassem ainda viva, além da língua de origem, muitas tradições, dentre estas a produção dos artefatos cerâmicos (VIDAL, 2011, p. 32).

De acordo com o autor, as mulheres Paiter Suruí tem relevante contribuição para a preservação da cultura e especialmente, da língua tupi, em razão da vida doméstica. As mulheres em diferentes povos, já com pesquisas constatadas, são as grandes guardiãs da cultura, da língua e de toda a educação do seu povo. Elas são como a mãe-terra, cuidam de todas as pessoas da sua família e por isso mesmo não descuidam da educação que engloba toda a vivência de cada povo.

Apesar dos costumes do povo apresentarem divisões de tarefas, responsabilidades e de manifestações culturais em razão do gênero, definindo o que é permitido e o que é proibido para homens e mulheres da etnia, verifica-se uma participação cada vez mais crescente das mulheres no âmbito da escola e das discussões relacionadas ao povo, como a busca pela educação e a presença em eventos e cursos proporcionados pelas associações indígenas.

Nesse sentido, Mendes (2017, p. 114) constatou por meio de entrevistas a expectativa de mulheres artesãs Paiter Suruí com a vida na comunidade, afirmando que: “As mulheres com ou sem filhos têm se unido para melhoria da qualidade de vida na comunidade, algumas estudam e estão compromissadas com mudanças”.

Vânia Suruí em sua entrevista concedida a Mendes no dia 26 de maio de 2016 expõe sua luta diária e seu sonho de aprender e dedicar-se ao trabalho de artesã:

Eu sou estudante, a tarde eu trabalho um pouco para depois ir à escola, ajudo meus avôs. Depois não tenho tempo de fazer artesanato como era feito antes é importante estar aqui para ver como eram feitos os artesanatos. Trabalho com café, da aldeia Joaquim. Ajudo meus avôs, sou filha do José. Estudo primeiro. Sonho em fazer medicina (MENDES, 2017, p. 114).

As mulheres indígenas Paiter Suruí têm função relevante e essencial para a organização da vida na comunidade, mostrando-se também cientes do espaço que querem conquistar com os trabalhos na comunidade e com os estudos.

Além da língua, alguns aspectos da cosmologia foram mantidos, bem como a organização em clãs ligados por parentesco, um aspecto importante e com regras internas que determinam as relações familiares e as governanças dentro da comunidade, conforme esclarece Cardozo (2013):

Apesar da redução populacional e dos impactos sofridos na cultura, haja vista que desde o início dos contatos houve a presença de missionários e de funcionários da FUNAI que interferiram em seus costumes, os *Paiter Surui* mantiveram sua língua e vários aspectos de sua cosmologia, a exemplo dos locais sagrados como o *Gogok ey xi – Mã môboh* (Cachoeira Sagrada) que é o local onde vivem o Espírito do Mato que tem a função de proteger a floresta e o *Ikar Tih* (Lagoa Grande) onde vivem os espíritos Ikabiti, Karo e Goãh que são os protetores das águas e da biodiversidade. Sua organização é baseada em clãs, que são a base do sistema de governança, organização política, do sistema de parentesco e casamentos. Os clãs são: i) Gameb, cuja representação simbólica é um marimbondo preto; ii) Gãbgir representado por um

marimbondo amarelo; iii) Makor cuja representação é uma taboca; e iv) Kaban representado por uma fruta azeda – a mirindiba (CARDOZO, 2013, p. 27).

De acordo com Suruí (2013), os Paiter Suruí sempre se organizaram socialmente e politicamente em torno do parentesco, por linhagens clônicas. E acrescenta que esse costume se mantém ainda hoje, inclusive com regras para casamento entre os clãs.

Hoje, encontram-se entre nós, quatro clãs: Gamep, Makor, Gabgir e Kaban. O clã é composto por grupo de pessoas da mesma linhagem de parentesco – no caso do meu povo, uma linhagem que se estabelece pelo pai, ou seja, trata-se de uma organização patrilinear do parentesco. As atividades de modo geral (agricultura, festas, rituais, roçada, caça) se desenvolvem em torno da família clônica. Quando há uma festa ou ritual, o meu povo se divide em grupos, metades de base clônica, para atividades de organização da festa. Geralmente os clãs Gamep, Gabgir e Makor têm aproximação de parentesco entre si e, por esse motivo, podem se reunir para formar uma metade. O clã Kaban, diferentemente, é bastante numeroso, mas não tem proximidade de parentesco com os outros clãs e, por isso, nunca compõe uma metade com os outros clãs. [...] Não pode haver uma relação de casamento entre membros de um mesmo clã ou com clãs que tenham grande aproximação de parentesco, como Gamep e Gabgir. O casamento da jovem com o tio materno ainda é uma tradição entre nós, embora haja casamentos que fujam à regra. Na maioria das vezes, a menina é comprometida pelos pais, desde o nascimento. A pessoa do clã Gamep pode se casar apenas com a pessoa com clã Kaban. A pessoa do Kaban, por sua vez, pode se casar com pessoas de qualquer um dos outros três clãs: Gabgir, Makor ou Gamep. A pessoa do clã Gabgir pode se casar com a pessoa do clã Kaban e Makor, e o Makor, com o Gabgir e Kaban. (SURUÍ, 2013, p. 21-22)

O povo Paiter Suruí caracteriza-se como patrilinear, em que cada indivíduo herda o pertencimento por linha paterna. Dessa forma, os filhos de mulheres Paiter Suruí com um homem não indígena não podem pertencer a nenhum clã (CARDOZO, 2013).

Em virtude da necessidade de representação externa em razão dos diálogos com a FUNAI e a população não indígena, os Paiter Suruí tiveram que, além de aprender a falar português, organizarem-se internamente para serem vistos, ouvidos e respeitados pelos não indígenas. Isso foi consequência do contato e da necessidade de reivindicação dos seus direitos.

No ano de 1988 os Paiter Suruí resolveram se organizar por meio de uma Associação, que foi criada efetivamente em 1989, e foi denominada de Metareilá.

As articulações políticas para desintrusão da TI Sete Setembro, primeiro dos colonos, mas depois e principalmente dos madeireiros, implicaram em inúmeras viagens à Capital Federal. Nessas viagens, meu povo tomou conhecimento do movimento indígena nacional, especialmente a União das Nações Indígenas, dirigida por Ailton Krenak, na época. Esse conhecimento de outras articulações levou os líderes do meu povo a pensar em criar a Organização Metareilá do Povo Indígena Suruí. Foi discutido pelas nossas lideranças que era/é necessário criar organização para deixarmos conflito de arco, flecha e espingarda. Hoje, precisamos de uma organização constituída juridicamente, como uma ferramenta de diálogo para defender direitos em todos os níveis, das políticas públicas nacionais e internacionais, e assim garantindo para nossa população, em crescimento, a proteção do território. A ideia da criação da Associação Metareilá surgiu em 1988, sendo registrada no dia 14 de fevereiro de 1989. [...] Assim, foi criada a Metareilá, com objetivo de defender o interesse dos Paiter Suruí, de dialogar e participar também do movimento indígena nacional, na construção das políticas públicas que realmente atendessem aos interesses dos povos indígenas (SURUÍ, 2013, p. 29).

Após a criação da Associação Metareilá, os Suruí se mobilizaram no sentido de levar suas experiências a outros povos indígenas de Rondônia, auxiliando na criação da associação Pamaré, do povo Cinta-Larga e da Associação Karitiana. Ademais, articularam a criação de um movimento indígena estadual, a Articulação dos Povos Indígenas de Rondônia, chamada CUNPIR - Coordenação da União dos Povos Indígenas de Rondônia, que acabou sendo desativado por má-administração (SURUÍ, 2013).

A Associação Metareilá passou por muitas dificuldades financeiras, chegando a quase ser desativada. No entanto, conseguiram se reorganizar e retomaram as suas atividades, realizando projetos que promovam a revitalização da cultura.

Tendo quitado suas dívidas, a Metareilá pôde retomar as suas atividades, tornando-se assim a proponente do projeto de reflorestamento, liderado pelo clã Gamep, seguido por outros projetos maiores, como o Projeto Florestal Carbono Suruí, o Projeto de Castanha, o Projeto de Artesanato, o Projeto de Ecoturismo **e hoje começa o diálogo sobre a criação de uma universidade indígena do Brasil**. Note-se que grande parte dos projetos estão articulados à perspectiva de gerar alternativas econômicas para os Paiter Suruí, já que esse é um dos maiores desafios para o meu povo hoje (SURUÍ, 2013, p. 30, grifo nosso).

Como forma de viabilizar a divulgação dos trabalhos, projetos e ideais do Povo Suruí, bem como da Associação Metareilá, foi criada uma página na internet² onde são publicadas informações do povo e de suas atividades.

Na página inicial encontramos a apresentação que o próprio povo Paiter Suruí divulga. Entendemos ser relevante transcrever aqui essa apresentação, por constar informações publicadas por eles mesmos, da forma como querem ser apresentados a todos, enquanto povo organizado e que utiliza das tecnologias de informações para se fazerem presentes em qualquer lugar do mundo.

“Suruí” é o nome mais conhecido do nosso povo. Ele nos foi dado por antropólogos, mas nosso nome real é “Paiter”, que em nossa língua significa: “O POVO VERDADEIRO, NÓS MESMOS”.

Desde 1968, quando Nós, os Paiter, começamos a ter contato “oficial” com o homem branco, as relações com não-indígenas vêm provocando profundas mudanças em nossa sociedade. Essas mudanças, porém, não apagaram o nosso espírito guerreiro, que nos motivou a lutar pelo reconhecimento e integração de nosso território.

Em nossa história recente, nossa terra tem sido extremamente ameaçada pela violência do programa Polonoeste, a corrupção e omissão das agências do governo e pela invasão não-autorizada de pessoas aleatórias, tais como madeireiros e mineiros. Lutando como podemos contra estas adversidades.

Nós, os Paiter, junto com os povos da Floresta, estamos determinados a manter nossa cultura e nosso meio-ambiente vivos (PORTAL POVO SURUÍ, 2019, *online*, acesso: 20 mar. 2019)

² Disponível em: <www.paiter.org.br>. Acesso em 20 Mar. 2019.

No site do povo Paiter Suruí na internet há também um link³ que direciona para a página da Associação Metareilá, em que consta esclarecimento sobre a sua atuação, tais como divulgações de projetos realizados e dos objetivos.

A Associação Metareilá do Povo Indígena Suruí, fundada em 14/02/1989, atua na defesa e preservação do patrimônio cultural e territorial, buscando promover a garantia da biodiversidade e a formação dos povos e lideranças indígenas no intuito de construir e fortalecer a sua autonomia.

As diversas atividades desenvolvidas pela Metareilá, busca envolver toda a comunidade indígena assegurando assim o respeito da organização social, seus costumes, línguas, crenças, tradições e todas as demais formas de manifestações culturais.

Sua atuação na defesa do patrimônio territorial está sendo desenvolvida com o Projeto PAMINE, projeto este tem como principal objetivo o reflorestamento das áreas degradadas da Terra Indígena Sete de Setembro (PORTAL POVO SURUÍ, 2019, *online*, acesso: 20 mar. 2019).

De acordo com informações disponibilizadas no endereço eletrônico informado, o povo Suruí também se organizou em um Parlamento interno, no ano de 2010, para coordenar debates, reflexões e deliberações, estabelecendo princípios e aspirações próprias a serem seguidas, semelhante as regras positivadas que se aplicam na sociedade nacional, através de normatizações jurídicas.

Julgamos relevante transcrever a Carta de Princípios divulgada pelo povo e as justificativas de sua organização política interna, para compreensão de seus anseios e de como tem mantido a cultura de governança própria.

Carta de Princípios e Aspirações do Parlamento Paiter Suruí

O Parlamento Paiter Suruí, criado no mês de novembro de 2010, instância de debates democráticos de idéias, reflexões e deliberações, representa o povo Paiter Suruí em suas decisões, reivindicações, implantação de políticas internas e na interface com as políticas públicas governamentais. Se rege por uma organização hierárquica, formada pelo PAMATOT EY (Conselho dos Anciãos- instância superior de sabedoria), LABIWAY EY (parlamentares eleitos pela população a cada período de 05 anos) e LABIWAY ESAGA (líder Maior do Povo Paiter Suruí).

O povo Paiter Suruí é quem escolhe as lideranças representativas do Parlamento e é constituído por uma população de aproximadamente de 1350 pessoas, pertencentes às linhagens clônicas Gameb, Gabgir, Makor e Kaban, que vivem em 25 aldeias localizadas nos limites dos 248.147 hectares da Terra Indígena Sete de Setembro.

Os princípios do Parlamento se fundamentam nos valores básicos que direcionam todas as ações que dizem respeito à vida da comunidade e utilização dos recursos naturais da Terra Indígena Sete de Setembro, na busca de possibilidades para um viver saudável no presente e no futuro, que seja ecologicamente correto, socialmente justo e economicamente sustentável, traduzidos em:

- 1 - Princípio da União e Integração: expressa o consenso do Povo, busca a união nas políticas internas e externas e nas ações comunitárias que visam o bem estar comum;
- 2 - Princípio da proteção do Território tradicional e da gestão sustentável: expressa o respeito e compromisso com a vida humana e a biodiversidade. Busca a utilização racional e sustentável dos recursos naturais, garantindo a vida da floresta, de seus

³ Disponível em: <<https://www.paiter.org/associacao-metareila-3/>>. Acesso em 20 Mar. 2019.

animais e da comunidade e simultaneamente contribui para a diminuição da emissão de GEEs⁴ para a atmosfera;

3 - Princípio do fortalecimento do conhecimento tradicional: expressa o respeito pelos conhecimentos ancestrais e busca valorizar os preciosos saberes e práticas culturais tradicionais, unindo o povo e contribuindo para o fortalecimento da identidade étnica;

4 - Princípio da ampla participação: expressa o valor da democracia pura, onde todos têm direito de se expressarem e serem considerados em suas opiniões, para o alcance do bem comum.

Com base nestes princípios, o Parlamento Paiter Suruí aspira alcançar um status de vida digna para o povo que representa, onde não existam ricos e pobres. Onde seja possível a todos o acesso a uma Saúde e Educação de qualidade. Onde todos tenham efetivamente os mesmos direitos e deveres, especialmente quando se trata do respeito e utilização dos recursos naturais do território onde vivemos e pelo qual somos os legítimos responsáveis.

Assim..., considerando:

Que fomos vítimas dos impactos negativos determinados pelo contato com as frentes de colonização instaladas em nosso território ao final da década de 60, sem que sequer soubéssemos o que poderia advir deste contato e sem direito de escolhas;

Que perdemos mais da metade de nossa população na primeira metade da década de 70, vitimada pelo sarampo e tuberculose, doenças trazidas pela colonização; Que tivemos nosso território invadido e perdemos grande extensão de terras, inclusive áreas de reservas de nossas matérias primas, para os interesses da colonização;

Que tivemos grande parte de nossos bens culturais esfacelados pelas influências advindas do processo colonizatório;

Que tivemos necessariamente que lidar com as formas de economia impostas pelo modelo da sociedade capitalista, ao qual não estávamos acostumados, pois as nossas práticas econômicas eram de subsistência e baseadas em uma convivência harmoniosa com a natureza;

Que tivemos nosso território invadido por madeireiros, palmiteiros, caçadores e pescadores, que além de desenvolverem atividades predatórias no interior dos limites de nossa terra, diminuindo o potencial de recursos naturais da floresta, em muitas situações, aliciaram pessoas de nosso povo para agirem em favor de seus interesses;

Que os serviços de saúde e educação que nos são oferecidos não atendem as determinações da Constituição Brasileira e nem as necessidades e aspirações de nosso povo;

E que apesar de tudo que impactou negativamente a vida de nosso povo...

Buscamos estabelecer uma relação harmoniosa e saudável com todas as pessoas que nos cercam e nos preocupamos com o futuro, não só do nosso povo, mas de toda a humanidade.

Estamos cientes de que a humanidade toda vive um momento muito grave, pela doença instalada no planeta em que vivemos. As consequências da forma irresponsável com que a humanidade tratou de explorar os recursos naturais da Terra estão causando e vão causar grandes danos para todos.

Entendemos que todos precisamos agir e contribuir para um futuro possível, se quisermos que a vida continue existindo na superfície do nosso planeta. Para isto conclamamos a todos, autoridades, empresários, líderes globais, ong's de todo mundo e pessoas comuns, a nos unirmos e refletirmos urgentemente sobre os problemas já instalados e os que estão por vir, e buscarmos um novo modelo de sociedade e de desenvolvimento, que privilegie a vida em todas as suas formas.

É necessária a contribuição de todos. Os esforços das comunidades nacional e internacional necessitam verdadeiramente se unificar e agir mais rapidamente, pois a natureza não irá esperar as decisões humanas.

Os conhecimentos científicos, as ações políticas, o compromisso dos poderes judiciários, a correta aplicação dos recursos públicos e corporativos e a atitude

⁴ A sigla “GEEs” significa “gases de efeito estufa”. Disponível em: <<http://www.kaninde.org.br/projeto-de-carbono-florestal-surui/>>. Acesso em 20 Mar. 2019.

individual de cada pessoa, necessitam ser colocados à favor da vida e por isto conclamamos todos a uma reflexão conjunta, na esperança de que dias futuros ainda sejam possíveis para todos nós.

Almir Narayamoga Surui
Líder Maior do Povo Paiter Surui
(PORTAL POVO SURUÍ, 2019, *online*, acesso: 20 mar. 2019)

Sobre as formas de lideranças do povo, é importante destacar a maneira como tem sido realizada a divisão das responsabilidades:

O *Pamatod-Ey* é representado pelos anciãos, sendo três de cada clã, representam o conhecimento e a sabedoria do povo. Tem a responsabilidade de repassar o saber e resolver os conflitos, já que são os detentores do conhecimento ancestral e a vivência que garante a preservação da cultura.

O *Labiway-Ey* é formado por dois representantes por grupo de cinco aldeias, é composto por líderes escolhidos pela comunidade, independente de qual clã pertença, que detem o conhecimento tanto da cultura *Paiter Surui*, quanto da do não indígena, e que contribuem para a compreensão, e a percepção do território e como neste se pode garantir a proteção, o desenvolvimento econômico sustentável, e o entendimento de uma nova cultura.

O *Labiway Esaga* é o líder maior do povo, indivíduo que representa a vontade e direcionamento dado pelos anciões e *labiway*, mas que também é quem tem o poder de decisão, resolução dos conflitos, canal onde todos depositam sua confiança e propostas, tendo este a representação política e cultural.

A associações indígenas são instituições que auxiliam o *Labiway-Ey Sad e neste são* representadas por seus presidentes, este conjunto formam a identidade, a união do povo *Paiter Surui*, que no *Iwai* e na *Metare* se fazem presente, no momento em que estes se reúnem na *Metareilá* (CARDOZO, 2013, p. 40-41).

Ainda no sentido da organização atual interna, Cardozo (2013) informa que o povo se divide em Comissões responsáveis por cada setor da sociedade indígena: Comissão de saúde e segurança alimentar; Comissão do meio ambiente; Comissão da economia e do uso dos recursos naturais; Comissão de educação, cultura e religiosidade; Comissão de fortalecimento institucional.

Especificamente no que se refere à educação, cabe destacar aqui o que propõe a Comissão de educação, cultura e religiosidade dos Paiter Suruí:

A Comissão de Educação, Cultura e Religiosidade, reafirma os princípios de manutenção da educação tradicional e a valorização e fortalecimento da cultura e da espiritualidade do povo Paiter Surui e define como princípios a manutenção da tradição educacional, o território e a ancestralidade como princípios norteadores da cultura Paiter Surui.

Propõe que o projeto pedagógico construído para o povo contemple a tradição educacional, incluindo os sabedores da cultura indígena, que tenha homens e mulheres como professores, que o ensino deve ser teórico, prático, formal e tradicional, que o registro da história seja de forma escrita e gravada em meios digitais, que busque o fortalecimento das práticas das crenças e espiritualidades Paiter Surui, bem como a criação de um Conselho Cultural e Educacional (CARDOZO, 2013, p. 43-44).

A partir dessas informações atuais sobre a mobilização e intenção do povo Paiter Suruí em organizar-se internamente e inserir-se na sociedade não indígena, observamos que eles

procuram se apropriar das formas de conhecimento e tecnologias com a finalidade de aplicá-las a favor da manutenção da floresta e da cultura tradicional dentro das aldeias.

As perspectivas do povo, de uma forma geral, não é abandonar suas raízes culturais e adotar a cultura não indígena, pelo contrário, pretendem se fazer presentes na sociedade nacional, com representação jurídica e em busca de reconhecimento da sua cultura. Os Paiter Suruí reivindicam oportunidades e condições de acesso aos artefatos tecnológicos existentes, bem como conhecimentos em diversas áreas, e fazem isso com o intuito de utilizar os métodos e saberes adquiridos como meio de manter, ampliar e valorizar os objetivos do seu povo, especialmente o reflorestamento da Terra Indígena, o que visa, dentro do possível, o modo de vida tradicional de sua gente.

3.3 Educação tradicional dos Paiter Suruí e a Educação Escolar Indígena

A educação é uma preocupação do povo Paiter Suruí desde o nascimento da criança, motivo pelo qual a educação tradicional prevê etapas a serem seguidas. Para eles, a educação começa no seio da família, constituída inicialmente por ensinamentos mitológicos e de formação identitária, principalmente pela participação da família nesse momento de aprendizado das crianças.

O processo de educação tradicional inicia-se com rituais que os pais devem obedecer desde o nascimento do filho, pois acreditam que o desrespeito a essas regras interferem no aprendizado e comportamento da criança ao longo da vida.

A criança *Paiter Suruí* recebe regras de educação desde que nasce, quando seus pais obedecem à dieta alimentar apenas tomando *makaloba* (mingau de milho) e tomando banho somente com água quente durante os primeiros meses. Depois de seis meses, os pais começam, aos poucos, comer outros alimentos. O pai não pode matar cobra e rato, não pode fazer roça, cortar banana e nem comer gongo (larva de coco de babaçu). Essas práticas são para evitar que a criança fique doente e ‘mal comportada’ na sociedade que vai crescer e viver. Para os *Paiter Suruí* o processo de aprendizagem, a inserção da educação e dos ensinamentos estão relacionados ao comportamento alimentar dos pais da criança, desse modo irá influenciar na sua educação por meio dos ensinamentos tradicionais (SURUÍ; SURUÍ, 2017, p. 48).

A partir do momento em que a criança desenvolve a fala, os ensinamentos passam a ser transmitidos a ela por meio da comunicação oral, onde os pais ensinam sobre o surgimento do povo Suruí e de outros povos, o que é atribuição, a princípio, do pai, posteriormente dos avôs paterno e materno e depois, do tio paterno. Numa segunda etapa, quando a criança começa a entender sobre sua existência e dos outros membros da comunidade, é ensinada sobre o respeito ao próximo, a necessidade de fazer o bem para ir para um lugar bom após a morte. Na

terceira etapa, há a divisão de responsabilidades em que o pai ensina e filho e a mãe ensina a filha (SURUÍ; SURUÍ, 2017).

As regras de conduta na cultura Paiter Suruí não são iguais para homens e mulheres, existindo afazeres específicos para um e para outro na divisão das tarefas e trabalhos familiares. Além disso, a confecção de artesanatos e adornos com matérias primas da floresta, assim como a confecção de arco e flechas possuem métodos culturais passados de pai para filho ou de mãe para filha, e na ausência desses, outros familiares se tornam responsáveis pela transmissão desses conhecimentos (MENDES, 2017).

Nesse período, a criança tem mais ou menos nove anos de idade e já pratica os ensinamentos que recebeu na comunidade (já tem noção das coisas). O pai ensina ao filho como fazer roça, artesanato, festas e como se comportar enquanto sexo masculino; e a mãe ensina a filha a fazer colheita, artesanato, preparar comida, preparar festas e como se comportar sendo do sexo feminino (SURUÍ; SURUÍ, 2017, p. 49).

Os ensinamentos tradicionais dos costumes familiares e mitológicos dos Paiter Suruí são mantidos na medida em que os mais velhos vão transmitindo essas informações e conhecimentos aos mais novos, de uma forma chamada de aprender-fazendo, em que as crianças brincam fazendo as coisas que os adultos fazem.

Ademais, a Associação Metareilá promove projetos e oficinas dentro das aldeias com o intuito de valorizar a prática das atividades indígenas do povo, a exemplo das notícias divulgadas no sitio eletrônico da Associação, em que consta que foram realizados trabalhos como: “Oficina de identificação das plantas medicinais é realizado com os Paiter Suruí”, em novembro de 2018; “Indígenas Paiter Suruí participam da oficina sobre ‘O valor das coisas na produção’.”, em junho de 2018; “Associação Metareilá realiza a entrega de kits de ferramentas para as mulheres Paiter Suruí”, em abril de 2018; “Indígenas da Aldeia Lapetanha tem na criação de peixe uma atividade de subsistência alimentar.”, em março de 2018 (PORTAL POVO SURUÍ, 2019, *online*, acesso: 20 mar. 2019)).

No que tange a diferenciação entre a educação tradicional do povo e a educação oficial ofertada pelo Estado, os Paiter Suruí diferenciam o que para eles significam os termos Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, como nos explicam:

Trabalharemos a noção de Educação Indígena como o processo de ensino-aprendizagem próprio e da identidade de um determinado povo, baseado na socialização e transmissão de conhecimentos e saberes tradicionais e Educação Escolar Indígena como sendo toda a estrutura e espaço intercultural da aprendizagem formal transmitida pelo Estado-Nação, tendo como centralidade a escola (SURUÍ; SURUÍ, 2017, p. 48).

Há registros de que em 2006 todas as aldeias do povo Paiter Suruí possuíam escola oficial, que buscava alfabetizar as crianças na língua portuguesa, após a alfabetização familiar na língua originária.

Todas as aldeias do Povo Suruí contam com escola oficial que atende de 1ª a 4ª séries do ensino Fundamental, onde atuam dois professores no processo educacional, sendo um professor índio e outro branco. Com a descaracterização quase total da cultura da sociedade Suruí, ocorrida nos últimos anos, o trabalho nessas escolas tem como objetivo o resgate da cultura milenar, desse povo. Como a língua é uma das poucas características tradicionais, que se manteve viva, inicia-se o processo de ensino, alfabetizando a criança na língua materna e depois na língua portuguesa (KEMPER, 2006, p. 198).

Mendes (2017) relata a experiência em pesquisa de campo realizada com o povo Paiter Suruí e os dados coletados com referência à educação tradicional em conjunto com a educação escolar.

A educação histórico-cultural desse povo se constitui por meio dos ensinamentos mitológicos e da formação identitária que são transmitidos de forma oral, e após a introdução da educação escolar nas aldeias, as narrativas de mitos estão sendo escritas na Língua Paiter Suruí e na Língua Portuguesa.

Observei que a família é presente na educação das crianças e adolescentes e espera da escola uma complementação aos conhecimentos transmitidos por ela, principalmente na sustentabilidade, nas memórias dos mitos, na manutenção e na escrita da Língua Materna. Compreendo que são situações complexas e que a escola, da forma que se encontra, não está preparada para satisfazer todas essas necessidades. No entanto é possível por meio de práticas político-pedagógicas construir espaço de diálogos com a comunidade sobre esses assuntos.

Nas narrativas das pessoas anciãs, observei que os ensinamentos transmitidos pela família são muito importantes para definir a educação da criança ou adolescente dentro dos costumes. A título de esclarecimento, na falta do pai e da mãe, outro membro da família, pela cultura, se incube na educação da criança (MENDES, 2017, p. 52-53).

Há na aldeia uma inter-relação entre a educação tradicional do povo e a educação escolar sob a gestão dos órgãos oficiais de ensino.

Sendo assim, os ensinamentos tradicionais são transmitidos pela família, pelos Korubey Paiter (Mais Velhos, Sábios, Longevos) e pelos professores indígenas, principalmente nas aulas de Cultura do Povo (oferecida aos alunos do 6º ao 9º ano); Língua Materna (oferecida aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio), e aos alunos do 1º ao 5º ano, também é trabalhada a Língua Materna. Destaca-se que praticamente todos os alunos são falantes da língua Paiter Suruí e na escola estão aprendendo a escrevê-la.

Esse processo de fala e escrita é difícil, uma vez que se trata de uma Língua bastante oral, há pouco tempo foi iniciado o processo de construção de sua gramática normativa, por meio de estudos que vem sendo desenvolvidos pelos Paiter Suruí jovens com a ajuda dos mais antigos (MENDES, 2017, p. 72).

A autora traz ainda dados importantes levantados em sua pesquisa. Tais informações dizem respeito a alunos e professores da Terra Indígena Sete de Setembro.

A população estudantil nas dez escolas refletem os dados do início do ano letivo de 2016 e somam 352 estudantes, sendo 163 do ensino fundamental primeiro seguimento, 94 do ensino fundamental segundo seguimento e 95 no ensino médio.

Nas escolas indígenas da Terra Indígena Sete de Setembro a maioria dos professores são da etnia Paiter Suruí, dos 40 professores 11 não são Paiter Suruí. [...] Há professores dessa etnia com graduação, outros se graduando e outros com ensino médio, geralmente Magistério Açaí, modalidade de curso para formação de professor e professora indígena para lecionar no ensino fundamental primeiro seguimento, conforme disposto no Decreto nº 8516 de 15 de outubro de 1998.

A Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ji-paraná oferece graduações voltadas às populações indígenas de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, sendo as habilitações: área comum – Professor Multidisciplinar no Ensino Fundamental. Área específica: Professor de Ensino Médio – Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural e Ciências da Sociedade Intercultural (MENDES, 2017, p. 77).

Uma graduanda entrevistada nesta pesquisa é residente na aldeia e também atua como professora em uma escola do local. Ela nos informou que atualmente a Terra Indígena possui nove escolas estaduais, das quais cinco ofertam o ensino médio.

Suruí e Leite (2018) relatam que professores indígenas atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, depois, passam a estudar tanto com professores indígenas como com professores não indígenas, enfrentando uma de suas maiores dificuldades que é a influência da língua portuguesa.

Pensando em estratégias de educação diferenciada que contemplem as dificuldades de compreensão da língua portuguesa, a necessidade do domínio escrito da língua materna e a valorização dos etnoconhecimentos, os professores Paiter, juntamente com suas comunidades, têm buscado alternativas, como a formação inicial e continuada de professores, em parceria com as secretarias de educação de Rondônia e de Mato Grosso, e com a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), para que possam assumir todas as salas de aula (SURUÍ; LEITE, 2018, p. 97).

A busca por alternativas que atendam às necessidades do povo Paiter Suruí e proporcione educação escolar indígena de qualidade e com respeito a sua cultura também foi relatada por Mendes (2017), confirmando que o enfrentamento das dificuldades e a luta pela efetivação do direito a educação tem sido a esperança que move esse povo, tanto para a integração e interculturalidade, quando para a melhoria de suas condições de vida.

As escolas indígenas dos Paiter Suruí vêm se reinventando na busca de fortalecer os conhecimentos ancestrais dentro da comunidade e ao mesmo tempo contribuir com novas técnicas de aprendizagem que possam melhorar a qualidade de vida desse povo, apesar das dificuldades impostas pelo mundo capitalista, é preciso ter esperança e sonhar com um mundo melhor (MENDES, 2017, p. 84).

A organização do povo Paiter Suruí, apesar da longa história de imposição, exclusão e práticas etnocidas, comprovam que sua cultura e seu sentimento de pertencimento étnico não se desfizeram totalmente, uma vez que continuam lutando para que a educação seja um instrumento de reafirmação e manutenção de seus costumes.

3.4 A educação que buscam

Suruí e Suruí (2017) expõem como tem sido a educação escolar indígena, concluindo não retratar uma educação verdadeiramente integradora, intercultural e positiva, expressando sua crítica ao modelo atual de educação escolar dispensada aos povos indígenas:

Há uma discussão entre o povo Paiter Suruí que diz que o processo educacional deve-se iniciar como era na educação tradicional, conforme explicado na abordagem acima. O modelo de educação inserido nas escolas indígenas não respeita a tradição educacional do povo. A tradição educacional pode ser entendida como o ensinamento das histórias das lutas, conquistas e sobrevivência do povo através da oralidade e da língua Tupi Mondé que transmitem os valores tradicionais do (nosso) povo para as crianças (SURUÍ; SURUÍ, 2017, p. 50).

Por essa razão, os Paiter Suruí entendem que o processo de retorno exclusivo às origens é impossível. Por outro lado, eles acreditam que não se pode deixar perder ainda mais do que resta de sua cultura, devendo valorizar e revitalizar o máximo possível das tradições e ensinamentos do povo.

Ainda que reconhecendo a dependência do povo aos costumes não indígenas, os Paiter Suruí propõem uma conciliação entre as tradições e vida da comunidade indígena com as condições oferecidas pelo Estado, especialmente no que se refere à educação escolar enquanto o mecanismo de formação da pessoa.

Sobre a dificuldade de se adequar os costumes e saberes indígenas ao modelo de educação escolar nacional que se aplica, Mendes (2017) faz uma reflexão sobre os motivos dessa complexidade e defende a criação de um modelo específico e que realmente respeite a cultura do povo, e não que simplesmente tente encaixar os povos indígenas às regras nacionais e homogêneas de educação, pois assim não lhes garante o direito a educação diferenciada que abarque a realidade da sua cultura.

Este direito a uma educação diferenciada fundamenta-se, dentre outros dispositivos legais, na Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas (2007), Constituição Federal de 1988, que em seus artigos nº 210, § 2º, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e no nº 231, que reconhece o direito a sua organização social, costumes, línguas e tradições e os direitos originários desses povos sobre as Terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), também reconhece modalidade diferenciada à educação indígena.

No entanto, há dificuldade para ajustar dentro dos duzentos dias letivos, os espaços para o respeito aos costumes da comunidade indígena, sem contrariar a obrigatoriedade de presença às aulas. A exemplificar: o período de reclusão da menina com o advento da primeira menstruação? Nos costumes, a criança ao nascer fica com a mãe até um ano, evitando contato com outras pessoas. Como fica a situação da aluna indígena que se torna mãe na cultura Paiter, se a lei brasileira a ampara por três meses? Quando toda a família vai à floresta coletar alimentos durante uma semana ou mais? Essa aprendizagem é considerada dia letivo ao aluno ou aluna que acompanha a

família em busca da subsistência? São apenas alguns dos impasses da educação diferenciada, autônoma e com a legislação vigente. Na prática, os costumes estão sendo mitigados em detrimento do acesso e permanência na escola, para se evitar, principalmente, reprovação por faltas. Observamos que o Projeto Político-Pedagógico que deveria ser uma construção efetiva da comunidade é limitado pelas barreiras legais.

As legislações vigentes não sustentam uma educação diferenciada, uma vez que o Estado exerce seu poder de comando, de limitações, dentre eles o conteúdo mínimo universal, além dos dias letivos já mencionados, que muitas vezes não são de interesse da comunidade indígena, saber sobre situações históricas do invasor, por exemplo, enquanto as invasões em suas terras indígenas estão acontecendo no tempo presente. Dessa forma, a legislação traz às comunidades indígenas o direito a uma educação diferenciada, no entanto sem poder efetivá-la em sua plenitude. O próprio Estado de Rondônia não tem avançado para suprir essas falhas, até a presente data não possui referencial específico à educação indígena (MENDES, 2017, p. 80).

Essa reflexão é muito pertinente, pois nos leva a questionar os motivos pelos quais a educação escolar indígena não vem sendo, de fato, realizada de forma diferenciada, considerando que há respaldo legislativo nessa pauta. Não obstante, poucas são as ações do Estado para efetivá-las. Constatam-se assim contradições no sistema educacional do Estado que, de um lado, garante de forma constitucional e legal o direito a educação indígena diferenciada com a finalidade de respeitar as culturas desses povos e, de outro lado, permanece inerte quanto a criação de políticas educacionais que efetivem esse direito, estando os indígenas ainda submetidos às regras nacionais de educação com base em normas homogêneas para todas as escolas.

As constatações evidenciadas por Mendes (2017) corroboram tais fatos. Um exemplo é o fato da obrigatoriedade de encaixar a carga horária de estudos dentro da regra geral de 200 dias letivos ao ano, sem considerar costumes do povo em que determinados períodos do ano são destinados a práticas de tradições específicas que exigem a dedicação exclusiva a tais atividades ou a reclusão por determinado tempo. Nesse caso a ausência a escola comprometeria os estudos, no entanto, deveria estar justificado pela necessidade de respeito às práticas culturais.

É evidente que uma educação escolar diferenciada deverá levar em consideração essas peculiaridades das tradições indígenas, permitindo conciliar os períodos escolares com as práticas culturais que exigem dos indígenas uma dedicação em momentos específicos da vida da comunidade.

Com base nesses pressupostos, imaginamos que uma possível solução para tal problemática seria a adequação do ano letivo nas aldeias aos períodos específicos que respeitem as tradições, prevendo períodos alternativos de aulas diferentes da regra geral nacional. Agindo dessa forma seria possível observar a faixa etária de cada grupo de estudantes, pois há o fato da variabilidade dos costumes vinculados a idade do membro da comunidade.

Ademais, os currículos escolares também devem ser pensados de forma a proporcionar a formação adequada, específica e diferenciada para aquela realidade em que o povo está inserido, fomentando a educação integradora entre os saberes das disciplinas gerais com os conhecimentos do povo, a fim de garantir as práticas culturais. Não sendo assim, o currículo continuará sendo uma forma de substituição da cultura indígena pelos conhecimentos gerais não indígenas, afrontando mais uma vez o direito desses povos a uma educação integradora e diferenciada.

Os ensinamentos de Moreira e Tadeu (2011) são muito claros e contundentes no sentido de que o currículo escolar está atravessado por relações de poder, e que no campo cultural, o currículo pode promover as transformações nessas relações.

No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? [...] Isso transforma a tarefa da teorização curricular crítica em um esforço contínuo de identificação e análise das relações de poder envolvidas na educação e no currículo. 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 é o nosso papel, como trabalhadores culturais da educação nesse processo? Saber que o poder não é apenas um mal, nem tem uma fonte facilmente identificável, torna, evidentemente, essa tarefa mais difícil, mas talvez menos frustrante, na medida em que sabemos que o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo sempre. Essa luta levará não a uma situação de não poder, mas a relações de poder transformadas. O currículo como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim um terreno central dessa luta de transformações das relações de poder (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 38-39).

Suruí e Leite (2018) também expressam o apelo dos povos indígenas Paiter Suruí por uma educação escolar indígena diferenciada e que realmente respeite seus costumes. Para tanto, as adequações curriculares devem ocorrer para que o direito a educação seja, para esses povos, concretizada de forma legítima.

Atualmente, está previsto em lei o direito a uma educação escolar indígena específica e diferenciada, que promova as culturas e identidades dos diferentes povos. Para tanto, o currículo escolar precisa estar, em cada caso, permeado também pelos saberes e fazeres tradicionais da cultura local em que a escola está inserida, exigindo-se para tanto uma reconfiguração de materiais didáticos, práticas pedagógicas e formação de professores (SURUÍ; LEITE, 2018, p. 95).

Os questionamentos levantados nesse aspecto são bastante pertinentes para refletir sobre a realidade prática do modelo educacional existente nos currículos, considerando que devem ser diferenciados em razão da importância dessa construção para a formação da pessoa, devendo observar os destinatários desse currículo e os objetivos que se buscam com o mesmo. Assim, o currículo direcionado aos povos indígenas também devem considerar a cultura do povo, para que seja efetivamente integrador, respeitando suas tradições.

Tais discussões trazem à tona uma contradição muito séria e que nos remete aos desmandos históricos do Estado em face dos direitos indígenas: revelam uma negligência institucional que viola as garantias legislativas e desrespeita as culturas indígenas, levando, invariavelmente, a fragilizá-las ainda mais. Isso contradiz o preceito nacional e internacional de valorização e respeito ao direito dos indígenas.

Como mencionado em momento anterior deste trabalho, a legislação que garante os direitos a uma educação diferenciada e integradora foi resultado de muita luta e de reivindicações constantes das comunidades indígenas junto aos representantes do Estado e ao longo de muitos anos de afastamento provocado pelo preconceito e pelo esmagamento das culturas indígenas.

O reconhecimento dos direitos mediante atos normativos passou a existir em resposta aos movimentos desses povos, que se fizeram presentes e se impuseram nesse sentido. No entanto, podemos observar que o direito existe ainda de forma muito teórica e pouco efetiva, pois ainda há a lacuna da criação de ações e políticas educacionais que representem na prática a efetivação dos direitos reconhecidos nas normatizações existentes.

A necessidade de adequação das escolas indígenas às particularidades e anseios de seu próprio povo é uma reivindicação justa e condizente com o discurso de valorização cultural. É preciso considerar as diferenças e identidades que fazem parte da história e da constituição do país. No caso dos anseios do povo Paiter Suruí, essa adequação representaria a efetivação do respeito às culturas e identidades indígenas, uma vez que a utilização, como regra, do modelo de escola e de currículo nacional implica obrigá-los a aprender a cultura predominante e, conseqüentemente, esquecer e desvalorizar a cultura milenar de sua comunidade.

Assim, o discurso teórico e legislativo não se coaduna com a realidade prática nas escolas. Diante disso, o povo Suruí, muito bem organizado e cada vez mais ciente de seus direitos, tem se colocado na posição de protagonistas do seu destino, buscando meios de participar das decisões e debates que lhes interessam diretamente. O intuito deles consiste em mostrar a importância de pensar a escola, em todos os níveis, do ponto de vista das necessidades de seu povo.

Não é crível que não indígenas decidam como deve ocorrer a educação escolar indígena dentro das aldeias, tão pouco deliberem sobre a forma com que serão realizadas as atividades escolares, acadêmicas e culturais em ambientes escolares ou universitários, sem a participação de membros desse povo.

Nesse sentido, nada mais justo e plausível que o próprio povo indígena faça parte do processo de reformulação da escola e da universidade, falando e sendo ouvidos, participando

ativamente na construção do ambiente educacional destinado a eles ou dos quais façam parte juntamente com a diversidade de outros povos.

O processo educacional é contínuo, a formação da criança interfere no desenvolvimento do adolescente e do adulto, bem como na condução de suas vidas e de seu comportamento na sociedade. Considerando tais pressupostos, destacamos o que querem e esperam os Paiter Suruí com a educação escolar indígena, de acordo com o que nos fala Suruí e Suruí (2017):

A educação escolar indígena deve ser garantida e apoiada pelo Estado, a educação infantil, o ensino fundamental e médio; a graduação diferenciada, bilíngue e intercultural. Não se entende aqui educação diferenciada, bilíngue e intercultural, como sendo meramente os alunos que devem estudar no novo modelo de educação escolar indígena instituído pelo Estado, e ter aulas de línguas maternas e graduar no curso especificamente para os professores e alunos indígenas (SURUÍ; SURUÍ, 2017, p. 50-51).

Nada mais buscam do que uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural que na teoria, já está assegurada por meio das legislações vigentes e, repita-se, existente devido a luta incansável dos povos indígenas.

É fato que a luta continua e apesar dos avanços obtidos com a existência de normas garantidoras dos direitos, há a necessidade de enfrentar e buscar a aplicação na prática de meios de efetivação desses direitos.

Assumindo a posição de protagonistas dos seus direitos, e demonstrando a reafirmação étnica com consciência de seu papel na luta que ainda são obrigados a enfrentar no caminho do reconhecimento efetivo, os Paiter Suruí não se calam e propõem as mudanças que, do seu ponto de vista, devem ser discutidas a fim de que a educação escolar indígena aconteça de fato.

Considerando tais pressupostos, Suruí e Suruí (2017) propõem sugestões para concretização do respeito e da interculturalidade na educação escolar indígena.

Propomos que a educação infantil indígena das escolas da Terra Indígena Sete de Setembro seja inserida na educação escolar indígena oferecido pelo Estado, desse que se respeite o princípio da educação diferenciada e bilíngue. A criança *Paiter Suruí* deve ser ensinada na língua materna a partir dos valores culturais, humanos e sócio-político do seu povo. Esse ensinamento leva a entender que o princípio da vida *Paiter* é respeito ao próximo, que compõe a base fundamental da existência de uma pessoa. Inclusive para os que não tem idade própria para estudar na escola, mas que já sabem falar na língua materna, entre os três a quatro anos de idade. Os professores indígenas precisam ser capacitados, para que possam colaborar com a educação inicial das crianças, porém, partindo da responsabilidade maior da família. [...] Da educação básica indígena até a graduação deve haver o diálogo entre os conhecimentos indígenas e 'não indígenas'. Por isso, na grade curricular da educação escolar indígena deveria haver mais matérias, essas novas matérias seriam especificamente os conhecimentos indígenas.

A disciplina da língua materna viria com o conteúdo, o alfabeto, a escrita, a história do povo, os nomes, substantivos e adjetivos; Etnomatemática, conteúdo, construção de uma maloca, contagem e quilometragem. Educação etnoambiental, uso e manejo florestal tradicional do povo Paiter Suruí, todos estudados em língua Tupi Mondé.

Então, a educação que queremos deveria partir do princípio da junção de ambos entendimentos de educação, do Paiter Suruí e do Estado-Nação, pois não é possível o povo indígena manter sua identidade cultural apenas se adequando uma parte do conhecimento (SURUÍ; SURUÍ, 2017, p. 52-53, grifo nosso).

No que diz respeito à educação de nível superior, os Paiter Suruí também apresentam suas propostas, reafirmando o que vem sendo discutido neste trabalho no que se refere a busca pela educação em todos os níveis e da forma mais ampla possível. Suruí e Suruí (2017) afiançam a perspectiva do seu povo com os cursos de graduação e também apresentam suas propostas nesse sentido.

Assim, entendemos que seja importante destacar aqui, de forma especial, tais proposições, pois consideramos relevante na pauta central pretendida com este trabalho:

No caso da graduação, deve haver também mudanças na grade curricular dos cursos de acordo com os conhecimentos e necessidades indígenas. Porém, é difícil adaptar essa mudança no ensino superior, primeiro, porque é preciso que essa iniciativa venha dos próprios indígenas, o que envolve diferentes etnias; segundo, porque os cursos de graduação interculturais e diferenciados abrigam tanto indígenas quanto não-indígenas. No entanto, a necessidade de mudar a grade curricular dos cursos continua sendo válida. A partir dessa iniciativa, acredito que os não-indígenas comecem a reconhecer a importância dos conhecimentos e culturas dos povos indígenas. A atividade como caça, pesca, roça, construção de malocas faz parte da educação tradicional e deve fazer parte do currículo escolar, pois essas especificidades se inserem no calendário tradicional.

As universidades que oferecem cursos de licenciatura indígena poderiam além deste, pensar na possibilidade de abertura de outros cursos de graduação para os jovens indígenas, a partir das necessidades dos povos, como enfermagem, medicina, engenharia florestal e outros, pois o desenvolvimento e sustentabilidade de um povo e de seu território se firmam atendendo todas as áreas de formação e atuação (SURUÍ; SURUÍ, 2017, p. 54-55).

O primeiro ponto que merece destaque nas considerações acima é a afirmação de que há uma dificuldade em adequar a grade curricular de graduação aos conhecimentos e necessidades indígenas, o que os autores atribuem a dois motivos: a necessidade de iniciativa dos próprios indígenas de diversas etnias e o abrigo de indígenas e não indígenas nas graduações interculturais.

De fato, a construção das regulamentações educacionais genéricas para aplicação em território nacional é pensada e realizada pelos órgãos estatais sem a participação dos povos indígenas nessa elaboração. Isso acontece também com a educação escolar indígena, como já verificamos, resultando na ineficácia de educação intercultural e diferenciada.

Em virtude de tais fatos, afirmamos que a elaboração de ações, políticas e mecanismos institucionais relacionados à efetivação dos direitos indígenas devem, necessariamente, observar a participação desses povos no processo de discussão de tomada de decisões. Ora, não há como pensar normas que valorizem e respeite a interculturalidade sem o conhecimento das

culturas envolvidas, pois continuaremos tendo políticas indígenas, criadas por não indígenas e que, por conseguinte, não serão verdadeiramente implementadas.

A reivindicação é legítima, embora possa ser difícil pela variedade de etnias e culturas diferentes em todas as regiões do país. Ainda assim, não é impossível e poderá ser alcançada com a descentralização dos estudos envolvendo as adequações das práticas educacionais em instituições ou cursos interculturais. Acreditamos que um fato que propiciaria o sucesso nessa missão seria atribuir tal tarefa a comissões específicas formadas por representantes das etnias de cada Estado.

Quanto à existência de indígenas e não indígenas em cursos de graduação que ofertam educação superior diferenciada e específica para este povo, há uma incoerência a ser discutida e solucionada. Se a universidade oferta graduação diferenciada e específica para indígenas, mas abriga não indígenas, observamos que na verdade, a oferta não é de um curso diferenciado e específico, mas sim genérico.

Neste caso, cabe questionar se de fato há mecanismos de acesso destinados a indígenas ou não, se é oportunizado de forma adequada que os indígenas ocupem as vagas que lhes são destinadas ou não, entre outras questões que novamente nos remete a ideia de que não está sendo oportunizado aos indígenas a efetivação dos direitos educacionais que lhes estão garantidos na legislação.

Lançamos os questionamentos supramencionados a fim de difundir a reflexão, sobretudo a ideia de participação ativa dos indígenas nesses espaços de tomadas de decisões, para que estas possam ser de fato concretizadas.

Outro ponto que cabe destaque na citação acima consiste na proposta dos Paiter Suruí para a criação de cursos de graduação em várias áreas de conhecimento, e não apenas cursos de licenciatura intercultural para formação de professores. Em sua fala, Suruí e Suruí (2017) registra que o seu povo possui necessidades de profissionais de outras áreas como enfermagem, medicina, engenharia florestal e outros, porque a vida atual da comunidade reclama a presença de diversos conhecimentos para o desenvolvimento e sustentabilidade do povo.

Essa afirmação se coaduna com os dados levantados nesta pesquisa, porque tratamos aqui do acesso e da permanência dos estudantes Paiter Suruí nos cursos de graduação na cidade de Cacoal/RO, onde não há a oferta de graduação indígena intercultural e específica.

Como veremos mais detalhadamente a frente, os estudantes entrevistados buscaram cursos de graduação de diversas áreas e justificaram a escolha do curso por visualizarem a escassez de profissionais destas áreas para atendimento às necessidades do povo, relatando a

intenção de utilizar os conhecimentos adquiridos com a formação profissional de nível superior para aplicação e atendimento às necessidades do povo que vive nas aldeias.

Reafirmando esse sentimento de pertença e de busca por diversas áreas de conhecimento que visam benefícios para as suas comunidades, destacamos uma importante manifestação do líder Paiter Suruí, quanto às perspectivas do seu povo, em especial, com a educação superior.

Em entrevista publicada em 2011 na Revista Brasileiros de Raiz, Almir Naraiamoga Suruí, atual líder do povo Paiter Suruí, já relatava que a busca pela educação superior era um desejo do seu povo, como forma de consolidação e disseminação de sua cultura, assim como forma de aprendizado para atender às necessidades do povo.

Consideramos de grande importância esse registro, já que estamos diante de uma entrevista publicada e realizada com um membro da etnia Paiter Suruí, representando a própria voz do povo em termos de organização, de luta pela preservação das florestas e de sua cultura e, principalmente, pelo destaque que expõe quanto ao incentivo à busca pela educação de nível superior, motivo pelo qual a transcrevemos na íntegra.

Como você vê a situação dos povos indígenas no Brasil hoje?

Os povos indígenas estão lutando por sua autonomia. Neste caminho tem muitas dificuldades, devido a falta de assistência à saúde, suas terras sofrem invasão de madeireiros, grileiros, posseiros, fazendeiros, caçadores, pescadores, toda sorte de pessoas que não respeitam os direitos indígenas e o meio ambiente.

Para piorar a situação o governo brasileiro tem promovido a degradação do meio ambiente indígena, destruindo suas terras com projetos como os da hidrelétricas do Rio Madeira (Santo Antônio e Jirau) e a de Belo Monte.

Mas também temos avanços conquistados pelos indígenas como o acesso a faculdade, o resgate da cultura de alguns povos e a valorização da cultura dos que tiveram estas enfraquecidas pelo contato com o não índio e pela pressão das religiões que destroem a cultura indígena.

É possível manter a identidade e a cultura indígena e ainda conviver e interagir com a sociedade não indígena?

Com certeza. Veja o povo Paiter Suruí de Rondônia, que tem valorizado sua cultura, instituído o Sistema de Governança de seus ancestrais e interação com outros povos usando a internet para divulgar sua cultura e sua luta na defesa da natureza.

Quais são os desafios para os povos indígenas hoje, depois que a luta pela terra está praticamente encerrada?

A luta pela terra não está encerrada, no Brasil existem 75 povos isolados que não tem suas terras demarcadas. Tem povos que vivem na terra de outros povos por não terem suas terras demarcadas e lutam por isso, como é o caso dos Miguelinhos.

Outro grande desafio é manter os territórios livres de invasões. É desenvolver projetos de desenvolvimento sustentável que garantam renda e a defesa do meio ambiente.

É manter a cultura viva, para que os jovens possam se orgulhar de pertencerem as suas etnias. É ter educação que realmente valorize a cultura indígena.

Os Paiter Suruí tem o sonho de criar a Universidade Indígena, onde os professores indígenas possam repassar os conhecimentos e formar mestres e doutores que lutem pela defesa de seus direitos.

Outro grande desafio é promover ações e atividades que gerem renda e qualidade de vida para os não indígenas, principalmente os que vivem no entorno das terras indígenas, pois sabemos que estas pessoas vendo que têm nos indígenas um aliado para o desenvolvimento econômico sustentável certamente teremos nestes, um aliado na defesa de nossos direitos e cultura.

Temos muitos desafios, aqui listei apenas alguns para que você possa ver que temos uma luta constante para manter nosso povo vivo e a natureza protegida.

Quais são as perspectivas de futuro para os povos indígenas?

Nós temos ainda muitas barreiras para vencer, mas já estamos caminhando a passos largos na direção dos nossos direitos.

No futuro certamente teremos a cultura viva numa relação harmoniosa com a cultura do não indígena.

Como guardiões da floresta temos certeza que nossas terras contribuirão para manter o equilíbrio do clima do planeta; isto fará com que os não índios nos vejam como parceiros no desenvolvimento de atividades que gerem renda, melhorem a economia e garantam um clima equilibrado para todos.

Temos que nos preparar para que possamos vencer todos os desafios e ter qualidade de vida no futuro.

E quais os desafios e o futuro dos Suruí?

Temos vários desafios. O mais importante é o de implementar o Plano de Gestão de 50 anos, onde tem a proteção do território, o acesso à educação e a criação da universidade indígena, geração de renda de forma sustentável, implementar o projeto de REDD, informatizar todas as aldeias com acesso a internet, ter saúde de qualidade, com a criação de um programa de saúde que valorize a medicina indígena e utilize a melhor forma de medicina do não indígena.

Desenvolver projetos de desenvolvimento econômico sustentável para a população não indígena que vive no entorno da terra indígena, para que os empresários locais vejam a oportunidade de desenvolver ações que gerem renda e ao mesmo tempo projetam o meio ambiente.

E divulgar e lutar pela paz no mundo. Quando falo de paz, esta deve se dar entre os homens, e entre os homens e a natureza.

Como a comunidade Suruí está preparando os jovens para o futuro?

Estamos repassando nossa cultura e colocando jovens para fazer a faculdade, em cursos diferentes, incentivando a fazerem mestrado, doutorado, enfim estudando para poder aplicar o que aprenderam junto aos Paiter Suruí e outros povos.

Estamos preparando nossos jovens para aprender a viver nos dois mundos: - o Suruí e o do não índio.

Quais os principais problemas e ameaças aos Suruí hoje?

Temos falta de assistência a saúde, invasão de madeireiros, e a omissão do governo brasileiro que vê as invasões na terra indígena Sete de Setembro e não faz quase nada para punir os infratores.

A educação nas aldeias não atende às necessidades de nosso povo, e os jovens tem que ir para a cidade estudar. Isto traz muito problemas e muitas vezes inviabiliza que cursem o ensino superior.

Quem mais sofre com a falta de atendimento à educação são as mulheres, pois não tem como ir para a cidade estudar e acabam ficando apenas no ensino fundamental.

Precisamos, urgentemente, levar o ensino médio e superior para a terra indígena, para garantir às mulheres o acesso à educação.

Temos ainda ameaça de morte por madeireiros, que ameaçam matar os que defendem a floresta.

Quais são as propostas e projetos em desenvolvimento hoje na comunidade Suruí?

Temos projeto de manejo do café e banana, manutenção de roças tradicionais, valorização da cultura, REDD, reflorestamento e estamos iniciando um trabalho com castanha; projeto de inclusão digital com pontos de cultura. E ainda projeto de fortalecimento do Parlamento e um de proteção da biodiversidade. Realizamos capacitação em gestão do nosso território com formação de agentes ambientais indígenas.

Recentemente você conseguiu firmar uma parceria com o Google para monitorar a Amazônia. Conte como você conseguiu fechar essa parceria?

Estive em São Francisco e conversei com o pessoal do Google, que depois veio a nossa terra e deu cursos de treinamentos em ferramentas voltadas para monitorar os territórios.

Os técnicos estiveram em nossa aldeia e lá conversamos com eles sobre nossas necessidades e as pressões que sofre nosso território.

Assim, conseguimos colocar informações sobre invasões de madeireiros na rede de Internet e ter mais agilidade para fazer as denúncias.

Testamos e aprendemos a usar equipamentos como o ODK⁵ e principalmente a usar a internet a nosso favor.

A comunidade Suruí pode ver de perto o que está acontecendo com os Cinta Larga. Como você avalia a situação do garimpo?

É uma situação muito complicada, pois os indígenas estão em cima de uma enorme riqueza sem poder utilizar.

O diamante tem trazido muita coisa ruim para os Cinta Larga e estes não tem tido o devido apoio do governo brasileiro para resolver a situação.

Os Cinta Larga precisam ter um diagnóstico plano etnoambiental participativo e um plano de gestão que atendam a suas necessidades.

Não adianta o governo gastar milhões com diárias, sem desenvolver atividades sustentáveis econômica e ambientalmente.

Estes precisam ter acesso a educação, saúde adequada, agricultura agroecológica, e fundamentalmente ter um programa sério de valorização da cultura.

Precisam de capacitação e formação para que estejam preparados para atender a cultura dos não indígenas, pois assim eles poderão saber onde esta interfere na sua cultura e os danos que pode causar.

Não dá para ser admitir um povo inteiro sofrer, sem ter acesso à saúde, educação e ao meio ambiente saudável.

Sua terra sofre pressão dos madeireiros, que roubam madeira, e dos garimpeiros. São necessárias ações urgentes que protejam os Cinta Larga.

Precisam ter pessoas que realmente tenham compromisso em garantir os direitos indígenas, lutando ao lado deles.

Os desafios deles são enormes e precisam de ajuda.

Como a comunidade encara e pensa em se prevenir e resolver estes problemas?

Temos um Plano de Gestão de 50 anos sendo implementado.

Estamos investindo em formação na educação e em desenvolver atividades econômicas sustentáveis.

⁵ É um sistema operacional criado para ser utilizado pelo povo Paiter Suruí. A Associação Kanindé informa que: “O sistema ODK – open data kit. A tecnologia android usa o sistema operacional criado pela google para a coleta de dados. O android reúne em um só aparelho o formulário de coleta, o GPS e a máquina fotográfica.” Disponível em: <<https://www.kaninde.org.br/guerreiros-da-etnia-suru-participam-de-treinamento-para-fazer-o-inventario-de-carbono-usando-a-tecnologia-google/>>. Acesso em: 15 Mar. 2019.

Fizemos o etnozoneamento de nossa terra, e como somos um povo que planeja de forma estratégica suas ações, temos planejado ações para cada zona da terra indígena. Temos investido muito em estudos, pesquisas e planejamento, para que possamos ter sucesso na resolução dos problemas.

Qual a mensagem gostaria de deixar aos indígenas e aos não indígenas de todo o País?

Manter o equilíbrio do clima do planeta, é fundamental para garantir a vida do ser humano na Terra.

Indígenas e não indígenas são responsáveis pelo planeta Terra. Tratar a mãe Terra e manter a paz entre todos os povos é a garantia de um futuro feliz para a humanidade. Paz e harmonia entre os seres humanos dependem de todos nós. (FURTADO FILHO, 2011, p. 44-46, grifo nosso)

A fala do líder Paiter Suruí representa o sentimento e a luta real do seu povo desde muito tempo, confirmando que as dificuldades pela defesa do território e pela manutenção da cultura permanecem nos dias de hoje, e ainda interferem na sobrevivência física e cultural dos membros da comunidade.

Vários pontos podem ser destacados dessa rica contribuição do líder Suruí ao expor suas considerações e preocupações quanto à vida de seu povo. Suas exposições são profundamente válidas e precisam ser refletidas sob vários aspectos. No entanto, considerando as limitações deste trabalho, destacaremos a importância dada pelo povo Paiter Suruí, nas palavras de seu líder, quanto à educação de nível superior.

A necessidade de valorizar a educação superior e adequá-la aos costumes indígenas a fim de preservar sua identidade é ainda uma latente preocupação dos Paiter Suruí. Justamente por isso que reafirmamos que o enfrentamento e a busca pelo verdadeiro reconhecimento e promoção da interculturalidade e do respeito aos povos indígenas continua sendo um desafio extremamente complexo. No entanto, os Suruí estão dispostos a enfrentar tais percalços, como já foi possível constatar através das relevantes contribuições dos autores da etnia citados nesta dissertação.

É pertinente salientarmos que nas respostas do líder Suruí às perguntas, o mesmo trata da educação superior de seu povo como mecanismo necessário de conhecimento a ser buscado pelos jovens, revelando o sonho de criar uma universidade indígena e a concepção de que a educação é o caminho para a liberdade.

Os Paiter Suruí estão buscando mecanismos de adequar as propostas de educação às necessidades do seu povo, colocando-se na posição de protagonistas, para que, dessa forma, não ocorra o apagamento integral e definitivo das suas tradições e culturas. Eles desejam nada mais do que respeito ao seu modo de vida, pleiteando a moldagem dos currículos e das metodologias de ensino aos anseios da comunidade. Anseiam isso com o intuito não de

substituir os saberes indígenas pela formação técnica, mas para juntá-las, conciliando-as para criação de um novo modelo que privilegie o respeito às diferenças e à diversidade. Isso significa que a única coisa que eles querem é a efetivação dos direitos que já foram, na teoria, assegurados.

Esperançosos, o povo Paiter Suruí está elaborando novas perspectivas de enxergar o mundo a sua volta, construindo suas estruturas de sobrevivência e de busca pela realização de seus objetivos, pela manutenção de sua cultura, mas conhecendo e respeitando as outras. O apelo é para que todas as culturas existam e se integrem com respeito, sem que ocorra o apagamento de nenhuma delas.

As transformações no modo de vida do povo Paiter Suruí estão intimamente ligadas às transformações decorrentes do nascimento e desenvolvimento da cidade de Cacoal. Embora o contato tenha sido devastador para a população indígena, o crescimento desta cidade rondoniense está possibilitando também a assistência e oportunidade ao povo Paiter Suruí, especialmente em relação à oferta de educação de nível superior.

3.5 A cidade de Cacoal e o povo Paiter Suruí

A cidade de Cacoal, situada no Estado de Rondônia, foi a localidade escolhida para delimitação territorial da pesquisa por ser o município mais próximo da Terra Indígena Sete de Setembro, onde existe oferta de educação em nível superior pública e privada.

Kemper (2006), filha de pioneiros da região relata a história da cidade de Cacoal, entrelaçada com a história do povo Paiter Suruí. Informa que até o início do século XX toda essa região era floresta habitada apenas por povos indígenas.

Os primeiros contatos se deram a partir de 1.909, quando a floresta foi cortada pela Comissão chefiada pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon para instalação de Linhas Telegráficas.

Nunes (2012), também filho de pioneiros que vieram para o município de Cacoal, relata que “O governo federal tentou diminuir o isolamento da Amazônia, incumbindo o exército de estabelecer a primeira ligação física entre as cidades de Cuiabá (Mato Grosso) e Porto Velho (Rondônia), construindo a primeira linha telegráfica entre as duas cidades” (NUNES, 2012, p. 13).

A região norte, coberta por floresta nativa, passou a ser interesse do Estado pelas riquezas naturais que possuía. E para explorá-las, tornou-se necessário criar os meios para que esse território se tornasse acessível e controlado.

A comissão telegráfica era responsável por criar pontos estratégicos para postos telegráficos, dando início, dessa forma, ao processo de submissão do extremo norte do país as políticas de ocupação e exploração por não indígenas. A partir de então, foram descobertas as riquezas naturais da região, como madeira, minérios e seringais, iniciando, gradativamente, a migração de famílias de diversos Estados do país em busca de riquezas a serem exploradas e, principalmente, de terras para agricultura e pecuária.

Até 1943, o território que hoje é o Estado de Rondônia, pertencia em maior parte ao Estado de Mato Grosso e em menor parte ao Estado do Amazonas. Em 1944, o Governo Federal definiu os limites do Território Federal do Guaporé, unindo o município de Porto Velho, criado em 1914 pelo Governo do Amazonas, com o município de Guajará-Mirim, criado em 1928 pelo governo do Estado de Mato Grosso (KEMPER, 2006).

Com a vinda de muitos migrantes para o Estado de Rondônia, interferindo na floresta e encontrando muitos povos indígenas, a FUNAI enviou uma expedição chefiada pelo sertanista Francisco Meireles, a fim de fazer contatos oficiais com os povos da região, embora contatos anteriores com posseiros e agricultores já tenham ocorrido e de forma não amigável.

Assim, em 07 de setembro de 1969 é registrado o primeiro contato oficial da FUNAI com os povos indígenas Paiter Suruí, que passaram a ser monitorados pelo órgão.

Os moradores mais antigos de Cacoal podem atestar que a área do município era território eminentemente indígena, pelos inúmeros vestígios arqueológicos deixados por essas populações. Por ocasião da escavação para a construção de piscinas, como o Country Club e outras atividades que exigem grande movimentação de terras, tais vestígios afloraram à superfície constatando, assim, que no passado havia presença indígena na região. O Marechal Rondon, Lëvi Strauss e Curt Nimuendaju assinalaram em seus escritos a presença de Tupis de famílias variadas, na região de Rondônia. Apesar de não ter sido realizada nenhuma pesquisa sobre a idade e procedência dos materiais arqueológicos, acredita-se que esses sejam de origem Tupi Monde, e que os Paiter/Suruí tenham fabricado cerâmicas e machados de pedras encontrados na região (KEMPER, 2006, p. 195).

A divisão do Estado de Rondônia em apenas dois municípios permaneceu até 1977, quando foram criados cinco novos municípios, dentre eles o de Cacoal. Nessa localidade, inicialmente, havia um seringal chamado “seringal Cacoal”, às margens da BR 364, que mais tarde foi chamado de “fazenda Cacoal”, depois “Nova Cassilândia” e, por fim, recebeu a denominação oficial de Cacoal.

Era assim chamado por causa dos muitos cacauzeiros naturais, propriedade de Anízio Serrão de Carvalho, guarda-fios do General Rondon, que lhe sugerira construir uma casa às margens do rio Machado, nas proximidades do igarapé Pirarara, e requeresse o local para a instalação de um seringal. Passados os tempos áureos da borracha, o ‘seringal Cacoal’ tornou-se ‘fazenda Cacoal’. Em 1960, quando construíram a BR 29, depois 364, um seringueiro construiu um barraco às margens da rodovia, nas proximidades do igarapé Pirarara: tornou-se um ponto de referência para os novos migrantes, sobretudo vindos de Minas Gerais, Espírito Santo e, posteriormente, do Paraná. Logo foram se acampando ao redor do barraco do seringueiro, aguardando a

liberação de lotes doados. Assim, já nos anos 70, dava lugar a um ajuntamento populacional chamado, até 1975, “Nova Cassilândia”. Em 1972, foi criado o Projeto de Colonização ‘Gy-Paraná’, tendo o INCRA iniciado o assentamento de colonos. O lugar cresceu tanto, que o obrigou a demarcar uma vila no cruzamento da linha 07 coma BR-29, distribuindo os lotes urbanos entre os colonos que ocuparam o local, construindo logo as primeiras casas. O nome da vila não poderia ser outro: Cacoal (HUGO, 1995, p. 80).

A grande concentração espontânea de migrantes ocorreu em meados de 1972, o que fez com que o governo federal, por meio do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – criasse o Projeto Integrado de Colonização Gy-Paraná, por meio da Portaria 1.443, de 17/06/1972, para realizar atividades de regularização do processo de ocupação. O INCRA encontrou dezenas de famílias já ocupando terras que demarcaram por conta própria, tendo surgido inclusive conflitos de posses.

Com fins de regularização, o INCRA realizou desapropriações, realocações e assentamentos de posseiros, conferindo títulos de propriedades de forma registrada e devidamente demarcada. A maior parte das terras foi utilizada para o assentamento de agricultores vindos do sul e sudeste, que encontraram na região de Cacoal terras propicias para o cultivo de café.

O fluxo migratório intensificou-se ainda mais com a divulgação oficial de assentamento de famílias e demarcação de terras pelo INCRA, fazendo com que em poucos meses o eixo da BR 364 já estivesse ocupado por agricultores.

A explosão demográfica possibilitou a criação e crescimento do povoado, com a instalação de comércio, profissionais liberais e escolas. Isso obrigou o governo a tomar medidas administrativas para organização e administração do local, com o envio de Guarda Territorial e por fim, criando oficialmente o município de Cacoal.

No final de 1973, percebendo que era impossível conter o crescimento do povoado, o Governo tomou as primeiras providências administrativas. Dentre elas o envio do destacamento da Guarda Territorial, sob o comando do **Sargento Válter Alves**, haja vista que, nesse momento, em decorrência da falta de terras e de controle na ocupação de lotes urbanos e rurais, surgiram as primeiras divergências entre colonos. Era constante também a presença de estranhos, que, armados, amedrontavam as pessoas, e estas, em diversas ocasiões, tiveram que embrenhar-se na mata para não haver derramamento de sangue. Mesmo com a presença de policiais, ocorreram vários conflitos pela posse de terras, que acabaram em mortes, inclusive em terras indígenas (KEMPER, 2006, p. 53, grifo do autor).

Em 11 de outubro de 1977, foi criado o Município de Cacoal pela Lei Federal n. 6.448. A solenidade de instalação ocorreu no dia 26 de novembro de 1977. Desde então se comemora o aniversário da cidade no dia 26 de novembro.

A ocupação da região de Cacoal ocasionou diversos impactos importantes na degradação do meio ambiente, como a derrubada de árvores nativas e, conseqüentemente,

destruição do habitat dos indígenas que ali viviam. Os Paiter Suruí foram então obrigados a adentrar a mata para se protegerem dos não indígenas, resistindo às investidas de submissão, até que não tiveram outra opção a não ser o enfrentamento para não serem totalmente dizimados, conforme tratado anteriormente quando apresentamos a história do povo Paiter Suruí.

Os invasores avançavam sobre as terras indígenas enquanto os Paiter Suruí passaram a defender seu território. Diante do conflito, os produtores rurais foram retirados pelo governo e assentados em outros locais, sendo a terra indígena demarcada e homologada em 17 de outubro de 1983, denominada pela FUNAI de Terra Indígena Sete de Setembro, localidade onde vivem hoje.

Situada no centro sul do Estado e às margens da BR 364, a cidade de Cacoal se desenvolveu como um centro urbano de referência e atualmente é uma das maiores cidades de Rondônia. Distante aproximadamente 480 quilômetros da capital (Porto Velho), é a quarta maior cidade do Estado, que possui o total de 52 municípios.

De acordo com o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a cidade de Cacoal possuía, no último censo, realizado em 2010, 78.574 habitantes, sendo que a população estimada para 2018 era de 84.813 pessoas (IBGE, 2019, *online*).

A cidade tornou-se referência nas áreas de saúde e educação superior. Devido ao fato de estar situada às margens da BR 364 e em posição geográfica estratégica para o acesso das populações dos municípios circunvizinhos, a cidade recebe diariamente estudantes de diversas cidades de Rondônia e de outros Estados.

Existem atualmente 6 (seis) instituições de ensino superior em Cacoal/RO, entre públicas e privadas, mas nenhuma delas oferece educação superior indígena específica e diferenciada.

A Terra Indígena Sete de Setembro fica distante aproximadamente 50 quilômetros da cidade de Cacoal/RO, por essa razão é a localidade mais próxima com oferta de educação superior, tornando-se o principal destino dos estudantes Paiter Suruí em busca de graduação.

Como veremos especificamente adiante, a escassez de meios de transportes no trecho entre a Reserva Indígena e as instituições é uma das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, que precisam se deslocar de suas aldeias para comparecer às aulas e às atividades acadêmicas, ou então, na maioria das vezes, tem que se mudar para a cidade de Cacoal para continuar os estudos, afastando da convivência familiar e da comunidade.

Tendo ciência das informações elencadas até aqui sobre o povo indígena Paiter Suruí, bem como a oferta de ensino superior na cidade de Cacoal, na seção seguinte iremos direcionar

a pesquisa mais especificamente a questão indígena na educação superior, para depois, tratarmos da pesquisa de campo realizada com dirigentes e estudantes nas instituições da cidade em questão.

4 A QUESTÃO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Não há um único documento de cultura que não seja também um documento de barbárie. E a mesma barbárie que o afeta, também afeta o processo de sua transmissão de mão em mão.

Walter Benjamin.

Os Paiter Suruí, hoje, são realistas quanto as consequências do contato, pois estão cientes da impossibilidade de retomar a vida nativa e de lutar contra a maneira de vida dependente da cultura não indígena. Na realidade isso seria até inexequível, considerando o fato que, infelizmente, não existem mais as florestas e nem os recursos naturais que em outrora eram sua subsistência.

Lutar contra a avalanche de informações do mundo globalizado e a necessidade de assistência que possuem hoje seriam o mesmo que esperar pela morte de todo o seu povo e de sua cultura. A luta agora é para serem enxergados enquanto sujeitos de direitos e, dessa forma, conseguirem o respeito ao que há de suas culturas.

Isso pode ser conquistado mediante políticas que garantam as condições de dignidade humana que lhes foram negadas no passado, quando eram caçados e tratados como não humanos, incapazes, inferiores e desnecessários, relegados ao desaparecimento.

Como já tratado anteriormente nesta pesquisa, a educação escolar tem sido uma bandeira de luta dos indígenas, desde o ensino básico, que não tem sido ofertado de forma a atender e compreender integralmente aos anseios, necessidades e costumes do povo Paiter Suruí, como determina a legislação educacional, até a não institucionalização e regulamentação de um ensino superior inteiramente indígena.

Nesse contexto de insuficiência educacional, inclusive para os povos indígenas, o acesso e a permanência de indígenas na educação superior têm se mostrado um sinal de resistência ainda maior. Trata-se de desafiar todas as correntes contrárias, preconceitos e condições desfavoráveis para estar num espaço de formação predominantemente dos não indígenas.

4.1 Educação superior indígena na legislação vigente

A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante para a valorização de direitos sociais inexistentes ou pouco reconhecidos anteriormente, principalmente pelos resquícios de

uma sociedade que promovia a exclusão dos considerados menos capazes, a exemplo das mulheres, negros e indígenas.

Foi justamente por inovar em relação às Cartas anteriores que a atual Constituição da República Federativa do Brasil foi chamada de “Constituição Cidadã”, trazendo disposições especiais com relação aos direitos e garantias fundamentais, direitos sociais, responsabilidades do Estado, dentre tantas outras normas de conteúdo essencial para a existência do estado democrático de direito, privilegiando, ainda que minimamente, o conceito de governo para o povo.

No que diz respeito a educação, de forma geral, a Constituição prevê em seu art. 205, em resumo, que é direito de todos e dever do Estado, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Tratando da importância do reconhecimento constitucional de direitos a educação, cabe ressaltar a contribuição de Miranda (2010), onde o pontua que:

a partir da Constituição de 1934, o direito à educação surge como dever do Estado, mas sempre de forma subsidiária em relação à família e à sociedade; somente com a Constituição de 67/69, o direito à educação constitui-se realmente como dever do Estado. A partir da Constituição de 1934, o direito ao ensino primário integral torna-se gratuito e obrigatório, adquirindo status de direito público subjetivo, mas nenhuma das Constituições anteriores à Constituição de 1988 estabelece instrumentos garantidores da efetivação desse direito. A Constituição de 1988 é a primeira a definir uma normatização ampla do direito à educação, estabelecendo que esse direito é, prioritariamente, um dever do Estado e, apenas subsidiariamente, um dever também da família e da sociedade, conforme prescreve o art. 205: *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* Além de estabelecer a educação como um direito de todos, atribuindo ao ensino fundamental o status de direito público subjetivo, inova ao estabelecer também garantias para sua efetivação. A Constituição Federal de 1988 surge no contexto da redemocratização e da reconstitucionalização do país, realizadas sob a égide do neoconstitucionalismo gestado na Europa do pós 2ª guerra mundial e comprometido com a concretização dos direitos sociais (MIRANDA, 2010, p. 12, grifo nosso).

O nível constitucional conferido ao direito à educação foi um importante passo na concretização de direitos sociais, por trazer não apenas a menção ao direito a educação, mas por prever garantias para efetivação desses direitos.

Registramos de início esse avanço do ponto de vista social e normativo do país para a época, destacando que a efetividade de suas previsões ao longo dos anos ainda merece maior atenção.

Quanto a educação indígena, como já mencionado anteriormente, o artigo 210 da CF previu que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental serão fixados de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Isso reforça a necessidade de assegurar a utilização da língua original e processos

próprios de aprendizagem, garantindo, ainda que de forma tímida e abstrata, o reconhecimento e respeito às culturas indígenas.

Embora vigente uma nova Constituição desde 1988, somente oito anos mais tarde é que foi sancionada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394, de 20/12/1996, em consonância com os dispositivos constitucionais. Essa lei revogou as leis 5.540 de 28 de novembro de 1968, e 5.692, de 11 de agosto de 1971, tratando tanto da educação básica, assim compreendida a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, como a educação superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) reproduziu em seu artigo 2º parte da disposição constitucional para reforçar a finalidade geral da educação, expressando também no artigo 27, inciso I, onde diz que os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, passando a prever a possibilidade de se adequar o currículo e materiais didáticos as necessidades dos povos indígenas (BRASIL, 1996, s/p).

Quanto à educação de nível superior, a proposta inclusiva para indígenas é ainda mais recente. Foi inserida na LDB somente em 2011, pela Lei 12.416/2011, registrando na redação do artigo 79 o parágrafo 3º a necessidade de se efetivar a assistência estudantil nas universidades públicas e privadas, nos termos seguintes:

No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 1996, s/p)

A LDB prevê, dentre outras ações, oferta de ensino e assistência estudantil, sinalizando a intenção estatal de promover a inclusão e o acesso desses povos no ensino superior por meio de mecanismos que proporcionem a reparação das políticas de exclusão até então existentes.

A movimentação legislativa, em termos de educação, ao longo do tempo e da história está condicionada ao contexto político, histórico e econômico do país, pois estes fatores determinam os objetivos que as administrações públicas pretendem com cada área de interesse da sociedade e no momento em que se insere. Nesse sentido:

De acordo com essa primeira abordagem, nota-se que os estudos sobre as políticas públicas educacionais são registros de práticas que variam de acordo com o período histórico em que elas foram implantadas. São registros dinâmicos, alteráveis, que dependem do tipo de política que aquele momento histórico, social e econômico pretendia para a educação (PEREIRA, 2017, p. 49).

No entanto, o reconhecimento normativo previsto na CF e na LDB encontra dificuldades de aplicação prática, estando os indígenas, ainda, em situação de luta pelo seu

espaço em todos os setores da sociedade e, dentre eles, no âmbito educacional de nível superior. É evidente que “Embora até hoje, passados quase trinta anos de sua promulgação, não tenha sido concluída a demarcação das terras para ‘proteger e fazer respeitar todos os seus bens’, os povos indígenas continuam a luta pelo reconhecimento de suas diferenças” (LÁZARO; MONTECHIARE, 2016, p. 03).

Consideramos importante tratar da educação superior indígena na legislação vigente, com a finalidade de expor um movimento contrário ao existente nas décadas anteriores no Brasil.

No passado havia a discriminação institucionalizada e avalizada pela sociedade, ao passo que em nossos dias, vemos a busca (ainda pequena, na verdade), pela valorização das tradições indígenas, da sua relevância na história e cultura nacional, bem como a necessidade de criar mecanismos que resgatem, na medida do possível, os costumes e tragam ao meio educacional a convivência pacífica de múltiplas culturas, sem que uma tenha que eliminar a outra para existir.

O respeito a diversidade seria o reconhecimento de que cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho do seu próprio desenvolvimento, de acordo com a formação e acumulação adquirida de seus antepassados, aperfeiçoando suas aptidões sem que nada interrompa esse processo.

Feitas tais considerações, torna-se importante correlacionar a diversidade cultural com a educação indígena, visto que, assim como qualquer povo, país ou nacionalidade, esse povo merece ter a sua cultura respeitada, revogando as opiniões biologizantes sobre a natureza e o desenvolvimento do homem, reconhecendo que os processos de aprendizagem diferenciados em cada cultura não a tornam inferiores e não impossibilitam a integração entre as culturas.

4.2 Balanço de produção sobre o tema proposto

Conforme já relatado, o presente trabalho foi precedido de um balanço de produção, com a finalidade de verificar o que existe de produção científica em termos de teses e dissertações a respeito do tema.

Entendemos ser necessária a contextualização social da educação indígena no Brasil para posicionar a nossa pesquisa enquanto temática ainda pouco estudada e como visto, escassa de produção científica até o primeiro semestre de 2018.

Nesse sentido, utilizamos três descritores para essa busca: Educação Superior Indígena; Indígenas na Universidade e Universitários indígenas.

A pretensão inicial era utilizar os descritores para uma busca geral, a fim de informar sobre a quantidade total de trabalhos disponíveis no Banco de Teses da CAPES com a temática tratada para, posteriormente, refinar a pesquisa para busca avançada e utilizando o limite temporal de 15 anos.

No entanto, verificamos que, já na busca geral, sem delimitação temporal, poucos foram os resultados encontrados. Para o descritor Educação Superior Indígena foram encontradas 05 teses e 12 dissertações. Para o descritor Indígenas na Universidade foram encontradas 05 teses e 13 Dissertações. Para o descritor Universitários Indígenas foram encontradas 03 teses e 04 dissertações, totalizando 42 resultados.

Do total de 42 trabalhos encontrados, 13 são teses e 29 são dissertações, de modo que a filtragem realizada demonstrou que os descritores utilizados são mais presentes em nível de pesquisas de Mestrado.

Não só as produções científicas sobre o assunto são recentes. Vimos que a promoção ao acesso dos povos indígenas à educação superior é uma garantia legal muito nova, inserida na LDB pela Lei 12.416/2011, por meio do parágrafo 3º do artigo 79.

Verifica-se assim que a discussão envolvendo a educação indígena é relativamente recente, pois reconhecida, ainda que de forma geral, a partir de 1988, por meio da Constituição Federal Brasileira.

Já a educação indígena de nível superior é ainda mais recente, sendo tratada de forma específica na LDB somente em 2011.

Kawakami (2019) explica que o processo histórico está intimamente ligado a ausência de discussão sobre o assunto, que surge nos dias atuais como consequência de muitas lutas e reivindicações em face de uma ideia de institucionalidade de exclusão e apagamento:

A proposta de valorização das diferenças culturais e de reconhecimento da diversidade como um direito que deve ser assegurado aos povos indígenas, cabendo-lhes a proteção do Estado (não a tutela), entretanto, é recente na história do país. Os povos indígenas no Brasil foram, em um primeiro momento, concebidos como “seres incapazes” de gerir a própria vida, “selvagens”, para posteriormente serem concebidos como seres que poderiam ser salvos, mediante ação civilizatória, catequizadora e, assim, integrar o quadro dos trabalhadores da nação (KAWAKAMI, 2019, p. 3-4).

A escassez de trabalhos envolvendo a temática da educação superior indígena é justificada pela recente modificação do contexto social, ainda impregnado de preconceitos e discriminações herdadas do passado.

Como somente em 1988 os direitos sociais foram ampliados constitucionalmente, privilegiando o respeito entre todos os povos, podemos considerar que foi a partir de então que surgiu uma preocupação mais efetiva no sentido de ouvir o clamor dessas pessoas, resultando

em alguns movimentos que agora enxergam e promovem a busca pelo equilíbrio de condições e oportunidades sociais aos indígenas, com vistas ao respeito às diferenças culturais.

Independente do critério temporal, observamos que todas as produções encontradas foram realizadas a partir de 2007, o que demonstra que o tema a ser estudado ainda é pouco debatido cientificamente, sendo um assunto de suma importância e que merece maior atenção.

Notamos que ao longo do tempo houve um aumento das pesquisas envolvendo a temática ligada aos descritores escolhidos, sendo que de 2007 a 2012 foram encontrados 15 trabalhos (período de 6 anos), e nos últimos 5 anos e meio (2013 ao primeiro semestre de 2018) foram encontrados 27 trabalhos.

O reduzido número de pesquisas encontradas com os descritores indicados demonstra a importância de se tratar do tema da educação superior indígena e trazer ao debate questões educacionais de interesse universal como esse.

A pertinência debruça-se na efetivação de direitos a povos que foram injustificadamente massacrados ao longo de séculos e, ainda hoje, estão à margem da sociedade que deveria valorizar a sua origem.

Nesse sentido:

O melhor conhecimento sobre os distintos povos indígenas e suas relações com a educação superior é, portanto, parte fundamental da luta pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas e pela valorização do imenso patrimônio cultural e linguístico desses povos. Não se trata de um favor, uma benesse, um presente, uma concessão: ao contrário, a questão tem valor estratégico para toda a sociedade brasileira e para o planeta (LÁZARO; MONTECHIARE, 2016, p. 03).

Ainda não nos demos conta do valor das culturas originárias e do quanto elas poderiam contribuir para a compreensão das identidades de cada povo, da influência dessas identidades nas novas gerações, das transformações do mundo que poderiam ter sido proporcionadas se o contato tivesse sido realizado com respeito ao outro.

Não há como mensurar o quanto se perdeu das culturas e costumes exterminados junto com seus povos ou parte deles, apenas sabemos que foi imensa e que será impossível recuperá-las integralmente. Tais culturas poderiam estar presentes e vivas ainda hoje, enriquecendo os conhecimentos interculturais, se a sociedade soubesse reconhecer e valorizar a importância da interculturalidade e do quanto o respeito a cada cultura poderia beneficiar a sociedade como um todo.

4.3 A busca por ações de acesso e permanência de indígenas na educação superior

A partir do reconhecimento legislativo recente, foi iniciado o movimento, ainda que tímido, no sentido contrário ao que se realizou durante grande parte da história do país, com a reflexão sobre a necessidade de políticas de acesso e permanência de indígenas na educação, em todos os níveis.

Foi viável fazer essa constatação quando realizamos uma pesquisa bibliográfica e verificamos artigos com relatos de aplicação prática de políticas de acesso e permanência de indígenas na educação superior, em algumas universidades brasileiras, com destaque para o fato de que, com o passar dos anos, há cada vez mais procura por mecanismos nesse sentido.

As políticas econômicas, sociais e educacionais que antes classificavam os povos indígenas como empecilho ao desenvolvimento por defenderem a preservação de florestas e suas terras, e que, por esta razão, deveriam ser excluídos da sociedade, buscam agora acolher esses povos em um processo de inclusão, ainda vagaroso, mas que visa a promoção da interculturalidade.

Tal fato comprova que é possível respeitar os costumes, a língua, a forma de vida e as crenças de um povo sem ter que retirá-los da convivência e participação na sociedade nacional, em especial, nos espaços educacionais, onde o conhecimento, a troca de experiências e vivências deve ser cada vez mais permeada pelas diferenças, o que agrega valor e crescimento aos envolvidos.

Por meio de pesquisa bibliográfica encontramos alguns artigos que trazem dados reais e importantes sobre as experiências de implantação de políticas afirmativas para indígenas em instituições de ensino superior em diferentes regiões do país, bem como os benefícios, as dificuldades, consequências e sugestões para melhorias dessas políticas.

Para uma melhor compreensão utilizaremos boa parte das considerações apresentadas nesses artigos como citações longas, a fim de trazer as informações da forma mais completa e proporcionar visibilidade aos relatos da forma como expostas pelos autores. Ao fazer isso, entendemos que trazer essas experiências com detalhes minuciosos é necessário para a compreensão das ações realizadas.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) realiza uma ação prática nesse âmbito desde 2008, quando foi implantada a política de inclusão de estudantes indígenas por meio de implantação do Programa de Ações Afirmativas, selecionando candidatos com origem de residência em qualquer lugar do Brasil para todos os cursos por ela ofertados, inclusive, de indígenas da etnia Suruí:

O acompanhamento mantido pela equipe técnica do PAA tem demonstrado este crescimento: em 2008, na primeira turma de estudantes indígenas, com 37 vagas oferecidas pela UFSCar, foram 14 os ingressantes; em 2009, as vagas eram 57 e foram

19 ingressantes; em 2010, foram 33 ingressantes; e assim seguiu-se até o ano de 2016, quando 43 estudantes indígenas foram aprovados no vestibular específico, somando-se, atualmente, mais de uma centena de estudantes indígenas matriculados, sempre em todos os centros em que se organizam administrativamente os cursos da universidade. Até o momento, a universidade atendeu a estudantes de diversas etnias do Brasil: Terena, Xukuru do Ororubá, Guarani Mbya, Manchineri, Tupiniquim, Xavante, Kalapalo, Baniwa, Baré, Pankararu, Surui, Piratapuia, Mayuruna, Umutina, Krenak, Kaingang, Kambeba, Tariano, Tukano, Bororo e outras.

Esta política de acesso vem acompanhada de uma política de permanência que engloba bolsas (moradia, alimentação, bolsa-atividade) e programas de acompanhamento acadêmico (tutorias, acompanhamento pela equipe técnica do programa, ações específicas para este público de projetos da universidade como o Grupo de Estudos do Núcleo UFSCar/Escola). Em 2009 e 2010, estudantes indígenas, tal como os demais ingressantes pelo sistema de reserva de vagas, puderam concorrer a uma bolsa de pesquisa ou de extensão oferecida pela UFSCar com o apoio da Fundação Ford; nos anos subsequentes, foram também contemplados com bolsas de permanência oferecidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), distribuídas por critérios socioeconômicos. A partir de 2013, com o lançamento do Programa Bolsa Permanência pelo Ministério da Educação (MEC), passaram a contar com esse auxílio. Levantamentos recentes demonstram também que eles têm obtido sucesso em receber bolsas de pesquisa, tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (CNPq-Pibic), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes e Fapesp), e têm-se beneficiado também de projetos específicos, tais como o Pibic Indígena, o Conexão de Saberes Indígena e o Programa de Educação Tutorial Indígena (PET/MEC). (COHN; DAL’BÓ, 2016, p. 27-28).

As autoras avaliam os resultados dessas políticas, e, embora existam os desafios na prática, elas apontam que essas ações têm sido satisfatórias e consideradas um sucesso pela Instituição.

A discriminação, no entanto, ainda é evidente e a resistência a permanência de indígenas na educação superior demonstra que ainda há muito a se fazer para que as pessoas se conscientizem da riqueza da interculturalidade e do quanto as relações sociais seriam melhores e mais produtivas se estivessem abertas a conhecer e aprender com o outro.

É fato que os indígenas estão dispostos a se submeter às regras dos não indígenas para estarem na universidade. Desta forma, a interação ocorre com fluidez, desde que haja reciprocidade.

Se o acesso se amplia, assim como a diversidade dos estudantes, denotando o sucesso do empreendimento, a universidade, não obstante, tem que se ver com os grandes desafios que são colocados pela diversificação de seu alunado. Nem sempre preparados para atendê-los, alguns professores resistem a esta política, às vezes de forma aberta. Nem sempre a convivência com os colegas é fácil. E o rendimento acadêmico de alguns destes estudantes nos demonstra a necessidade de repensar a universidade e suas práticas pedagógicas, em que nem sempre se encontram apoio e engajamento. [...] Em intervenções, os estudantes indígenas tentaram demonstrar que muitas pessoas tinham uma visão errada sobre eles, que eram, sim, índios e estavam na universidade, estudando e aprendendo como qualquer outro estudante, que não andavam de cocar e adereços – o que de fato não acontece o tempo todo, nem nas aldeias, mas apenas em ocasiões especiais – e que isto não fazia deles menos índios. As perguntas direcionadas a eles ao fim da apresentação eram todas relacionadas a essas questões. Talvez fosse óbvio para alguns que na universidade os estudantes indígenas não precisariam andar de cocar ou utilizar ornamentos indígenas, mas para

outros estudantes (e também professores e funcionários) isso não era tão óbvio assim. E isso foi percebido pelos estudantes indígenas. Na verdade, desde o dia do vestibular, quando, por exemplo, uma das candidatas, uma Guarani-Kaiowá de MS, na manhã antes da prova oral, a caminho da prova, pediu que esperássemos e voltou atrás. Quando questionada, ela disse: “Fui pegar meus colares de índia, preciso parecer mais índia para essa prova”. (COHN; DAL’BÓ, 2016, p. 27-28, 34)

Apesar de satisfatória a experiência, uma consequência mostrou-se preocupante e reclama atenção: as dificuldades decorrentes do convívio com o outro. As autoras relatam, conforme se denota do trecho acima, que os próprios professores resistem às políticas de acesso e permanência, porque não são preparados para lidar com costumes e culturas diferentes, mostrando-se assim pouco receptivos.

Da mesma forma, a convivência com os alunos não indígenas é um ponto a ser trabalhado, discutido e melhorado, a fim de que exista uma compreensão e acolhimento do outro que mesmo sendo diferente em alguns costumes culturais, língua ou forma de relacionamento, tem os mesmos sonhos, necessidades e esperança com a educação superior. Além disso, eles estão dispostos a superar todos os obstáculos para estarem ali, merecendo o acolhimento e compreensão que qualquer pessoa necessita.

A Universidade Federal de Santa Catarina também realizou um trabalho semelhante, que traz a experiência, os resultados e desafios da implantação de ações afirmativas para acesso e permanência de indígenas na Instituição, expondo os desafios enfrentados e as dificuldades que os povos indígenas encontram nesse processo de integração educacional:

O Programa de Ações Afirmativas (PAA) é implantado na UFSC no vestibular de 2007, após um “período de gestação” que tem início em 2002, impulsionado por membros do movimento docente Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina (APUFSC) e Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de ensino superior (ANDES- -SN) e do movimento negro de Santa Catarina, por meio da constituição de grupos de trabalho e realização de seminários, conforme descrito detalhadamente por Tragtenberg (2012). Em 2006, finalmente, a discussão sobre as ações afirmativas é institucionalizada na UFSC, pela criação da Comissão para Acesso com Diversidade Socioeconômica e Étnico-Racial (CADSE), composta por docentes de vários departamentos e da Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE), representantes do movimento negro e da Secretaria de Estado da Educação (SED). Lideranças indígenas do estado de Santa Catarina foram convidadas a participar de alguns seminários ao longo desse processo. (TASSINARI, 2016, p. 44)

A autora relata que a Universidade procurou ouvir o que os povos indígenas do Estado de Santa Catarina tinham a dizer e a contribuir sobre a implantação de políticas afirmativas para acesso e permanência no ensino superior, no entanto, muitas foram as dificuldades encontradas ainda neste processo inicial. Um ponto de destaque é o fato de que as lideranças indígenas dos três povos presentes no Estado (Kaingang, Xokleng e Guarani), residirem em aldeias localizadas em diferentes municípios, possibilitando poucos momentos de encontro efetivo para troca de ideias e discussão sobre o assunto.

Dentre as dificuldades relatadas de ingresso, a autora elenca as seguintes: Ausência de um processo seletivo diferenciado para indígenas; falta de acesso às formas usuais de divulgação do vestibular; falta de acesso à rede internet para a realização da inscrição *on-line*; dificuldade de transporte até os locais da prova; a língua portuguesa como segunda língua; oferta de poucas vagas.

Ultrapassadas as barreiras do ingresso à educação superior, surgem outros desafios para a permanência. Ainda sobre a pesquisa na Universidade de Santa Catarina, a autora menciona os problemas enfrentados para a permanência:

Isso indica que a taxa de evasão aumenta significativamente em relação ao alunado oriundo das aldeias indígenas e aponta para a necessidade de medidas específicas visando a permanência destes alunos. Quanto aos motivos de evasão, são relatados: dificuldade para pagar o transporte da aldeia até a universidade; impossibilidade de conciliar trabalho e estudos (principalmente no caso dos estudantes casados e com filhos); saudades da família; e sentimento de solidão na vida universitária e urbana. (TASSINARI, 2016, p. 48)

A experiência da Universidade Federal de Santa Catarina também apresentou pontos positivos e negativos, como vimos, e que devem ser revistos, reavaliados, para que se busquem possíveis aperfeiçoamentos e soluções.

Tomando por base os trabalhos encontrados no balanço de produção, destacamos outras duas experiências que tratam do tema em localidades mais próximas da realidade que pretendemos abordar aqui.

A pesquisa de Costa (2012), intitulada “Políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia.” teve por objetivo identificar a aplicação das políticas públicas para o Ensino Superior, direcionadas aos povos indígenas no Estado de Rondônia, bem como os mecanismos de acesso e permanência na UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Ainda que não se configure como a pesquisa mais recente, trata-se da única encontrada que foi realizada no Estado de Rondônia, ligada a temática principal do estudo proposto, e, por essa razão, verificamos que possui relevante contribuição para a nossa pesquisa, que foi realizada na cidade de Cacoal/RO.

Embora discorra somente sobre políticas públicas, é importante para aproveitarmos as informações, considerando que nosso estudo se propõe a pesquisar as políticas públicas e privadas existentes para acesso, permanência e as perspectivas dos indígenas da etnia Paiter Suruí no ensino superior na cidade de Cacoal, Estado de Rondônia.

Na pesquisa supracitada, a autora constatou um avanço por meio da implantação do curso de licenciatura intercultural indígena na Universidade Federal de Rondônia, campus de

Ji-Paraná/RO, cidade distante aproximadamente 96 quilômetros da cidade de Cacoal/RO. No entanto, os obstáculos de acesso e permanência ainda são muito grandes.

O estudo se propôs a investigar as políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia, tendo como tema foco, a licenciatura intercultural indígena da Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná, por meio de um estudo exploratório de abordagem qualitativa. Em que se levantou como **problema de pesquisa**: quais avanços alcançados e quais desafios podem ser identificados para a efetivação das políticas públicas de acesso e permanência dos povos indígenas no Ensino Superior em Rondônia, em que suscitou como **hipótese** que, uma vez implantada as políticas públicas de acesso e permanência ao Ensino Superior pode se constituir em estratégias de fortalecimento e melhorias para as comunidades indígenas. [...] O fato de Rondônia ser um Estado novo, com apenas 30 anos de emancipação política é razoável que ainda esteja à procura de sua verdadeira vocação. Mas a questão que envolve a educação terá que permear em todos os âmbitos, visto que no Estado de Rondônia, se faz presente uma concentração de terras e povos indígenas que resistiram para manter sua cultura e identidade até o presente momento. [...] Foi observado que as IES particulares têm papel social importante, assim, em seus espaços, podem promover ações para mitigar os problemas socioeconômicos dos povos indígenas, visto que existem lacunas que as Instituições Públicas presentes no Estado ainda não alcançaram.

A implantação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, apontou um avanço na direção das necessidades por educação superior para os povos indígenas, e também pelo caráter social que a educação intercultural promove entre os povos, a superação dos obstáculos, quebra de paradigmas.

Foi observado que as ações que sucederam na direção de reconhecer e garantir a identidade indígena, em sua maioria, são originárias de pressões de organismos internacionais, como a ONU e a UNESCO, além do Banco Mundial, que promovem encontros e conferências internacionais em torno do assunto. (COSTA, 2012, p. 88-89, grifos do autor)

Considerando as observações elencadas pela autora na referida pesquisa, verificou-se que embora seja disponibilizado curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural destinada a estudantes indígenas no *campus* da UNIR da cidade de Ji-Paraná/RO, há lacunas para o efetivo acesso e permanência que devem ser avaliados, resultando em problemas que demandam solução para atender aos diversos povos.

O fato é que este é o único curso superior destinado a indígenas, num *campus* de instituição pública do interior do Estado, e ainda assim não atende as necessidades de tantos indígenas que anseiam a oportunidade de formação acadêmica.

A pesquisa de Pereira (2017), procurou estudar o acesso e a permanência dos indígenas na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Trata-se de uma pesquisa mais recente e com enfoque na realidade e perspectivas da política de ação afirmativa na Amazônia.

Embora a pesquisa seja direcionada especificamente na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), as informações gerais sobre a realidade Amazônica importam ao nosso trabalho em razão da proximidade geográfica que abrange os Estados de Rondônia e Pará na região amazônica.

A autora constata em sua pesquisa que o processo seletivo especial implantado na UFOPA representou um passo importante para o acesso de indígenas no ensino superior, entretanto, muitas dificuldades decorrem desse acesso, uma vez que depois do ingresso do estudante pelo processo seletivo especial, poucas são as políticas de permanência que atendam as especificidades de cada povo, em especial a língua e a educação básica insuficiente em escolas indígenas nas aldeias.

Em suas considerações, a autora relata:

Ao analisar o acesso de indígenas ingressos pelo PSE (2010-2015) e seus desdobramentos para sua permanência, levando em consideração as vozes de discentes e lideranças indígenas, também de gestores e docente da Ufopa, constatou-se a relevância desse processo diferenciado como uma política pública de ação afirmativa. [...] A preocupação com as dificuldades de aprendizado, principalmente dos discentes indígenas bilíngues wai wai e mundurucus, e a necessidade de acompanhamento psicopedagógico e contratação de tradutores para acompanhar os discentes que não têm a língua portuguesa como língua materna, foram evidenciadas nas vozes dos discentes pesquisados e corroboradas por outras vozes desse estudo. Quanto às lideranças indígenas, estas também demonstraram preocupação com o seu aprendizado e a necessidade de existirem políticas de acompanhamento para garantir a permanência desses discentes na instituição, favorecendo a conclusão de seus cursos. [...] Com relação aos gestores e docente da Ufopa, estes reconheceram a importância de haver na Ufopa um processo de seleção diferenciada para os indígenas, considerando suas especificidades educacionais, culturais e linguísticas. Também enfatizaram os desafios estruturais, pedagógicos e metodológicos enfrentados por alguns docentes para atender aos indígenas que ingressaram nessa instituição, além de terem demonstrado preocupações em relação ao aprendizado dos discentes indígenas. [...] Com efeito, destaca-se que, sejam pelas políticas de ações afirmativas sejam por outras formas de ingresso desses povos às universidades, o acesso e a permanência dos indígenas no ensino superior revelam a existência de um desafio comum a ser enfrentado por todas as instituições federais de ensino superior: dedicar atenção às condições materiais e de infraestrutura, bem como a preparação didático-pedagógica de docentes e técnicos dessas instituições para receber discentes com características diferenciadas e compreendê-los nas suas especificidades educacionais, culturas e étnicas. [...] O estudo também evidenciou o que há tempos já vem sendo reivindicado, principalmente pelos discentes indígenas, que é a implementação de propostas pedagógicas e curriculares diferenciadas para trabalhar com os povos indígenas: metodologias específicas que se aproximem da realidade, especialmente daqueles discentes que tiveram formação básica nas aldeias. [...] Os discentes indígenas, suas lideranças, os gestores e docentes pesquisados da Ufopa destacaram o aspecto positivo desse processo como uma política inclusiva, que possibilitou o acesso dos indígenas a essa universidade, o que para eles seria difícil alcançar considerando suas especificidades e as exigências de outras formas de ingresso ao ensino superior. Porém, também destacaram suas fragilidades no que tange à permanência, sinalizando preocupação em relação ao aprendizado dos indígenas que ingressaram pelo PSE (2010-2015), o que poderia comprometer a finalização de seus cursos na instituição. (PEREIRA, 2017, p. 178-181)

Nesse caso, a criação de políticas de acesso em processo seletivo diferenciado representou um importante passo para viabilizar a inclusão no ambiente universitário. Contudo, são frágeis ou pouco efetivas as políticas de permanência, que encontraram barreiras como a dificuldade de aprendizado pelo idioma e pelas metodologias de ensino. Ainda há a presença

dos desafios dos docentes em lidar com diferenças culturais, pedagógicas e metodológicas para atender a esse público, algo específico que não são capacitados para realizar.

Como discutido pela autora, essas constatações chamam a atenção para um olhar mais focado para as condições materiais e de infraestrutura, bem como a preparação didático-pedagógica de docentes e técnicos dessas instituições para receber discentes com características diferenciadas de aprendizado prévio e compreendê-los nas suas especificidades educacionais, culturais e étnicas.

Por fim, traremos uma experiência diferenciada de acesso e permanência, implementada pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, em uma das dissertações localizadas no balanço de produção.

Em seu trabalho, Alves (2016) informa que a Lei Estadual n. 13.135/2001, modificada pela Lei Estadual n. 14.995/2006, ampliou a quantidade de vagas para estudantes indígenas em universidades públicas do Estado do Paraná. Com isso, a Comissão Universidade para os Índios – CUIA (de âmbito estadual), promoveu diversas ações no sentido de fortalecer o acesso e a permanência desses estudantes nas Instituições.

Uma dessas ações foi a implementação do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para Estudantes Indígenas da Universidade Estadual de Londrina, pelo qual o estudante aprovado no Vestibular dos Povos Indígenas, matricula-se para participar desse ciclo obrigatoriamente, por um ano. Após, sendo aprovado nessa etapa, matricula-se no curso de graduação da universidade.

Alves (2016) explica que o Ciclo tem como objetivo a iniciação do estudante indígena ao ambiente acadêmico, promovendo a interculturalidade como preparação para o ingresso efetivo no curso escolhido, a fim de que essa escolha seja realizada com mais convicção da área profissional que deseja, e também com maior segurança em relação a universidade, procedimentos e metodologias, além da convivência com alunos, professores e técnicos não indígenas.

O ciclo intercultural de iniciação acadêmica se constitui na tentativa política de equalizar as relações universitárias entre estudantes indígenas, estudantes não indígenas, professores e o sistema educacional, observando as situações de pertencimento étnico e cultural destes sujeitos em conflito com o sistema de ensino superior atual. (ALVES, 2016, p. 17)

Como visto, portanto, a autora justifica a necessidade dessa iniciação para adequar as relações entre os indígenas e não indígenas no modelo universitário atual, acolhendo-o de uma forma diferenciada antes de ingresso efetivo no curso.

Reconhecendo a necessidade de um acolhimento diferenciado, a autora considera o Ciclo como uma política de permanência que está sendo aceita pelos estudantes da UEL e apresenta resultados favoráveis.

O Ciclo é uma política nova que está sendo experimentada na UEL e que se inicia com resultados favoráveis, considerando a aceitação dos estudantes. É um modelo de instrumento de apoio a permanência dos estudantes indígenas, sendo indicado como uma proposta de política pública estadual. Trata-se, portanto, de uma estruturação muito viável, podendo servir de exemplo para as demais universidades, mas não significa que vai servir para estas outras no mesmo molde. (ALVES, 2016, p. 104)

Esta última experiência relatada tem o diferencial de atuar de forma prévia ao ingresso efetivo no estudante no curso de nível superior, mas dentro da universidade, tanto que se realiza após o processo seletivo de vestibular indígena específico.

Isso nos leva a pensar na importância de mecanismos prévios de inserção desse aluno no ambiente acadêmico e sistema educacional de nível superior como uma importante ação que pode viabilizar a escolha e acesso consciente do curso, bem como facilitar a permanência, com a identificação e correção de possíveis dúvidas, receios e fragilidades antes da entrada nos conteúdos acadêmicos específicos da área a ser cursada.

As pesquisas mencionadas nesta seção discutem e analisam o quanto a participação e inclusão de estudantes indígenas nas universidades transformam as relações sociais dentro das comunidades acadêmicas, incitando, assim, a reflexão sobre os modos de produção do conhecimento científico e a história que podemos escrever neste momento, no sentido oposto das lutas e embates de raças que se via tempos atrás.

Em todas as pesquisas foram verificados avanços no sentido de criar mecanismos que garantam na prática o direito de acesso e permanência de estudantes indígenas na educação superior. Não obstante, muitos são os desafios e as dificuldades encontradas para efetivação dessas políticas afirmativas, demonstrando que se obtém êxito de um lado, principalmente no acesso.

Porém, de outro lado, os desdobramentos para a permanência são muito mais complicados, o que muitas vezes inviabiliza a continuidade e a conclusão do curso pelo estudante, em especial a dificuldade financeira do aluno e sua família, a não fluência na língua portuguesa, o transporte da aldeia até a universidade, o ensino básico deficiente na educação escolar indígena, o preconceito por parte de outros alunos e até de professores e técnicos das instituições, as dificuldades pedagógicas e metodológicas, dentre outros.

Pelo que se verifica dessas iniciativas, a busca e o interesse dos estudantes indígenas em ter acesso à educação superior existe e está sendo cada vez mais ampliada e valorizada. No entanto, é a permanência que dificulta a efetiva continuidade e formação desse estudante, pois

as condições materiais e pedagógicas esbarram em dificuldades que estão muito além das políticas de acesso e permanência implantadas, como a distância das aldeias, a ausência de preparação das universidades para receber esses alunos e ampará-los.

A percepção que temos das experiências analisadas é de que as políticas afirmativas para inserir o estudante em instituições não indígenas e não preparadas para recebê-los com respeito a sua cultura é o principal empecilho para o pleno desenvolvimento e eficiência dessas políticas.

Não podemos esquecer que o estudante indígena tem uma formação escolar diferenciada pela cultura e até mesmo a educação escolar indígena disponibilizada pelo Estado tem suas particularidades, conforme autoriza a legislação educacional, algo que não é observado nas práticas pedagógicas das instituições de ensino superior, que de forma geral é moldada com base em supostos nivelamentos de formação profissional em âmbito nacional.

Por entender oportuno, relembremos aqui as considerações feitas acerca da educação escolar indígena ofertada pelo Estado, que deve ser diferenciada e específica, respeitando as peculiaridades da cultura. O mesmo tratamento diferenciado e específico deveria ser adotado no âmbito da educação superior, com as adaptações necessárias, evidentemente, para esse nível de educação.

No âmbito da educação de nível superior, há a transição dos estudantes entre a educação de nível médio, na maioria das vezes ofertadas nas aldeias, e os currículos e regras aplicáveis a graduação. Essas distintas formas de estudos, regras e avaliações causam impactos em qualquer estudante, mesmo os que vivem nas cidades. Isso será ainda mais acentuado para o acadêmico que está acostumado com a forma de aprendizado que recebe na aldeia, não apenas pelo conteúdo curricular que contém (ou pelo menos deveria conter) disciplinas voltadas para a cultura, mas também pela convivência antes mais limitada as pessoas de sua comunidade.

Diante dos relatos desses trabalhos, ressaltamos um ponto relevante que, a nosso ver, deve ser questionado e refletido sobre a educação superior indígena em universidades que não são feitas nem preparadas para indígenas.

Esse ponto ao qual mencionamos é o fato de que em todas estas instituições estamos diante da tentativa de se inserir estudantes indígenas em instituições de ensino superior, garantindo o direito de acesso e a oportunidade de estarem nesse ambiente acadêmico, aprendendo e ensinando como qualquer outra pessoa, dotadas de direitos e deveres. Ocorre que as referidas universidades, aqui entendido como um todo (dirigentes, professores, técnicos, currículo, metodologias, estudantes não indígenas), não foram pensadas e nem preparadas para estudantes indígenas, para respeitar e conviver com as peculiaridades do outro.

Destarte, a inserção dos indígenas em instituições de ensino superior não indígena por meio das políticas afirmativas representa um passo importante. Todavia, da forma que vem sendo implementada, não resolvem a questão indígena na educação superior, porque não refletem e solucionam as políticas necessárias de forma ampla, não conciliando todos os fatores que interferem na permanência desse estudante na graduação.

Não é suficiente apenas a criação de meios de facilitação do acesso. Todas as outras situações que envolvem o ingresso e a permanência desses estudantes da educação superior deve ser verificada e abarcam tanto as questões materiais relacionadas a despesas, moradia, transporte, alimentação, quanto as necessidades imateriais, como acolhimento, acompanhamento especializado, pelo menos em fase inicial.

Também é importante e merece destaque a inserção desses alunos no meio acadêmico e compreensão das diferenças pedagógicas, metodológicas, avaliativas, de convivência, entre outras, visando a familiarização e integração.

É evidente que as pesquisas apresentadas nesta parte da dissertação referem-se a experiências importantes e que possibilitarão avaliar os resultados para possível identificação de fragilidades e adequações. Desse modo, está exposta a importância dessa observação neste momento da pesquisa, pois mediante o conhecimento das práticas já implementadas e seus resultados, podemos visualizar os objetivos alcançados e os pontos que merecem maior atenção ou modificação para alcançar a finalidade da educação superior indígena.

4.4 A esperança da implementação de faculdades indígenas

A quantidade de faculdades indígenas no país ainda é escassa. Em razão disso, a pauta nos últimos anos tem sido a criação de políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior existentes, em que os indígenas devem se adequar às exigências e regras de acesso estabelecidas pelo Ministério da Educação a todos os estudantes, indistintamente, inclusive em termos de conteúdos curriculares e práticas pedagógicas.

Como exposto anteriormente, a experiência de algumas instituições tem revelado que as políticas de acesso e permanência estão limitadas a algumas formas diferenciadas de ingresso, por meio de um processo seletivo especial. No entanto, depois do ingresso, poucas têm sido as políticas de que fato favoreça a permanência do estudante indígena nestas instituições, uma vez que o problema verificado não é só inserir o estudante no meio acadêmico de graduação e deixá-lo a própria sorte, mas o amparo nesse momento de transição entre o ensino médio cursado na aldeia e o ensino superior com metodologias próprias e complexas.

É importante salientar que não nos referimos aqui apenas ao suporte financeiro, ainda que se trate de um problema frequentemente relatado pelos estudantes, mas também de todas as questões culturais, de convívio e de trocas de experiências que deve ocorrer.

Não podemos esquecer que as instituições de ensino superior, seja pública ou privada, não estão sendo preparadas especificamente para receber alunos indígenas, pois não há essa exigência em normas educacionais. Não há obrigatoriedade de professores, núcleos ou tutorias para se encarregar de identificar e acompanhar de forma adequada o estudante indígena na educação superior, sendo que há casos isolados em que algumas instituições implantam ações pontuais nesse sentido, como exemplos mencionado anteriormente.

Todo esse processo de inclusão deve ser pensado de forma apropriada para a inserção desses estudantes em um ambiente que não foi preparado e nem organizado para recebê-los, como é a universidade.

Os relatos trazidos pelas experiências de instituições que implantaram algumas políticas de acesso e permanência nos levam a crer que a universidade deve ser ponderada para as diferenças culturais existentes em sociedades como a nossa, originada do encontro de diversas raízes, nacionalidades, costumes, não somente indígenas.

O fato é que a conscientização quanto à necessidade de se respeitar a todos é, ainda hoje, muito necessária devido à influência presente e arraigada dos racismos e preconceitos de antes.

Os não indígenas que compõem a universidade (corpo administrativo, professores, alunos) é a maioria e não foram orientados e capacitados para aceitar, conviver, respeitar e aprender com o diferente. Contrariamente, estão acostumados a se aproximar e olhar como interessante e bom apenas o que é parecido consigo mesmo, porque não aprenderam na sua formação enquanto pessoa que o outro pode ser diferente de mim e isso não o torna menos importante ou inferior.

Tomando como base os relatos que mencionamos anteriormente, trazidos pelas instituições que implantaram políticas afirmativas para inserir estudantes indígenas na universidade, constata-se que falta maior conhecimento sobre a importância de valorizar as riquezas proporcionadas pelas várias culturas indígenas.

O preconceito ainda predomina, fazendo com que a ideia de trazer o indígena para a cultura não indígena pareça ser o caminho, ao invés de procurarmos conhecer um pouco mais das culturas indígenas para respeitá-la, afastando a ideia impregnada na sociedade de substituir as tradições indígenas pelas práticas não indígenas. Se ao invés de afastar as culturas indígenas fossem implementadas formas de inserir conhecimentos indígenas nas escolas não indígenas,

ensinando os estudantes desde então a reconhecer, valorizar e respeitar as culturas diferentes, seria possível traçar um caminho de respeito a diversidade.

Uma alternativa seria a realização de intercâmbios verdadeiramente integradores entre as escolas indígenas e não indígenas, com a profundidade que a questão requer, dando o valor que as culturas indígenas merecem e a representatividade que os povos originários possuem na formação da cultura brasileira.

Há vozes nesse sentido:

Com o pouco avanço, ainda existe um grande preconceito para com a cultura indígena, e a mesma é vista, por alguns não indígenas, como um problema. Cabe a todos nós, ao poder público e a sociedade civil, procurar soluções para tal situação. Sobre a questão do preconceito sofrido pelos povos indígenas, acreditamos que se houvesse uma inserção dos conhecimentos indígenas na grade curricular das escolas não indígenas ou mesmo um intercâmbio entre as escolas indígenas e não indígenas, talvez tivéssemos melhores resultados na conscientização da população sobre a importância dos povos indígenas para todas as sociedades (MATTOS; FERREIRA NETO, 2019, p. 55).

A sociedade nacional, como um todo, deve enxergar a diversidade cultural dos muitos povos indígenas que aqui vivem como uma riqueza a ser valorizada em nosso país. A causa indígena não pode ser tratada como um problema a ser solucionado, pelo contrário, é um benefício que o Brasil tem em possuir tantas possibilidades de visão de mundo, de costumes diferentes e do quanto a integração entre culturas viabiliza o aprendizado sobre o outro e sobre nós mesmos.

Uma sugestão para solucionar essa histórica resistência à inclusão de indígenas em todas as áreas sociais seria ensinar na escola não indígena a importância da diversidade cultural e o respeito às diferenças, praticando a interculturalidade desde cedo, uma vez que o contrário já se pratica, ou seja, a escola ofertada pelo Estado dentro das aldeias já levam ao indígena as características e a obrigação de respeitar a cultura do não indígena.

A expectativa, nesse caso, seria no sentido de que a aproximação das culturas desde cedo, com equilíbrio de importância e valorização recíprocas, possa evitar ou minimizar todas as dificuldades encontradas pelos universitários indígenas quando do ingresso na educação superior.

Verificamos que as dificuldades relatadas pelas instituições estão ainda muito ligadas ao preconceito, em decorrência, justamente, desse apagamento das culturas indígenas das formações escolares.

Outrossim, as condições financeiras e também a convivência e necessidade de acompanhamento pedagógico específico para os estudantes indígenas tem se mostrado interferências negativas na permanência. Isso nos indica que há a necessidade de visualizar a

universidade do ponto de vista do acadêmico indígena e não apenas do que os não indígenas pensam sobre inserir essas pessoas no ambiente acadêmico não idealizado para recebê-los.

O interesse dos povos indígenas em buscar formação universitária já resta demonstrada pelo aumento da procura da educação superior ao longo dos anos, conforme relatado pelas pesquisas referenciadas. No entanto, a permanência tem sido desafiadora pois não atende, ainda, todas as necessidades para que se considere efetivado o direito de acesso, permanência e formação de nível superior aos estudantes indígenas, resultando em reprovações e evasão que comprometem os objetivos da inclusão e colocam em dúvida a concretização do direito à educação destas pessoas.

Seria o momento de se pensar universidades que incluam verdadeiramente indígenas em seu contexto educacional, com ações voltadas a qualificação profissional que atendam aos seus interesses de aprendizagem sem ferir os ditames de suas culturas.

Embora sejam poucas, existem instituições que disponibilizam cursos especificamente para a formação intercultural de povos indígenas, a exemplo da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, campus de Barra do Bugres/MT e do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, ligada ao Departamento de Educação Intercultural da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, ofertado no *campus* de Ji-Paraná/RO.

Entendemos ser importante trazer aqui essas experiências a fim de fazer um contraponto entre a acesso e a permanência de indígenas em instituições de ensino superior não voltadas especificamente para a educação intercultural e outras, criadas para atender estudantes de origem indígena.

É oportuno registrar que a Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT foi pioneira na criação de faculdade indígena intercultural para formação de professores, sendo a primeira Instituição da América Latina a ofertar cursos universitários destinados a estudantes indígenas, disponibilizando cursos que de fato são específicos para atender os anseios desses povos, prevendo normas pedagógicas diferenciadas para esse público.

A Faculdade Indígena Intercultural – FAINDI foi criada em abril de 2017, pela Resolução n. 44/2017 do CONSUNI - Conselho Universitário da UNEMAT, vinculada ao Campus Universitário Deputado Estadual Renê Barbour, em Barra do Bugres/MT.

Esta instituição adota e executa períodos letivos em que as atividades serão desenvolvidas parte de forma intensiva e presencial nos períodos de férias e recessos escolares, e outra parte composta por atividades cooperadas entre docentes e cursistas nos períodos em que estes estiverem ministrando aulas nas escolas indígenas.

A Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT surgiu como trabalho do movimento indígena, reivindicação de grupos da sociedade civil, instituições ligadas a questão indígena e comunidades indígenas, preocupados com a formação acadêmica que de fato promova a libertação e ressignificação do pertencimento étnico desses povos, observando em suas práticas político-pedagógicas o respeito às tradições dos povos ameríndios, em especial sua forma de aprender, produzir e transmitir seus conhecimentos.

Atualmente são ofertados os cursos de Licenciatura em Pedagogia Intercultural para Formação de Professores Indígenas e Licenciatura Intercultural Indígena. Este último pode ser realizado com enfoque em três áreas de formação dependendo da temática escolhida pelo estudante, conferindo ao cursista o título de: Licenciatura Plena em Ciências Matemáticas e da Natureza; Licenciatura Plena em Ciências Sociais; e Licenciatura Plena em Línguas, Artes e Literaturas.

Compulsando os Projetos Político Pedagógicos dos referidos cursos, oferecidos pela UNEMAT, *campus* de Barra do Bugres, verificamos que tem como objetivo a formação específica de graduandos indígenas, com algumas peculiaridades que favorecem o acesso e permanência dos estudantes, assim como procura atender aos anseios e necessidades específicas das comunidades indígenas, privilegiando a cultura de cada povo.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural para Formação de Professores Indígenas prevê como objetivos:

1.8 Objetivos do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural

O Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural tem como objetivo a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Médio e nas áreas de serviços de apoio escolar, em ambientes escolares e não escolares. Tem a expectativa da formação do educador reflexivo, conhecedor do contexto sócio econômico, cultural e político do país e da região em que está inserido. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- * planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação;
- * produção e difusão do conhecimento científico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

1.9 Política Linguísticas

Tendo em vista a grande diversidade de Línguas Indígenas e/ou maternas (33 línguas), o curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural tem como objetivo a valorização da língua/materna/originária como vivência, experiência sociocomunitária e prática pedagógica, oportunizando reflexões acerca da língua como elemento político e identitário dos povos indígenas. Nesse sentido, e ao encontro dos anseios dos povos indígenas deverá fomentar e propor pesquisas de iniciação científica, projetos de extensão e atividades de ensino sociolinguísticos como estratégia de fortalecimento da política linguística de cada povo indígena. A construção desta política deverá ter como articuladores entre outros, os sábios, as lideranças políticas, organizações e movimentos indígenas.

Desta forma, a língua portuguesa deverá funcionar como elemento de articulação entre os saberes tradicionais e os saberes científicos da sociedade ocidental, entretanto, sempre como um modo de versão da língua a ser privilegiada, qual seja, a língua materna de cada acadêmico/a (UNEMAT, 2016, p. 22-23).

Além desse diferencial, a oferta dos cursos ocorre de forma mista, em regime seriado especial no qual as atividades são desenvolvidas parte de forma intensiva e presencial nos períodos de férias e recessos escolares, nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto e outra parte composta por atividades cooperadas entre docentes e cursistas nos períodos em que estes estiverem ministrando aulas nas escolas indígenas.

As etapas presenciais acontecem no *campus* Universitário da UNEMAT de Barra do Bugres “e tem como objetivo a reflexão acerca dos processos pedagógicos que compõem a práxis escolar, estudos e reflexões dos conteúdos das diversas Áreas de Conhecimento que integram o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural” (UNEMAT, 2016, p. 18).

As etapas intermediárias são realizadas por meio de estudos cooperados de Ensino, Pesquisa e extensão, consistente no desenvolvimento de Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso, projetos de extensão e atividades prático-teórica denominada na matriz do curso como “Estudos na Aldeia”, possibilitando aos cursistas conciliarem suas atividades docentes na escola com as atividades do curso de formação.

Consta no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural para Formação de Professores Indígenas, três princípios orientadores das práticas educacionais do curso, com os quais a Instituição busca alcançar seus objetivos:

2.1 Princípio que define os objetivos dos cursos

É o princípio curricular presente em todos os núcleos de estudos e nas disciplinas dos cursos que reafirma o seu principal objetivo, qual seja, **formar profissionais indígenas**. Para tanto, os conteúdos curriculares devem contemplar três dimensões complementares:

- a) *a dimensão cultural* - que considera a realidade específica (território, língua, valores e etno-conhecimentos) dos cursistas e de seu povo;
- b) *a dimensão epistemológica* - que trata do desenvolvimento do pensamento científico e se funda nos saberes das diferentes ciências que integram o currículo específico de cada curso (UFMT/IE, 1994);
- c) *a dimensão pedagógica* - que diz respeito à capacitação do profissional indígena para desenvolver as atividades inerentes à sua formação.

2.2 Princípios que definem a abordagem dos temas

d) A *diversidade*, entendida aqui como o respeito para com os diferentes povos, línguas e culturas, e também como a postura dialógica para com as diferentes formas de ver o mundo e de compreender as ações humanas. Nas palavras de Rigoberta Menchú Tum (1997), Prêmio Nobel da Paz, isso significa que:

Esta nova forma de relação... deve sustentar-se no reconhecimento e respeito dos direitos de todos os povos; no reconhecimento da multiculturalidade mundial e

nacional, de maneira que contribua para a construção de nações pluriétnicas, multiculturais e plurilíngues. Estas relações interculturais podem contribuir para a convivência pacífica entre os povos e culturas com igualdade e justiça, e como aporte para a paz, a cooperação e a solidariedade que devem reger as relações entre os Estados e os povos. Devem contribuir para criar as condições que propiciem a auto-estima e autovalorização cultural dos povos indígenas e não-indígenas. Contribuir para que o otimismo e a esperança consigam se sobrepor à perda de valores, ao pessimismo, à desconfiança e à desesperança que predominam no mundo de hoje e que golpeiam com especial dureza aos povos do nosso continente.

e) A *historicidade*, entendida como a compreensão de que o processo de produção e circulação de conhecimentos se desenvolve em contextos históricos e culturais concretos, portanto, estão sujeitos a múltiplas determinações (UFMT/IE, 1993).

f) A *(re) construção e a transformação*, tidas aqui como uma postura crítica frente aos conhecimentos considerados "prontos e acabados" e como uma atitude de busca permanente de novos conhecimentos. Tal dinâmica supõe momentos de sistematização das etapas já realizadas e o planejamento dos períodos sequenciais, tornando o currículo flexível, dinâmico e criativo.

2.3 Princípios que definem a metodologia

Esses princípios são entendidos aqui como a decisão metodológica de desenvolver o processo de formação com base nas experiências individuais e coletivas dos estudantes.

2.3.1 A *leitura crítica da realidade*, base de identificação do profissional indígena, da sua atividade e da sua prática política. É desse princípio que resulta a construção da identidade do profissional indígena, sujeito que atuará com a sua comunidade e o seu povo na construção coletiva do seu projeto societário.

2.3.2 O *tratamento integrado dos conteúdos*, entendido como a formação de um aporte científico e metodológico que possibilite o trabalho globalizado e construa a polivalência, requisito fundamental no trato dos diferentes conteúdos (UFMT/IE, 1994).

2.3.3 O *exercício investigatório*, enquanto postura pedagógica e processo de construção coletiva e interdisciplinar de conhecimentos é aqui entendido como a forma privilegiada de reflexão sobre a prática docente. Nessa acepção, deixa de ser apenas um exercício acadêmico, mas se arraiga no cotidiano das escolas e das comunidades. Teoria e prática estarão integradas ao longo de todo o período de formação estimulando a construção interdisciplinar, reconhecendo a autonomia relativa das disciplinas e favorecendo o diálogo entre as diferentes ciências (UNEMAT, 2013, p. 9-10).

No intuito de concretizar os objetivos do curso, de forma específica e direcionada para atender e formar profissionais indígenas, as etapas de estudos também são diferenciadas. Parte dos estudos é realizada de forma presencial intensiva, com encontros semestrais realizados no *campus* de Barra do Bugres/MT e que coincidem com períodos de férias e recessos escolares dos cursistas. Outra etapa é realizada no período intermediário entre os encontros intensivos presenciais, em que são desenvolvidas atividades referentes ao Estágio Supervisionado, ao Trabalho de Conclusão de Curso, projetos de extensão e atividades prático-teórica denominada na matriz do curso como "Estudos na Aldeia".

Os objetivos são, portanto, muito claros no sentido de buscar a valorização e formação específica de professores indígenas, utilizando no currículo dos cursos temáticas que possibilitem a prática e teoria com base em suas realidades socioculturais. Assim, os cursos são

pensados para a formação de profissionais indígenas, privilegiando meios de ensino-aprendizagem que respeite suas culturas.

Ainda assim as dificuldades também estão presentes, em especial, o problema financeiro enfrentado pela UNEMAT para acompanhar as atividades previstas nas aldeias, o que necessita de atenção das instituições, da administração pública e da sociedade como um todo, para que os avanços conquistados até aqui não corram o risco de enfraquecer, mas ao contrário, para que existam esforços efetivos visando solucionar as fragilidades existentes.

Apesar das adversidades, a força e o pioneirismo da UNEMAT na educação intercultural indígena vai além da graduação, mostrando ser uma Instituição realmente voltada a efetividade das suas ações, motivo pelo qual a pós graduação *Strictu Sensu* para formação específica para povos indígenas está se tornando realidade.

Por isso, é importante destacar que recentemente (agosto de 2019) a UNEMAT abriu processo seletivo para ingresso no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, nível mestrado profissional, também no *campus* de Barra do Bugres/MT, com duas linhas de pesquisa: 1 - Ensino e Linguagens em Contexto Intercultural, com 10 vagas; e 2 - Ensino, Docência e Interculturalidade, com 10 vagas.

Com mais essa admirável iniciativa, a UNEMAT concretiza sua proposta de educação diferenciada, proporcionando a capacitação de docentes indígenas em nível de mestrado profissional para atuarem nas aldeias com base em valores pedagógicos agregados aos etnoconhecimentos, comprovando ser possível a educação específica e em todos os níveis para enriquecer e dar efetividade aos comandos legislativos nesse sentido.

Outro exemplo de faculdade indígena é a ofertada pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR Em pesquisa no portal eletrônico da UNIR, verificamos que a Instituição também oferece um curso direcionado a indígenas. Disponibiliza o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, ligada ao Departamento de Educação Intercultural da Universidade e realizado no *campus* da cidade de Ji-Paraná/RO, cidade que fica a aproximadamente 96 quilômetros da cidade de Cacoal/RO.

O curso é destinado a professores indígenas que possuam magistério ou ensino médio, indígenas que concluíram magistério indígena ou que concluíram outra modalidade de ensino médio e tem como objetivo possibilitar ao estudante:

[...] a capacidade de exercer funções de Magistério nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, bem como, a depender da Formação Específica escolhida, exercer cargos de gestão no âmbito da educação. O curso também possibilitará a capacidade de pesquisa e reflexão crítica sobre a realidade social; compromisso social; capacidade de operar com teorias, conceitos e métodos próprios da Educação Escolar

Indígena e não Indígena; com abertura para outras competências necessárias à formação do/a Professor(a) (UNIR, 2019, *online*).

O processo seletivo se dá por meio de uma prova em fase única, abordando conteúdos básicos do ensino médio e política indígena, dividida em duas partes. A primeira, de múltipla escolha, composta de 20 (vinte) questões de conhecimentos gerais e a segunda composta de uma questão dissertativa.

Em consulta ao Projeto Pedagógico do Curso verificamos que ao matricular-se o estudante poderá escolher uma das habilitações disponíveis, havendo quatro áreas de ênfases, que são: 1 – Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; 2 – Ciências da Linguagem Intercultural; 3 – Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; 4 – Ciências da Sociedade Intercultural.

As atividades acadêmicas são realizadas em etapas presenciais e intensivas no *campus*, com cronograma em períodos de recesso e férias escolares e outras intermediárias na aldeia, bem como estágios em escolas indígenas. As atividades relacionadas a estudos na aldeia compreenderão oficinas, cursos, projetos de extensão, projetos de iniciação científica, monitorias, publicações em revistas científicas, estágios voluntários e outras atividades a serem planejadas de acordo com as normatizações do curso e necessidades dos discentes.

Com esses cursos de graduação destinados especificamente a estudantes indígenas e com os objetivos direcionados a formação que favoreçam a preservação e o respeito às culturas desses povos, verificamos que é possível pensar a universidade com vista às necessidades e peculiaridades desses estudantes, buscando adequar políticas de acesso e permanência ao atendimento efetivo da diversidade que se apresenta.

É perfeitamente razoável criar mecanismos apropriados, como processo seletivo diferenciado e específico, atividades acadêmicas divididas em etapas intensivas e/ou com calendários próprios que permitam a conciliação entre o trabalho dos estudantes na aldeia e o estudo, conteúdos curriculares de permitam interculturalidade e apoio às diferenças de comunicação pela variedade linguística, entre outros.

As aulas em etapa concentrada e periódica duas vezes por ano e em período de recesso e férias escolares, por exemplo, facilitam o acesso à universidade sem a necessidade de deslocamento diário, que muitas vezes inviabiliza a continuidade do curso pela distância e pela ausência de meios de transportes entre as Terras Indígenas e a cidade.

Esse fator, em nosso entendimento, é determinante para a permanência, uma vez que minimizam as dificuldades de deslocamento, obstáculo relatado por quase todos os estudantes entrevistados nesta pesquisa para se manterem na universidade.

Os conteúdos e a preocupação com a pedagogia aplicada também é um fator relevante a ser avaliado e que pode viabilizar o êxito dos estudos. A dificuldade com a língua portuguesa e os conteúdos complexos das áreas de conhecimento de cursos de graduação tem resultado em reprovações e conseqüente evasão de indígenas das universidades não indígenas, como constatamos nas pesquisas realizadas.

A formação intercultural indígena reconhece a necessidade de preparar professores e a instituição para lidar especificamente com essas peculiaridades e sanar problemas de comunicação e de aprendizagem atribuídos a língua.

Sobre a necessidade de educação escolar indígena feita para indígenas e que se caracterize pela valorização dos conhecimentos específicos, Mattos e Ferreira Neto (2019) adverte que apesar de tantos discursos mais recentes no sentido de promover a formação de professores indígenas e respeitar a língua e costumes desses povos no ambiente escolar, visualiza uma via de mão única, em que os conhecimentos não indígenas continuam a prevalecer nos espaços educacionais:

Há pouco mais de vinte anos começaram a surgir no Brasil, cursos de formação de professores indígenas. Sabemos da importância de se formar professores indígenas, pois o indígena conhece e respeita seu povo. O sistema de ensino indígena é monocultorista, valorizando apenas as práticas culturais da sociedade envolvente. Por isso, mesmo a educação escolar indígena, deve ser diferenciada. [...] Percebemos que há por parte dos professores indígenas a valorização dos conhecimentos próprios nos métodos de ensino e aprendizagem de seu povo. É importante salientar que os indígenas reconhecem que os conhecimentos dos não indígenas são necessários e vitais para a sua comunidade. Não se trata de valorizar apenas os conhecimentos culturais próprios. Estudar em profundidade Matemática, Ciências, Português e outros conteúdos curriculares da cultura não indígena é importante e isso é feito pelos professores indígenas nas aldeias com muito esforço. [...] Fala-se muito em uma escola indígena bilíngüe e diferenciada, mas não podemos nos esquecer do conceito de específica. A questão intercultural também é às vezes esquecida e o que percebemos é uma via de mão única, onde o índio tem que aprender o nosso conhecimento. E o conhecimento deles é praticamente desprezado por nós. (MATTOS; FERREIRA NETO, 2019, p. 54-55)

Essa via de mão única é evidente também no contexto universitário. As políticas de acesso e permanência de indígenas em qualquer dos níveis da educação são necessárias e demandam a interculturalidade de forma adequada e eficiente. Não se trata de formar essas pessoas com os mesmos critérios e conteúdos destinados a formação não indígena, indistintamente, mas alinhar as ações pedagógicas aos objetivos de preservação, liberdade e valorização das culturas.

Pelo que vimos nos projetos pedagógicos dos cursos mencionados, o currículo mostra-se de fundamental importância para a efetiva formação de indígenas para a atuação profissional de acordo com as perspectivas de seus povos. É ele que vai direcionar os conteúdos a serem transmitidos, questionados, pensados, modificados, com vistas a interculturalidade.

Os currículos desses cursos visam privilegiar as diferenças linguísticas, oferecendo alternativas de comunicação e respeito a essas diferenças por meio de conteúdos pedagógicos e professores capacitados para lidar com tais peculiaridades, fazendo com que o estudante não se sinta um estrangeiro no ambiente universitário e se veja inserido no contexto acadêmico. É preciso que este docente verdadeiramente queira formar para atuação em sua comunidade indígena ou em qualquer outro lugar que o permita ser o que é e como é, em respeito às suas origens.

Nesses cursos a cultura indígena é o foco do estudo, embora permeado por conhecimentos gerais aplicáveis a formação.

Sobre a importância do currículo para a formação adequada e enquanto um artefato social e cultural relevante para a promoção da diversidade, vale destacar a lição de Moreira e Tadeu (2011):

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiadas por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao ‘como’ do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo ‘porquê’ das formas de organização do conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 13-14).

Os autores consideram que a cultura é um elemento de suma importância e de influência para a criação do currículo, que não pode ser tratado como um meio de transmissão técnica de conhecimento e de absorção passiva de conteúdo. Nesse sentido:

Essa perspectiva de cultura como um campo contestado e ativo tem implicações importantes para a teoria curricular crítica. Se combinamos essa visão com aquela que questiona a linguagem e o conhecimento como representação e reflexo da ‘realidade’, somos obrigados a rejeitar a visão convencional, do currículo que o vê como um veículo de transmissão do conhecimento como uma ‘coisa’, como um conjunto de informações e materiais inertes. Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 36).

A variedade cultural dos povos indígenas no Brasil requer uma visão direcionada para os conteúdos que valorizem e integrem as culturas, renunciando ao modelo hegemônico obrigatório de temáticas que nem sempre gera efetividade à formação de todos os grupos

sociais. O ideal é que esses conteúdos privilegiem sistemas educacionais críticos, específicos e que tenham formação adequada e útil a cada grupo de pessoas ao qual é destinado, como representação e reflexo da realidade.

É sob esse prisma que o povo Paiter Suruí busca a educação, como concluiu Mattos e Ferreira Neto (2019), quando realizou sua pesquisa com esse povo e reforçou a importância da formação universitária de professores indígenas, pois seria ensinar usando a cultura como alicerce:

Ensinar usando como alicerce a cultura, tem sido uma constante preocupação dos professores indígenas Suruí das séries iniciais do primeiro ao quinto ano. E quanto aos outros anos do ensino básico, é necessário que se formem mais professores indígenas nas universidades.

Vemos assim, a importância de se manter a educação básica do povo Suruí exercida pelo seu próprio povo. Entregando em sua totalidade ou na maioria aos professores indígenas com graduação específica em suas respectivas áreas do conhecimento. Para o indígena essa é a melhor via para difusão do conhecimento dos seus antepassados, pois ao preservar o antigo entende-se o presente e se prepara para um futuro próspero e promissor. (MATTOS; FERREIRA NETO, 2019, p. 56)

E essa é também uma reivindicação do povo Paiter Suruí. É pertinente retomarmos neste momento a fala do líder Suruí em linhas anteriores, quando em entrevista relatou ser um sonho do povo Paiter Suruí a criação de uma universidade indígena, ressaltando a importância da educação de nível superior para o seu povo, adequada, específica e intercultural.

Verificadas algumas experiências quanto a educação indígena de nível superior em algumas instituições brasileiras, assim como obtivemos uma explanação sobre as expectativas do povo Paiter Suruí com a formação universitária, passamos a analisar as políticas de acesso e permanência de indígenas da etnia Paiter Suruí na educação superior na cidade de Cacoal/RO.

5 AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS DA ETNIA PAITER SURUÍ NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CIDADE DE CACOAL/RO

*Somos pássaros, somos sementes.
Somos partes ausentes.
Somos inconscientes.
Somos persistentes.
Somos agentes.
Somos reagentes.
Somos inconsequentes.
Eles quase desapareceram
mas identidades reafirmaram.
Eles transcenderam
e visibilidade é o que buscam.*

Sandra Maria Nascimento de Mattos (Walet Asoe Mapihn)

Retomando a temática específica deste trabalho, apresentamos nesta seção os resultados da pesquisa de campo relacionados às políticas de acesso e permanência de indígenas da etnia Paiter Suruí na educação superior na cidade de Cacoal/RO.

Nesta fase da pesquisa foi possível coletar informações sobre a existência ou não de ações institucionais que viabilizam o acesso e a permanência desses estudantes na educação superior, bem como identificar possíveis fatores que dificultam esse acesso e permanência. Tal premissa incitou os entrevistados a sugerir, com suas opiniões, eventuais formas de solucionar ou minimizar os problemas enfrentados e contribuir para a busca de possíveis melhorias nesse sentido.

Para a coleta de dados relativo às políticas de acesso e permanência de estudantes da etnia Paiter Suruí na educação superior na cidade de Cacoal/RO, foi realizada pesquisa de campo, consistente em entrevistas semiestruturadas, como instrumento de coleta de dados.

A referida pesquisa teve como sujeitos os dirigentes institucionais e os estudantes da etnia Paiter Suruí que se encontram matriculados em qualquer curso de graduação das Instituições.

5.1 Políticas de acesso e permanência

O primeiro contato se deu com a Instituição, por meio de um dirigente institucional, assim consideradas pessoas que ocupam função compatível com a detenção das informações administrativas pertinentes e necessárias ao desenvolvimento da pesquisa, independente da

função e hierarquia dentro da Instituição, a fim de apresentar a pesquisa e seus objetivos e obter autorização para a coleta de dados com um representante institucional, bem como para um levantamento da existência de estudantes da etnia Paiter Suruí matriculados em seu corpo discente de graduação.

Foram realizadas as coletas de dados em seis instituições de ensino superior na cidade de Cacoal, que passamos a denominar de Instituição “A”, “B”, “C”, “D”, “E” e “F”.

Na Instituição “A” foram realizadas entrevistas com um dirigente institucional e com seis estudantes. Na Instituição “B” foram realizadas entrevistas com um dirigente institucional e com dois estudantes. Na instituição “C” foram realizadas entrevistas com um dirigente institucional e com dois estudantes. Na instituição “D”, foi realizada entrevista com o dirigente institucional e com um estudante. Na Instituição “E”, foi realizada entrevista com um dirigente institucional e com três estudantes e, por fim, na instituição “F” foi realizada entrevista com um dirigente institucional e com um estudante.

Assim, foram entrevistados todos os estudantes informados como matriculados nas instituições “A”, “B”, “C”, “D” e “E”.

A instituição “F” informou que existem três estudantes da etnia Paiter Suruí matriculados em cursos de graduação. No entanto, apenas uma estudante se dispôs a contribuir com a pesquisa participando da entrevista, sendo que os demais não estavam disponíveis para entrevista em razão de terem aulas presenciais apenas em períodos específicos do semestre e, por isso, não estão todos os dias na instituição e não se interessaram por comparecer na data marcada para realização da etapa, o que foi justificado pelo dirigente institucional em razão da distância e dificuldade de deslocamento.

Para coleta das informações foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado para cada grupo de sujeitos, ou seja, um roteiro para os dirigentes institucionais e outro para os graduandos indígenas.

Cada roteiro continha questões orientadoras de resposta aberta, separadas por categorias, assim elencadas: Para dirigentes institucionais: Categoria I – Políticas institucionais de acesso; Categoria II – Permanência de estudantes indígenas da etnia Paiter Suruí na educação superior. Para estudantes indígenas Paiter Suruí: Categoria I – O acesso à educação superior; Categoria II – A permanência na educação superior; Categoria III – A perspectiva dos estudantes da etnia Paiter Suruí em relação a educação superior.

Neste momento, passaremos a apresentar a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo.

Quanto a políticas de acesso e permanência de estudantes indígenas na educação superior, apresentaremos as informações obtidas separadas por instituição, convergindo os dados repassados tanto pelos dirigentes institucionais quanto pelos estudantes vinculados, a fim de possibilitar melhor compreensão.

Logo após a exposição quanto as políticas de acesso e permanência de uma Instituição, apresentaremos a identificação de fatores que dificultam a efetivação dessas práticas e sugestões para melhorias, também convergindo os dados repassados tanto pelos dirigentes institucionais quanto pelos estudantes, mantendo uma sequência lógica por instituição (de “A” a “F”) para facilitar o entendimento.

5.1.1 Políticas de acesso e permanência na Instituição “A”

Na referida Instituição existe política de acesso de estudantes indígenas, por meio de cotas, que pode se dar de duas formas:

a) “Cota C4: Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados indígenas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.”

b) “Cota C8: Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados indígenas, independente de renda.”

Essa classificação em “Cota C4” e “Cota C8” é uma definição interna da Instituição, por meio de editais de processo seletivo, que definirão em cada certame a quantidade de vagas disponíveis. A avaliação se dá por meio da média das provas do ENEM, que será considerada a nota única do Processo Seletivo Discente, de caráter classificatório e eliminatório.

Os seis estudantes da etnia Paiter Suruí matriculados na instituição “A” relataram ter ingressado por meio do referido processo de cotas para indígenas, confirmando a existência e efetividade desse meio de acesso para ingressar na educação superior.

Quanto às políticas de permanência de estudantes indígenas, a Instituição informou que disponibiliza bolsa permanência através do Programa de Bolsa Permanência do MEC – Ministério da Educação e Cultura, (PBP/MEC). O estudante interessado deve fazer sua inscrição por meio eletrônico de acordo com o calendário definido pelo MEC e com apresentação de diversos documentos comprobatórios, inclusive de pertencimento étnico, assinado por pelo menos 3 lideranças indígenas.

O valor da bolsa permanência no ano de 2019 é de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais.

Além da bolsa permanência do MEC, a Instituição disponibiliza outros benefícios aos estudantes de forma geral e que podem, também, ser solicitados pelos estudantes indígenas que se enquadrem nas regras desses outros auxílios, que são: a) Auxílio alimentação, no valor de R\$ 200,00; b) Auxílio creche, no valor de R\$ 200,00; c) Auxílio transporte, no valor de R\$ 60,00; d) Auxílio Moradia, no valor de R\$ 250,00; e) Auxílio acadêmico (permanência), no valor de R\$ 400,00; f) Permanência Indígena (exclusivo para estudantes do Curso Intercultural), no valor de R\$ 2.500,00 total por semestre, em parcela única; g) Participação de estudante em eventos, de valor variável; h) Emergencial (destinado a estudantes que passem por situações que dificultam a permanência no curso), de valor variável.

Os seis estudantes da Etnia Paiter Suruí vinculados a Instituição “A” relataram que possuem o benefício de bolsa permanência indígena disponibilizado pelo Ministério da Educação, no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais. Destes, dois estudantes disseram que além do referido benefício também recebem o auxílio moradia no valor de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta) reais mensais e um realiza estágio remunerado para conseguir custear as despesas e continuar estudando.

Todos os graduandos esclareceram, ainda, que não tiveram e nem possuem atualmente nenhum incentivo ou benefício financeiro por parte da sua Comunidade Indígena para ingressar e permanecer na educação superior.

5.1.2 Identificação de fatores que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na Instituição “A” e sugestões para melhorias

A Instituição “A” avaliou como satisfatória a existência das políticas institucionais de acesso e permanência dos estudantes indígenas na educação superior, no âmbito do *campus* da cidade de Cacoal/RO, no entanto, apontou alguns fatores que, a seu ver, dificultam a permanência desses estudantes e podem impedir a conclusão do curso.

Estes fatores consistem na linguagem diversa da materna; ambiente novo; dificuldades financeiras para locomoção da aldeia até a Instituição; rigor nas atividades e provas com formalismo que o estudante não está habituado.

Ademais, os benefícios e auxílios financeiros oferecidos são disponibilizados por meio de editais lançados muito tempo depois do início das aulas, fazendo com que o estudante tenha que se manter e se locomover com recursos próprios até que seja deferido o benefício. Por esse motivo, muitos estudantes não conseguem continuar os estudos e acabam desistindo.

Como sugestão para complementar as políticas existentes, a Instituição acredita que a criação de uma monitoria para os estudantes indígenas no primeiro ano de estudos seria um mecanismo importante para ajudá-los a permanecer, o que se justifica, segundo o representante institucional, pela necessidade de auxílio que estes estudantes precisam para a melhor compreensão e fluência na língua portuguesa.

A instituição identificou que esses estudantes se encontram muito ligados à língua materna e o trato com a língua portuguesa torna-se um impedimento para a compreensão dos conteúdos. Assim, um suporte ou reforço por meio de monitoria e acompanhamento específico desses acadêmicos, pelo período de um ano seria importante para mantê-los estudando.

O representante institucional mencionou que:

A questão da monitoria, é que a gente percebe que os indígenas, principalmente dos primeiros períodos, eles tem uma dificuldade muito grande em conseguir acompanhar a turma, né... é... a partir do segundo ano eles já estão adaptados e já conseguem, mas no primeiro ano é um período mais complicado né... (...) tem a questão dos monitores que eles fornecem um suporte, funciona, na verdade como um... na escola, quando a pessoa tem um reforço, funciona como um reforço para os acadêmicos que estão com alguma dificuldade em determinadas matérias né, por isso que eu coloquei aqui, sugiro como complementação a contratação de monitores, esses monitores específicos para auxiliar os acadêmicos indígenas, principalmente nesse primeiro ano de instituição. (Entrevista do dia 25/04/2019).

Outra sugestão pertinente do ponto de vista da Instituição, seria a abertura de editais para os auxílios e benefícios financeiros contemporâneos ao início das aulas, a fim de possibilitar que os estudantes possam usufruir do aporte financeiro que necessitam o quanto antes, pois sem esse recurso não conseguem se manter na cidade.

O entrevistado relatou ter conhecimento de desistência de estudante indígena por esse motivo.

Esses auxílios que são da instituição... eles não tem uma data fixa e quase nunca batem exatamente com o início das aulas. Geralmente com o decorrer de um mês de aula é que é publicado o edital né, então a gente já teve um caso de um indígena... não tenho conhecimento se é da etnia Paiter Suruí, eu sei que ele é de Espigão, ele infelizmente acabou desistindo do curso porque esse prazo pra conseguir o auxílio... ele não... teve condições de manter. (Entrevista do dia 25/04/2019).

Na ótica dos estudantes Paiter Suruí da Instituição “A”, obtivemos alguns apontamentos quanto aos fatores que, para eles, dificultam o acesso e a permanência na educação superior, que são:

- a) Ausência de condições financeiras do estudante e de sua família;
- b) Insuficiência dos benefícios e auxílios financeiros concedidos;
- c) Distância da aldeia em relação a cidade de Cacoal/RO;
- d) Escassez de transporte no trecho entre a aldeia e a cidade de Cacoal/RO;

- e) Idioma, considerando que a alfabetização e educação na aldeia é realizada predominantemente na língua materna;
- f) Quantidade reduzida de vagas destinadas a estudantes indígenas;
- g) Dificuldade de conseguir emprego na cidade por discriminação pela origem indígena e pela dificuldade com a língua portuguesa;
- h) Timidez e necessidade de adaptação aos não indígenas.

O primeiro e principal problema relatado por todos os estudantes é a dificuldade financeira. Todos possuem família ou parte dela que mora na aldeia e para estudar, os acadêmicos precisam morar na cidade, uma vez que a distância e a ausência de transporte periódico impossibilitam continuar habitando com a família e se deslocar diariamente para as atividades acadêmicas na instituição.

Um estudante relatou:

A maioria não tem condições de sair da reserva que, é o que... tá há uns 80 km daqui e permanecer na rua se não tiver algum apoio de algum familiar não tem jeito, não tem condições [...] Inclusive eu até, salvo engano teve um colega da etnia Cinta Larga que ele entrou e não conseguiu permanecer. (Entrevista do dia 30/05/2019).

Mesmo com a percepção de auxílios financeiros, os estudantes consideram que os valores são insuficientes para suprir todas as necessidades de manutenção na cidade, como aluguel, alimentação e transporte.

Outro estudante disse:

No primeiro período eu tentei morar na cidade, aí R\$ 900,00 pra achar um bom apartamento assim, no básico que a gente pode conseguir viver vale em torno de R\$ 400,00, aí vai aquela questão de alimentos, e nem sempre apartamento a gente encontra perto da universidade, aí vem toda a questão assim pra mim que... aí eu optei pra voltar pra aldeia. (Entrevista do dia 30/05/2019).

A maioria não trabalha, mas gostaria de ter uma fonte de renda para minimizar os problemas financeiros que enfrentam. Um dos estudantes realiza estágio remunerado em um órgão público e outro trabalha como agente de saneamento básico na aldeia mediante um contrato com o órgão federal de saúde indígena.

A língua portuguesa também é considerada pelos estudantes uma dificuldade a ser enfrentada para estudar:

Eu vejo muito a questão do idioma... o idioma é mais difícil pra ser entendido né, porque as pessoas mesmo, eu tenho os meus irmãos que estão direto na reserva, eles não consegue, entender muito bem o português, e uns colegas também que ingressam e tem essa dificuldade. (Entrevista do dia 30/05/2019).

Como forma de melhorar as condições de acesso e permanência no ensino superior, os estudantes elencam algumas sugestões:

- a) Aumento no valor da bolsa permanência concedida;
- b) Tutoria aos estudantes indígenas para adaptação e compreensão da língua portuguesa e dos conteúdos curriculares dos cursos de graduação;
- c) Ampliação da quantidade de vagas disponibilizadas para indígenas;
- d) A existência de um local para abrigar os estudantes indígenas na cidade, para não precisarem pagar aluguel;
- e) Auxílio e compreensão por parte dos professores para com os estudantes indígenas, na condução dos conteúdos e atividades acadêmicas.

Verificamos assim que a fala do dirigente institucional se coaduna com as falas dos estudantes no que diz respeito a necessidade de melhorar as políticas de acesso e permanência existentes na Instituição “A”, com uma melhor organização e execução. E ainda, propõem sugestões para que estas políticas sejam ampliadas no sentido de efetivar os direitos desses estudantes a uma educação diferenciada.

5.1.3 Políticas de acesso e permanência na Instituição “B”

A instituição “B” informou não possuir política de acesso específica para estudantes indígenas.

No que tange as políticas de permanência, a Instituição informou que também não possui uma política interna específica destinada a estes sujeitos, no entanto, esclareceu que disponibiliza de forma geral e igualitária a todos os estudantes o acompanhamento do núcleo psicopedagógico institucional para apoio acadêmico e psicológico.

Além disso, disponibilizam, de forma variável, quantidades de bolsas com descontos parciais em mensalidades dos cursos, destinadas a qualquer estudante, independente das condições pessoais.

Os dois estudantes Paiter Suruí vinculados a esta Instituição e entrevistados nesta pesquisa relataram que se submeteram ao processo seletivo regular da instituição (vestibular) oferecido de forma geral, confirmando a inexistência de meio de acesso diferenciado a estudantes indígenas.

Quanto a políticas de permanência os estudantes alegaram que desconhecem e que não possuem qualquer benefício por parte da Instituição para continuar os estudos.

Um dos estudantes disse que depende integralmente da família para o custeio das despesas com manutenção própria e de estudos. O outro estudante relatou que possui um

contrato com uma empresa particular de bolsas que possui convênio com a Instituição, pelo que possui bolsa de 50% do valor da mensalidade em razão desse contrato.

Ambos os entrevistados esclareceram, ainda, que não tiveram e nem possuem atualmente nenhum incentivo ou benefício financeiro por parte da sua Comunidade Indígena para ingressar e permanecer na educação superior, recebendo dos membros da comunidade importante estímulo fraterno para continuarem os estudos, assim como recebem de suas famílias.

5.1.4 Identificação de fatores que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na Instituição “B” e sugestões para melhorias

A Instituição “B” relatou que não foi possível identificar fatores que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na educação superior e não tem sugestões para implementação de propostas com essa vertente. Eles esclarecem que apesar de não possuir políticas específicas, reconhecem a importância de fazê-las. Ademais, estão abertas para analisar projetos, solicitações e iniciativas de órgãos ligados à temática indígena para possível implantação de mecanismos institucionais que propiciem a efetivação de políticas de acesso e permanência de estudantes indígenas na educação superior.

Os dois estudantes Paiter Suruí entrevistados na Instituição “B” relataram alguns fatores que prejudicam o acesso e a permanência na faculdade:

- a) Ausência de condições financeiras do estudante e de sua família;
- b) Distância da aldeia em relação a cidade de Cacoal/RO;
- c) Escassez de transporte que dificulta o deslocamento no trecho entre a aldeia e a cidade de Cacoal/RO;
- d) Idioma, considerando que a alfabetização e educação na aldeia é realizada predominantemente na língua materna.

Sobre a dificuldade financeira, um dos estudantes disse:

Eu vejo na minha aldeia, porque aqui na área de Suruí tem várias aldeias né, eu vejo na minha aldeia porque lá... as meninas, os meninos, que terminam o ensino médio e eles não vem pra fazer faculdade porque tem dificuldade de é... economia né, pagar aluguel e transporte, e pagar faculdade também, assim que eu vejo a dificuldade deles. (Entrevista do dia 06/05/2019).

Como sugestão para amenizar os impactos negativos das dificuldades encontradas, um dos estudantes não soube dizer e o outro mencionou:

a) Ampliação das vagas para indígenas nas instituições públicas de educação superior;

b) A concessão de benefícios e auxílios a estudantes indígenas que estejam cursando uma graduação em instituições particulares.

Como sugestão, o estudante acrescentou:

Pra mim eu acho também que o governo poderia ajudar também quem estuda na faculdade particular né. (Entrevista do dia 06/05/2019)

Constatamos, assim, que na Instituição “B” não existem políticas de acesso e permanência específicos para estudantes indígenas, sendo que os serviços de apoio ao estudante são genéricos. A Instituição ainda se disse aberta para receber, analisar e se for o caso, implantar projetos de iniciativa de entidades voltadas as questões indígenas, demonstrando que pode avaliar parcerias na área, embora não tenha internamente propostas nesse sentido.

Os estudantes da Instituição “B” identificam algumas dificuldades no acesso e permanência e sugerem a implantação de algumas políticas que dependem de atos e investimentos do poder público, como a ampliação de vagas em instituições públicas e concessão de benefícios financeiros também para estudantes de instituições particulares.

5.1.5 Políticas de acesso e permanência na Instituição “C”

A instituição “C” informou não possuir política de acesso específica para estudantes indígenas. Existe um convênio com a Procuradoria Federal a fim de destinar quantidades de vagas em cada processo seletivo, com bolsas parciais ou integrais a indígenas da etnia Cinta Larga, apenas, e que tais vagas não são fixas, ficando a critério da instituição a oferta e a quantidade destas.

A justificativa apresentada para existência de convênio para disponibilizar vagas apenas para indígenas da etnia Cinta Larga, foi de que a solicitação partiu da procuradoria federal e menciona apenas essa etnia.

Quanto às políticas de permanência, a Instituição informou que também não possui uma política interna específica destinada a permanência destes sujeitos, no entanto, esclareceu que disponibiliza de forma geral e igualitária a todos os estudantes o acompanhamento do núcleo psicopedagógico institucional para apoio acadêmico e psicológico.

Eles relataram ainda que com o intuito de identificar e evitar a evasão, a instituição busca conversar com estudantes de forma geral, que fazem o requerimento de trancamento,

desistência ou cancelamento de matrícula, para tentar solucionar eventual dificuldade encontrada pelo acadêmico e incentivá-lo a permanecer nos estudos.

Além disso, disponibiliza de forma variável, quantidades de bolsas com descontos parciais em mensalidades dos cursos, destinadas a qualquer estudante, independente das condições pessoais.

Os dois estudantes indígenas da etnia Paiter Suruí vinculados a esta Instituição declararam que passaram pelo processo seletivo regular da instituição oferecido de forma geral, confirmando a inexistência de políticas de acesso.

Quanto a permanência, ambos informaram que possuem bolsa de estudos disponibilizada pela própria Instituição, com desconto de 50% no valor da mensalidade do curso.

Os dois estudantes esclareceram, ainda, que não tiveram e nem possuem atualmente nenhum incentivo ou benefício financeiro por parte da sua Comunidade Indígena para ingressar e permanecer na educação superior.

5.1.6 Identificação de fatores que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na Instituição “C” e sugestões para melhorias

A instituição “C” informou não possuir política de acesso específica para estudantes indígenas, mas entende ser importante pensar em formas de incentivar o acesso e permanência desses alunos tendo em vista que, na sua opinião, há dificuldades em se valorizar a diversidade humana e até discriminação no meio acadêmico. Observamos, com base nessa informação, que há resistência de interação em relação aos demais alunos.

Como sugestão para implementação de alguma medida que promova o acesso e a permanência, a instituição sugere a criação de um grupo focal direcionado a ouvir, identificar e analisar as necessidades dos alunos indígenas e ainda, que eles tenham representatividade junto a órgãos deliberativos internos da Instituição, a fim de viabilizar a promoção da diversidade.

Os dois estudantes Paiter Suruí entrevistados na Instituição “C” relataram alguns fatores que prejudicam o acesso e a permanência na faculdade:

- a) Ausência de condições financeiras do estudante e de sua família;
- b) Distância da aldeia em relação a cidade de Cacoal/RO;
- c) Escassez de transporte que dificulta o deslocamento no trecho entre a aldeia e a cidade de Cacoal/RO;

d) Idioma, considerando que a alfabetização e educação na aldeia é realizada predominantemente na língua materna.

Um dos estudantes relatou que mora na cidade de Cacoal/RO e se mantém com ajuda da família, pois não consegue trabalho.

O outro aluno informa que mora na aldeia e trabalha lá dando aulas, mediante um contrato com a Prefeitura de Rondolândia/MT, de onde auferia uma renda para manutenção própria. Este aluno relata que tem que se deslocar diariamente para a cidade de Cacoal/RO para as atividades acadêmicas, sendo que existia um ônibus que transportava os estudantes. No entanto, não há mais esse meio de transporte, sendo que o aluno tem encontrado dificuldade para se deslocar, o fazendo atualmente por meio de motocicleta própria.

Os dois estudantes disseram que não tiveram e nem possuem atualmente nenhum incentivo ou benefício financeiro por parte da sua Comunidade Indígena para ingressar e permanecer na educação superior.

Relatando a dificuldade financeira e de transporte:

Acho que por agora mesmo, financeiramente né, porque quando tinha um transporte que vinha de Rondolândia pra Cacoal ficava mais fácil pra mim, porque eu pagava uma quantia pra mim usar o ônibus e agora tinha parado e eu tenho que vim de moto né, por isso que eu to falando... (Entrevista do dia 14/06/2019).

Como sugestão para minimizar as dificuldades indicaram a oportunidade de emprego e, no caso do deslocamento, que a Associação de Estudantes adquirisse um ônibus para deslocamento dos alunos, o que, segundo o aluno, está sendo avaliado pela referida Associação.

Analisando as informações colhidas, verifica-se que embora reconheça a importância de medidas específicas e diferenciadas, sugerindo um grupo focal para discutir as necessidades dos alunos, não há na Instituição “C” políticas de acesso e permanência específicas para estudantes indígenas, sendo que os serviços de apoio ao estudante são os atendimentos psicopedagógicos gerais para todos os alunos.

Os estudantes da Instituição “C” identificam algumas dificuldades no acesso e permanência, em especial a ausência de condições financeiras e o transporte, sugerindo soluções como oportunidade de emprego e aquisição de um ônibus pela Associação dos Estudantes como forma de minimizar as dificuldades.

5.1.7 Políticas de acesso e permanência na Instituição “D”

A instituição “D” informou não possuir política de acesso nem de permanência específica para estudantes indígenas.

Esclareceram que existe um convênio com a Procuradoria Federal a fim de destinar quantidades de vagas para bolsas a indígenas da etnia Cinta Larga apenas, e que tais vagas não são fixas, ficando a critério da instituição a oferta destas conforme a procura desses estudantes.

Não foi informado o motivo pela existência do convênio para disponibilizar vagas apenas para indígenas da etnia Cinta Larga.

Quanto a etnia Suruí, relataram que há um único estudante, a quem foi concedida uma bolsa integral para o curso escolhido, por liberalidade da Instituição, a fim de contribuir para que o mesmo permaneça estudando e consiga se formar. Isso ocorreu devido ao fato de que o mesmo não estava conseguindo arcar com as despesas decorrentes de curso e de sua manutenção própria.

O estudante da instituição “D” entrevistado relatou a inexistência de políticas institucionais de ingresso e permanência específico para estudantes indígenas da sua etnia. Informou que ganhou uma bolsa de 50% para ingressar na instituição, mas por questões financeiras iria desistir do curso que estava em andamento, por não conseguir custear todas as despesas, ocasião em que a instituição resolveu conceder bolsa de estudos integral ao entrevistado para que continuasse a graduação e pudesse se formar, confirmando a informação de instituição de que concedeu ao aluno a bolsa.

Por isso, atualmente possui bolsa de estudos integral.

Ai depois mais pra frente, que eu tava querendo trancar por conta que tava puxado ainda pra mim, um professor mesmo tentou correr atrás pra mim, aí marcaram uma reunião com o presidente lá e me concederam a cota indígena, 100%, aí eu to com a cota. (Entrevista do dia 13/08/2019)

Ele nos relata que não recebe nenhum outro benefício, bolsa ou auxílio da comunidade, da instituição ou de algum órgão governamental, sendo suas despesas pessoais custeadas pelos pais.

5.1.8 Identificação de fatores que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na Instituição “D” e sugestões para melhorias

A Instituição “D” entende ser importante a criação de políticas institucionais de acesso e permanência dos estudantes indígenas na educação superior por considerar a interculturalidade na esfera educacional relevante para as práticas acadêmicas. Como sugestão para promover essas políticas na Instituição a que está vinculada, menciona a possibilidade de

ampliar as vagas indígenas para outras etnias, a exemplo do convênio que a Instituição possui atualmente e de forma exclusiva para beneficiar o povo da etnia Cinta Larga.

Afirmam ainda que não sabem dizer se existem fatores que dificultam o acesso e a permanência de estudantes da etnia Paiter Suruí nos cursos de graduação.

O graduando entrevistado informou que não recebe nenhuma ajuda financeira ou benefício da sua comunidade indígena, e que existem vários fatores que dificultam o acesso e a permanência na graduação:

- a) Dificuldades financeiras;
- b) Distância da aldeia;
- c) Ausência de transporte;
- d) Estrada ruim no trajeto da Terra Indígena a cidade de Cacoal;
- e) Custo de mensalidades em instituições privadas;
- f) Não ter moradia na cidade.

Anteriormente o estudante morava na aldeia e tinha que se deslocar até a cidade para estudar, o que era muito difícil. Atualmente reside na cidade com sua avó, o que ameniza a dificuldade financeira e de deslocamento diário.

Antes quando eu morava na aldeia era bem difícil pra vim, agora que eu to na casa da minha avó ali, está mais fácil [...] era bem difícil sair de lá (da aldeia) era três e meia pra poder chegar aqui, nem sempre chegava porque a estrada era bem ruim [...]
(Entrevista do dia 13/08/2019).

Para o estudante, as principais dificuldades são as limitações financeiras e a ausência de transporte. Uma sugestão pertinente e viável para amenizar tais problemas seria a implementação de alojamentos para estudantes indígenas na cidade de Cacoal, por meio de órgãos governamentais.

5.1.9 Políticas de acesso e permanência na Instituição “E”

Na referida Instituição existe política de acesso de estudantes indígenas, por meio de vagas destinadas as cotas para indígenas. Não há processo seletivo diferenciado, sendo que todos os estudantes se submetem a mesma avaliação e depois é feita a classificação pela nota obtida, e no caso dos indígenas, essa nota é utilizada para a classificação destinada ao preenchimento das vagas disponibilizadas para o sistema de cotas indígenas.

De acordo com o último edital de processo seletivo para ingresso de estudantes, o ingresso por cotas pode se dar de duas formas:

a) “Cota C4: Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados indígenas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.”

b) “Cota C8: Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados indígenas, independente de renda.”

Essa classificação em “Cota C4” e “Cota C8” é uma definição interna da Instituição, por meio de editais de processo seletivo, que definirão em cada certame a quantidade de vagas disponíveis.

Os três estudantes da etnia Paiter Suruí matriculados na instituição “E” relataram ter ingressado por meio do referido processo de cotas para indígenas, confirmando a existência e efetividade desse meio de acesso para ingressar na educação superior.

No que concerne às políticas de permanência de estudantes indígenas, a Instituição informou que não há uma política específica para atender graduandos indígenas, mas existe um programa de auxílio moradia e auxílio transporte para estudantes vulneráveis, em que é publicado edital e os candidatos interessados devem se inscrever para concorrer aos auxílios.

Caso o estudante indígena se inscreva deverá preencher as mesmas regras aplicáveis a todos os estudantes a fim de comprovar a situação de vulnerabilidade e fazer jus a percepção da verba.

Tem uma ajuda de custo, aliás, assim, para os estudantes vulneráveis aqui do campus sai um edital [...] esses auxílios tem... o auxílio moradia... [...] são pra todos os estudantes, mas aí no caso eles vão se encaixar, geralmente nos mais vulneráveis. (Entrevista do dia 12/08/2019).

Ademais, a instituição informou que possui uma coordenação de assistência ao educando, composta por profissionais das áreas de assistência social, enfermagem, pedagogia e psicologia, que poderão assistir os estudantes que necessitarem de apoio. Trata-se de uma assistência destinada a todos os estudantes, não sendo uma atividade direcionada especificamente ao acadêmico indígena.

Eles possuem também um núcleo de atendimento as pessoas com necessidades educacionais específicas, também destinados a todos os estudantes da instituição, independentemente de qualquer condição pessoal ou da dificuldade apresentada.

Os três estudantes da Etnia Paiter Suruí vinculados a Instituição “E” relataram que ingressaram por meio do sistema de cotas indígenas, sendo o processo seletivo realizado por meio da média das notas do ensino médio do estudante.

Nem todos possuem auxílio financeiro para permanência. Um dos estudantes relatou que recebe o auxílio moradia de R\$ 300,00 (trezentos reais) e um auxílio transporte de R\$

120,00 (cento e vinte reais), totalizando o valor de R\$ 420,00 (quatrocentos e vinte) de ajuda de custo mensal, valor que considera insuficiente, motivo pelo qual também recebe ajuda financeira de seus tios para continuar estudando.

Assim, eu tenho ajuda dos meus tios né, que eu fui criado por eles na verdade, aí eles me ajudam...[...] eles tem uma bolsa que ajuda financeiramente o aluno a se manter na cidade... (bolsa) permanência de R\$ 300,00 e transporte de R\$ 120,00. (Entrevista do dia 13/08/2019).

Outro estudante nos relatou que recebia o auxílio moradia e o auxílio transporte no início da graduação, mas no decorrer do curso e com o auxílio da Agência da FUNAI local, se inscreveu para receber o auxílio permanência disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura, no valor de R\$ 900,00, e, não podendo cumular os benefícios, optou por receber esse último, a partir de quando não mais pode receber o auxílio moradia e auxílio transporte.

Então, é... a instituição, ela já promove né o incentivo já desde o início com o auxílio transporte e auxílio moradia, então nesse caso eu já, nos primeiros anos eu comecei a receber, principalmente o auxílio transporte. Porém, em 2017 o... nós temos ali o órgão que é a FUNAI, que trabalha né, junto com a parte ali dos indígenas, que eles cadastram pra receber um... pelo fundo da... eles chamam de bolsa permanência que pelo MEC... que é do governo federal... [...] aí eu consegui, até hoje eu recebo [...] Hoje eu não recebo (auxílio transporte) devido eu já receber um, eu não posso receber mais duas bolsas... ou escolhe um ou escolhe outro. (Entrevista do dia 13/08/2019).

O último estudante entrevistado, vinculado a Instituição “E”, relatou que não possui nenhum auxílio financeiro no momento.

Todos os graduandos esclareceram, ainda, que não tiveram e nem possuem atualmente nenhum incentivo ou benefício por parte da sua Comunidade Indígena para ingressar e permanecer na educação superior.

5.1.10 Identificação dos fatores que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na Instituição “E” e sugestões para melhorias

A instituição considera que as políticas existentes estão contribuindo para atender a demanda que possuem atualmente. No entanto, identifica uma dificuldade dos estudantes Paiter Suruí em relação a língua portuguesa, tendo em vista a predominância da língua materna na aldeia.

Essa dificuldade reflete na aprendizagem dos alunos e também na forma de ensino do professor, que não tem capacitação para lidar com essas dificuldades de comunicação e de aprendizado.

Como sugestão, seria preciso um olhar institucional no sentido de capacitar os professores para lidar com as dificuldades de aprendizagem desses alunos, decorrentes das diferenças de linguagens.

Os estudantes Paiter Suruí entrevistados na Instituição “E” relataram alguns fatores que prejudicam o acesso e a permanência na graduação:

- a) Ausência de condições financeiras do estudante e de sua família;
- b) Distância da aldeia em relação a cidade de Cacoal;
- c) Escassez de transporte;
- d) Custo do transporte
- e) Dificuldade de comunicação e de aprendizagem em português, porque na comunidade utilizam principalmente a língua materna;
- f) Insuficiência dos auxílios disponibilizados.

Um estudante relatou que antigamente existia um ônibus custeado pela prefeitura do município de Rondolândia/MT, que fazia o transporte dos estudantes entre a aldeia e a cidade de Cacoal/RO. No entanto, esse transporte deixou de ser disponibilizado e os estudantes tem que custear as despesas com transporte.

Um estudante disse:

Mas assim, as dificuldades que eu vejo hoje em dia, de se inserir um indígena no ensino superior é pela falta mesmo de comunicação da língua portuguesa, é a comunicação [...] acho que é mais a parte de comunicação mesmo, é uma das dificuldades que eles mais tem, porque se você for hoje numa escola indígena, lá eles não são cobrados pra falar, tanto é que os professores são indígenas também que falam a maior parte na língua materna [...] então, quando eles vem pra cidade né, a parte de estabilizar realmente, numa residência, tem que alugar, né, transporte, meios de transportes, se deslocar da cidade ou até uma instituição, dependendo da distância né, então tem isso daí... devido a isso aí tem os auxílios né, mais ainda não é o suficiente para tá indo cobrir uma alimentação né, um aluguel [...] fora energia, água, luz, material. (Entrevista do dia 13/08/2019).

Outro relatou:

Pra nós é muito difícil de estudar porque a gente não fala muito os português né, aí alguém fala um pouco, só que a gente entende um pouco... maioria entende, só que a gente não fala muito bem português [...] a língua é uma dificuldade [...] sobre a moradia né, que a gente fica, dificuldade de pagar aluguel, e alimento também né, alimento... e... de vez em quando dá problema de saúde né [...] e não tem como pagar o remédio que eu tomo e aí tem vez em quando meu pai compra pra mim, tem vez que não, é isso que é dificuldade pra mim. (Entrevista do dia 13/08/2019)

Como sugestão para amenizar os impactos negativos das dificuldades encontradas, mencionaram:

- a) Meios de transporte acessíveis;

- b) Melhoria das condições financeiras para manutenção da cidade, dada a dificuldade de custeio da moradia, alimentação e saúde;
- c) Disponibilização de materiais de estudo necessários para reforçar o aprendizado.

Houve também esse relato:

É bom, tipo, é bom melhorar assim, ter uma bolsa de estudo pra nós assim, e também transporte pra melhorar que também é dificuldade pra nós, transporte, e alguns materiais de estudos sobre a matéria das aulas que a gente gosta de ver e também é... [...] da moradia também que pode ser é, como uma bolsa chegando assim pra nos pagar um aluguel. (Entrevista do dia 13/08/2019)

Na instituição “F” as políticas existentes são consideradas ainda insuficientes para possibilitar o acesso e permanência adequados dos estudantes, que sofrem, principalmente, com as dificuldades financeiras para manutenção na cidade e continuidade dos estudos e com a necessidade de aprender a língua portuguesa.

5.1.11 Políticas de acesso e permanência na Instituição “F”

A instituição “F” informou não possuir política de acesso nem de permanência específica para estudantes indígenas. Os estudantes que estão matriculados na instituição ingressaram pelo processo seletivo regular aplicado a todos os candidatos interessados, realizando a prova de vestibular consistente em uma redação com temas variados e atuais.

A instituição dispõe de algumas bolsas de descontos em percentuais e quantidades que variam de semestre a semestre, mas são direcionadas a qualquer candidato ingressante interessado que preencha os requisitos de carência econômica, mediante a apresentação de documentos comprobatórios que a instituição solicita quando da disponibilização das bolsas.

Esclareceram-nos que os tutores de sala da instituição são os que possuem contato mais direto com os alunos e buscam identificar eventuais dificuldades de aprendizado e supri-las, mediante realização de reforço pedagógico, o que é destinado a qualquer aluno que apresente essa necessidade.

Quanto a etnia Suruí, informou que existem três estudantes matriculados atualmente, mas apenas um se disponibilizou para participar da entrevista proposta por esta pesquisa.

A estudante da instituição “F” entrevistada confirmou que ingressou na instituição por meio do processo seletivo regular e que mora na Terra Indígena, tendo que se deslocar com recursos próprios para estudar. A mesma relatou já possuir outra graduação e que é professora

na aldeia. Não recebe nenhum auxílio financeiro para estudar, dependendo de recursos próprios para custear todas as suas despesas.

5.1.12 Identificação dos fatores que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na Instituição “F” e sugestões para melhorias

A instituição identificou algumas dificuldades apresentadas pelos estudantes indígenas da etnia Paiter Suruí, como:

- a) Dificuldade de adaptação entre a forma de ensino-aprendizagem do ensino médio e o ensino superior;
- b) Dificuldade de locomoção em razão da distância entre a Terra Indígena e a instituição;
- c) Ausência de condições financeiras para residir na cidade;
- d) Ensino médio deficiente.

Para amenizar as dificuldades a instituição sugere que:

- a) Seja criada uma forma de acompanhamento dos estudantes antes de sair do ensino médio, preparando-o para o ingresso na graduação;
- b) Amparo financeiro para locomoção;
- c) Disponibilização de vagas por meio de cotas para indígenas;
- d) Auxílio pedagógico na instituição para suprir a deficiência do ensino médio.

A aluna entrevistada não relatou maiores dificuldades pessoais por já possuir uma graduação e por trabalhar como professora na aldeia, auferindo renda própria que, juntamente com a renda familiar, possibilitam a permanência na sua segunda formação superior.

No entanto, tem conhecimento das dificuldades enfrentadas por outros estudantes da etnia, como:

- a) Insuficiência de vagas de graduação em instituições públicas, que são muito disputadas;
- b) Ausência de vagas com bolsas integrais em instituições particulares;
- c) Ausência de recursos financeiros por parte dos estudantes indígenas e suas famílias;
- d) Distância da Terra Indígena em relação a cidade de Cacoal;
- e) Ausência de transporte público da aldeia para a cidade de Cacoal;

- f) Dificuldade financeira para manutenção do estudante na cidade;
- g) Os estudantes que passam a residir na cidade tem que ficar sozinhos, pois a família fica na aldeia, contrariando o costume de convivência familiar praticada pela comunidade;
- h) Não há preparação dos estudantes do ensino médio para o ingresso na graduação;
- i) Estradas ruins em certos períodos do ano no trajeto entre a aldeia e a cidade;
- j) A predominância da língua materna que dificulta o aprendizado em língua portuguesa.

Como sugestão para enfrentar as dificuldades mencionou:

- a) Ampliação de vagas em instituições públicas;
- b) Criação e/ou ampliação de bolsas de estudos integrais em instituições particulares;
- c) Preparação dos alunos para ingresso na graduação, em especial com reforço da língua portuguesa;
- d) Que os ônibus disponibilizados para transporte de alunos nas escolas rurais fossem utilizados também para transporte dos estudantes de graduação.

Destacou a aluna:

Eu acredito que a ampliação de bolsas integrais nas instituições particulares né, porque a instituição federal ela... é o mesmo problema de sempre né, aqueles que tem mais condições consegue entrar na federal, quem não tem né, então... eu acredito que ampliar as bolsas integrais para os estudantes indígenas é uma boa, que tem bastante indígenas aí terminando o ensino médio e tem muitos querendo fazer uma graduação, mas não conseguem... [...] mensalidade... então isso dificulta muito pra eles... Muita disputa (nas federais) e outra coisa também, como eles moram na aldeia tem a dificuldade de se manter aqui na cidade.. e assim as estradas, tem um período que elas são boas, uns 2 meses são boas, depois as estradas são ruins. Dificulta assim também é... ainda é, não temos assim dentro das escolas indígenas é, uma preparação para os alunos que estão no ensino médio né, é ... porque assim, eles tem a linguagem diferente, a língua materna, nos termos a língua materna e isso dificulta você interagir o conhecimento, porque quando a gente faz o ENEM ou o vestibular nas instituições o conhecimento é um pouco diferente da realidade que a gente vive lá na aldeia, então, assim principalmente o ENEM, ele conta muito coisa de fora e lá é outra situação, então isso tem muito essa dificuldade da gente como aluno tá entendendo né, esse mundo, assim essa visão de mundo [...] que não é uma coisa que eles não aprendem nas escolas indígenas.. isso é uma grande dificuldade. [...] O transporte é uma dificuldade... [...] Não tem (transporte público) eu acredito que o transporte ajudaria muito, porque assim existe o transporte das escolas não indígenas na área rural, que alguns tem até acesso as aldeias, então assim, daria pra trazer esses jovens de ônibus para as escolas aqui, do que ficar... porque outra dificuldade aí é dos alunos permanecerem aqui sem os pais, sem a família, eles ficam sozinhos aqui pra fazer as aulas, pra estudarem na faculdade, então assim, se tivesse assim esse transporte de levar né, trazer os alunos, é... teria mais acesso. [...] tem que mudar e morar sozinho né, e o costume é sempre familiar né, então eles saem daquele convívio

familiar e vem viver sozinho aqui. O financeiro... os pais ficam lá tentando tirar da onde pra manter o filho aqui. (Entrevista do dia 13/08/2019).

As informações colhidas entre o dirigente institucional e a acadêmica entrevistada na Instituição “F” estão em consonância na maioria dos aspectos mencionados, revelando que a percepção quanto as dificuldades e necessidades do ponto de vista institucional e do ponto de vista do aluno são parecidos.

Os relatos da referida aluna nos traz um pouco mais do que a percepção de uma estudante, porque nos apresenta também a experiência de uma professora indígena Paiter Suruí que está se submetendo pela segunda vez a todas as dificuldades para cursar a segunda graduação, identificando não só as suas percepções próprias mas os sentimentos e visões de outros estudantes com quem convive e compartilha as perspectivas de proporcionar uma vida melhor para si e para o seu povo.

5.2 Considerações acerca das informações colhidas na pesquisa de campo

Com a pesquisa de campo supramencionada observamos que das 06 (seis) instituições participantes da pesquisa, apenas duas disponibilizam alguma forma de ingresso especial para indígenas, por meio de sistema de cotas. Além disso, estas duas também ofertam algum tipo de auxílio financeiro, destinado especificamente a esses estudantes.

As demais Instituições não possuem nenhuma forma diferenciada de ingresso e também não disponibilizam auxílios financeiros específicos para estudantes indígenas. Os descontos ou benefícios existentes nestas Instituições são, na verdade, concedidos a qualquer estudante (indígena ou não indígena) que comprovar insuficiência de recursos.

Nessa pauta, constatamos pelos relatos dos entrevistados que, mesmo nas instituições em que há algum tipo de política de ingresso ou auxílio financeiro, estes são limitados às pequenas quantidades de vagas e de beneficiários, não atendendo integralmente os estudantes que necessitam de auxílio.

Dessa forma, mesmo os graduandos que recebem algum tipo de auxílio alegam ter dificuldades na manutenção própria, uma vez que os gastos com a permanência na cidade, alimentação e deslocamento são superiores aos valores recebidos. Dessa forma, o estudante acaba dependendo de ajuda de familiares, quando estes tem alguma condição.

A insuficiência de condições financeiras foi mencionada por todos os estudantes como o fator de principal dificuldade a ser enfrentada para a permanência no ensino superior, devido, a necessidade que a maioria dos estudantes tem de se mudar da aldeia para a cidade de Cacoal,

gerando custos com aluguel, transporte, alimentação, saúde e vestuário que seriam menores se continuassem a viver na aldeia com a família. Poucos possuem apoio de outros familiares que já residem na cidade.

Entendemos que há a necessidade de que as instituições que disponibilizam políticas de acesso e permanência de estudantes indígenas reavaliem seus processos a fim de identificar possibilidade de ampliação de vagas em concordância com a procura dos estudantes indígenas. Assim, será possível a criação de oportunidades para aqueles que se interessem pelos estudos em nível de graduação, ou pelo menos na proporção condizente com a população indígena jovem que poderá se tornar potencial universitário.

Uma readequação dos valores de benefícios também seria interessante para viabilizar a efetiva permanência durante todo o curso. Isso porque a definição dos valores de benefícios deve levar em consideração as despesas que o estudante indígena terá para permanecer estudando. Não estamos falando de um universitário que já reside e possui toda a estrutura material e familiar na cidade, mas de uma situação peculiar, em que o estudante e sua família moram na aldeia e vão precisar de estabelecer na cidade ou se deslocar frequentemente, além dos demais custos com alimentação, saúde e bem estar.

Isso é importante para possibilitar a permanência do estudante até o final de sua graduação. Caso contrário, corre-se o risco de que em determinada etapa dos estudos o graduando não consiga mais suportar todas as despesas e acabe sendo obrigado a desistir do curso, aumentando as estatísticas de evasão.

É evidente que isso não é bom nem para o estudante e nem para a Instituição ou Órgão que disponibiliza os auxílios, razão pela qual todos esses fatores devem ser avaliados para definição de valores de benefícios, objetivando, por óbvio, que o estudante inicie e conclua o curso escolhido, pois do contrário, tanto a vaga quanto os auxílios se tornarão inócuos para o fim a que se destinam: o êxito na formação de nível superior.

Outra importante constatação que, a nosso ver, merece profunda atenção, é o fato de que nenhuma das instituições, mesmo as que possuem alguma política de acesso e permanência, disponibilizam qualquer tipo de acompanhamento acadêmico ou pedagógico específico para estudantes indígenas.

Quando questionados sobre fatores que acarretam dificuldades para a permanência, alguns estudantes e dirigentes institucionais se referiram a língua, em razão da predominância da língua materna nas aldeias, que dificulta o aprendizado em língua portuguesa na universidade. Durante as entrevistas com os próprios estudantes, foi observado que, ora se mencionava a língua originária do estudante como uma dificuldade, porque prejudicava a

compreensão dos conteúdos que são ministrados em língua portuguesa, ora se mencionava a língua portuguesa como uma dificuldade, uma vez que toda a formação na aldeia tem a predominância da língua nativa.

A língua materna dos indígenas não pode ser tida como problemática. Se assim fosse, estaríamos diante da mesma ideia colonizadora de supremacia de uma língua superior, enquanto identidade cultural que deve substituir outra, tida por inferior. Não podemos pensar a língua portuguesa como necessariamente substituta da língua nativa dos indígenas.

Ao contrário disso, a predominância da língua materna na vivência dos indígenas representa a manutenção da cultura e deve ser preservada, praticada pelos seus membros para se manter viva.

É por essa razão que a Constituição Federal de 1988 previu no artigo 210, § 2º que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” e que os artigos 78 e 79 da LDB passaram a prever a possibilidade de se adequar currículo e materiais didáticos para esses povos, determinando, na educação fundamental, o respeito a seus costumes e preservação da língua materna.

Zoia (2010) reforça a importância das garantias constitucionais aos povos indígenas.

Foi somente a partir da Constituição de 1988 que a condição dos povos indígenas começou a mudar, pois ela trouxe em seu bojo conquistas significativas no que concerne aos direitos indígenas. Rompeu-se assim com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, reconhecendo aos povos indígenas o direito à prática de suas formas culturais próprias. Ou seja, a partir de então foi reconhecido aos povos indígenas o direito de organização, de manifestação linguística e cultural, de ser e de viver segundo o seu próprio projeto societário. O novo texto constitucional acabou, portanto, com a política integracionista de homogeneização cultural e étnica e estabeleceu um novo paradigma, baseado na possibilidade de pluralismo (ZOIA, 2010, p. 74)

A educação escolar indígena assegura, portanto, a preservação da língua materna, de modo que as universidades que recebem esses estudantes também devem prever uma forma de acolher e acompanhar esses alunos, pelo menos por um período de adaptação e compreensão aos procedimentos e metodologias da educação superior, não visualizando a língua nativa como problemática a ser solucionada, mas verificando a adaptação ao aprendizado na língua portuguesa como parte da integração paulatina na graduação.

As dificuldades de interação dos acadêmicos indígenas com a universidade, compreendida neste contexto de forma ampla, com todos os seus integrantes (direção, coordenação, professores, técnicos, discentes), englobam não somente os problemas materiais e financeiros já mencionados e a necessidade compreensão da língua portuguesa, mas também,

condições pessoais e subjetivas de interação ao ambiente novo, diferente, com métodos de ensino-aprendizagem mais complexos.

Cabe destacar que tanto as experiências relatadas pelas Universidades de outros Estados, indicadas anteriormente nesta pesquisa, quanto às informações colhidas na pesquisa de campo deste trabalho, na cidade de Cacoal/RO, revelaram fragilidades na permanência dos estudantes no ensino superior.

Isso ocorre, também, em razão do preconceito e discriminação praticados por não indígenas na Universidade, além de outros fatores, tais como: a dificuldade com a compreensão da língua portuguesa, ausência de apoio pedagógico quanto ao entendimento das disciplinas e formas de avaliação, o que acaba resultando em comprometimento do aprendizado e da convivência universitária e contribui para o aumento da evasão.

Esses são, a nosso ver, fatores essenciais a serem identificados e solucionados quando se trata de políticas de acesso e permanência, porque caso não verificadas adequadamente podem comprometer o êxito na implementação de outras políticas eventualmente existentes. De nada adianta políticas de acesso que insira o estudante no ambiente acadêmico sem que lhe seja proporcionado o acompanhamento específico para permanecer estudando até a conclusão do curso, uma vez que o prejuízo significativo no aprendizado pode resultar na desistência e evasão do aluno.

Este aluno, por sua vez, poderá interpretar tal situação como incapacidade pessoal, quando na verdade o meio acadêmico é que não está preparado para recebê-lo e dar o acompanhamento inicial que necessita para o desenvolvimento das habilidades e de convivências que irão inseri-lo de fato e de direito no ambiente universitário, com o respeito e consideração que merecem.

É indubitável que esses estudantes estão dispostos a ultrapassar todas as dificuldades para estarem na universidade, mesmo naquelas não preparadas para recebê-los, tentando a qualquer custo se reafirmarem e buscarem o seu espaço, serem vistos e ouvidos no ambiente acadêmico.

A efetividade do direito à educação específica e diferenciada que a legislação garante aos estudantes indígenas, em qualquer nível, precisa de maior atenção, tanto por parte de quem possui a incumbência estatal e institucional de elaborar, pensar, avaliar e efetivar as normas aplicáveis a educação, quanto pelas Instituições e demais setores da sociedade.

É necessário que cada um tenha a sua parcela de responsabilidade e contribuição para concretizar o que prescreve a lei, e para promover o respeito às diferenças e a valorização da

interculturalidade como algo que nos pertence, que nos faz crescer e do que devemos nos orgulhar.

Essencialmente, é necessária a conscientização quanto a indispensável participação ativa dos povos indígenas na elaboração e criação de políticas que lhes são destinadas, em especial aos mecanismos de acesso de permanência no ensino superior, pois enquanto destinatários e interessados diretos na concretização de seus direitos e perspectivas são os mais indicados a subsidiar as decisões nesse sentido.

6 AS PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES DA ETNIA PAITER SURUÍ COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Não somos intrusos no Mundo ou uma fração da Natureza rebelde a ela. Somos a própria múltipla e infinita experiência do mundo natural realizada como uma forma especial de Vida: a vida humana.

Carlos Rodrigues Brandão.

Foi possível constatar por meio desta pesquisa que inúmeras são as dificuldades enfrentadas pelos estudantes Paiter Suruí para ingressarem e permanecerem na educação superior, razão pela qual os motivos que os levam a persistir nessa busca são de fundamental importância para o nosso trabalho, a fim de entender as perspectivas que os movem nesse intento, mesmo diante de tantas barreiras.

Procuramos identificar as perspectivas dos estudantes sob duas óticas. Primeiramente, do ponto de vista das instituições de ensino, caso tenham meios de aferir esses anseios por meio dos mecanismos institucionais de apoio ou assistência ao aluno, eventualmente existente. E em segundo lugar, pela visão dos próprios estudantes, com a finalidade de compreender o que querem com a graduação escolhida.

A priori, iremos apresentar o que disseram as instituições e depois, de forma mais detalhada, quais são as perspectivas dos estudantes.

6.1 As perspectivas dos estudantes com a graduação escolhida

No que concerne às perspectivas dos estudantes da etnia Paiter Suruí com a educação superior, procuramos coletar informações tanto sob a ótica das instituições de ensino quanto dos estudantes.

A Instituição de ensino “A” disse que identifica nos estudantes a vontade de retornar ao convívio da sua comunidade, desenvolvendo o conhecimento adquirido com a graduação junto ao seu povo.

A Instituição de ensino “B” relata que tem percebido a expectativa de crescimento espiritual desses estudantes para trabalhar na sua comunidade e para incentivar outros jovens a buscar a educação superior. Portanto, conclui que o maior incentivo que os mesmos tem para concluir um curso de graduação é o desejo de ajudar o seu povo.

A Instituição de ensino “C” informa que não foi feita uma análise para identificar quais seriam essas perspectivas.

A Instituição de ensino “D” diz que não foi possível identificar quais seriam essas perspectivas.

A Instituição de ensino “E” mencionou que os alunos demonstram o desejo de trabalhar na área escolhida para beneficiar o seu povo.

A Instituição de ensino “F” relatou que os estudantes indígenas procuram um curso de graduação focados no retorno para a aldeia, buscando levar benefícios para a comunidade. Observa que os mesmos escolhem o curso de acordo com as necessidades do povo.

Do ponto de vista dos estudantes, dada a peculiaridade de cada um e a importância que queremos dar as diversas perspectivas expostas, vamos mencioná-las de acordo com a resposta individual de cada aluno, ainda que isso implique na repetição de algumas ideias e justificativas.

Entendemos que através disso podemos nos aproximar o máximo possível do sentimento mais íntimo de cada um dos estudantes que se propõem a enfrentar todas as dificuldades para concluir o ensino superior. Alguns deles com o sentimento de satisfação pessoal mais afluído e outros – a maioria – com o sentimento de pertencimento étnico indubitável, com a certeza de que o conhecimento que busca e que consegue adquirir não é só seu, mas deve ser compartilhado com aqueles a quem pertence, com a sua gente.

Nessa perspectiva, não iremos classificá-los por instituição, mas por curso escolhido, transcrevendo uma parte da fala sobre o que cada um disse a respeito de seus objetivos e perspectivas com a conclusão da graduação.

Cada transcrição representa a fala de um estudante diferente.

Um graduando em direito reporta que:

Pra mim é uma realização né, e pra minha família também, porque nós somos em 8 irmãos e eu sou o primeiro a tá cursando um ensino superior. Então eu imagino que é um incentivo até para os outros né. (Entrevista no dia 30/05/2019)

Outro graduando do mesmo curso disse:

Eu acho que pra mim seria muito importante o término desse curso pra ter alguma voz indígena que luta pelos nossos direitos nessa parte. (Entrevista no dia 30/05/2019)

Já aqui, uma graduanda em direito relata:

Pela questão assim, de sentir vontade né, de fazer direito e eu acho que é uma forma de colaborar mais com o meu povo também. Eu comecei fazer uma licenciatura de educação básica intercultural que é ofertada em Ji-Paraná, aí depois de dois anos, aí eu desisti e optei por fazer direito. [...] Eu penso em trabalhar no órgão, assim, tipo a Funai, ou tipo, fazer um concurso para trabalhar nesses lugares, os órgãos, assim que envolvam indígenas. [...] É muito importante né, por saber assim que tem um indígena que estudou, vamos dizer assim, que venceu né, porque pra passar por

tudo isso é muito difícil, então se você chegar no fim com um diploma já é uma conquista. (Entrevista no dia 28/05/2019)

Graduanda em ciências contábeis disse:

Meu objetivo é permanecer na minha área, que eu faço, e fazer mestrado e doutorado pra me qualificar mais na área de contábeis e ter tipo, ajudar a Associação Indígena com a minha formação. Também pra ter um emprego também. (Entrevista no dia 23/04/2019)

Outra graduanda do curso supramencionado explica que:

Esse curso, porque assim, tipo, meu sonho, sempre quis fazer faculdade né, mas que eu queria fazer mesmo a faculdade era turismo, que eu gosto, mas só pra fazer mesmo eu to fazendo esse daí, pra não perder a faculdade que eu to querendo fazer, meu sonho né, mas eu consegui esse daí eu to fazendo. [...] Trabalhar na Associação, ajudar minha família. (Entrevista no dia 23/04/2019).

Graduanda do mesmo curso, afirma:

Eu pretendo trabalhar né, mas não sei se tem vaga, tipo, vaga na área que, eu não sei se tem como voltar na aldeia pra trabalhar na área, que, depende né, disso. Se tiver eu volto, se não tiver aí, eu tenho que procurar aqui na cidade mesmo né. Aí depois me especializar mais né, pretendo fazer mestrado, essas coisas. [...] É importante [A conclusão do curso], porque meu sonho é ter uma graduação e ter emprego né, aí vai ser melhor pra mim. [...] Eu acho que vai ser um orgulho pra eles né [comunidade] porque é bem, não é, raro as mulher indígena estudar né, e faz graduação e sair da aldeia né, aí eles vão ter orgulho né... ahhh ela estudou, ela se esforçou e ela merece né. (Entrevista no dia 22/04/2019).

Graduando em direito relatou:

Ahh, bom, pela minha família, mais diretamente pelo meu pai, ele diz que é o sonho dele, ele quer que eu ajude meu povo, nessa parte eu também reconheço, mas eu também penso na minha parte sabe, quero fazer minha família feliz e também quero ser feliz. (Entrevista no dia 06/05/2019).

Graduanda em psicologia explica o motivo de ter escolhido o curso:

porque tem, assim, é... nós indígenas tem uma equipe de saúde que trabalha só pra indígena né, aí cada mês eles vão pra aldeia, é médica, enfermeira, dentista, nutricionista, psicólogo, mas só tem um psicólogo que atende na área de Suruí, aqui, e acho que ela, talvez pra ela é muito cansativo só um psicólogo que trabalha né. É por isso quero fazer esse curso, pra entrar na área também pra trabalhar com meu povo. (Entrevista no dia 06/05/2019).

Graduanda em enfermagem, informou:

No começo, quem me incentivou a fazer o curso de enfermagem foi meu pai, porque ele sempre gostou, tipo, dessa área, da área da saúde. [Pretendo] Isso, ajudar meu povo. (Entrevista no dia 14/06/2019).

Graduando em enfermagem, revelou:

Na verdade eu acho que essa profissão, eu acho muito ausente na área indígena, acho que por essa dificuldade eu acho que eu escolhi. [...] A conclusão, pra mim, mais assim, é como se fosse o final da batalha pra mim né, se eu concluir né, porque muitas pessoas começam o curso e depois param né. (Entrevista no dia 14/06/2019).

Graduanda em Engenharia Civil esclareceu:

Eu tenho curso de graduação já, em pedagogia. Como eu comecei dando aula na escola indígena, então eu já fiz pra melhorar como professora dentro da escola indígena. Mas daí, minha vontade mesmo é fazer engenharia né, então, é um sonho de fazer engenharia, desde infância [...] Bem, assim, eu penso... tem alguns estudantes Suruí, por exemplo, na área de... ele faz... esqueci o nome do curso... engenharia e tem... arquitetura! Então né, assim, eu até já estive conversando com ele pra gente fazer algum projeto voltado para cultura mesmo, tradicional, e incrementar com a engenharia e arquitetura, e a gente, assim, vem pensando num modelo de casas, porque a gente vive hoje lá, nas casas assim, pela mudança... antes a gente morava em palhas né, casas de palhas, mais fresco né, e hoje está todo mundo naquelas casinhas muito mal feitas, de madeira, assim, sem nenhum conforto assim, então a gente pensa em criar um modelo né, que possa ficar, porque assim, a casa de palha, ela se destrói facilmente, assim com o tempo, com 2 anos já num... porque assim, como a gente mudava de lugar, então aquilo ali a gente deixava aquela lá, hoje não, hoje a gente precisa manter num local né, na aldeia tem que se manter ali, então a gente quer fazer uma intercalação do ambiente, mas assim, fresco, utilizar palha, mas aí modelando pra uma residência mais confortável. (Entrevista no dia 13/08/2019).

Graduando em zootecnia, falou sobre o motivo de ter escolhido o curso e as perspectivas com o mesmo, relatou:

Mais por influência da minha família né. Quando eu terminei o ensino médio eu não quis fazer nenhum curso, aí eles me indicaram, insistiram pra mim fazer, me identifiquei com o curso e continuei [...] Então, o curso é mais destinado à área rural, e mexe bastante na parte de nutrição e bem estar animal, então por eu ser indígena eu gostaria de voltar e de alguma forma beneficiar a comunidade. (Entrevista no dia 13/08/2019).

Outro graduando em zootecnia disse:

Eu fui incentivado pelo meu irmão né, é meu irmão e meu pai, porque meu pai também é professor, de... biólogo, a minha mãe também é professora de geografia, aí outro meu irmão também é professor de química, aí ele tá fazendo educação física, aí ele falou assim, você vai estudar ou não? Falei, to querendo. Só se você estudar não, se vai trabalhar o resto da vida e não vai ter nada. [...] aí eu quis esse curso que eu to fazendo [...] Quando eu concluir o meu curso quero fazer... ajudar o meus povo, como que é?... fazer uma coisa... tipo um projeto né, que eu queria fazer, aí já to fazendo um, até já fiz uma montagem de projeto pra mim hoje, tava fazendo... manejo de... da pastagem, tava fazendo, tipo, documento né, e isso que eu queria fazer quando concluir o curso né, ajudar meus povo [...] ensinar também, como que eu aprendi [...] Quando eu concluir meu curso, assim, vai ser muito importante, porque a minha família também é muito, é... também são, como que fala? É, já completaram o curso dele né, a única pessoa que tá faltando é eu e dois meus irmãos e... fazer o melhor por fazer o estudo, ter profissão, pra ter uma coisa de vida melhor assim [...] quando eu concluir o meu curso, aí tem que compartilhar o meu ensinamento com a minha comunidade, pra ter mais orgulho pra mim. (Entrevista no dia 13/08/2019).

Graduanda em matemática, também relata a necessidade da aldeia e suas perspectivas:

Na verdade eu to na minha segunda graduação, eu sou formada em pedagogia né, desde o ano de 2012, então nesse caso né, é em 2016 que eu comecei essa segunda graduação em matemática, assim pelo fato de se inserir mesmo em educação né, que pelo jeito de eu ser indígena é bem escasso, tá precisando realmente de professores. [...] O curso de matemática né, porque na verdade hoje tem bastante concursos né, que precisam realmente nas áreas das exatas, principalmente física, química e matemática [...] (meu objetivo) Primeiro é, ser concursada, tanto é que pra esse ano eu to estudando para eu ver se consigo me encaixar nesse processo seletivo que me inscrevi também... e são poucos indígenas que tem formação também, de graduação. (Entrevista no dia 13/08/2019).

Graduando em Arquitetura e urbanismo explicou:

Antes eu queria ser engenheiro florestal, mas como nos era bom de desenho e gostava um pouco mais de cálculo, essas coisas assim, e como minha mãe também gostava de serviço de arquiteto, desde criança eu ouvia ela falando desse negócio, eu peguei uma paixão por isso [...] eu escolhi porque era o que eu via e gostei [...] eu quero avançar mais, fazer mestrado, doutorado, eu quero ser mais evoluído, eu tenho projeto na aldeia, pra comunidade indígena, tipo ser... de crescer mais e mais, trazer um pouco mais voltado para a cultura indígena. (Entrevista no dia 13/08/2019).

Os discursos desses estudantes quanto as suas motivações e perspectivas revelam a preocupação principal com a família e o povo indígena a que pertencem, buscando de alguma forma reverter em favor de seu povo a formação profissional adquirida ou refletir nos membros de sua comunidade a importância dos conhecimentos acadêmicos e o incentivo a busca pela educação de nível superior.

Estes estudantes acreditam que além de uma conquista pessoal, a conclusão da educação de nível superior e a possibilidade de trabalhar numa área específica que servirá para proporcionar melhores condições de vida ao seu povo, algo que, em linhas gerais, consideram necessário diante da escassez de profissionais nas áreas escolhidas.

Como já mencionado, não há na cidade de Cacoal/RO oferta de cursos específicos para indígenas. Os alunos entrevistados estão cursando direito, ciências contábeis, psicologia, enfermagem, engenharia civil, zootecnia, matemática e arquitetura e disseram que pretendem utilizar os conhecimentos obtidos com a formação acadêmica em prol da comunidade, seja trabalhando diretamente na aldeia, ou em órgãos públicos voltados a assistência aos povos indígenas ou em associações ou organizações indígenas.

Considerando tais pressupostos, vimos que a oportunidade de atuação profissional reside fora da aldeia. Foi relatado que os estudantes desejam trabalhar em funções que os mantenham ligados ao seu povo, como forma de ajudar em suas necessidades, a exemplo da graduanda em ciências contábeis, que pretende trabalhar na associação indígena, da graduanda em psicologia, que acredita ser necessário mais profissionais dessa área nas aldeias. Houve também a fala da graduanda em engenharia civil, que juntamente com o estudante de arquitetura está pensando em criar um projeto de moradia indígena que seja confortável e utilize a palha como matéria prima, seguindo a tradição.

Dentre as falas podemos identificar a força do pertencimento étnico dos estudantes Paiter Suruí e o desejo de dar à sua comunidade um retorno de melhorias que o conhecimento adquirido e o trabalho após a formação possam fornecer.

Essas perspectivas, de uma forma geral, reforçam as palavras do líder Suruí quando em sua entrevista, transcrita anteriormente, relatou o incentivo da comunidade para a formação

de seus jovens em nível superior, visualizando o acesso a uma faculdade como um avanço conquistado pelo povo indígena.

Por ser oportuna uma reflexão sobre as perspectivas dos estudantes e do Povo Paiter Suruí com a educação superior, destacamos neste momento e, mais uma vez, trechos da fala do líder Suruí, que confirma as perspectivas do seu povo no mesmo sentido das exposições dos estudantes, demonstrando uma sintonia em relação ao que os estudantes e a comunidade almeja com a educação superior.

Mas também temos avanços conquistados pelos indígenas como o acesso a faculdade. [...] Os Paiter Suruí tem o sonho de criar a Universidade Indígena, onde os professores indígenas possam repassar os conhecimentos e formar mestres e doutores que lutem pela defesa de seus direitos. [...] Temos vários desafios. O mais importante é o de implementar o Plano de Gestão de 50 anos, onde tem a proteção do território, o acesso à educação e a criação da universidade indígena [...] Estamos repassando nossa cultura e colocando jovens para fazer a faculdade, em cursos diferentes, incentivando a fazerem mestrado, doutorado, enfim estudando para poder aplicar o que aprenderam junto aos Paiter Suruí e outros povos. Estamos preparando nossos jovens para aprender a viver nos dois mundos: - o Suruí e o do não índio. (FURTADO FILHO, 2011, p. 45).

A liderança do povo não deixa dúvidas quanto a intenção de incentivar os seus jovens a cursar graduação em áreas diferentes, a buscarem o aprofundamento acadêmico por meio de mestrado e doutorado, com objetivo de que apliquem seus conhecimentos junto aos Paiter Suruí e outros povos.

Ademais, o sonho de criação de uma universidade indígena é reiterado em sua explanação, o que justifica a intenção de formar mestres e doutores indígenas para que possam atuar em universidades indígenas, como se estivessem se qualificando de forma acadêmica para voltar seus esforços e pensamentos na concretização de uma universidade verdadeiramente voltada aos povos indígenas, por serem pensadas e criadas por eles.

Quando o líder afirma que “Estamos preparando nossos jovens para aprender a viver nos dois mundos: - o Suruí e o do não índio.” observamos que a finalidade dessa busca não é apenas terem uma profissão para viver “melhor” fora da aldeia, adotando a cultura não indígena, individualista e capitalista, para abandonar o seu povo e os seus costumes, mas, diferente disso, buscam fazer com que compreendam que não é mais possível retornar ao modo de vida originário.

Dessa forma, o ideal é que conciliem as duas culturas (dos dois mundos), aplicando os benefícios e conhecimentos adquiridos com a educação não indígena de nível superior para revitalizar a sua cultura e promover o fortalecimento da mesma por meio da reafirmação da pertença e do orgulho de fazer parte dela.

6.2 A perspectiva de trilhar o caminho do retorno

Observamos que, sob uma ótica mais ampla, as perspectivas dos estudantes entrevistados nesta pesquisa estão relacionadas ao sentimento de coletividade, no sentido de conhecer outro mundo (não indígena), com infinitas e diferentes possibilidades de conhecimento e de formação profissional para, assim, poder proporcionar melhores condições de vida a si mesmo, a sua família e também a sua comunidade.

Nas falas acima expostas constatamos que os estudantes almejam colocar a sua formação acadêmica a serviço do próprio povo, trabalhando dentro das aldeias, prestando serviço para as Associações Indígenas ou mesmo em algum cargo em órgãos governamental que exerça atividades com indígenas.

Para tanto, submetem-se a toda gama de obstáculos para aquisição desse conhecimento, com objetivo muito bem definido e uma visão mais adiante, sem se ater tanto ao meio, mas tendo o final (a conclusão do curso) como maior incentivo para continuar.

Ao tratar da experiência dos Guarani nesse movimento de aquisição de conhecimento no mundo universitário, Melo (2016), nos afirma que:

Esses acadêmicos têm o objetivo de obtenção deste conhecimento outro, que envolve dificuldades, desgastes físicos, afastamento dos núcleos familiares e ingestão de alimentos “perigosos”. É, nesse contexto, que tanto o xamanismo quanto o ensino superior, são tomados como possibilidades de comunicação, aquisição de conhecimentos e trânsito entre mundos distintos. Compreende-se que, na atualidade, esse esforço é vislumbrando como uma possibilidade de trânsito entre mundos: o “mundo Guarani” e todas as especificidades culturais e conhecimentos que o compõem; e o não indígena, buscando os conhecimentos dos brancos que lhes são postos na educação escolar e ensino superior.

Todavia, esse trânsito entre mundos tem suas regras próprias e suas interdições. Alguns acadêmicos Guarani ressaltam que há um limite nesse processo, explicam que caminham em direção à aquisição de conhecimentos dos brancos, e voltam para suas aldeias para conviver com seus modos de transmissão e aquisição de conhecimentos próprios de seus grupos – com a participação na *opy* (casa de rezas Guarani) (MELO, 2016, p. 53).

O “trânsito entre mundos” de que trata o autor também é referenciado pelo líder Suruí, como lembramos, quando afirma que estão preparando os seus jovens para “aprender a viver nos dois mundos: - o Suruí e o do não índio”.

Reiteramos essa definição pois notamos um sentimento parecido entre os Suruí e os Guarani, que parece representar os estudantes indígenas de todas as etnias, quanto as perspectivas com a educação superior e com o mundo não indígena como um todo. O que chama a atenção e merece nosso registro é o limite imposto pelos indígenas na interligação entre esses mundos, ou seja, querem aprender da cultura não indígena até certo ponto, até onde essa aprendizagem não interfira de modo a prejudicar ainda mais a sua cultura.

No mesmo sentido da existência de dois universos em que se inserem os indígenas quando estão na universidade, foi a análise de Barreto (2016) quando trata da experiência própria enquanto estudante indígena Tukano, advertindo sobre a necessidade de diálogo entre as duas culturas, mas atentos para que não se submetam a exclusão da própria cultura:

É importante sempre construir um diálogo entre o conhecimento indígena e o que vem da universidade. Mais do que isso, é necessário uma abertura entre os dois universos, indígena e universidade. Isso porque nós mesmos, indígenas, muitas vezes estamos subordinados ao sistema de "ostracismo cultural" (BARRETO, 2016, p. 41).

É indispensável que tenham essa consciência e que saibam os limites do encontro de culturas, a fim de absorver aprendizado que seja útil e ao mesmo tempo resguarde a preservação dos costumes e tradições de seu povo.

Esses estudantes se submetem aquelas inúmeras dificuldades relatadas, desgastes físicos, afastamento dos núcleos familiares, ingestão de alimentos diferentes dos costumes do povo, discriminação, dentre outras situações porque tem um objetivo muito nítido e a convicção do que querem e porque querem.

Identificamos, portanto, que dentre as perspectivas dos estudantes Paiter Suruí com a educação superior está a perspectiva de trilhar o caminho do retorno.

E se estes buscam a educação de nível superior com a certeza de que com tal formação poderão utilizar os conhecimentos em benefício dos seus, impondo limites nessa troca de experiência e conscientes de que isso não deve retirar, atrapalhar ou substituir seus costumes, estão reafirmando sua pertença, dando vida a sua cultura. Com essa atitude, estão provando desde agora que serão profissionais dedicados nas áreas de formação escolhidas.

A pesquisa de campo realizada neste trabalho visa compreender o que anseiam os estudantes Paiter Suruí com a educação superior. E por meio de suas falas, nos foi bastante esclarecedor quanto aos objetivos de pertencimento da comunidade, confirmando a resistência e a luta do povo pela manutenção da sua cultura, ao afirmarem que querem a formação acadêmica para retornar à aldeia com mais possibilidades de melhorias para os seus.

Não se trata apenas de um desejo individual de cada estudante em se formar e seguir a carreira profissional escolhida em busca de sucesso perante a sociedade e dinheiro para satisfação material. Estes estudantes desejam ajudar o seu povo.

A educação superior tem sido vista pelos Paiter Suruí como meio de continuar a convivência tradicional, agregando a essa convivência os conhecimentos profissionais que possam, de alguma forma, aperfeiçoar a vida das pessoas de sua etnia, sem, contudo, desprezar os costumes próprios da cultura. Podemos visualizar a educação superior desses estudantes como um momento de trilhar o caminho de retorno às suas origens, uma vez que nesse período

de estudos modificam suas formas de vida, passando por várias dificuldades e privações, muitas vezes vindo para a cidade e deixando a convivência familiar por um tempo, mas pensando sempre no retorno.

A partir do momento em que essa fase de aprendizado em “outro mundo” for concluída, eles poderão fazer a viagem de volta para a sua realidade, com conhecimentos agregados que possibilitará fazer algo a mais e melhor pela sua gente.

Apesar de conviver, respeitar e estudar nos moldes impostos pelos não indígenas, eles não querem ser como os não indígenas. Eles enxergam e analisam nosso modo de agir no ambiente acadêmico, mas não veem nisso a obrigação de fazerem o mesmo, de imitar.

Melo (2016) também relata o que observou da experiência com os Guarani quanto ao limite da ligação cultural proporcionada pela educação superior:

Além de aquisição de conhecimentos que residem na alteridade, esses estudantes analisam o modo como nós pensamos. Os *djuruá* – não indígenas – são vistos como “abelhas” na universidade, pois estão sempre “reunidos falando junto”, ao contrário de um grupo de Guarani, em que um fala os outros escutam atentamente: “nossos ouvidos ainda não estão treinados para tanto barulho e informação!”. Esta é uma comparação de um entre muitos aspectos salientados por um professor indígena e acadêmico do curso, sobre a vivência entre brancos e índios. Segundo ele, refletem sobre a nossa forma de adquirir conhecimento, de pensar e ver o mundo, filtrando os conhecimentos advindos da universidade, para sua entrada nas aldeias indígenas. Apontam nossa cultura como “rápida” e “pesada”, e enfatizam em seu discurso a necessidade atual de registrar e praticar a cultura indígena, para que esta não fique apenas na memória e se perca em meio ao movimento e às mudanças (MELO, 2016, p. 53).

Nessa mesma perspectiva tem sido a experiência dos Paiter Suruí, comparando a vida universitária e os costumes dos não indígenas, não para se tornarem iguais, mas apenas para filtrar o conhecimento que necessitam e visando praticar os costumes tradicionais de seu povo para que não se percam.

Deve ocorrer a efetivação da interculturalidade. Isso significa que, por parte dos indígenas, há o entendimento desse aprendizado entre culturas, do conhecimento e do respeito, sem impor ao outro o seu entendimento, a sua visão de mundo. O contrário, infelizmente, não ocorre.

O importante para nós foi poder constatar que a universidade pode proporcionar aos estudantes indígenas e não indígenas uma experiência bastante rica de interculturalidade, embora esta tenha sido mais bem aproveitada pelos indígenas que aprendem do outro, respeitam o que não é igual ao seu costume, mas filtra o que realmente lhe agrega e o que realmente importa para alcançar os seus objetivos, que é a formação a serviço de seu povo.

Ficamos satisfeitos que isso esteja ocorrendo. Esperamos que essa constatação seja concretizada quando esses estudantes concluírem os cursos, para que assim tenhamos o início

de uma verdadeira coexistência minimamente serena de culturas, a comprovação de que a história de inferiorização e eliminação tenha de fato e de direito ficado para trás, tenha sido superada pelo respeito e pelo amor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cultura não é, jamais, uma coisa exterior a nós, mas é aquilo que queremos para nós, e que negociamos com o grupo humano com o qual convivemos e que nos deu origem. É o nosso lugar e jeito de ser e de estar no mundo com os outros e outras. É morada, é abrigo. É o que nos ex-põe, tira nossa intimidade para fora de nós, para um território público. A cultura é como um espelho projeta para nós mesmos nossa imagem do exterior de nós para nós, e para os outros.

Luiz Augusto Passos.

Quando um tema como o proposto neste trabalho nos inquieta e nos faz questionar seus “porquês” não conseguimos imaginar quais podem ser as respostas, por mais que tenhamos uma noção de experiências precedentes em situações semelhantes.

A forma com que sentimos a necessidade de conhecer sobre determinado assunto, certamente não é a mesma com que foram experimentadas pelos outros, que antes de nós tenham realizado a semelhante pergunta, dada a subjetividade dos sentidos.

No decorrer da pesquisa, e com o aprofundamento teórico na temática da formação universitária indígena, observamos o embasamento inicial importante e que já nos projetariam para um resultado esperado, imaginado, certo. Na realidade, não foi assim que aconteceu.

A pesquisa de campo, que propiciou o contato direto com dirigentes institucionais e com os estudantes, confirmou algumas percepções gerais sobre possíveis obstáculos que estas pessoas encontram para ter acesso e para se manterem estudando.

Tais dificuldades são enfrentadas, na verdade, por grande parte de graduandos brasileiros, tanto indígenas quanto não indígenas, que também possuem reduzidas condições financeiras e poucas oportunidades em nosso país, decorrentes de diversos fatores familiares e sociais desfavoráveis, em especial a complicada e atual conjuntura política que nos ameaça com a insegurança em relação a muitos aspectos da sociedade.

Mas além de ratificar algumas hipóteses já previstas em razão dessa problemática geral em que ainda se encontra o acesso à educação superior no Brasil, esse contato revelou a força que esse povo tem, de não desanimarem ao se deparar com tantos empecilhos.

Podemos afirmar que há mais motivos para não estarem na universidade do que o contrário. A diferença é que o objetivo que almejam com a conclusão do curso é muito maior do que todas as dificuldades juntas. Essa certeza de estarem no caminho certo, apesar de todas as condições adversas, nos surpreende.

Os entrevistados nesta pesquisa relataram como fatores que dificultam acesso e permanência os seguintes: Insuficiência de vagas de graduação em instituições públicas, que são muito disputadas; Ausência de vagas com bolsas integrais em instituições particulares; Ausência de recursos financeiros por parte dos estudantes indígenas e suas famílias; Distância da Terra Indígena em relação a cidade de Cacoal; Ausência de transporte público da aldeia para a cidade de Cacoal; Escassez e custo de meios de transporte; Dificuldade financeira para manutenção do estudante na cidade; Os estudantes que passam a residir na cidade tem que ficar sozinhos, pois a família fica na aldeia, contrariando o costume de convivência familiar praticada pela comunidade; Não há preparação dos estudantes do ensino médio para o ingresso na graduação; Estradas ruins em certos períodos do ano no trajeto entre a aldeia e a cidade; A predominância da língua materna que dificulta o aprendizado em língua portuguesa; Insuficiência dos benefícios e auxílios financeiros disponibilizados por algumas instituições; Custo de mensalidades em instituições privadas; Quantidade reduzida de vagas destinadas a estudantes indígenas; Dificuldade de conseguir emprego na cidade por discriminação pela origem indígena e pela dificuldade com a língua portuguesa; Timidez e necessidade de adaptação aos não indígenas.

Eles apresentaram sugestões para sanar ou minimizar esses problemas, indicando as seguintes ações: um suporte ou reforço por meio de monitoria e acompanhamento específico desses acadêmicos, pelo período de um ano seria importante para mantê-los estudando; abertura de editais para os auxílios e benefícios financeiros contemporâneos ao início das aulas, a fim de possibilitar que os estudantes possam usufruir do aporte financeiro que necessitam o quanto antes, pois sem esse auxílio muitos não tem condições de continuar estudando; Ampliação de vagas em instituições públicas; Criação e/ou ampliação de bolsas de estudos integrais em instituições particulares; Preparação dos alunos para ingresso na graduação, em especial com reforço da língua portuguesa; Disponibilização de transporte pelo poder público da no trajeto da Terra Indígena à cidade; Seja criada uma forma de acompanhamento dos estudantes antes de sair do ensino médio, preparando-o para o ingresso na graduação; Amparo financeiro para locomoção; Aumento da quantidade de vagas por meio de cotas para indígenas; Auxílio pedagógico na instituição para suprir a deficiência do ensino médio; Disponibilização de materiais de estudo necessários para reforçar o aprendizado; a implementação de alojamentos para estudantes indígenas na cidade de Cacoal, por meio de órgãos governamentais; Programas que oportunize oferta de emprego aos estudantes indígenas; A concessão de benefícios e auxílios a estudantes indígenas que estejam cursando uma graduação em instituições particulares; Aumento no valor das bolsas e auxílios para permanência; Tutoria aos estudantes

indígenas para adaptação e compreensão da língua portuguesa e dos conteúdos curriculares dos cursos de graduação; Auxílio e compreensão por parte dos professores para com os estudantes indígenas, na condução dos conteúdos e atividades acadêmicas;

Além dos problemas mencionados pelos sujeitos, a pesquisa revelou que ainda há muito a ser discutido sobre as formas de efetivação do disposto no artigo 79, § 3º da LDB nas universidades, principalmente a preparação desse ambiente para receber e proporcionar a formação adequada aos mesmos, pois esse espaço de formação não tem sido idealizado para indígenas.

Por conseguinte, pudemos observar que as propostas de inclusão de estudantes indígenas na educação superior é uma questão relativamente recente, ligada especialmente ao reconhecimento constitucional e, depois legal, assegurando a promoção de ações que atendam às necessidades de indígenas.

O art. 79, § 3º da LDB, inserido em 2011 nessa lei, é o principal dispositivo que reconhece especificamente a necessidade desses mecanismos de acesso e permanência, prevendo que “sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.”

Com base nas pesquisas utilizadas como referências para análise de políticas institucionais no sentido de cumprir a determinação legal, verificamos que há um esforço, principalmente, de algumas instituições públicas, em pensar e implementar meios de atender a essa demanda, no entanto, muitos são os desafios enfrentados e os objetivos ainda não tem sido alcançados de forma integral.

Percebemos que falta o comprometimento da administração pública, principalmente, com a criação de políticas afirmativas que tratem de forma séria e efetiva a concretização dos direitos insculpidos na Constituição e na Lei.

Os órgãos responsáveis pela educação de nível superior e as instituições públicas e privadas possuem o dever moral e social de fazer valer as normas, motivo pelo qual entendemos que a iniciativa e o diálogo desses atores com a participação dos povos indígenas, destinatários dessas ações, é de essencial importância para que as lutas e reivindicações desses povos sejam reconhecidas, no sentido de pensar o ingresso e a permanência de forma ampla, proporcionando aos estudantes indígenas a educação possa ser de fato e de direito adequada aos seus anseios, atendendo aos objetivos legais.

Avanços pontuais foram identificados, como o interesse dos povos indígenas em ter acesso à educação superior e a existência de algumas formas diferenciadas de ingresso, por

meio de processo seletivo específico. No entanto as maiores dificuldades são encontradas na permanência desses estudantes no ensino superior, devido a fatores relacionados em primeiro lugar, às escassas condições financeiras dos estudantes e em segundo lugar, pela ausência de estrutura interna adequada nas instituições, as quais não estão preparadas, ainda, para acolher esses estudantes com vistas a enxergar as suas diversidades culturais, faltando o amparo no ambiente tão diferente dos costumes, como é a universidade.

As instituições de ensino superior, principalmente nos cursos não direcionados a estudantes indígenas, estão limitadas pela ausência de mecanismos específicos que viabilizem o acompanhamento dos estudantes e a adaptação ao modelo de ensino-aprendizagem implantado nacionalmente na educação superior.

Poucas instituições ofertam cursos de graduação destinados e preparados para as especificidades dos indígenas, mas isso também não soluciona a problemática existente.

Fato é que os cursos relacionados à educação intercultural ou pedagógica disponibilizada para indígenas ainda são mínimos, não abarcando a quantidade de estudantes interessados que gostariam de ingressar na educação superior. Por exemplo, no Estado de Rondônia há apenas um curso no *campus* da cidade de Ji-Paraná/RO, que, evidentemente, não atende toda a demanda de candidatos existentes no Estado.

Os estudantes procuram então, cursos disponibilizados em instituições públicas e particulares que embora não sejam especificamente para indígenas, podem proporcionar a formação que almejam e assim, avancem nos estudos enquanto uma forma encontrada por eles para se qualificar e contribuir para as melhorias de sua família, sua aldeia e seu povo.

Nesse aspecto, chamo a atenção para a visão de Suruí e Suruí (2017), repetindo a sua reivindicação quanto a necessidade de formação de indígenas em várias áreas de conhecimento, conforme exposto quando tratamos da educação que os Paiter Suruí querem.

No caso da graduação, deve haver também mudanças na grade curricular dos cursos de acordo com os conhecimentos e necessidades indígenas. Porém, é difícil adaptar essa mudança no ensino superior, primeiro, porque é preciso que essa iniciativa venha dos próprios indígenas, o que envolve diferentes etnias; segundo, porque os cursos de graduação interculturais e diferenciados abrigam tanto indígenas quanto não-indígenas. No entanto, a necessidade de mudar a grade curricular dos cursos continua sendo válida. A partir dessa iniciativa, acredito que os não-indígenas comecem a reconhecer a importância dos conhecimentos e culturas dos povos indígenas. A atividade como caça, pesca, roça, construção de malocas faz parte da educação tradicional e deve fazer parte do currículo escolar, pois essas especificidades se inserem no calendário tradicional.

As universidades que oferecem cursos de licenciatura indígena poderiam além deste, pensar na possibilidade de abertura de outros cursos de graduação para os jovens indígenas, a partir das necessidades dos povos, como enfermagem, medicina, engenharia florestal e outros, pois o desenvolvimento e sustentabilidade de um povo e de seu território se firmam atendendo todas as áreas de formação e atuação (SURUÍ; SURUÍ, 2017, p. 55, grifo nosso).

Apesar da existência de algumas instituições disponibilizando cursos de licenciaturas interculturais e pedagógicas para estudantes indígenas, os povos da etnia estudada veem a necessidade de formar seus membros em outras áreas de atuação profissional, além das licenciaturas interculturais e pedagógicas, como por exemplo, enfermagem, medicina, engenharia e outras, mencionadas pelo autor acima, o que corrobora as falas dos estudantes entrevistados nesta pesquisa quando justificaram a escolha do curso que estão fazendo.

Alguns disseram justamente que procuraram a graduação naquele determinado curso superior por visualizarem a necessidade de seu povo nas respectivas áreas profissionais em que estão se formando.

Verificamos que as dificuldades relatadas nas instituições onde foram implementadas algumas políticas de acesso e permanência se aproximam bastante das mesmas dificuldades enfrentadas pelos estudantes Paiter Suruí na cidade de Cacoal, o que nos mostrou que certas limitações atingem as populações indígenas de forma geral, a exemplo de problemas financeiros e de transporte entre a aldeia e as cidades onde são realizadas as atividades acadêmicas, a dificuldade com a língua portuguesa em razão da predominância da prática da língua materna, ausência de apoio especializado para lidar com dificuldades pedagógicas dentro das instituições,.

Estas condições se apresentam em todas as instituições referidas nesta pesquisa, nos mostrando que as mesmas ou semelhantes dificuldades ocorrem em vários locais do país, independente da posição geográfica.

As referidas universidades, aqui entendido como um todo (dirigentes, professores, técnicos, currículo, metodologias, estudantes não indígenas), não foram pensadas e nem preparadas para estudantes indígenas, para respeitar e conviver com as peculiaridades do outro, resultando em resistências por parte até mesmo do corpo docente e administrativo da instituição.

A adaptação à forma de ensino, aprendizagem e avaliação da universidade, muito diferente da formação básica recebida da escola indígena, o currículo nivelado para não indígenas, a dificuldade com a língua portuguesa, o possível receio de interação com professores e alunos, a necessidade de se mudar para a cidade e ficar longe da família, entre outras situações, nos levam a pensar que os objetivos da educação superior indígena somente serão alcançados se além de existirem políticas de acesso e permanência, seja necessariamente englobadas nessas políticas uma melhor maneira de acolhimento e recebimento do estudante no ambiente universitário, com acompanhamento, ao menos, por um período inicial de adaptação e integração, no sentido de receptividade, de orientação e auxílio ao conhecimento do universo do viver dos não indígenas e da própria dinâmica da universidade.

Nessa perspectiva, o ideal seria preparar a universidade, professores e corpo administrativo para lidar com as diferenças e a diversidade cultural desses povos, criando meios de se efetivar o direito a educação dessas pessoas na medida de suas peculiaridades, a exemplo de núcleos de apoio institucional que implique acompanhamento do estudante para identificar as fragilidades em cada caso e trabalhar esses pontos, procurando auxiliar o acadêmico a superar o obstáculo verificado, como por exemplo, a compreensão da língua portuguesa.

São dificuldades encontradas mas não impossíveis de serem solucionadas, desde que sejam elaborados mecanismos específicos e eficientes que possam identificar as fragilidades e implementar meios de resolvê-las.

Não que estes alunos devam ser tratados com diferenças e facilidades que comprometam a sua formação em relação a estudantes não indígenas, mas de forma que se leve em consideração fatores característicos que interferem na formação básica diferenciada nas aldeias, ou ainda a comunicação muitas vezes predominantemente em língua materna, entre outras, o que exige um olhar mais atento a esses aspectos no início dos estudos, pois são situações superáveis com o tempo e que com o devido acompanhamento possibilita ao estudante indígena sentir-se aceito e integrado a comunidade acadêmica institucional e vice-versa.

É evidente que as políticas de acesso e permanência são muito importantes, e iniciativas como as tratadas nos trabalhos mencionados devem continuar a ocorrer, para que assim, verificando as fragilidades, estas possam ser sanadas no sentido de se efetivar cada vez mais o direito dos indígenas à educação superior.

Não se pode olvidar, entretanto, que a educação superior indígena ideal seria aquela promovida especificamente para a promoção das culturas dos povos indígenas, o respeito irrestrito a sua história e seus costumes, como forma de reconhecer a importância de seus legados e preservação das tradições de cada povo.

Analisando os mecanismos de acesso e permanência de indígenas na educação superior em instituições não indígenas e, de outro lado, a existência de práticas materiais e pedagógicas diferenciadas para acesso e permanência de indígenas em instituições que ofertam cursos de graduação intercultural específica para estudantes indígenas, podemos fazer uma reflexão sobre as ações que realmente tenham alcançado os objetivos da educação inclusiva com efetiva valorização das culturas e das diferenças.

Talvez a solução seja a criação de cursos específicos para estudantes indígenas nas universidades, formulando departamentos especiais de educação indígena e inserindo esse público em áreas de atuação que pensem o currículo, o cronograma e as práticas acadêmicas e pedagógicas com vistas as necessidades educacionais e a realidade do povo.

Outra alternativa, mesmo não havendo cursos específicos para indígenas, seria que fossem criados núcleos ou coordenações próprias para acompanhamento desses estudantes, inserindo em suas práticas pedagógicas meios de sanar as dificuldades identificadas por esses estudantes, a fim de trazer o graduando para o ambiente universitário sem uma ruptura drástica com a forma de educação indígena que recebe no ensino médio, inserindo-o de forma mais gradativa aos métodos da educação superior, fazendo uma interligação lógica entre o aprendizado recebido até então com a forma de ensino realizado nos cursos superiores.

Trata-se de afastar a via de mão única relatada anteriormente, em que é exigido do indígena a obrigação de aprender e se submeter a metodologias não indígenas, para implementar a educação superior que de fato seja intercultural, como uma via de mão dupla, pela qual os não indígenas também se interessem por conhecer e respeitar a cultura indígena e amparar esses estudantes nesse processo de acolhimento e troca de experiências.

O que deve direcionar a busca pela educação superior indígena é que os conhecimentos tradicionais desses povos sejam, além de preservados, difundidos, para que possam continuar a valorizar e praticar a sua cultura de forma autônoma, livre e reconhecida pelas demais sociedades como dignas de respeito e de compartilhamento.

Apesar de tudo, são as perspectivas desses estudantes que movimentam e dão sentido a discussões como estas, visando chamar atenção para condutas que podem e devem ser tomadas para efetivação do direito a educação em todos os níveis.

Quanto às perspectivas dos estudantes, um dos objetivos deste trabalho, constatamos que todos os estudantes alimentam o desejo que poder dar a seu povo um pouco mais de oportunidade de vida, de visibilidade, de respeito, para preservar sua história e cultura, por meio de uma formação acadêmica que possa ser revertida em favor do povo Paiter Suruí, seja diretamente na aldeia com atuação profissional na área de formação, seja por meio de entidades governamentais ou não que trabalhem com a questão indígena e a proteção a seus direitos.

Eles não veem as pedras que estão no caminho do acesso e da permanência no ensino superior como barreiras intransponíveis. Estão muito focados na luz que os espera ao final da jornada, nutridos pela gigantesca esperança de que ultrapassar os obstáculos os levam ao caminho certo, a conclusão do curso superior, ao alcance de sua visibilidade e ao progresso do seu povo.

Esses estudantes se submetem aos esforços diários pensando na coletividade que representam e não no seu “eu” individual. E esta é a lição que deveríamos aprender com a cultura indígena.

Se todas as pessoas das demais sociedades humanas também tivessem esse sentimento de coletividade, de querer para o outro o mesmo que deseja para si, de respeitar uma cultura diferente fazendo parte dela, mas sem a intenção de reduzi-la, eliminá-la, poderíamos acreditar num mundo verdadeiramente unido pela “humanidade”.

Mediante tais ponderações sobre a pesquisa, registramos que os objetivos gerais e específicos foram abordados e alcançados, pois conseguimos analisar o acesso e a permanência dos estudantes indígenas da etnia Paiter Suruí no ensino superior na cidade de Cacoal, Estado de Rondônia, constatando que poucas são as políticas de acesso e permanência existentes nas instituições da cidade.

Conseguimos identificar quais são essas poucas políticas públicas ou privadas que propiciam o acesso de indígenas no ensino superior na região em estudo e constatar que não atendem às necessidades dos estudantes Paiter Suruí, reclamando uma reformulação, ampliação e meios de concretizar a garantia legal estabelecida no artigo 79, §3º da LDB.

Pudemos investigar e constatar também as dificuldades enfrentadas para permanência dos estudantes nos cursos superiores, obtendo relatos de que há casos de evasão por ausência de meios que de fato solucionem esses impasses e propiciem a manutenção desses estudantes nas atividades acadêmicas, o que se deve, principalmente, pela falta de condições financeiras para custear as despesas necessárias.

E por fim, foi possível conhecer quais são as perspectivas de estudantes de graduação da etnia Paiter Suruí em relação ao ensino superior que estão cursando, que é a vontade de utilizar os conhecimentos adquiridos em prol de melhores condições de vida de sua família e de seu povo, visando manter vivas suas origens culturais, ainda que para isso tenham que reivindicar seu espaço e continuar lutando por seus direitos no meio da sociedade não indígena.

Para finalizar reiteramos o que foi dito na introdução deste trabalho.

Não há como trazer resultados conclusivos, pois não é este o objetivo deste trabalho. A ideia que nos move é contribuir para que cada vez mais se busque o estudo e discussão do tema proposto, revelando realidades que podem ser pensadas, repensadas, modificadas, transformadas, conscientizadas, sempre no sentido de privilegiar o respeito em qualquer circunstância, a vontade de se colocar no lugar do outro e fazer algo que possa servir para além do “eu”.

Nossa intenção é que este trabalho possa contribuir para a continuidade das discussões aqui propostas, com base, principalmente, nas vozes trazidas pelas falas dos entrevistados, para que sejam ouvidas e de alguma forma, tragam novas perspectivas e oportunidades para o povo Paiter Suruí.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roseli. **O ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina**. 147f. Dissertação. (Mestrado em Políticas Públicas). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – UEM - Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/3956/1/000224578.pdf>>. Acesso em: 28 Jul. 2019.

AZEVEDO, Fernando; *et. al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. 1932. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº Especial, agosto de 2006, p. 188-204. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 18 Jun. 2018.

BARRETO, João Rivelino Rezende. Veiculação de propriedade intelectual indígena na universidade: um desafio para todos. In: OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de (Org.). **A questão indígena na educação superior**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. **Cadernos do GEA** – n. 10 - jul./dez. 2016. p. 38-42. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2017/12/Caderno-GEA-10-digital.pdf>>. Acesso em: 06 Jul. 2019.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 30ª edição. São Paulo: Malheiros, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Ed. rev. e ampl. Campinas/SP, Mercado das Letras: 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, 09 jun. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm>. Acesso em: 07 Jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 07 Jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 07 Jul. 2018.

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: <http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/02_bt_sobre.html>. Acesso em: 04 Ago. 2018.

CARDOZO, Ivaneide Bandeira (Org.). **Etnozoneamento Paiterey Garah: terra indígena Sete de Setembro**. Organizadora: Ivaneide Bandeira Cardozo. Porto Velho, RO: Kanindé - Associação de Defesa Etnoambiental, 2011.

_____. **Iway e Metare: a marca do território Paiteer Surui**. 115f. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia). UNIR - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2012.

COHN, Clarice. DAL'BÓ, Talita Lazarin. Ingresso de indígenas em cursos regulares nas universidades e desafios da interculturalidade: o caso da UFSCar. In: OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de (Org.). **A questão indígena na educação superior**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. **Cadernos do GEA**, n. 10 - jul./dez. 2016. p. 27-37. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2017/12/Caderno-GEA-10-digital.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

COSTA, Regina Aparecida. **Um estudo das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia**. 2012, 112f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) UNIR - Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho-RO, 2012.

DEMO, Pedro. **Introdução à sociologia: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

FRANÇA, Cecília de Campos. O outro e eu: que relação é esta na educação? In: GRANDO, Beleni. PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 43-52. Disponível em: <<http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/euOutro.pdf>>. Acesso em: 18 Jun. 2018.

GAUTHIER, Jacques. Do mar ao orvalho: aprendendo a vigilância amorosa. In: GRANDO, Beleni. PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 17-19. Disponível em: <<http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/euOutro.pdf>>. Acesso em: 18 Jun. 2018.

GEERTZ, Clifford, 1926. **A interpretação das culturas**. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. Educar para regenerar e selecionar. Convergências entre os ideários eugênico e educacional no Brasil. In: **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.13, n.25, p. 91-110, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1147/933>>. Acesso em: 18 Jun. 2018.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? (1996). In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: As perspectivas dos estudos culturais**. 12 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. p. 103-133.

HUGO, Vitor. **Cinquenta anos do Território Federal do Guaporé: 1943-1993**. 4 ed. Porto Velho: ABG, 1995.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama de Cacoal-RO**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/cacoal/panorama>> Acesso em; 31 Jul. 2019.

KAWAKAMI, Érica Aparecida. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 24, p. 1-18, março 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240006.pdf>>. Acesso em: 07 Ago. 2019.

KEMPER, Lourdes. **Cacoal, sua história sua gente**. 2 ed. Goiânia: Grafopel, 2006.

LÁZARO, André. MONTECHIARE, Renata. Indígenas nas universidades brasileiras: estudos sobre práticas. In: OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de (Org.). A questão indígena na educação superior. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. **Cadernos do GEA**. n. 10 - jul./dez. 2016. p. 3-6. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2017/12/Caderno-GEA-10-digital.pdf>>. Acesso em: 18 Jun. 2018.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MAGALHÃES, Gildo. **Introdução à metodologia científica: caminhos da ciência e tecnologia**. São Paulo, Ática, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARINHO, Leandro Drumond. Identidade cultural e o andarilho da utopia. In: RAMOS, Bruna Sola da Silva. (Org.). **Paulo Freire e a pesquisa em educação**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 158-174.

MATTOS, José Roberto Linhares de. FERREIRA NETO, Antônio. **Etnomatemática e educação escolar indígena Paiter Suruí**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

MELO, Clarissa Rocha de. A experiência na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC. In: OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de (Org.). A questão indígena na educação superior. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. **Cadernos do GEA**. n. 10 - jul./dez. 2016. p. 52-57. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2017/12/Caderno-GEA-10-digital.pdf>>. Acesso em: 06 Jul. 2019.

MELO, Rita Floramar dos Santos. **A Universidade Federal do Amazonas e o Acesso dos Povos Indígenas ao Ensino Superior: Desafios da Construção de uma Política Institucional**. 2008. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFAM - Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2008.

MENDES, Matilde. **Educação escolar indígena Paiter Suruí e sua relação com os etnoconhecimentos**. Dissertação 142 f. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres/MT, 2017. Disponível em:

<http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2017/Matilde_Mendes.pdf>. Acesso em: 31 de jul. 2019.

MIRANDA, Ana Elizabeth Bastos de. A constitucionalização do direito à educação: conceitos, limites e garantias. In Educação em debate. **Revista do Programa de pós-graduação em Educação Brasileira – FACED/UFC**. Fortaleza, v.2, nº 60, ano 32. 2010. p. 11-30.

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

MOTA, Lúcio Tadeu. Educação, diversidade cultural e desenvolvimento humano: relações interculturais num mundo globalizado. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.7, n.3, p.313-319, set./dez. 2004.

NOVAES, Washington. O índio e a modernidade. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000. p. 181-192.

NUNES, André Moreira. **Histórias de Rondônia: Fatos reais da formação da região norte do Brasil**. 1 ed. Rolim de Moura/RO: D´Press, 2012.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 2. Ed., São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 13-44.

_____. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PASSOS, Luiz Augusto. Cultura: flecha humana e cósmica que aponta o caminho para os sentidos. In: GRANDO, Beleni. PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 17-19. Disponível em: <<http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/euOutro.pdf>>. Acesso em: 18 Jun. 2018.

PEREIRA, T.S.L. **Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010 – 2015)**. 2017. 249 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). UNIFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, 2017.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**. 18 ed. São Paulo: Ática, 2007.

PORTAL UNEMAT. **Histórico da Faculdade Indígena Intercultural**. Disponível em <<http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico>>. Acesso em: 20 Ago. 2019.

PORTAL PAITER SURUÍ. **Associação Metareilá**. 2019. Disponível em: <<https://www.paiter.org/associacao-metareila-3/>>. Acesso em 31 Jul. 2019.

PORTAL PAITER SURUÍ. **Povo Indígena Paiter Suruí**. 2019. Disponível em: <<http://www.paiter.org/>>. Acesso em: 03 Ago. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 25 Set. 2019.

RIBEIRO, Diaulas Costa. Há conflitos entre a autonomia do médico e os direitos do paciente?. In: **Medicina, direito, ética e justiça: Reflexões e conferências do VI Congresso Brasileiro de Direito Médico**. Belo Horizonte (MG), 4 e 5 de agosto de 2016. Brasília: Conselho Federal de Medicina; 2017. p. 59-66.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández. COLLADO, Carlos Fernández. LUCIO, Pillar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler Ladeira. 3. ed., São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SOUZA, Adriana Schulz Nunes de. **Políticas públicas: o ingresso e a permanência dos acadêmicos indígenas na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO**. 2014. 166f. Dissertação. (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas). Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas – PMGPP. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALE, Itajaí – SC, 2014.

SURUÍ, Adriano Pawah. LEITE, Kécio Gonçalves. Etnomatemática e Educação Escolar Indígena no contexto do povo Paiter. **Rev. Zetetiké**, Campinas, SP, v.26, n.1, jan./abr. 2018, p.94-112. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8650870/17985>>. Acesso em: 03 Ago. 2019.

SURUÍ, Chicoepab; *et al.* O protagonismo *Paiter Suruí* no cenário educacional indígena: elementos para um diálogo possível de interculturalidade. **Polis Revista Latinoamericana**. n. 38, 2014, septiembre 2014. Disponível em: <<http://polis.revues.org/10117>>. Acesso em: 03 Ago. 2019.

SURUÍ, Chicoepab. **Reflorestamento da terra indígena sete de setembro: uma mudança da percepção e da conduta do povo Paiter Suruí de Rondônia?**. 2013. 63 f., Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/14338>>. Acesso em: 03 Ago. 2019.

SURUÍ, Chicoepab. SURUÍ, Nauama Dias. Educação Escolar Indígena: Um novo modelo de educação para o Povo Paiter Suruí. In: **Povos e comunidades tradicionais: perspectivas além da epistemologia**. Sérgio Nunes de Jesus, Davys Sleman de Negreiros, Ingrid Letícia Menezes Barbosa, Reginaldo Conceição da Silva (Organizadores). Curitiba: CRV, 2017. p. 47-56.

TASSINARI, Antonella. Resultados e desafios da inclusão de estudantes indígenas pela política de ações afirmativas da UFSC. In: OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de (Org.). **A questão indígena na educação superior**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP.

Cadernos do GEA, n. 10 - jul./dez. 2016. p. 43-51. Disponível em:
<<http://flacso.org.br/files/2017/12/Caderno-GEA-10-digital.pdf>>. Acesso em: 06 Jul. 2019.

UNEMAT. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural para Formação de Professores Indígenas**. Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* Barra do Bugres/MT. 2013. Disponível em:
<<http://portal.unemat.br/media/files/indigena/PPC-Pedagogia-Intercultural-2016-Reformulado-apos-reconhecimento.pdf>>. Acesso em: 25 ago 2019.

UNEMAT. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural**. Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* Barra do Bugres/MT. 2016. Disponível em:
<http://portal.unemat.br/media/files/indigena/PPC_Licenciatura_Intercultural_2016.pdf>. Acesso em: 25 Ago. 2019.

FURTADO FILHO, Cid. Tecnologia e desenvolvimento Paiter Suruí. **Revista Brasileiros de Raiz**. Brasília, v. 1, n. 3, p. 44-46. Agosto/Setembro, 2011. Disponível em:
<<https://pt.calameo.com/read/00132727704476d3faf0f>>. Acesso em: 07 Ago. 2019.

UNIR. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural**. Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2008, *campus* de Ji-Paraná/RO. Disponível em:
<http://www.deinter.unir.br/uploads/87443803/arquivos/PPC_intercultural_2008_446779189.pdf>. Acesso em: 25 Ago. 2019.

VIDAL, Jean-Jacques Armand. **A cerâmica do povo Paiter Suruí de Rondônia: continuidade e mudança cultural, 1997-2010**. 2011, 142 f. Dissertação. (Mestrado em Artes). Programa de Pós-Graduação em Artes. UNESP – Universidade Estadual Paulista. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86970/vidal_jja_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 Jul. 2019.

ZAHER, Vera Lúcia. Um passeio pela Bioética. In: **Dilemas acerca da vida humana: interfaces entre a bioética e o biodireito**. GIMENES A.C.; BATISTA J.S.; FUJITA J.S.; ROCHA R., (Org.). (Série Hospital do Coração HCor). São Paulo: Atheneu. 2015. p. 03-18.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Beleni. PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 69-86. Disponível em:
<<http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/euOutro.pdf>>. Acesso em: 18 Jun. 2018.