

Adrielle da Silva Braga
Amadeu José Montagnini Logarezzi
André Pereira da Silva
Anselmo Calzolari
Ariovaldo Massi
Blas Segovia
Camila Seabra
Celso Luiz Aparecido Copti
Claudia Raimundo Reyes (Org.)

Claudilene Pedrosa Caldas
Daniel Rodrigues Teles
Eliane Claudio Guilherme
Emília Freitas de Lima
Erliane Maximiano Castro
Fernanda Vieira Rodovalho Callegari
Gabrielle Helena de Oliveira
Geovane Diógenes da Silva
Gilmara dos Santos Gonçalves
Karla Caroline Teixeira

Márcia Maria Floriano Zacarias
Marcondy Maurício de Souza
Maristela Carbol
Marta Comapa Marubo
Melvino Fontes Olímpio
Myrian Pereira Vasques
Ornaldo Baltazar Senna
Renata Sebastiani
Rosângela Batalha Braga

Roseli Batalha Braga
Roseli Rodrigues de Mello (Org.)
Rosilene Pedrosa Lemos
Sílvia Abad
Simone Peixoto Conejo
Sonia García
Thaís Juliana Palomino
Valdenilson Candelário
Vanessa Louise Batista

AVOÍ AGE

**A PRESENÇA INDÍGENA
NA UNIVERSIDADE**



Pedro & João
editores

Indi-age:

a presença indígena na universidade

AUTORES

Adrielle da Silva Braga	Mª del Mar García
Amadeu José Montagnini Logarezzi	Márcia Maria Floriano Zacarias
André Pereira da Silva	Marcondy Maurício de Souza
Anselmo Calzolari	Maristela Carbol
Ariovaldo Massi	Marta Comapa Marubo
Blas Segovia	Melvino Fontes Olimpio
Camila Seabra	Myrian Pereira Vasques
Celso Luiz Aparecido Conti	Ornaldo Baltazar Senna
Claudia Raimundo Reyes [Org.]	Renata Sebastiani
Claudilene Pedrosa Caldas	Rosangela Batalha Braga
Daniel Rodrigues Teles	Roseli Batalha Braga
Eliane Claudio Guilherme	Roseli Rodrigues de Mello [Org.]
Emília Freitas de Lima	Rosilene Pedrosa Lemos
Erliane Maximiano Castro	Silvia Abad
Fernanda Vieira Rodovalho Callegari	Simone Peixoto Conejo
Gabriele Helena de Oliveira	Sonia García
Geovane Diógenes da Silva	Thaís Juliana Palomino
Gilmara dos Santos Gonçalves	Valdenilson Candelário
Karla Caroline Teixeira	Vanessa Louise Batista



Pedro & João
editores

**Roseli Rodrigues de Mello
Claudia Raimundo Reyes
(Organizadoras)**

Indi-age:

a presença indígena na universidade

Copyright © Autoras e Autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Roseli Rodrigues de Mello; Claudia Raimundo Reyes (Organizadoras)

Indi-age: a presença indígena na universidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 243p.

ISBN 978-65-5869-031-3 [Digital]

1. Indi-age. 2. Indígenas na universidade. 3. Ações afirmativas. 4. Autoras/Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Felipe Roberto I Argila Design Editorial

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo.

É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns.

Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos.

Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças.

Paulo Freire

Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, 2003, 11ª edição, página 157.

Aos **povos indígenas**, que vêm lutando para manter a vida na terra

Ao Prof. Dr. **Paulo Eduardo Gomes Bento**, que sonhou com e lutou por um mundo mais solidário e uma universidade de todos e para todos

SUMÁRIO

Apresentação	11
Capítulo 1. Estudos Indígenas: inovação curricular, internacionalização da universidade brasileira e fortalecimento de quadros nacionais e internacionais de pesquisadores indígenas. (INDI-AGE) Roseli Rodrigues de Mello	17
Capítulo 2. La experiencia de internacionalización de los estudiantes indígenas de UFSCar en la Universidad de Córdoba (España) Blas Segovia Silvia Abad M ^a del Mar García Sonia García	37
Capítulo 3 Indi-age: estudantes indígenas brasileiros na Universidade de Córdoba – Espanha Celso Luiz Aparecido Conti Marcondy Maurício de Souza Ornaldo Baltazar Senna Adrielle da Silva Braga Karla Caroline Teixeira Gabriele Helena de Oliveira Marta Comapa Marubo Roseli Batalha Braga	53
Capítulo 4. A PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UFSCAR Emília Freitas de Lima Claudia Raimundo Reyes	99

Capítulo 5. O processo de construção e desenvolvimento do acompanhamento pedagógico para e com estudantes indígenas na UFSCar Geovane Diógenes da Silva Marcondy Maurício de Souza Thaís Juliana Palomino	123
Capítulo 6. Apoio à aprendizagem de matemática acadêmica com estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos Amadeu José Montagnini Logarezzi Daniel Rodrigues Teles	147
Capítulo 7. PET INDÍGENA - AÇÕES EM SAÚDE/UFSCAR: contribuições para o fortalecimento dos estudantes indígenas no ensino superior Fernanda Vieira Rodovalho Callegari Adrielle da Silva Braga Karla Caroline Teixeira Maristela Carbol	165
Capítulo 8. Atuações, memórias e re-conhecimento da presença indígena no campus Araras da Universidade Federal de São Carlos Anselmo Calzolari Ariovaldo Massi Camila Seabra Renata Sebastiani Valdenilson Candelário	193

Capítulo 9.

211

O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: a importância da presença indígena na UFSCar – campus de Sorocaba

Rosângela Batalha Braga

Rosilene Pedrosa Lemos

Eliane Claudio Guilherme

Claudilene Pedrosa Caldas

Gilmara dos Santos Gonçalves

Vanessa Louise Batista

Capítulo 10.

227

A Presença Indígena no *campus* Lagoa do Sino:

Ações, identidade e reflexões

André Pereira da Silva

Myrian Pereira Vasques

Erliane Maximiano Castro

Melvino Fontes Olímpio

Márcia Maria Floriano Zacarias

Simone Peixoto Conejo

Apresentação

Esse livro é fruto do encontro entre vários agentes e agências que vêm transformando num fato o que, até a algumas décadas, era um evento localizado, ou seja, a presença indígena nas universidades brasileiras. Data de 1999 o primeiro encontro, no território da Universidade Federal de São Carlos, entre indígenas, docentes e administração. Eram integrantes do povo Kalapalo que pediam ajuda para a Profa. Dra. Marina Denise Cardoso, antropóloga que dedicou sua vida acadêmica ao estudo da saúde indígena, para, entre outras demandas, serem alfabetizados em português, uma vez que as conquistas registradas na Constituição Cidadã de 1998 trariam a eles desafios de contato e negociação com não-indígenas. Naquele momento, ambas as organizadoras desse livro envolveram-se nos diálogos sobre a alfabetização em português. De tais encontros, nasceu a circulação de kalapalos na UFSCar, tanto para a venda de seu artesanato, quanto pela fixação de algumas famílias na cidade de São Carlos. Mas, o território da universidade continuava a ser apenas um território de visita para aquele povo.

Ao longo de uma década, mobilizadas em torno do direito à educação, lideranças tradicionais indígenas negociaram em diferentes setores sociais o ingresso em universidades como parte deste direito. Tradicionalmente voltadas para os cursos de licenciatura multicultural, algumas universidades brasileiras passaram a receber diferentes povos, formando-se, assim, também lideranças indígenas acadêmicas. A UFSCar entrou nessa história em 2008, com a concretização do trabalho de uma comissão multicêntrica liderada pela Profa. Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. A reserva de vaga específica, com seleção de ingresso também específica marcaria o começo da história da presença indígena no território da UFSCar, agora não mais como visitantes, mas como estudantes dos diferentes cursos ofertados por ela.

Novamente as organizadoras do livro participariam da história do encontro com povos indígenas na UFSCar, mas, agora, de maneira intensa, primeiro ocupando lugares-chave na administração da política de ações afirmativas da universidade, e depois ocupando lugar de parceiras dos estudantes dos diferentes povos indígenas,

principalmente a partir de diálogos com o Centro de Culturas Indígenas, organizado pelos estudantes dos diferentes povos que passaram a compor a comunidade da UFSCar. Cada uma de nós relata sua participação nessa história: uma, no primeiro capítulo do livro; a outra, no quarto capítulo. Uma, de coordenadora do Programa de Ações Afirmativas a parceira do CCI; outra, de pró-reitora de graduação a parceira do CCI; ambas, na interlocução com as lideranças estudantis indígenas, puderam vivenciar a construção coletiva de muitas ações que foram melhorando e modificando o desenho original das Ações Afirmativas para indígenas na UFSCar, incluindo-se o projeto aprovado no edital Abdias do Nascimento, base do livro aqui apresentado.

Além das organizadoras, aqui se reúnem estudantes, técnicos-administrativos, outros docentes da UFSCar e docentes da Universidade de Córdoba para contar o movimento da política de ações afirmativas na instituição, e como ela foi se configurando em cada um de seus *campi*.

“Estudos Indígenas” ou “Indi-age” é o primeiro capítulo do livro, que revela a longa interlocução entre o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – NIASE, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com o Centro de Culturas Indígenas (CCI) da mesma universidade. Nele é possível encontrar o relato de como tal diálogo se converteu em um projeto aprovado pelo edital Abdias do Nascimento, lançado pela Capes, em 2013, para grupos atendidos por políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras. Narrado em primeira pessoa, o capítulo revela não só a percepção pessoal da coordenadora do projeto, mas também de seu compromisso com essa parceria estrangeira, efetivado e avaliado com os companheiros da Universidade de Córdoba, na Espanha.

Escrito pelos pesquisadores estrangeiros da Universidade de Córdoba, o segundo capítulo revela a experiência de como ocorreu a criação e o desenvolvimento do projeto de internacionalização interinstitucional. Amparados teoricamente, enfatiza-se a importância das relações interinstitucionais que contemplam a diversidade cultural internacional. Ao longo do capítulo os autores analisam as aprendizagens dos estudantes nos eixos formativos, investigativo e de convivência e sua contribuição para o desenvolvimento de conhecimentos interculturais, na comunidade educativa, os processos de construção de lideranças, o compromisso com a transformação

social e o papel ativo dos estudantes indígenas nesse processo, possibilitando a construção de novos modelos criativos de interação igualitária na universidade, permitindo a ampliação das bases das instituições de ensino superior sensíveis a diversidade.

O terceiro capítulo tem como foco dois aspectos fundamentais para o tipo de missão de estudo: a descrição cuidadosa do processo de seleção dos estudantes indígenas, bem como a história contada pelos sete protagonistas, tanto no que diz respeito a argumentação utilizada para seu ingresso, com base na Carta de Apresentação exigida no momento da seleção dos candidatos, bem como a avaliação do que foi vivido e aprendido no percurso de estar no convívio na universidade espanhola.

O quarto capítulo, relata a o processo de implantação da política de ações afirmativas da UFSCar, no que concerne aos estudantes indígenas. Primeiramente aborda aspectos históricos da presença indígena na graduação das universidades brasileiras, mostrando um panorama nacional e, em seguida, especifica o caso da UFSCar. Na segunda parte descreve detalhadamente a implantação da reserva de vagas para estudantes indígenas na UFSCar, versando inicialmente sobre a especificidade desse processo seletivo; relata ações empreendidas pela Pró-Reitoria de Graduação com relação a eles; finalmente analisa brevemente a experiência, no que se refere à instituição, aos docentes e aos estudantes.

O quinto capítulo apresenta o processo de construção do acompanhamento acadêmico e pedagógico dos estudantes de povos indígenas da UFSCar - São Carlos. Para tanto, descreve-se, inicialmente, quem são esses estudantes no que diz respeito à diversidade de etnias e línguas faladas, de localidades de origem, e suas escolhas pelos cursos de graduação. A seguir, a permanência na Universidade ganha luz, e o acompanhamento pedagógico é relatado enquanto uma ação institucional construída, cotidianamente, a partir do diálogo com os próprios estudantes.

O sexto capítulo tem como foco a ação de apoio à aprendizagem de matemática acadêmica desenvolvida desde 2012 até 2016, demandada pelas/os estudantes indígenas diante da necessidade de melhorar sua aprendizagem dos conteúdos de disciplinas básicas de matemática de seus cursos, como parte importante de sua formação na universidade e assim de seu desempenho atinente às necessidades

de sua comunidade de origem. O texto ao mesmo tempo relata a experiência e apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento e a importância desse apoio, possibilitando o fortalecimento da resistência respeitando os valores e a cosmovisão indígenas.

O sétimo capítulo privilegia o relato de ações em saúde, para o fortalecimento dos estudantes indígenas no ensino superior, por meio do trabalho desenvolvido pelo Programa de Educação Tutorial (PET), especificamente sobre o Grupo PET Indígena-Ações em Saúde da UFSCar, que surgiu no contexto de democratização da educação formal superior e de intensa mobilização em busca de uma formação profissional humanista, ética e reflexiva, pautada na valorização da diversidade sociocultural e na responsabilidade social. O capítulo mostra a trajetória da implantação do Grupo, suas ações e práticas no período de 2010 a 2016, bem como a percepção dos estudantes indígenas sobre a contribuição do programa para sua formação acadêmica.

O oitavo capítulo apresenta ações compartilhadas entre estudantes indígenas e docentes, do campus de Araras, destacando as que favoreceram e fortaleceram a presença indígena na universidade: 1º Simpósio de Interculturalidade, a criação do Núcleo de Estudos Indígenas (NEI) e a realização do Ciclo de Ações e Luta Indígena (CALI). Há ainda o relato de três estudantes que rememoraram a presença atuante no campus e a reflexão de dois docentes sobre o reconhecimento destas presenças em sua atuação profissional. As aprendizagens pessoais e profissionais relatadas evidenciam a importância de ações afirmativas porque transformam positivamente toda comunidade universitária.

O nono capítulo relata a trajetória indígena estudantil da UFSCar - Campus Sorocaba. Os aspectos pedagógicos, político-institucionais e interpessoais que atravessaram a vida estudantil indígena foram o foco da leitura histórica e crítica da realidade vivida. O capítulo é apresentado pelas estudantes e docente que partilharam tal construção e aprendizado. Metáforas são utilizadas para compor a noção de caminho, trilhas e trajetos desenhadas pelas práticas estudantis, com suas convergências e divergências, e se apresentam nas divisões de tópicos do capítulo e nas entrelinhas do texto. A leitura permite ver o contexto universitário sob a perspectiva para o diálogo entre as culturas e o conhecimento na luta pelo fortalecimento

indígena nas instâncias sociais do mundo contemporâneo, pelo direito de viver a diversidade cultural em territórios ocidentalizados.

O décimo e último capítulo versa sobre a presença Indígena no *campus* Lagoa do Sino, inaugurado em 2014 e que tem o primeiro ingresso de estudantes indígenas em 2016. O capítulo mostra o processo de chegada dos primeiros estudantes indígenas, organizada por outros estudantes do campus, desde Guarulhos, reduzindo os obstáculos tornando esse momento com menos obstáculos para os que chegavam. Há uma reflexão sobre atenção que deve ser dada na organização coletiva para a criação de um ambiente que busca a valorização da identidade e de como foi criado o Centro de Culturas Indígenas - CCI-Lagoa do Sino, local para a proposição, conscientização sobre a importância de participação nos espaços de decisões da universidade, trazendo protagonismo para as pautas e organização de eventos de temática indígena.

Deixamos leitores e leitoras com o livro, para que possam visualizar os caminhos percorridos por coletivos que constroem a história da presença indígena na UFSCar. Esperamos que ele contribua para o encorajamento de quem começa a desenvolver políticas dessa natureza em suas instituições, ou que luta por estabelecê-la, e para o fortalecimento de quem já trilha caminhos da presença indígena nas universidades brasileiras.

Boa caminhada!

Capítulo 1.

Estudos Indígenas: inovação curricular, internacionalização da universidade brasileira e fortalecimento de quadros nacionais e internacionais de pesquisadores indígenas. (INDI-AGE)

Roseli Rodrigues de Mello
Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – NIASE
Universidade Federal de São Carlos

Este capítulo está dedicado a apresentar o desenvolvimento do projeto que motivou a elaboração do livro no qual está contido. O projeto “Estudos Indígenas” ou “Indi-age”, foi construído em longa interlocução com o Centro de Culturas Indígenas (CCI), localizado no campus de São Carlos, da Universidade Federal de mesmo nome. Ao longo do capítulo, retomo o processo que nos levou à sua construção e à sua submissão ao edital Abdias do Nascimento, lançado pela Capes para grupos atendidos por políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras, bem como ao estabelecimento das parcerias estrangeiras, à efetivação do projeto e, agora, à sua avaliação.

Embora a redação da primeira subseção esteja em primeira pessoa do singular, ele é composto, assim como todo processo de atuação no mundo, por nós, pessoas que convivemos, dialogamos e lutamos em conjunto. A primeira pessoa é fruto da narrativa pessoal do vivido, da percepção pessoal do vivido, dialogado com as pessoas que me acompanharam, mas assumido em primeira pessoa como responsabilidade. Ela está baseada majoritariamente no memorial por mim apresentado, em 2016, à banca de exame de promoção a professora titular da Universidade Federal de São Carlos.

Do início da relação com o Centro de Culturas Indígenas (CCI), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Minha história com os e as estudantes indígenas da UFSCar teve início de maneira mais efetiva quando aceitei o convite do reitor, Prof. Dr. Targino de Araújo Filho, para assumir junto à Pró-Reitoria de

Graduação a coordenação do Grupo Gestor das Ações Afirmativas (Portaria GR No. 1328/12, de 09 de abril de 2012), transformada, depois, na Coordenadora da Coordenadoria de Ações Afirmativas e Outras Políticas de Equidade (CAAPE) – Portaria GR no. 1592/12, de 23 de novembro de 2012. Meu nome havia sido indicado pela Profa. Dra. Petronilha B. G. Silva, a anterior coordenadora das Ações Afirmativas, referência nacional na educação das relações etnicorraciais e nas políticas de igualdade racial do país. Profa. Petronilha tinha sido minha professora e também colega de departamento. Deixara o grupo gestor por motivo de aposentadoria e me desafiava a assumir novos caminhos no meu trabalho.

Uma comissão de docentes de diferentes departamentos, dentre eles e elas a professora Petronilha, haviam estado à frente da criação do programa de ações afirmativas da universidade, destinado a egressos de escolas públicas, negros e indígenas. O debate sobre o tema foi candente na UFSCar e, em 2007, o Conselho Universitário aprovou a sua política de Ações Afirmativas. Participei dos debates e assisti à histórica votação no ConUni, que efetivou a política naquele momento. Nos anos seguintes, Profa. Petronilha e equipe por ela coordenada implantaram o Programa (SILVA; MORAES, 2015). Quando cheguei ao cargo, muito já estava feito e era momento de aprofundar o atendimento às demandas.

Além de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e, dentre elas, 35% de vagas para pretos e pardos, até atingir 50% das vagas de cada um dos cursos ofertados pela UFSCar (em 2013, sob minha gestão, a reserva já havia alcançado o percentual de 40%), havia a disponibilização de uma vaga adicional por curso presencial/ano para estudantes indígenas. A UFSCar contava, ainda, com três convênios internacionais especiais: o acordo internacional para recepção de estudantes latino-americanos e africanos (PEC-G), o programa emergencial em educação superior (Pró-Haiti) e o programa destinado a pessoas em situação de refúgio.

Durante o curto período de minha coordenação (um ano), estive primeiramente sob a gestão da Profa. Dra. Emília Freitas de Lima e depois sob a gestão da Profa. Dra. Claudia R. Reyes, Pró-Reitoras de Graduação – autoras do terceiro capítulo desse livro, no qual retomam a história detalhada da política de ações afirmativas da UFSCar. No período, fui apoiada por equipe competente de corpo técnico-

administrativo, trabalhando mais cotidianamente com a Pedagoga Dra. Thais Juliana Palomino e com o Administrador Wagner Souza dos Santos (responsável pelos processos de ingresso dos estudantes); recebíamos, ainda, apoio diário de estudantes bolsistas que estagiaram no setor, com destaque para o doutorando Danilo Moraes, que já o fazia na gestão da Profa. Petronilha B. G. Silva. No ano de 2012, quando assumi o Programa, já haviam ingressado pelas Ações Afirmativas dois mil, setecentos e trinta e quatro (2.734) egressos de escola pública; um mil e oitenta e oito (1088) egressos de escola pública autodeclarados negros; cento e catorze (114) indígenas; trinta e dois (32) estudantes por PEC_G; oito (8) estudantes por processo seletivo para pessoas em situação de refúgio e cinco (5) estudantes pelo Programa Pró-Haiti.

Com a implantação da Lei Federal 12.711, em agosto de 2012 (BRASIL, 2012), as Políticas de Ações Afirmativas e Outras Políticas de Equidade da UFSCar ganharam mais estabilidade, diminuindo-se as resistências de quem a elas se opunha: o diálogo com coordenações e professores ficou menos tenso. Quanto à forma de ingresso, o Sistema Nacional SiSu, facilitou a forma de inscrição e de escolha para o chamado grupo PPI, ou seja, Pretos, Pardos e Indígenas (PPI). No entanto, consideramos naquele momento que o modelo PPI não atendia às necessidades de indígenas, uma vez que o Exame Nacional para Certificação do Ensino Médio (ENEM), que classifica os estudantes para escolher vagas em universidades e institutos federais, está destinado a quem teve ensino médio regular, menosprezando o direito constitucional dos povos indígenas à escolaridade específica. Assim, no Grupo Gestor das Ações Afirmativas da UFSCar, decidimos manter o vestibular específico para estudantes indígenas, realizado pela Fundação de Vestibulares da Universidade Estadual Paulista (Vunesp), sob a encomenda da UFSCar. Com uma prova de conhecimentos gerais e uma de redação, elaboradas e corrigidas pela Vunesp, com a supervisão da coordenação do Grupo Gestor das Ações Afirmativas, e uma prova oral, elaborada pela Vunesp e aplicada por docentes da UFSCar, a seleção de estudantes indígenas para ingresso nos diferentes cursos da universidade permaneceu a mesma.

Quanto ao sistema de acolhida e de acompanhamento estudantil dos estudantes ingressantes por reserva de vagas, seleção específica ou convênios internacionais especiais, mantivemos o que já vinha

sendo desenvolvido para a maior parte dos grupos, uma vez que os resultados eram positivos e passamos a buscar formas de aprofundá-los junto aos grupos cujos resultados e demandas nos preocupavam: indígenas e PEC-G de origem africana.

De parte dos estudantes indígenas, a demanda chegou rápida e explicitamente. Logo na primeira semana no cargo, fui chamada por Agenor Custódio Audivi, então representante indígena junto ao Grupo Gestor, para participar de roda de conversa com o coletivo de estudantes indígenas da UFSCar. Num sábado à tarde, perto do edifício do Diretório Acadêmico Estudantil (DCE), mulheres e homens, alguns bastante jovens, de diferentes etnias e cursos, a mim se apresentaram e me pediram para que eu fizesse o mesmo. Depois de nos escutarmos de parte a parte, eles e elas deram início a uma avaliação do que até aquele momento havia sido exitoso no processo de implantação da política de acesso e atendimento de estudantes indígenas à UFSCar e apresentaram os pontos onde era necessário avançar. As principais demandas apresentadas foram: a criação de um lugar onde todos pudessem se reunir e também expor suas culturas (o que daria origem ao Centro de Culturas Indígenas, ou seja, uma sala de aula alocada para que eles e elas se reunissem, estudassem, expusessem fotos e objetos de seus povos), a busca de financiamento para viagem e deslocamento às aldeias durante os períodos de férias (o que anos mais tarde, a partir de mobilização nacional dos estudantes indígenas foi alcançado via o Governo Federal e a Fundação Nacional do Índio - Funai, por meio da implantação da bolsa permanência e emissão de passagens), e sua maior participação nas decisões sobre as medidas a eles dirigidas - comprometi-me com e realizei, durante minha gestão, reuniões mensais no CCI, discutindo as pautas e decidindo com eles e elas e a Pedagoga da CAAPE, Thaís Juliana Palomino – autora do capítulo quarto desse livro - as ações a serem realizadas a cada período. Assim, as ações futuras foram traçadas sempre no diálogo com o CCI e, por isso, efetivaram-se de maneira potente.

Para conhecer melhor o universo indígena, acompanhada por Custódio Baniwa, estudante da Pedagogia, tive o privilégio de participar de uma assembleia da Federação de Organizações Indígenas da Região Norte (FOIRN), que congrega vinte e dois povos da região do Alto Rio Negro, no Estado do Amazonas. Ver de perto a maneira dialógica como esses povos conduzem seus temas de debate foi para

mim algo revelador do nosso país e que nos é negado como conhecimento sobre nossa diversidade. Ali, entre lideranças indígenas, jovens e adultos, mulheres e homens, o direito a terra, à saúde indígena e à educação foram debatidos com representantes governamentais, de organizações não governamentais e de universidades. Momentos inesquecíveis. Custódio Baniwa, gentilmente, orientava-me sobre como dialogar naquele espaço e guiava meu olhar para um mundo que eu não conhecia. Pude conhecer seu pai que, numa jornada de dias, viajou de canoa da aldeia a São Gabriel da Cachoeira feliz por encontrar seu filho e ansioso para conhecer sua professora.



Foto 12: Maloca da FOIRN /AM



Foto 13: Assembleia FOIRN



Foto 14: Convidados FOIRN

São Gabriel da Cachoeira/AM. Assembleia FOIRN 2012.

Fotos do acervo pessoal, de autoria diversificada.

Na intensidade e na sinceridade que sempre encontrei no diálogo com os estudantes indígenas, foi que vi e compus o grupo de docentes que ajudou a nascer a ideia de um Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), uma vez que a UFSCar congregava grande número

de povos originários de diferentes estados do país; seria possível mobilizar estudantes das diferentes universidades na luta por melhores condições de ingresso e permanência de indígenas no ensino superior brasileiro; também foi importante criar um espaço sistemático para discussão da produção acadêmica de autoria de estudantes indígenas.



Foto 15: Reunião de organização da SBPC Indígena no Centro de Culturas Indígenas da UFSCar.

Foto do acervo pessoal de autoria de Roseli Rodrigues de Mello

Em conjunto com lideranças estudantis indígenas e com a pedagoga da CAAPE, criamos uma rede social das Ações Afirmativas, um Facebook, para dinamizar o canal de comunicação com eles e elas. O sucesso imediato: as reuniões passaram a ser divulgadas naquele espaço e os estudantes atendiam aos convites para as reuniões presenciais mensais, com pauta específica e decisões tomadas em comum acordo entre CAAPE e estudantes.

Verificando a efetividade do diálogo permanente e organizado com os coletivos e indivíduos de cada grupo de ingresso pelas Políticas de Ações Afirmativas, inspirada nos comitês assessores utilizados na Metodologia Comunicativa (GOMEZ et. al., 2006) e validada a ideia pelo CCI e pelos demais grupos de estudantes de ingresso pela política de ações afirmativas, levei à reitoria a proposta de criar, na estrutura da Coordenadoria de Ações Afirmativas e Outras Políticas de Equidade (CAAPE), conselhos ou câmaras assessoras às Ações Afirmativas. Elas seriam instâncias consultivas, para dinamizar e acelerar as ações a serem tomadas. Com os técnicos administrativos com quem eu

trabalhava, avaliávamos que a representação de estudantes no Grupo Gestor mostrava-se insuficiente e não contemplava toda a complexidade posta nos coletivos. Embora essa demanda não tenha sido até hoje incorporada pela universidade, ela ainda é válida como necessidade.

Quanto ao trabalho junto aos diferentes setores da universidade, em conjunto com os estudantes dos diferentes grupos, sentíamos a limitação posta pela localização da CAAPE no organograma da UFSCar. Por estar afeta a uma das Pró-Reitorias, a de Graduação, outras tinham dificuldade de visualizar sua responsabilidade frente a desafios que seriam mais de sua alçada. Além disso, a subalternidade da coordenação da CAAPE dificultava a interlocução direta com setores a ela superiores. Assim, em conjunto com os técnicos administrativos do setor, elaboramos um resumo das ações a serem desenvolvidas na continuidade dos trabalhos com a Política de Ações Afirmativas na UFSCar e o apresentamos à pró-reitora de graduação da época. Depois de com ela conversar e de ter sua simpatia à ideia, enviamos-lhe, a seu pedido, um quadro resumo das necessidades e dos avanços a serem perseguidos. A ideia era criar um setor para a Política de Ações Afirmativas que estivesse ligado diretamente à Reitoria.

Naquele momento, um desafio paralelo se avolumava em meu trabalho, junto ao a escolas públicas do ensino básico, trabalho que eu realizava desde 2002, de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem. Dividida entre duas tarefas de grande escopo, avalei que havia colegas na universidade que poderiam assumir a coordenação da CAAPE com bastante competência, uma vez que eram estudiosas e estudiosos das políticas de Ações Afirmativas; eu poderia passar a compor, caso fosse de interesse da Pró-Reitoria e da nova coordenação, o Grupo Gestor das Ações Afirmativas permitindo que eu continuasse a participar e a apoiar o trabalho, mas deixando de ser a executora direta das ações. Foi assim que me desliguei cargo de coordenadora da CAAPE; permaneci como membro do Grupo Gestor das Ações Afirmativas. A coordenação da CAAPE foi assumida pela Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos, colega de departamento.

O meu trabalho junto à coordenação do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar foi breve, mas bastante intenso. Ali aprendi aspectos da UFSCar que, mesmo com larga experiência institucional, eu ainda não conhecia.

Continuei no grupo gestor até ele ser extinto, com a criação da SAADE. Mas foi na parceria intensa com os estudantes indígenas, via o Centro de Culturas Indígenas, que a promessa de continuar parceira nas causas indígenas realizou-se de maneira constante. Quinze dias após o meu anúncio de saída do cargo, os representantes do CCI estavam na porta da minha sala me perguntando se eu cumpriria a promessa. Daí para diante, trabalhamos juntos no desenho de um Centro de Referência de Culturas Indígenas; compus a comissão de organização do Encontro Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) na modalidade Indígena, na UFSCar; viabilizamos em conjunto a ida dos representantes do CCI para a Organização das Nações Unidas (ONU), no Fórum Permanente de Questões Indígenas, ao qual eu os acompanhei. No Fórum da ONU, aprofundi meu conhecimento e minha compreensão sobre as lutas brasileiras e as lutas mundiais dos povos indígenas. E, no movimento de apoiar o fortalecimento da presença indígena nas universidades brasileiras, construímos no CCI o projeto aprovado de mobilidade estudantil para a Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, no edital MEC/Secadi – Capes, Abdias do Nascimento.



Foto 16: Lideranças indígenas Foto 17: Lideranças indígenas brasileiras Fórum de Questões Indígenas da Organização das Nações Unidas, Nova Iorque, ONU, 2015.
Fotos de autoria diversificada.

Em todas as ocasiões, o que procurei escutar a análise de necessidades e os planos do CCI, disponibilizar a eles e a elas meus conhecimentos profissionais e institucionais e discutir os melhores caminhos a trilhar em benefício da presença, da permanência e da construção de conhecimentos dos estudantes indígenas na

universidade. Nessa caminhada, a pedagoga Dra. Thaís J. Palomino esteve sempre muito presente nestas parcerias; juntas, no ano de 2016, criamos a Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (Aciepe) de Apoio aos Estudantes Indígenas e Desenvolvimento de Conhecimentos, para oficializar as aulas de acompanhamento acadêmico que voluntariamente eu estava oferecendo ao CCI desde 2014.



Foto 18: Encerramento da SBPC Indígena 2015. UFSCar, São Carlos.
Foto de autoria e do acervo pessoal de Roseli Rodrigues de Mello.

Com os estudantes indígenas e suas famílias, que por vezes tenho a chance de conhecer, aprendi e venho aprendendo, acima de tudo, o que é a diversidade dos povos indígenas brasileiros, quais são as suas lutas, e como sua postura é incansável. As noções de coletivo e de pertencimento são notáveis. Convivi com muitos; aprendi com muitos; mas os representantes junto ao Grupo Gestor da Política de Ações Afirmativas, ao CCI, ao Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, à SBPC Indígena tiveram, até o momento, papel fundamental nas minhas aprendizagens. Registro seus nomes, em homenagem a todas e a todos os que já chegaram e os que chegarão à UFSCar: Edinaldo dos Santos Rodrigues (Xukurú de Ororubá), Agenor Custódio (Terena) - Audivi, Custódio Benjamin da Silva (Baniwa), Jiene Pio (Terena), Luciano Ariabo Quezo (Balatiponé), Marcondy Mauricio de Souza (Omagua), Walmir Samuel Farias (Terena), Paulo Henrique Gomes da Silva (Pankararú), Rosilene Correa dos Santos Mendes (Terena), Fernanda dos Santos Mendes (Terena), Karla Caroline Teixeira (Pankararú), Orinaldo Baltazar Sena (Kaxinawá), Mayara Suni José Oliveira (Terena), Erinilso Severino de Souza (Manchineri), Maria

Brazão Lopes (Baré), Deusilene Calomezoré Teodoro (Balatiponé), Manoel Claudionor Quezo (Balatiponé), Lennon Ferreira Corezomaé (Balatiponé), Tainara Toriká Kiri de Castro (Balatiponé), Wagner Lili Sebastião (Terena), Genilson Oliveira Kiry (Balatiponé), Dayane Teixeira Almeida (Tariano), Jocimara Braz de Araújo (Pataxó), Adriele da Silva Braga (Baniwa), Ed Angel França Almeida (Terena), Luciana Maria dos Santos (Pankararú), Muniz Tserebdza Tsererireme (Xavante), Moisés Tsereomoro Xavante (Xavante), Marlonn Albuquerque Basilio (Baré), Ivan Paulo Batalha Braga (Omagua), Elvineide Máximo Alves da Silva (Wassú Cocal), Luiz Vagner Ariabo Quezo (Balatiponé), Emerson Chaves de Oliveira (Baré), Duino Rikbaktsa Nhambiquara (Rikbaktsa)- Tsawata, Gian Fabricio Massi (Terena), Geovane Diógenes da Silva, Roseli B. Braga (Omágua).

O projeto de inovação curricular, internacionalização da universidade brasileira e fortalecimento de quadros nacionais e internacionais de pesquisadores indígenas.

A partir do momento que deixei o cargo de coordenadora da CAAPE, a boa interlocução com os e as estudantes indígenas possibilitou a continuidade dos diálogos entre as partes e, em meio a tais interlocuções, uma roda de conversa foi especialmente importante para dar início à ideia de um projeto que propiciasse a estudantes indígenas saída do país para formação em universidade estrangeira e debates sobre inovações curriculares que contemplassem a diversidade e riqueza de conhecimentos indígenas em diálogo com os conhecimentos acadêmicos.

Em outubro de 2013, ao receber o Prof. Dr. Donald Macedo, da Universidade de Boston, intelectual que trabalhou com Paulo Freire e com ele escreveu “Alfabetização: leitura de mundo – leitura da palavra”, apresentamos a ele o projeto de acompanhamento acadêmico que o CCI vinha desenvolvendo; Donald Macedo, então, provocou-os a pensar que poderiam ir além. Vislumbraram, naquele momento, a ideia que a partir de então foi sendo pesquisada e alentada a respeito de, na UFSCar, serem estabelecidos “Estudos Indígenas”, por meio da criação de disciplinas localizadas na graduação, mas também de disciplinas ou programas de pós-graduação. Mantivemos então, no CCI, uma sequência de rodas de conversa, nas quais se gerou - como caminho a

trilhar para a finalidade sonhada - o propósito de estabelecer intercâmbio com universidade(s) estrangeira(s), onde, seus docentes ou a própria instituição, tivessem experiência com políticas que contemplassem estudos indígenas como presença formal de epistemologias diversas em ensino, pesquisa e extensão universitária, entendendo os acadêmicos indígenas como intelectuais.

Chegamos, assim, ao projeto “Estudos indígenas”, com a perspectiva de que é preciso conhecer para pensar, e dialogar para conhecer, por meio de ações de formação e pesquisa conjunta com universidade estrangeira. A intenção era, a partir de tal interlocução, experiência e pesquisa conjunta, desenhar uma proposta de aprofundamento das relações e conhecimentos a partir da presença indígena na universidade. Entendeu-se que tal intento poderia gerar inovação curricular com a presença das epistemologias indígenas nos cursos, ao mesmo tempo em que se estabelecesse a tão desejada internacionalização da universidade para a formação e para a produção de conhecimento. Esta seria a contribuição do projeto para o Centro de Referência em Estudos Indígenas da UFSCar.

Era hora de fazer avançar a política proposta pela UFSCar, mas também produzir elementos de debate para contribuir para com as demais universidades que contam com a presença indígena em seus cursos. Embora tivéssemos indicações de que seria necessário avançar no debate, como o provocam Paula (2013), ao focalizar o caso da UFMG, Brostolin e Cruz (2010), ao analisarem o caso do Mato Grosso do Sul, ou Amaral e Baibich-Faria (2012), dedicando-se ao caso do Paraná, pouco encontrávamos a respeito do que seria um modelo de apoio à permanência via a inovação curricular, que incorporasse mais sistematicamente os conhecimentos indígenas à formação universitária, ou promovesse efetivo diálogo entre conhecimentos tradicionais e científicos nas universidades. Havia reconhecimento da necessidade, mas no âmbito do quê fazer (FREIRE, 1996), o desafio era e é grande.

Além de projetar formas de acompanhamento estudantil no decorrer dos cursos de graduação, formas que garantam o ingresso de estudantes indígenas na pós-graduação, pretendíamos contribuir para o desenho de alternativas para a presença das epistemologias indígenas (RICHARDSON, 2012) em disciplinas de graduação e de pós-graduação (RICHARDSON, 2011), dando aos conhecimentos indígenas

brasileiros lugar de destaque na formação profissional, humana, ética, dialógica, inovadora, no sentido de superação de racismo e educação das relações étnicas e raciais. Ademais, pretendíamos efetivar a formação de quadro de pesquisadores indígenas brasileiros que fossem referências, difusores e catalisadores de avanços no país, ganhando destaque também em âmbito mundial - o fato da UFSCar congregar, no Brasil, a maior diversidade de povos indígenas numa única universidade e de ter efetivado prática de diálogo permanente entre as diferentes etnias (CCI) mostrou o importante potencial que o diálogo intercultural tem para a proposição, a pesquisa e a efetivação de políticas para a presença indígena nas universidades, em benefício de todos os povos.

Ao buscar, nas bases de dados mundiais, universidades que já possuíam políticas de estudos indígenas e de diversidade inovadoras, encontramos a primeira universidade com a qual procuramos estabelecer parceira, a Universidade de Cornell, localizada em Ithaca, no estado de Nova Iorque. Em contato direto com professor indígena que coordenava o Grupo de Trabalho sobre Estudos Indígenas junto à Associação Americana de Pesquisa em Educação (AERA – American Educational Research Association), desenhamos as primeiras aproximações.

Em reunião presencial com o Prof. Dr. Troy Richardson, no decorrer do encontro anual da AERA, ocorrido em abril de 2014, em Filadélfia, demos início aos trâmites de convênio entre as duas instituições. De 2014 a 2016, negociamos entre as partes as vagas, liberação de taxas e planos de trabalho dos estudantes. No entanto, com a demora de liberação dos recursos pela parte brasileira, a universidade estrangeira interrompeu as negociações. Assim, em 2016, ao ter a liberação dos recursos, buscamos novos parceiros e encontramos na Universidade de Córdoba, na Espanha, receptividade e disposição de assumir o desafio.

Embora não tivesse histórico de recepção de estudantes indígenas, a Universidade de Córdoba, por intermédio de um de seus centros de estudos, interessou-se pelo projeto, uma vez que se dedicava aos estudos sobre multiculturalidade e superação de desigualdades com foco nos povos ciganos.

O desenvolvimento e avaliação do projeto

A primeira missão do projeto, ocorrida no final de 2016, envolveu uma série de atividades da coordenação geral do projeto junto à universidade que receberia os e as estudantes da UFSCar. A primeira delas foi uma reunião de apresentação da proposta à equipe da Pró-Reitora de Relações Internacionais da Universidade de Córdoba (UCo). Nela, o coordenador do projeto pelo lado estrangeiro e a coordenação pelo lado brasileiro receberam orientações para os trâmites oficiais de incorporação, a partir de fevereiro de 2017, dos dois primeiros estudantes indígenas da UFSCar às atividades acadêmicas da UCo. Na sequência, foram realizadas reuniões com os representantes de cada uma das faculdades às quais os estudantes da UFSCar seriam vinculados, a saber, a Faculdade de Medicina e Enfermagem da UCo, e a Faculdade de Ciências. O estudante indígena da UFSCar Orinaldo Baltazar Sena realizaria sua missão de estudos junto àquela Faculdade de Medicina e o estudante indígena da UFSCar Marcondy Mauricio de Souza realizaria sua missão de estudos junto à Faculdade de Ciências da UCo. Houve, ainda, uma conferência sobre o projeto, organizada pelo grupo “Aula de Melhoria Educativa”, que reuniu a docentes e estudantes de pós-graduação da Faculdade. Assim, preparou-se o terreno para que os estudantes indígenas chegassem em território mais seguro.



Foto: Palestra de estudantes indígenas e de estudantes ciganos na Universidade de Barcelona. Autoria: Roseli Rodrigues de Mello

Depois, em março de 2017, já com os dois primeiros estudantes indígenas selecionados para a missão de estudos em Córdoba, uma nova visita foi realizada pela coordenadora do projeto à UCo, para supervisionar de perto o andamento da acolhida.

Na ocasião, os estudantes tiveram também a oportunidade de conhecer a Universidade de Barcelona, e, com a coordenação geral do projeto, ministrar palestra e encontrar-se com lideranças estudantis ciganas.

Depois, em Córdoba, em evento promovido pela reitoria da UCo, apresentamos (Prof. Blas Segovia, os estudantes Orinaldo Sena e Marcondy M. de Sousa, e eu) o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, o Programa Abdias do Nascimento e as culturas indígenas dos dois estudantes a uma plateia de gestores, jornalistas, docentes e discentes. Realizamos, ainda, reunião com a Associação de Mulheres Ciganas “Kamira”, onde apresentamos a lei de cotas do governo brasileiro e o programa de ações afirmativas da UFSCar (que tem desenho específico para os estudantes indígenas). Por fim, pude me reunir com a equipe de pesquisa da Uco e então traçamos as ações de pesquisa e a produção acadêmica conjunta que seria realizada ao longo do projeto.



Foto: Apresentação pública do projeto Estudos Indígenas para a comunidade acadêmica da UCo – organizada pela Reitoria de Assuntos Internacionais da UCo.

Em dezembro de 2017, foi a vez de o Prof. Dr. Blas Segovia, coordenador do projeto pela universidade parceira realizar uma missão de trabalho na Universidade Federal de São Carlos. Durante o período, foram desenvolvidos seminários para intercâmbio de conhecimentos e experiências entre os dois grupos de pesquisa parceiros no projeto. O Professor Blas Segovia esteve num encontro com as estudantes que iriam iniciar a estada na Uco em janeiro de 2018 (Adriele da Silva Braga e Karla Caroline Teixeira) e pode explicar-lhes os procedimentos de chegada em Córdoba e na UCo e aconselhá-las sobre moradia e estabelecimento de rotinas de disciplinas, estudos e participação nos seminários do grupo de Melhora Educativa que ele coordena.

Durante a missão de trabalho, houve, ainda, visita ao Centro de Culturas Indígenas do Campus de São Carlos e conferência para gestores, docentes e estudantes da UFSCar dos resultados da estada dos dois estudantes que lá encerravam sua missão de estudos e das produções conjuntas em desenvolvimento.



Foto: Mesa de apresentação e debate de resultados parciais do projeto Estudos Indígenas – Abdias Nascimento à UFSCar São Carlos

O visitante também viajou ao campus da UFSCar de Araras, onde realizou um encontro com o Centro de Culturas Indígenas/ Campus Araras e com docentes e discentes daquele campus para apresentar o

balanço do desenvolvimento do Programa Abdias Nascimento, projeto Estudos Indígenas: UFSCAR-UCO.



Foto: Confraternização no Centro de Culturas Indígenas Campus Araras, com Prof Dr. Anselmo Calzolari, membro da equipe do projeto.

Em 2019, uma professora da equipe brasileira, Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes, realizou uma missão de trabalho junto à Universidade de Córdoba, na Espanha. A missão envolveu reuniões com membros da equipe espanhola do projeto, com o setor de relações internacionais e com as três estudantes que estavam em missão de estudos naquele ano (Gabriele Helena de Oliveira; Roseli Batalha Braga, e Marta Marubo Comapa). Foi também realizada uma conferência de apresentação do andamento do projeto.



Foto: Conferência ministrada pela Profa. Drª Claudia R. Reyes, na UCo

O projeto foi bastante positivo, tanto nos seus processos, como nos seus produtos.

Em termos de pesquisa e publicações, produzimos um artigo internacional (MELLO; SOUSA; PALOMINO, 2018), um capítulo de livro em língua espanhola (MELLO, SEGOVIA, SOUSA, SENNA, 2019) e uma dissertação de mestrado, além desse livro.

Os e as estudantes que dele participaram puderam realizar disciplinas junto aos cursos de acolhida, vivenciando outra dinâmica universitária, que lhes deu parâmetro de comparação entre a universidade brasileira de origem e a de acolhida. Para a discussão das inovações curriculares, as atividades extracurriculares que puderam vivenciar foram as principais fontes de aprendizagem e inspiração. Contribuíram para os debates sobre políticas específicas de ingresso e de permanência de povos ciganos na universidade de acolhida, tanto com docentes do grupo que os acolheu, como com estudantes ciganos e não-ciganos. Seus relatos compõem o capítulo terceiro desse livro.

Se o projeto não permitiu, ainda, uma entrada direta do debate da criação de disciplinas nos diferentes cursos da UFSCar, ele formou

e fortaleceu as lideranças estudantis indígenas que dele participaram, no sentido de interlocução internacional sobre os povos indígenas brasileiros e sua presença nas universidades. Os dois primeiros estudantes a sair em missão de estudos já estão formados, um atuando como médico em comunidades indígenas do norte do país e, o outro, realizando mestrado na própria UFSCar. As demais integrantes do projeto estão a caminho da conclusão de seus cursos. Elas e eles dizem, em suas próprias palavras o que significou a experiência para sua formação.



Foto: Estudantes indígenas UFSCar intercambiários no Projeto Abdias do Nascimento e as Profes. Dra. Roseli Rodrigues de Mello e Claudia R. Reyes (autoria: Prof. Dr. Paulo Bento).

São essas e esses estudantes que abriram caminho para projetos futuros de intercâmbio a serem desenvolvidos pela UFSCar, ou por outras universidades brasileiras. Adiante!

Referências

AMARAL, W. R.; BAIBICH-FARIA, T.M. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 235, p. 818-835, set./dez. 2012.

BROSTOLIN, M.R.; CRUZ, S.F. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. INTERAÇÕES, Campo Grande, v. 11, n. 1, p. 33-42, jan./jun. 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança. São Paulo: Olho D'Água, 1996.

GÓMEZ, J. LATORRE, A.; SANCHEZ, M.; FLECHA, R. Metodologia Comunicativa Crítica. Barcelona: El Roure, 2006.

MELLO, R. R.; SOUSA, M. M.; PALOMINO, T. J. Indigenous School Education in Brazil. Oxford Research Encyclopedia of Education , 2018, p. 1-23

MELLO, R. R.; SEGOVIA, B.; SOUSA, M. M.; SENNA, O. Proyecto Indi-Age. Experiencia de Internacionalización de Estudiantes Indígenas. Rappoport, Soledad. and Rodríguez Tablado, María Sol. (Org.). Calidad de la educación: debates, investigaciones y prácticas. 1ed.Madrid: Dykinson, 2019, v. 1, p. 1-167

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

RICHARDSON, T. Between Indigenous and Continental Philosophy: A Comparative Approach to Narrative and the Emergence of Responsible Subjectivities. Educational Philosophy and Theory, vol. 44, no. 6 pp. 663-674, 2012; early view online Aug. 2012.

RICHARDSON, T. Navigating the Problem of Inclusion as Enclosure in Native Culture-Based Education: Theorizing Shadow Curriculum. Curriculum Inquiry, vol. 41, no. 3 pp. 332-349, 2011.

Capítulo 2.

La experiencia de internacionalización de los estudiantes indígenas de UFSCar en la Universidad de Córdoba (España)

Blas Segovia
Silvia Abad
M^a del Mar García
Sonia García
Departamento de Educación
Universidad de Córdoba (España)

Introducción

Desde sus comienzos, el movimiento indígena ha estado orientado a la preservación de las culturas indígenas y el derecho de autodeterminación de sus pueblos (Vieira & Quack, 2016). El establecimiento de la Constitución Federal de Brasil de 1988 supone el reconocimiento de Brasil como un país multicultural y tiene consecuencias directas sobre la afirmación de las identidades indígenas y el desarrollo de medidas que persiguen la autonomía de sus pueblos (Rodrigues de Mello, Segovia, de Sousa & Sena, 2019).

En el ámbito de la educación superior, se empiezan a desarrollar medidas de acción positiva que favorecen el acceso y la permanencia de las comunidades indígenas a la universidad (Lei n. 9.394, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996), permitiendo que sus miembros adquieran competencias para desarrollarse en una sociedad global de la información y el conocimiento. La Universidad de Saõ Carlos (UFSCar) ha materializado estas actuaciones en medidas concretas como la reserva de plazas para estudiantes indígenas, la creación de espacios de participación y el desarrollo de complejos proyectos de internacionalización y cooperación interuniversitaria como el que exponemos en este capítulo “Estudios Indígenas: innovación curricular, internacionalización de la universidad brasileña y fortalecimiento de cuadros nacionales e internacionales de investigadores indígenas (INDI AGE)” realizado en cooperación con la

Universidad de Córdoba (UCO), España. Este proyecto eleva la calidad y la excelencia de las experiencias universitarias de los estudiantes indígenas y pone de manifiesto las implicaciones que estas tienen para su formación, la adquisición de competencias como futuros líderes en la preservación de las culturas indígenas, así como también su importante papel en la construcción de instituciones de educación superior interculturales e inclusivas.

La investigación internacional contempla las debilidades de la gestión de la diversidad basada en posturas asimilacionistas (Apfelbaum, Sommers & Norton, 2008; Crisp, Walsh & Hewstone, 2006) y alude a las ventajas de gestión de la diversidad orientadas a la construcción de una identidad dual (Gaertner & Dovidio, 2000; Vorauer, Gagnon & Sasaki, 2009). Es decir, la creación de una identidad global común que permite a los individuos del grupo minoritario sentirse incluidos en la sociedad mayoritaria a la vez que preservan su identidad cultural y sus contribuciones son reconocidas por los miembros del grupo dominante. En este sentido, las experiencias académicas promovidas por el proyecto INDI AGE, favorecen el papel activo del alumnado indígena en la creación de espacios de diálogo y la generación de nuevos códigos y modelos de relación de interdependencia positiva en la universidad, respetuosos con la diversidad y las diferencias grupales e individuales. Esta dinámica permite a las universidades de origen y acogida diseñar e implementar nuevas políticas sensibles e inclusivas.

En el presente capítulo, aportamos información relevante sobre la creación y el desarrollo del proyecto de internacionalización interuniversitario INDI AGE y analizamos los aprendizajes adquiridos por el alumnado en los ejes formativo, investigador y de convivencia y su contribución al desarrollo de competencias interculturales en la comunidad educativa; examinamos los procesos de construcción del liderazgo, el compromiso con la transformación social y el papel activo del alumnado indígena en el fomento del diálogo social entre la comunidad académica, posibilitando la construcción de nuevos modelos creativos de interacción igualitaria en la universidad y el contexto que les rodea; concluimos exponiendo las implicaciones del proyecto en la experiencia formativa de los estudiantes indígenas y su papel de liderazgo en la preservación y el reconocimiento de las culturas indígenas de Brasil, así como en la construcción de nuevos

espacios de convivencia y diálogo intercultural y su incorporación a la estructura organizativa y académica de las universidades implicadas, permitiendo ampliar las bases de instituciones de educación superior sensibles a la diversidad.

2.1 La experiencia de internacionalización en la UCO del proyecto INDI AGE

La génesis del proyecto “Estudios Indígenas: innovación curricular, internacionalización de la universidad brasileña y fortalecimiento de cuadros nacionales e internacionales de investigadores indígenas (INDI AGE)” la encontramos en el encuentro organizado por el Centro de Culturas Indígenas (CCI) de la UFSCar en 2013, en el que participa el profesor Donaldo Macedo, colaborador de Paulo Freire y profesor en University of Massachusetts Boston. Uno de los temas desarrollados fue cómo avanzar hacia la excelencia y dar un nuevo paso en la creación de políticas inclusivas con los estudiantes de las comunidades indígenas que ya estaban realizando los estudios de grado en la universidad de São Carlos. El fortalecimiento del liderazgo académico de estos estudiantes mediante experiencias de internacionalización en universidades extranjeras se perfiló como el siguiente sueño a conseguir.

En 2014, la estancia realizada por el profesor Segovia de la UCO, en la UFSCar, en el Núcleo de Investigaçã e Açã Social (NIASE) dirigido por la profesora Rodrigues de Mello, sirvió para generar el proyecto de colaboración interuniversitaria para el desarrollo del proyecto aludido, aprobado en 2014 por el Ministerio de Educación de Brasil dentro del “Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento”.

Tras el proceso selectivo realizado entre los candidatos indígenas en la UFSCar, durante el curso 2016/2017 se realizó la primera estancia de estudiantes en la Universidad de Córdoba (España), a la que han sucedido otras dos, por lo que durante tres cursos consecutivos han realizado estudios en diferentes titulaciones de grado 9 estudiantes pertenecientes a cinco comunidades indígenas diferentes: Kaxinawá (Acre), Kambeba (Amazonia), Pankararu (Pernambuco), Baniwa (Amazonas) y Marubo (Amazonia).

Tabla 1. Alumnado indígena de Brasil que ha participado en estancias en la UCO.

Genero	Año	Estudios grado en UFSCar	Pueblo
Hombre	2017	Medicina	Kaxinawá - Acre
Hombre	2017	Biotecnología	Kambeba - Amazonas
Mujer	2018	Medicina	Pankararu - Pernambuco
Mujer	2018	Psicología	Baniwa – Amazonas
Mujer	2019	Gerontología	Pankararu - Pernambuco
Mujer	2019	Traducción e interpretación en Lengua Brasileña de Señas y Lengua Portuguesa	Marubo – Amazonas
Mujer	2019	Professorado en Química	Kambeba – Amazonas

Para la consecución de los objetivos planteados, en el proyecto se establecieron estructuras de colaboración, coordinación y seguimiento para las estancias del alumnado UFSCar, formadas por equipos multidisciplinares de profesorado; el de la UFSCar formado por siete académicos, coordinados por la profesora Rodrigues de Mello y en la UCO seis académicos, coordinados por el profesor Segovia. Estos equipos de investigación han ido recogiendo datos relativos a los resultados de las experiencias académicas de los participantes, que han sido analizados de forma continuada con la participación de los estudiantes implicados (Rodrigues de Mello et al., 2019).

Igualmente, importantes han sido las estrategias de seguimiento y tutorización generadas, entre las que destacamos:

a) Estancias de responsables de UFSCar en la UCO y viceversa para planificación y análisis de resultados de las estancias de los estudiantes indígenas. Se han realizado cuatro en el periodo 2016-2019.

b) Reuniones con los estudiantes indígenas. De forma continuada se han mantenido reuniones de tutorización entre el alumnado

indígena y los profesores y profesoras del equipo de la UCO para analizar los itinerarios académicos.

c) Entrevistas con el profesorado de las asignaturas cursadas por los estudiantes indígenas para analizar las dificultades encontradas en el desarrollo de los aprendizajes y competencias, de cara a resultados académicos satisfactorios.

d) Contacto permanente con los responsables de relaciones internacionales de la UCO para facilitar los trámites organizativos.

Desde el inicio, el proyecto INDI AGE ha planteado objetivos relacionados con la investigación de las políticas y prácticas inclusivas respecto a las minorías en las universidades implicadas. Uno de los objetivos del proyecto plantea la necesidad de facilitar actividades conjuntas de investigación contando con estudiantes indígenas, investigadores de UFSCar y los investigadores de UCO, verificando límites y posibilidades del currículum de cada institución para favorecer una educación inclusiva. Para abordar esta tarea nos hemos propuesto analizar las experiencias académicas y extra-académicas de los estudiantes de la UFSCar desde la perspectiva de investigación-acción (Segovia, Abad-Merino, García & de Sousa, 2019; Segovia, Abad-Merino, García y García, 2019), siguiendo la metodología comunicativa crítica (Gómez, Puigvert & Flecha, 2011) para detectar los factores influyentes en el éxito de su estancia e identificar barreras de la cultura organizativa y académica de la universidad receptora que dificultan la inclusión. Los resultados de esta tarea, en la que han participado los diferentes estudiantes indígenas participantes en el proyecto se están difundiendo en publicaciones y congresos internacionales, tarea en la que seguimos trabajando y que aportará datos de sumo interés para las políticas inclusivas respecto a minorías de la UCO.

2.3 Ayudando a construir liderazgo

El fortalecimiento del liderazgo académico mediante experiencias de internacionalización es una de las finalidades principales que se plantean desde el proyecto INDI AGE. Esta experiencia de estancia prolongada en un país extranjero ha de servir como periodo de aprendizaje de habilidades y desarrollo de capacidades, que afiancen a los estudiantes indígenas participantes como modelos de referencia para sus comunidades de origen, como personas formadas en la

excelencia que pueden liderar procesos de transformación y mejora social. Se trata de “fomentar un liderazgo orientado al servicio de lo público, con formación política, valores éticos, comprometidos socialmente, capacitados para promover las transformaciones que el país requiere” (López, Cáceres & Agreda, 2017, p.180)

El concepto de liderazgo ha sido investigado ampliamente desde distintos ámbitos de las ciencias sociales, siendo muy diversos los enfoques desde los cuales puede ser abordado. En líneas generales el liderazgo se concibe como la capacidad para influir en otras personas sobre bases no explícitas o informales (López-Yáñez, Sánchez, Murillo, Lavié & Altopiedi, 2008). En nuestro caso, partimos de un concepto de liderazgo que supera la tradicional dicotomía líder-seguidores, asumiendo perspectivas recientes en la que se tiende a definir el liderazgo como un proceso que necesita un contexto que pueda promover las capacidades para su desarrollo. Tal y como señalan Redondo y Elboj, “lo que se requiere para generar liderazgos es que se promueva un contexto en el que broten esas capacidades y reviertan en la mejora de la sociedad de manera sostenible” (2018, p.110). En este sentido hablaríamos de un liderazgo dialógico (Padrós & Flecha, 2014) entendido como un proceso en el que se crean y desarrollan prácticas de liderazgo por parte de cualquier miembro de la comunidad, promoviendo un diálogo igualitario (Flecha, 1998) que da voz a todos los colectivos.

Partiendo de estas premisas, las actuaciones del proyecto realizadas en la Universidad de Córdoba han procurado crear un contexto propicio en el que los estudiantes tuviesen múltiples oportunidades para fortalecer su liderazgo académico. A través de ellas se refuerzan habilidades relacionadas con los ámbitos académico, personal y social. Podemos señalar más concretamente algunas de ellas:

- Participación activa en las reuniones del equipo de investigación de la UCO, colaborando en la toma de decisiones sobre las distintas fases del proyecto, a través de interacciones dialógicas que favorecen el conocimiento de la cultura académica del contexto universitario europeo, generan confianza en las relaciones con los miembros del equipo, al mismo tiempo que afianzan la importancia del proyecto para sus trayectorias vitales.

- Encuentros periódicos en espacios informales. Realizados una vez a la semana en la cafetería de la Facultad de Ciencias de la Educación, se ponen en marcha para realizar un seguimiento del desarrollo de la vida académica y personal de los estudiantes indígenas en nuestra universidad. En ellas se ha generado un clima idóneo para conocer su situación en esta experiencia, necesidades concretas, dificultades en las materias, vivencias, estados de ánimo... Estas reuniones han sido muy fructíferas en varios sentidos. En primer lugar, señalamos su importancia para el aprendizaje de la lengua castellana, una de las barreras más importantes con las que nos hemos encontrado en el proyecto. La conversación en torno a un café propicia el intercambio y ayuda a la mejora de la fluidez en el idioma. Por otro lado, en estos encuentros los estudiantes han trabajado la toma de decisiones en torno a las actividades a desarrollar en el proyecto. Finalmente, consideramos que han servido para establecer una necesaria “red de apoyo”, con la que contar ante distintas eventualidades.

- Presentación del proyecto ante los distintos colectivos de la facultad: alumnado y profesorado. Son acciones encaminadas a la difusión del proyecto en las que los estudiantes han tenido un gran protagonismo, compartiendo responsabilidades en todo el proceso. Situarse ante un auditorio de estudiantes y/o académicos supone un gran beneficio para afianzar su autoconfianza y su competencia comunicativa en una segunda lengua. Así mismo, se refuerzan habilidades de análisis y síntesis de información de los contenidos expuestos.

2.4. Adquisición de múltiples aprendizajes en escenarios diversos

El contexto universitario de Córdoba (España) se caracteriza por la confluencia e interacción de jóvenes procedentes de distintos contextos y realidades, se podría decir que se trata de una universidad multicultural e inclusiva fruto de la sociedad cada día más globalizada y una ciudadanía global (Mason, 2015). La Universidad se concibe como un espacio de construcción de la identidad de sus actores (Mendoza, 2018). En esta realidad, la competencia intercultural se convierte en un elemento clave no solo por la importancia de la parte lingüística, sino también de la cultura y otros aspectos cognitivos y actitudinales

dentro de un diálogo continuo con otros estudiantes universitarios, creando un espacio intercultural, en el que se ha dado a conocer la realidad indígena brasileña por parte de los protagonistas, lo que ha supuesto un reconocimiento de su identidad en diferentes escenarios académicos y extraacadémicos, ampliando los ámbitos de internacionalización de la Universidad de Córdoba.

Como se ha señalado anteriormente, uno de los aspectos importantes en este contexto multicultural está relacionado con el idioma. El aprendizaje y la consolidación de una nueva lengua instrumental de comunicación, en este caso el castellano, ha tenido una multitud de espacios y tiempos que han facilitado y fomentado la socialización de los jóvenes universitarios indígenas brasileños. En este sentido, la lengua se ha convertido en un instrumento para “contactar con otras identidades e incorporar múltiples identidades” (Sáez Méndez, 2018, p.263). La superación de las barreras lingüísticas por parte de este alumnado ha estado marcado por varios procesos, por una parte, la tutorización y el acompañamiento por parte de docentes y discentes de los distintos centros educativos universitarios; por otra parte, la participación en cursos de formación complementaria y transversal de español como lengua instrumental; y, por último, a través de la participación en experiencias socioculturales y de convivencia fuera de las aulas escolares, compartiendo actividades con la comunidad de acogida.

Las estrategias de aprendizaje de estos estudiantes han sido diversas y variadas. Por un lado, desde un punto de vista más formal y académico, los estudiantes brasileños indígenas se han incorporado a las clases y los espacios universitarios con otros estudiantes de distintos centros educativos de la Universidad de Córdoba. Desde la Facultad de Ciencias de la Educación, con el Grado en Psicología, el Grado de Educación Social y el Grado en Educación Infantil; la Facultad de Medicina y Enfermería, con el Grado de Medicina; la Facultad de Ciencias, con el Grado en Bioquímica. Tanto en las clases teóricas como en los seminarios de prácticas los estudiantes han entrado en contacto con diferentes cosmovisiones del mundo de las ciencias naturales, las ciencias sociales y de la educación. Además de la adquisición de competencias curriculares propias de los estudios que cada alumno ha cursado en esta Universidad, se han fomentado otras competencias y conocimientos transversales que han facilitado el diálogo y la

convivencia con lo diferente, que han contribuido al desarrollo de habilidades necesarias para el reconocimiento, la valorización y el entendimiento de la diversidad cultural. Este aprendizaje intercultural también ha promovido el desarrollo de lo que Bennett (2004) describía como sensibilidad intercultural. Esta es una de las finalidades de los proyectos que trascienden fronteras, para Mason (2015) “La promoción de aprendizaje intercultural y el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una comunidad que trascienda fronteras nacionales son parte importante de las motivaciones que actualmente definen la creciente oferta de programas educacionales de intercambios interculturales en el extranjero. En ellos la apuesta educativa apunta a que durante la participación en un programa de intercambio intercultural los estudiantes aprenden a vivir en la diversidad que implica un nuevo idioma, una nueva familia, una nueva escuela, nuevos amigos y amigas, y una nueva comunidad local en el extranjero” (p. 75).

Las vivencias de los universitarios indígenas han sido múltiples, desde las relativas a su proceso inicial migratorio hacia un nuevo contexto universitario, hasta las generadas dentro del nuevo contexto de educación superior –la UCO- donde no existían redes estudiantiles indígenas. Resumiéndolas se podrían agrupar en varios ejes experienciales: la formación, la convivencia, el conocimiento del entorno europeo y la investigación.

En cuanto a la formación, señalar la importancia al contacto cercano entre los docentes y el alumnado tanto en el salón de clase como en las actividades de formación complementaria, como quedó reflejado en el evento sobre culturas indígenas en la Semana Cultural 2019 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba impartido por el alumnado indígena brasileño y con una amplia participación, rompiendo estereotipos entre los asistentes, así como el enfoque etnocentrista.

Respecto a la convivencia, cabe destacar la resolución positiva de los problemas en un nuevo contexto y con unas nuevas reglas, destacan aquellas situaciones a la hora de compartir vivienda con otras personas hasta ahora conocidas y que ha supuesto la generación de nuevos lazos de amistad, generando nuevas formas de interacción y de construcción de identidades individuales y colectivas (Morales-Trejos, 2015). La construcción de valores compartidos se puede

considerar como un motor de cambio hacia una sociedad intercultural e inclusiva (Escobedo, Sales & Fernández, 2012). Desde un punto de vista extraacadémico, los estudiantes indígenas brasileños han tenido un contacto cercano tanto con el contexto universitario como con la ciudad de Córdoba. También han viajado a otros lugares de la geografía andaluza para conocer la cultura, la historia.

Por último, los estudiantes han colaborado en acciones para promover una investigación centrada en las trayectorias exitosas de estudiantes indígenas brasileños en universidades europeas y que ponga de manifiesto el éxito de experiencias de Acciones Afirmativas como el proyecto INDI AGE. Destacan sus intercambios académicos en otras universidades, así como su activa participación en la producción académica que está generando el proyecto. Ejemplos de ello han sido su implicación, junto con el profesorado del equipo UCO, en la aportación presentada en el “Premio Iberoamericano de Ensayo, Investigación y Experiencias sobre Calidad en la Educación” dentro de la 10ª convocatoria de proyectos de cooperación interuniversitaria UAM-Santander con América Latina de 2017; aportación que fue destacada con mención y pasó a formar parte de una publicación posterior o su participación en diferentes encuentros y congresos locales, nacionales e internacionales, tales como el 8th International Conference on Intercultural Education, celebrado en la Universidad de Almería (España) o el 8º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, celebrado en la Universidad de Lleida (España).

2.5 Transferencia del proyecto INDI AGE

El proyecto INDI AGE plantea entre sus objetivos priorizar la formación de estudiantes indígenas en investigación sobre prácticas y currículos con la finalidad de formar cuadros brasileños de investigadores indígenas. Para ello, los equipos de académicos implicados de las universidades participantes, junto con las aportaciones del Centro de Culturas Indígenas (CCI) de UFSCar, han planificado las acciones oportunas para que el alumnado participante, durante su estancia anual en la Universidad de Córdoba, se implicase en diversas esferas de la vida académica y cultural de forma que sus experiencias vitales y académicas fortaleciesen el futuro liderazgo de

estos estudiantes. Por lo tanto, desde el equipo académico de la UCO, se ha prestado especial atención en: a) tutorizar la experiencia académica en las diversas disciplinas para conseguir un aprovechamiento máximo de aprendizajes. En este sentido, destacamos la importancia de que los estudiantes indígenas adquieran competencias que les permitan comprender y desenvolverse en una universidad extranjera. Por ejemplo, los aspectos culturales que inciden en los modelos de relación entre alumnado y profesorado, las prácticas metodológicas o las políticas educativas que afectan al diseño de planes de estudio inscritos en el Espacio Europeo de Educación Superior, que son cuestiones clave que determinan la cultura académica de la institución en la que desarrollan su experiencia formativa de internacionalización; b) favorecer acciones para que la identidad del estudiante indígena sea conocida y valorada entre el profesorado y alumnado de la Universidad de Córdoba; y c) consolidar una red de relaciones afectivas que ayuden a estudiantes procedentes de cosmovisiones culturales muy diferentes a la andaluza.

Otro de los objetivos perseguidos hace referencia al análisis y reflexión sobre la cultura y prácticas inclusivas de las minorías en la universidad. En el caso de la UCO, la preocupación por consolidar prácticas inclusivas llevó a la creación del Servicio de Atención a la Diversidad (2016), cuyo propósito fundamental es “procurar y promover acciones dirigidas a la atención académica e inclusión, dando respuesta a necesidades sociales, personales, psicológicas y pedagógicas de la comunidad universitaria que sean motivo de desajuste, desigualdad o discriminación en el acceso y permanencia en la Universidad” (BOUCO 20/05/2016). No obstante, las iniciativas mencionadas se dirigen sobre todo a la atención del alumnado con discapacidad sin priorizar la atención a la diversidad cultural de minorías culturales, como la gitana u otras etnias. Consecuentemente el trabajo de investigación que estamos llevando a cabo junto con los estudiantes indígenas de Brasil está permitiendo un estudio sistemático de los factores exclusores y transformadores que identificamos en las prácticas inclusivas respecto a minorías culturales (Segovia et al., 2019) en la universidad. Aunque los resultados en este momento no son definitivos, nos permiten identificar factores que servirán para la discusión sobre la configuración de políticas inclusivas acerca de minorías culturales en la educación superior.

En las reiteradas reuniones mantenidas con el alumnado indígena de la UFSCar para analizar la estancia en la UCO, nos hemos analizado el tipo de acciones más significativas para su itinerario formativo y su papel como futuros líderes de la preservación local e internacional de las culturas indígenas de Brasil, además de las académicas propias de las disciplinas en las que estaban matriculados. Identificamos tres, que destacamos sobre otras. La primera, es la mejora de la competencia lingüística en español, pues la situación de partida de los nueve estudiantes que han participado en el proyecto era de un escaso dominio de la lengua española, que ha sido adquirido en sus lugares de origen –fronterizos con zonas hispanohablantes- o en los cursos realizados en UFSCar. Este hecho supone una dificultad añadida para el éxito académico de las disciplinas cursadas. La mejora lingüística se ha realizado a través de clases regladas en academias y en actividades de conversación con profesorado voluntario, junto con la inevitable inmersión lingüística.

La segunda, vinculada al ámbito convivencial, se ha orientado a crear una red de contactos con estudiantes españoles y de otros países europeos (Programa Erasmus).

La tercera ha consistido en protagonizar actividades académicas y extracadémicas en las que el alumnado participante ha puesto de relieve la diversidad cultural presente en los Pueblos Indígenas en Brasil y el acceso de estas minorías a la educación superior, sensibilizando y debatiendo con estudiantes y profesorado de la UCO el reconocimiento de la diversidad cultural indígena brasileña y los retos y dificultades a los que se enfrentan.

En nuestra opinión, estas experiencias contribuyen a desarrollar competencias de liderazgo en los estudiantes de las comunidades indígenas, convirtiéndolos en promotores de la construcción de una universidad intercultural en la que los miembros de la comunidad educativa universitaria atienden de forma más profunda e individualizada a las perspectivas y las necesidades de los miembros de los grupos minoritarios (Vorauer, Gagnon & Sasaki, 2009), desarrollando intercambios académicos que debilitan atribuciones estereotipadas aplicadas como una realidad única a la totalidad de la comunidad indígena (Miller, 2002). Específicamente, estas actividades han sido especialmente importantes para el conocimiento de las culturas indígenas de Brasil, la valoración de las aportaciones del

proyecto INDI AGE en el desarrollo de prácticas inclusivas, su relevancia en la superación de posturas asimilacionistas en la universidad, así como el reconocimiento de sus participantes y la diversidad de identidades presentes en la comunidad indígena.

El camino iniciado por el proyecto INDI AGE nos invita a seguir soñando en prácticas y políticas inclusivas que posibiliten la presencia de los y las estudiantes pertenecientes a minorías tradicionalmente excluidas de la educación superior.

La experiencia desarrollada en estos tres años de proyecto demuestra, en primer lugar, que la educación y la cultura es una poderosa herramienta de transformación social. Los estudiantes indígenas han aprendido e integrado multitud de experiencias en la UCO que, sin duda, tendrán repercusión en su activismo como futuros líderes en la sociedad brasileña; pero para nosotros, ha sido fundamental la oportunidad de aprender de ellos y con ellos sobre la identidad y la mirada del otro, esa mirada que nos permite tomar conciencia de los cambios necesarios para conseguir una universidad más igualitaria.

Referencias

Apfelbaum, E. P., Sommers, S. R., & Norton, M. I. (2008). Seeing race and seeming racist? Evaluating strategic colorblindness in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 918– 932. <https://doi.org/10.1177%2F0146167206289409>

Bennett, M. (2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel (ed.), *Toward multiculturalism: a reader in multicultural education* (pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation

Crisp, R. J., Walsh, J., & Hewstone, M. (2006). Crossed categorization in common ingroup contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1204–1218.

Escobedo, P.; Sales, A. & Fernández, M. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 41, 163-175. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089718>

Flecha, R. (1998). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2000). Reducing intergroup bias: The Common Ingroup Identity Model. Philadelphia, PA: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315804576>

Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410397802>

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Consultado en: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

López, M; Cáceres, P. y Agreda, M. (2017). Estudio sobre Liderazgo Estudiantil desde un Enfoque Socio-político en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga (Colombia). *International Journal of Educational Leadership and Management* 5(2) 178-197.

López-Yáñez, J; Sánchez, M.; Murillo, P.; Lavié, J.M. y Altopiedi, M. (2008). Dirección de centros educativos: un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo. Barcelona: Síntesis.

Mason, F. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: obstáculos y oportunidades. *Revista de Estudios Transfronterizos*, XV(2), 67-95. Recuperado de: <http://www.Sisomosamericanos.cl/index.php/sisomosamericanos/article/view/614/514>

Mendoza, R. (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 1-35. Recuperado de: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1169>

Morales-Trejos, C. (2015). Diversidad juvenil en el contexto educativo: reflexiones para un abordaje intercultural. *Actualidades investigativas en educación*, 15(1), 1-21. DOI: dx.doi.org/10.15517/ae.v15i1.16967

Miller, N. (2002). Personalization and the promise of contact theory. *Journal of Social Issues*, 58, 387- 410. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00267>

Padrós, M. y Flecha, R. (2014). Hacia una conceptualización del liderazgo dialógico. *International Journal of Educational Leadership and Management* 2, (2). 207-226

Redondo, G. y Elboj, C. (2018). Liderazgo y creación social: una aproximación a las principales aportaciones. *Revista Internacional de Organizaciones*, 21. 109-121 <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410397802>

Sáez Méndez, L. (2018). Contenidos en el aprendizaje de idiomas desde el enfoque intercultural: una perspectiva integral con orientación kantiana. *Foro de Educación*, 16(25), 263-282. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.519>

Segovia, B.; Abad-Merino, S., García Segura, S. & García Cabrera, M. M. (2019) Fortalecimiento del liderazgo de estudiantes indígenas brasileños mediante programas de internacionalización universitaria: análisis de los factores de éxito. VIII Congreso Internacional Multidisciplinar en Investigación Educativa. AMIE-Universitat de Lleida.

Segovia, B.; Abad-Merino, S.; García Segura, S. & de Sousa, M. (2019) Indi Age. Indigenous studies: Brazilian indigenous students at the University of Cordoba. *The european proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 3, 12-21. doi: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.3>

Rodrigues de Mello, R.; Segovia, B.; de Sousa, M. M. & Sena, O.B. (2019). Proyecto Indi-Age. Experiencia de internacionalización de estudiantes indígenas brasileños en la Universidad de Córdoba (España). En Rappoport, S. y Rodríguez Tablado, M^a. S. (coord.) *Calidad de la Educación: Debates, investigaciones y prácticas*. (pp. 77-93). Madrid, Dykinson.

Universidad de Córdoba (2016) Reglamento de Creación y Regulación del Servicio de Atención a la Diversidad (SAD) de la Universidad de Córdoba. BOUCO 2016/00252. Consultado en: http://www.uco.es/servicios/sad/images/documentos/Reglamento_Servicio_Atencion_Diversidad.pdf

Vieira, A. C. A., & Quack, S. (2016). Trajectories of Transnational Mobilization for Indigenous Rights in Brazil. *Revista de Administração de Empresas*, 56(4), 380-394. doi:10.1590/S0034-759020160403

Vorauer, J. D., Gagnon, A., & Sasaki, S. J. (2009). Salient intergroup ideology and intergroup interaction. *Psychological Science*, 20, 838-845. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02369.x>

Capítulo 3.

Indi-age: estudantes indígenas brasileiros na Universidade de Córdoba – Espanha

Celso Luiz Aparecido Conti
Marcondy Maurício de Souza
Ornaldo Baltazar Senna
Adrielle da Silva Braga
Karla Caroline Teixeira
Gabriele Helena de Oliveira
Marta Comapa Marubo
Roseli Batalha Braga

Celso Luiz Aparecido Conti: o projeto “Estudos Indígenas, o processo de seleção dos estudantes e seu protagonismo

Contemplado com o financiamento do edital Abdias do Nascimento, o projeto “Estudos Indígenas”, destinado à formação de lideranças acadêmicas indígenas, passou para a fase de seleção de candidatas e candidatos às missões de estudos, que teriam duração de um ano na Universidade de Córdoba – Espanha, para sete vagas para estudantes de graduação, das diferentes áreas.

Com peculiaridades a serem focalizadas, a seleção de estudantes indígenas da UFSCar precisou ser detalhadamente desenhada para contemplar, ao mesmo tempo, o modelo de ações afirmativas da UFSCar para indígenas (tema detalhado nos capítulos 4 e 5 deste livro) e o edital público lançado pela Capes. Na condição de responsável pelos dois processos de seleção realizados no período, faço a seguir breve relato e análise do processo seletivo.

Estudantes selecionados e selecionadas (detalhamento de áreas de conhecimento e povos de origem podem ser visualizados no capítulo 2 do livro) apresentam-se em primeira pessoa. Eles e elas também fazem sua avaliação da experiência vivida nas missões de estudos na Espanha.

Do processo de seleção dos e das estudantes

O edital Estudos Indígenas – Graduação sanduíche para estudantes Indígenas, do Programa Abdias do Nascimento, envolvia um processo seletivo de estudantes que haviam ingressado na UFSCar por seleção específica para indígenas; que tinham integralizado não menos que 20% e não mais que 90% das atividades curriculares do curso de graduação e que pertenciam a um povo indígena. Os candidatos e candidatas deveriam ainda apresentar currículo vitae

[...] contendo atividades anteriores e atuais, ligadas à área de estudo (grupos dos quais participou ou participa, iniciação científica, projetos de extensão) e ao trabalho desenvolvido junto a seu povo, entidade indígena e/ou movimento de estudantes indígenas. Carta escrita [...] explicando quem é, de onde vem, a importância de realizar o seu curso na UFSCar, o compromisso com seu povo, as ações que realizou e realiza junto a seu povo, ao movimento indígena e/ou ao movimento estudantil indígena. Também deve abordar sua área de interesse junto ao curso que realiza na UFSCar, as pesquisas e trabalhos de campo que já desenvolveu e o que gostaria de aprender sobre esta área [...]. Finalmente, deve explicar a importância de seu estágio para o desenvolvimento dos estudos indígenas na UFSCar e em benefício dos povos indígenas do Brasil. (Edital) (grifos nossos)

Foram dois processos seletivos (2016 e 2018), para os quais se apresentaram, pela ordem, seis e cinco candidatos, dos cursos: Bacharel em Biotecnologia, Bacharelado em Tradução e Interpretação em LIBRAS/Língua Portuguesa, Enfermagem, Gerontologia, Licenciatura em Química, Medicina, Psicologia, Terapia Ocupacional, Turismo. Eles foram realizados por oito docentes da UFSCar, responsáveis pelo projeto, em parceria com o Centro de Culturas Indígenas (CCI), sob a coordenação do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE). Os e as docentes, de áreas distintas do conhecimento, já tinham, direta ou indiretamente, algum envolvimento com os estudantes indígenas ou com os assuntos universitários a eles relacionados, de ordem administrativa ou acadêmica. Cada seleção previa inicialmente duas bolsas de estudos, para um período mínimo de quatro e máximo de 12 meses em universidade estrangeira (o destino seria a Universidade de Cornell, Campus Ithaca, no Estado de Nova Iorque/Estados Unidos, substituída

pela Universidade de Córdoba, na Espanha, conforme relatado no capítulo primeiro do livro). Ambos os processos se deram em duas fases: análise documental e entrevista. Na primeira fase, foram considerados quatro aspectos, por meio do currículo ou de uma carta de apresentação: desempenho acadêmico (50%); contribuição já dada para o coletivo de estudantes indígenas da UFSCar, o povo e/ou movimentos indígenas (20%); intenções de estudos e de contribuição para a área de conhecimento, para a UFSCar, para o movimento de estudantes indígenas, para os indígenas brasileiros (10%); envolvimento acadêmico demonstrado pela participação em projetos de pesquisa e de extensão universitária (20%). A segunda fase, da entrevista, serviu para explorar os três primeiros aspectos dos quatro antes considerados, embora com pesos diferenciados na avaliação: respectivamente, 30%, 35%, 35%. Os candidatos classificados deveriam também apresentar o resultado da prova de proficiência em língua estrangeira do país a que se destinava a bolsa e indicar o período de sua permanência na Universidade estrangeira, durante o qual deveria desenvolver um plano de trabalho.

Em fidelidade ao espírito do edital, da maneira como ele foi construído, houve um esforço notável, na seleção, de valorizar o compromisso dos candidatos com seu povo indígena e com sua área de conhecimento, na UFSCar; isto é, valorizou-se o compromisso social e acadêmico dos candidatos, olhando-se para o passado, o presente e o futuro. Nesse sentido, a trajetória acadêmica foi analisada no contexto da história de vida dos estudantes, num esforço de se compreender também as potencialidades de cada um.

Observando o conjunto dos candidatos, é possível destacar algumas características de suas trajetórias comuns, o momento presente e, assim, alçar um olhar em termos de potencial desses estudantes, como profissionais e cidadãos socialmente comprometidos.

Do ponto de vista acadêmico, nota-se – como era de se esperar, dadas as difíceis condições desses estudantes – uma trajetória não tão linear, exitosa, na etapa da Educação Básica, a julgar pelos relatos de vida. A escolaridade muitas vezes foi entremeadada por atividades laborais, dadas as necessidades vitais de sobrevivência material; outras vezes, as oportunidades de estudos não eram favoráveis, até pela localização geográfica de moradia, que não favorecia o acesso e a

permanência nos estudos de forma regular, consistente. Na universidade, o desempenho acadêmico, em média, é muito bom. São raros os registros de reprovação nos históricos escolares. Além disso, nota-se envolvimento de boa parte dos estudantes em atividades acadêmicas não obrigatórias, como é o caso da iniciação científica (em alguns casos com bolsas), Programa de Educação Tutorial (PET), eventos acadêmicos, etc. Há também envolvimento com atividades de outra natureza, muitas ligadas à causa indígena. É um envolvimento bem expressivo, ilustrado pela pequena amostra, a seguir. Dentro da universidade, destacam-se o Centro de Culturas Indígenas e a Comissão de estudantes indígenas. Fora da UFSCar, aparecem registrados alguns eventos de âmbito nacional: Movimento Jovem Indígena de Pankararu; Conferência nacional de política indigenista; Associação de mulheres guerreiras indígenas de Pankararu; Programa muitação – construindo meu lugar no mundo; Projeto índio cuida; Encontro nacional dos estudantes indígenas; Conferência nacional de juventude; Encontro força indígena jovem (FIJ); Seminário internacional – ensino, pesquisa e inovações curriculares para as relações étnico-raciais; Oficina Marubo – conversas sobre Patrimônio Cultural no Museu do Índio; Repercussões da gravidez na adolescência: uma experiência na comunidade indígena Terena – MS; Conversando sobre saúde sexual e reprodutiva com estudantes da escola estadual indígena São Miguel, distrito de Yarête – AM; Discutindo doenças parasitárias na comunidade indígena Terena – MS; Comissão organizadora do I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas; Comissão organizadora do workshop sobre saúde dos povos indígenas; Comissão Organizadora dos Jovens Indígenas de Pernambuco (COJIPE); Seminário Nacional - Ensino Médio no Brasil: sujeitos, tempo, espaços e saberes. Há, portanto, muito envolvimento dos estudantes indígenas, em eventos acadêmicos, sociais e culturais.

É verdade que a universidade estimula e dá condições para esse envolvimento dos e das estudantes. Entretanto, os relatos também nos informam que ele já estava presente em suas vidas antes mesmo de ingressarem na universidade. E isso, sem dúvida, deve-se ao grau de consciência desses sujeitos, que não contaram com condições muito favoráveis de escolaridade, mas que foram formados pela pedagogia da vida cotidiana. O fato de serem inseridos na categoria social denominada minoria dá a esses sujeitos, ao que parece, a julgar

pelos relatos, uma condição muito especial de se compreenderem no mundo. Boa parte deles acabou se envolvendo em movimentos com potencial de emancipação dessa condição de desigualdade social.

As experiências de vida e o relativo êxito acadêmico universitário nos permitem vislumbrar forte potencial de desenvolvimento profissional e humano desses e dessas estudantes. É recorrente nos seus discursos o compromisso de voltar para suas aldeias para lá agirem profissionalmente, suprimindo necessidades nas áreas de conhecimento em que estão se formando. No caso da química, há a importância, salientada por uma das estudantes, de aprender mais sobre as plantas medicinais e fármacos utilizados nas aldeias na tentativa de unir os conhecimentos tradicionais, sagrados e os científicos. É uma maneira de olhar para o patrimônio farmacológico presente na comunidade. Outro caso é o da estudante de bacharelado em tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS/Língua Portuguesa. Ela aponta para a importância de pesquisas sobre a língua de sinais, a surdez em contexto das comunidades indígenas, fenômeno que deve ser compreendido levando-se em conta a especificidade cultural desses povos, sua cosmovisão. Do ponto de vista da gerontologia, outra estudante fala da visão psicossocial a respeito do envelhecimento entre os povos indígenas, o que se reveste de características particulares, demandando conhecimentos específicos e avanços nessa área de conhecimento. Tais exemplos demonstram potencial inclusive em termos de avanço nos campos diversos de conhecimento, à medida que o saber científico pode abrir suas fronteiras quando desafiado pelas culturas tradicionais indígenas, ajudando-a e se alimentando dela.

As e os estudantes selecionados: protagonistas de suas histórias

Sete foram os estudantes selecionados para o intercâmbio em missões de estudos na Espanha. Lá, realizariam disciplinas de cursos correlatos aos seus de origem e desenvolveriam atividades extracurriculares para divulgação de seus povos, das ações afirmativas para povos indígenas no Brasil e para diálogo com estudantes e movimentos ciganos da Espanha.

Para o intercâmbio realizado no ano de 2017, foram dois estudantes selecionados, um do Curso de Biotecnologia da UFSCar, Marcondy, do povo Omagua, que iria cursar disciplinas do curso de Química na Universidade de Córdoba/Espanha, e um estudante de medicina, Orinaldo, do povo Kaxinauá, que cursaria disciplinas do mesmo curso na universidade de destino. Para o ano de 2018, foram selecionadas uma estudante do curso de Psicologia da UFSCar, Adriele, do povo Baniwa, e outra, Karla, do povo Pankararu, estudante de medicina. Por fim, em 2019, três estudantes foram selecionadas para o intercâmbio: Gabriele, do povo Pankararu, estudante de gerontologia; Marta, do povo Marubo e estudante de língua de sinais, e Roseli, do povo Omagua, estudante do curso de Química.

Seguem suas apresentações em primeira pessoa. A primeira parte de cada um dos relatos foi feita com base na Carta de Apresentação exigida no momento da seleção dos candidatos à bolsa de estudos, razão do emprego do verbo, muitas vezes, no futuro do presente, referindo-se a algo que ainda iria acontecer, segundo a expectativa de cada estudante. A segunda parte dos relatos, ao contrário, ao se referir à experiência do estágio no exterior, os verbos são empregados no passado – cada um conta como foi sua experiência pessoal.

Marcondy Maurício de Souza: do povo Kambeba/Omagua e estudante do curso de Biotecnologia.

Apresentando-me para a seleção

Sou estudante do curso de Biotecnologia da Universidade Federal de São Carlos. Sou indígena, pertencente à etnia Kambeba/Omagua, e ingressei na UFSCar para aprender instrumentos científicos para análise de plantas utilizadas pelo meu povo no processo de cura. No meu curso, em âmbito técnico científico, tive, até o momento, oportunidade de realizar iniciação científica na área de Produtos Naturais (Química Orgânica). Na época, escolhi justamente esta área porque pretendia explorar um pouco mais sobre as plantas medicinais, com o objetivo de investigar cientificamente plantas encontradas nas aldeias, e já utilizadas há milênios por indígenas, na tentativa de unir os conhecimentos tradicionais e os científicos, sempre respeitando a comunidade e suas culturas. Também participei de projetos de

extensão universitária, no Programa de Educação Tutorial – PET - “Saberes Indígenas” que visam à inclusão social dos povos indígenas na sociedade não indígena. Com os pontos citados anteriormente e a experiência adquirida na questão indígena e iniciada em laboratório de área relacionada ao meu curso, o estágio proposto a ser realizado na Universidade de Córdoba, com o financiamento do governo brasileiro, ampliará minha formação acadêmica e conhecimento de mundo. Assim, tenho interesse em realizar duas disciplinas junto ao curso de Bioquímica da UCo. A lista foi montada em conjunto com minha orientadora de pesquisa da UFSCar, Profa. Dra. Andrea Soares da Costa Fuentes, e a coordenadora do convênio UFSCar/UCo, pela parte brasileira, Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello. Além de duas disciplinas, tenho interesse em estagiar junto a um laboratório do curso, em grupo acompanhado por um docente, para aprender técnicas de pesquisa desenvolvidas na UCO. No regresso ao Brasil, os conhecimentos adquiridos no estágio na UCo me ajudarão como profissional na área de Biotecnologia e também como liderança indígena, na discussão de questões indígenas atualmente polêmicas, como a pesquisa de patrimônio genético, pesquisas científicas nas aldeias, inclusão social, novas formas de aprendizagem, novas técnicas de pesquisas laboratoriais, entre outros. Tenho a certeza de que todo esse conhecimento ajudaria de forma direta e indireta a UFSCar e demais universidades, estudantes indígenas e as suas comunidades de origem. Ao longo de minha estada na UCo, disponho-me a participar de atividades como rodas de conversa e mesas redondas para dar a conhecer debates a respeito da questão indígena no Brasil e da inserção de estudantes indígenas nas universidades brasileiras.

Avaliação da experiência

Cheguei a Córdoba em março de 2017, no aeroporto de Madri, capital da Espanha, e viajei de trem até Córdoba. Uma viagem com a duração de pouco mais de 2h. O professor Blas Segovia, responsável pelo projeto na Espanha e na Universidade de Córdoba - UCO, estava a nossa espera – minha e de Orinaldo.

No início do meu semestre, sabia que tinha que explorar mais os locais, principalmente para saber quem era quem, as regras mais básicas de “sobrevivência social”. Não queria ficar isolado, mas

também não queria ser o centro das atenções. Troquei algumas palavras com alguns companheiros de classe, mesmo que timidamente, e no final da aula alguns estudantes vieram falar comigo, entre eles a representante da turma, para perguntar se eu necessitava de alguma ajuda, uma maneira sutil de apoio. Nos dias seguintes falei com os demais, não com todos porque tinha pouco tempo com eles e tinha aulas com outras turmas de outros anos.

No princípio, os espanhóis toleram que você diga algumas palavras equivocadas ou frases que para eles não têm sentido. Alguns mais simpáticos falam mais devagar para facilitar o entendimento de quem chega. No entanto, depois de dois ou três meses, essa paciência diminui e alguns até se demonstram ofendidos com os erros que cometemos na fala, dando a entender que você menospreza o idioma; parece um misto de nacionalismo, orgulho e conservadorismo.

O idioma foi uma das dificuldades que encontrei em Córdoba; no entanto, aos poucos fui superando este obstáculo. Com um maior vocabulário, era possível expressar-me, assim como compreender, pois muitas vezes me juntava em rodas de conversa com colegas de aulas ou conhecidos. Outro desafio, que consegui superar com maior facilidade, foi o método de ensino na UCO. As provas são realizadas apenas no final de cada semestre, não há provas parciais. Como há uma melhor estrutura para os estudantes, desde os materiais como o apoio pedagógico, sempre me senti mais bem preparado para a realização dessas avaliações.

A comida e os horários eram bem diferentes para mim. O almoço, com pratos típicos da região, era servido das 14h-16h, seguido da “siesta” (um breve sono de 30 minutos) e o jantar se dava por volta das 21h. Aos poucos fui me acostumando com essa nova rotina. Logo que cheguei, não tinha muita noção do dinheiro e dos gastos mensais. Foi um grande impacto o frio, no inverno, que chegava a temperaturas até negativas nas madrugadas, e no verão a temperatura ia acima de 40 graus, e o clima bastante seco, contrastando com as temperaturas do Amazonas.

A relação com meus colegas de aulas não foi ruim, realizei disciplinas com estudantes de primeiro, segundo ano e de último ano do curso, e entre todos eles sempre tive uma boa circulação. A maior parte dos estudantes vem de povos pequenos do interior da província, e muito deles já se conhecem antes de entrar na

universidade; geralmente suas amizades estão restritas a grupos de 3 ou 4 indivíduos, que podem ser do mesmo gênero ou diferentes. Isso torna a inclusão muito difícil porque, como os pequenos grupos estão formados, eles se tornam na maioria fechados. Tive que ir pouco a pouco falando de mim, do meu país, da minha cultura, isso foi facilitando minha entrada nestes grupos, pois à medida que estavam me conhecendo, eles também abriam as portas.

Tentei sempre fazer um movimento de mão dupla: da mesma maneira que tinha a oportunidade de informar um pouco sobre o mundo em que vivo, de demonstrar a minha realidade, muitas vezes descrita por grandes corporações midiáticas de maneira pouco verídica, também aprendia sobre eles e elas, entendia um pouco seus comportamentos, seus modos de pensar e suas ambições, que muitas vezes não têm nada a ver com a nossa realidade. Eu acreditava que os jovens fossem mais proativos nas questões políticas de seu país. Pude ver que determinado grupo lutou e conquistou muitos direitos para a sociedade, mas o que prevalece é uma sociedade de jovens com certo comodismo, o movimento estudantil é pouco significativo. A aceitação dos jovens de que somente os governantes podem fazer transformações é terrível, pois indica que eles passaram a aceitar as coisas como são, sem muitos questionamentos. Claro que é preciso entender que eles vivem outra realidade, para não fazer uma análise equivocada.

Ali existe uma hierarquia muito forte entre professores e estudantes, e a relação se restringe ao âmbito profissional, e ambos se preocupam com o crescimento e desenvolvimento do país. Além disso, percebe-se claramente que o nível de escolaridade básica de quem vive no interior e em grandes cidades é semelhante. Como vim de um “mundo” no qual sempre devemos olhar para alguém com igualdade e respeito, independentemente de suas características, escolhas, status social, etc., essa questão hierárquica sempre foi deixada de lado pelo povo indígena ao qual pertencço. Percebi que esse problema de hierarquia excessiva, tanto na Espanha quanto no Brasil, torna as aulas menos eficientes. Eu sempre busquei conversar e manter uma relação com os professores de modo a aprender um pouco sobre eles e, principalmente, do que pensam, além, claro, de demonstrar um pouco do meu mundo e de onde eu vim.

Sempre olhei a cidade de Córdoba como uma cidade média, tranquila e com pouco trânsito. Os estudantes residem, quase todos, em um Bairro chamado “*Ciudad Jardín*”, e outra parte no centro da cidade, movimentando bares, restaurantes, etc. Córdoba também é uma cidade muito turística, com muitos lugares para se visitar, como, por exemplo, a Mesquita, Ponte Romana, entre outros. Por ser turística, em alguns pontos as coisas são um pouco mais caras, mas nada comparada à Madri ou Barcelona, de modo que, em geral, é uma cidade que se pode viver sem grandes gastos.

A UCO recebe em média cerca de 500 estudantes por ano. A Universidade de Loyola, que também está localizada na cidade de Córdoba, recebe um pouco menos que isso. Esses estudantes, na sua maioria, são da Europa e, principalmente, Italianos, Alemães, Holandeses, Polacos, que quase sempre estão em grande número; há também estudantes de outras partes, como Rússia, Coreia do Sul, países Sul-Americanos, dentre outros. Toda essa diversidade concentrada em um só lugar é fascinante. Muitas culturas juntas propiciam, com certeza, uma oportunidade ímpar de aprender e compartilhar suas experiências. Existe uma associação e uma empresa que organiza eventos, viagens, festas, e isso incentiva os estudantes estrangeiros a terem uma rotina extra universidade.

Esse contato mais próximo, fora da sala de aula, faz com que os estudantes de intercâmbio passem a se conhecer cada vez mais e melhor; é um contato que junta muitas vezes duas culturas totalmente diferentes, tornando possível, às vezes, uma amizade tão forte que há exemplos de amigos que se visitam em países distantes, por conta do intercâmbio. Além de toda essa troca de experiência, você pode aprender como funcionam, de maneira geral, outros países, sua cultura, a política, a economia, a saúde, etc. Essas informações dificilmente eu teria somente lendo artigos ou jornais, que muitas das vezes vêm com uma visão distorcida da realidade.

Embora minha ideia de fazer o intercâmbio tenha sido explorar sobre as plantas medicinais, na tentativa de unir os conhecimentos tradicionais e os científicos, respeitando a comunidade e suas culturas, na Universidade de Córdoba pude aprender muitas coisas que ultrapassavam esses objetivos, como novas maneiras de ensinar e aprender diversos conhecimentos, tanto com professores como com meus companheiros de sala de aula; novos métodos e técnicas de

pesquisa e aprendizagem; estruturas laboratoriais muitas vezes mais complexas e refinadas do que aquelas com as quais eu estava acostumado. Tudo isso me ajudou a superar muitos desafios e obstáculos, a enxergar problemas permanentes dos mais variados âmbitos e ângulos diferentes, a fazer mais perguntas e buscar novas respostas, como pesquisador e amante da natureza. Embora muitas dessas novas ferramentas tenham esclarecido muitas dúvidas e trazido outras, eu tenho plena certeza de que elas me tornaram um melhor profissional, deixando um legado tanto para mim quanto para os povos indígenas.

Todas essas vivências, trocas de experiências, seja com o povo espanhol ou com outras nacionalidades, proporcionaram-me uma abertura maior na forma de ver o mundo, ajudando-me na compreensão de questões que até então eram obscuras para mim. Possibilitou-me o conhecimento de novas culturas, novos sistemas educacionais, políticos, econômicos, dentre outras inúmeras contribuições que, com certeza, tornaram-me um profissional e um ser humano melhor. Penso que também tive a oportunidade de deixar para outros um pouco de mim, da cultura do meu povo, de outros povos indígenas e de meu país. E essas sabedorias que recebi e repassei, imensuráveis, não teriam ocorrido sem esse intercâmbio. Acredito que foi criado e deixado um legado de ambos os lados, e, com certeza, nos deixou profissionalmente melhores, mais compreensíveis, diminuindo essa grande distância criada há milênios entre seres humanos e entre estes e a natureza, por guerras, domínios, racismo, dentre outras atrocidades humanas.

Ornaldo Baltazar Senna: do povo Kaxinauí e estudante de Medicina

Apresentando-me para a seleção

Tenho 25 anos, nasci na aldeia Boa Esperança, no município de Jordão, Estado do Acre/Brasil. Sou do povo Kaxinauí. Cresci e vivi em vários lugares do Acre, onde passei minha infância e adolescência. Fui alfabetizado pela minha mãe, que sabia falar a língua portuguesa, que não é a minha língua oficial. Com 7 anos de idade comecei a morar na cidade, para estudar. Cursei uma parte do ensino fundamental em escola pública e outra em colégio católico. Conclui meu ensino médio

também em um colégio católico, onde sempre tive um histórico escolar de excelência. Gostava de estudar todas as disciplinas, principalmente as de ciências biológicas e humanas. Eu tinha uma admiração profunda, principalmente, pelo o curso de Medicina e Direito, e acabei escolhendo medicina como graduação. Desta forma, passei na Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2012, no curso de medicina, onde estou concluindo o 5º ano, em 2016. No decorrer da graduação, tive a oportunidade de participar de várias atividades extracurriculares na área da saúde. Me orgulho também em ter feito parte de várias atividades relacionadas com a temática indígena. Nesse sentido, participar de um programa de intercâmbio, em uma universidade de excelência acadêmica, como Universidade de Córdoba (UCo), me traz a certeza de que será muito importante na qualidade da minha formação acadêmica e pessoal. Tenho muitas expectativas em todos os aspectos, como: conhecer a cultura espanhola e sua diversidade, aprender com mais profundidade a língua espanhola. Conhecer também a graduação do curso de medicina e sua metodologia pedagógica. E todos os aspectos das trocas de conhecimento. As expectativas são as mais positivas possíveis.

Avaliação da experiência

As disciplinas cursadas na faculdade de medicina da Universidade de Córdoba tiveram grande impacto no desenvolvimento do meu conhecimento acadêmico, teórico e prático. Conhecer metodologias teóricas, planos de ensino, formas distintas de avaliação do alunado, literatura diversificada, estrutura física e diversidade dos docentes, agregou exponencialmente ao meu crescimento pessoal e acadêmico de forma imensurável. Ter a oportunidade de vivenciar uma experiência dessa magnitude, como, por exemplo, cursar as disciplinas descritas acima, na metodologia tradicional de ensino, me permitiu experienciar outra forma de ensino, com a qual não estava habituado no meu curso de origem, já que antes conhecia apenas a metodologia ativa. Estudar a importância do uso racional dos antimicrobianos, por exemplo, foi de suma importância, porque poucas escolas de medicina do Brasil abordam um tema de extrema importância na formação do profissional médico na graduação.

Durante minha estada na Universidade de Córdoba e Espanha, tive a oportunidade de difundir o tema da inclusão social no Brasil, através de programas de ações afirmativas para indígenas e outras minorias étnicas. Através de rodas de conversa e palestras, tive a chance de falar para estudantes, professores e pesquisadores sobre particularidades e diversidades dos indígenas brasileiros, sobre educação básica e diferenciada, sobre programas de acesso às universidades públicas, como, por exemplo, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, através do vestibular indígena e outras políticas de equidade. Falei também sobre a importância do projeto de intercâmbio Abdias Nascimento para o fortalecimento do estudante indígena.

Tivemos, ainda, a oportunidade de conhecer outras minorias étnicas, da Espanha, como estudantes ciganos que estavam pleiteando vaga para ingressarem na Universidade de Barcelona. Esse foi um espaço e uma oportunidade muito importante para conhecer e poder compartilhar o significado de ser uma minoria étnica num país de primeiro mundo e de terceiro mundo.

Em Barcelona, também tivemos a oportunidade de conhecer a comunidade de aprendizagem Escola de La Verneda de Sant–Martí, uma grande escola que acredita que a educação é transformadora e um direito de todos, independentemente da idade, do credo e da condição social.

Acredito que a barreira mais significativa, no princípio do intercâmbio, em um país hispano falante, foi o idioma. Apesar da familiaridade com a língua, levei um tempo para adaptação, devido ao dialeto local. Com o apoio e colaboração da faculdade de educação, do projeto “Mejora educativa”, convivência com outros estudantes espanhóis, mexicanos, argentinos, colombianos e de outros estudantes de várias partes da Europa, consegui ultrapassar essa barreira com êxito. Outra competência linguística que tive a oportunidade de aprimorar foi a língua inglesa. Em um mundo globalizado, é de suma importância saber inglês para se comunicar e ter acesso à literatura científica, em todos os âmbitos.

Viver e estudar um ano na Espanha foi um estupendamente agregador para o crescimento pessoal e humano. Ter a oportunidade de viver a realidade de outro país, seu contexto político, econômico, cultural, culinário, por exemplo, me deu a oportunidade de aprender os valores daquele país. Espanha, é um país com uma diversidade

histórica com múltiplas faces, desde herança cultural árabe e romano. Um povo acolhedor e que valoriza muito a sua cultura. Essa diversidade multicultural é muito similar à nossa, brasileira, com várias raízes históricas. A beleza física da arquitetura das construções antigas, de um povo acolhedor, faz da Espanha um país único. Sendo um país tão amável e de muita diversidade, Espanha recebe estudantes de todo o mundo, através do programa europeu chamado “Erasmus”. Essa troca cultural é muito importante para uma construção mútua de respeito e tolerância. Com essas trocas, tivemos a oportunidade de falar um pouco sobre nossas raízes de ser indígenas e nossa construção histórica e social de sermos brasileiros. Nesse sentido, poucos estudantes conheciam a realidade e a diversidade cultural de povos indígenas que existem no Brasil.

Um fato que particularmente me fez refletir muito é a questão do bem-estar social. Ter direito à saúde de qualidade, educação básica de qualidade, segurança e acesso ao lazer são direitos básicos fundamentais que os espanhóis possuem. Isso nos faz acreditar que é possível viver em um mundo com mais equidade social. Fazer esse intercâmbio me permitiu também perceber que temos muito que avançar, lutar ferozmente por uma educação de qualidade, uma saúde pública de qualidade, segurança etc. Como também fomentar e consolidar políticas de inclusão social, programa como esse apoiado pela CAPES, para uma sociedade com mais equidade.

Adrielle da Silva Braga: do povo Baniwa e estudante do curso de Psicologia

Apresentando-me para a seleção

No dia 17 de abril de 1996, numa pequena cidade chamada São Gabriel da Cachoeira, mais conhecida como Cabeça do Cachorro, localizada no interior do Estado Amazonas, nascia a segunda de quatro filhos do casal Cecília da Silva e Isaías dos Santos Braga da Silva, agricultores indígenas das etnias Baniwa e Tariano, respectivamente. Posso dizer que a minha infância foi marcada de coisas boas, como: as brincadeiras, os banhos no rio, a ajuda que dávamos na roça, onde plantávamos mandioca, abacaxi e cupuaçu. Vim de uma família humilde, que tinha poucos recursos, pais que estudaram até o ensino fundamental,

e apesar das circunstâncias eles nos ensinaram a buscar por condições melhores, as quais conseguiríamos somente através dos estudos.

Quando eu tinha 12 anos, meu pai faleceu de infarto. Sofremos muito pela perda, mas, apesar do sofrimento e das dificuldades, minha mãe sempre foi forte, e a partir de então ela se tornou pai e mãe. Do jardim de infância até o ensino fundamental, estudei em escolas indígenas. Em 2012 passei a estudar no Colégio Salesiano (São Gabriel, Colégio), que era coordenado por freiras, e no qual concluí o ensino médio.

Em agosto de 2014, uma das freiras do colégio falou sobre o vestibular indígena e nos pediu para irmos buscar informações na FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro), uma associação civil que tem como missão defender os direitos dos povos indígenas. Fiquei muito entusiasmada, então fui em busca de informações. Nesse local, soube do vestibular que era oferecido pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos). Um trabalhador da FOIRN me explicou sobre o processo seletivo. Enviei os documentos exigidos, e no mês seguinte saiu a divulgação. Fui selecionada para fazer a prova que ocorreria em São Carlos – SP, em dezembro de 2014. Viajei para a cidade para fazer a prova, onde fiquei três dias, e em seguida voltei para o Amazonas. Em janeiro de 2015 saiu o resultado, e vi que havia sido selecionada. Não consegui conter as lágrimas, mal podia acreditar; fiquei tão feliz por ter sido aprovada! No mês seguinte sai de São Gabriel da Cachoeira e me mudei para São Carlos, e um grande marco foi a chegada na universidade, pois me deparei com as diferenças, outra realidade, pessoas, culturas e formas de viver.

Estou no segundo ano do curso de psicologia. Gosto bastante, pois é uma área ampla. Estudar neste curso é importante para mim e, principalmente, para o meu povo, pois não existem muitos psicólogos onde moro. A ausência desses profissionais me fez ter a convicção de eu precisaria ajudá-los.

No ano em que entrei na universidade, participei de um processo seletivo chamado PET- Indígena: ações em saúde. O PET (Programa de Educação Tutorial) é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados com base em suas formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do país; o trabalho é orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e educação tutorial. O PET do qual participo está

voltado para questões indígenas, e nele estão graduandos indígenas de vários cursos e etnias, de diversas partes no país.

Durante o ano trabalhamos com atividades de extensão desenvolvidas em escolas carentes da periferia de São Carlos, onde realizamos rodas de conversas com adolescentes, damos palestras, abordamos temáticas sobre a saúde reprodutiva, direitos sexuais, doenças sexualmente transmissíveis etc. No final do ano escolhemos algum tema para ser apresentado em nossas aldeias. A apresentação desse trabalho é uma das formas de repassar para o nosso povo o conhecimento adquirido na universidade.

A saúde sexual e reprodutiva da mulher indígena foi o tema escolhido para apresentarmos em nossas aldeias, pois víamos uma grande demanda de mulheres indígenas que não conheciam seus direitos sexuais reprodutivos, incluindo métodos para evitar a gravidez. Apresentar esse trabalho para a comunidade contribuiu muito no enriquecimento de novos conhecimentos para aqueles que ainda não sabiam. Para nós, membros do PET, foi uma experiência enriquecedora. Este ano apresentamos o trabalho no congresso da medicina, na UFSCar.

Com um ano de PET pude adquirir muitas experiências. Além do trabalho apresentado na comunidade, eu e mais dois colegas representamos o grupo num evento do Sudeste PET, realizado na USP (Universidade de São Paulo). Além das apresentações, participamos de congressos, *workshops* e simpósios. Participo também do Interpets (PETs da UFSCar), no qual sou representante do grupo PET Indígena; nesses encontros discutimos as demandas do grupo, partilhamos experiências e participamos de eventos.

Ao ingressar na universidade, entrei no movimento indígena Centro de Culturas Indígenas - CCI. Com encontros e reuniões, que aconteceram ao longo dos dois anos, pude conhecer um pouco mais a história do grupo. Hoje, nós, atuais estudantes, vemos as grandes conquistas que foram alcançadas ao longo de oitos anos de permanência, mas ainda temos muita luta pela frente.

Em julho do ano passado fiz parte da organização do evento da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, no qual o movimento teve um espaço para apresentar os seus trabalhos com temática indígena. Em setembro também participei do III Encontro Nacional de Estudantes Indígenas - ENEI, na cidade de Florianópolis.

O curso me possibilita acessos para novos conhecimentos na minha área de conhecimento. Conhecer o ser humano e seus comportamentos, me fez perceber o quão difícil é entender a nós mesmos. Estou no segundo ano, ainda não tive a oportunidade de realizar um trabalho de campo. Entretanto, nos últimos 13 meses de estudos de psicologia, tive bastante contato com a análise do comportamento, que é uma das áreas mais fortes que se tem aqui; não tive muito contato com a parte da terapia cognitivo comportamental, mas é uma das áreas das quais me interessa bastante, dentre outras, como: psicologia forense, psicologia organizacional, psicologia clínica. Aprender um pouco sobre cada área me ajudaria, futuramente, a lidar com diferentes situações.

Realizar o intercâmbio na Universidade de Cornell me ajudaria a conhecer e acompanhar os estudos internacionais relacionados a minha área de interesse; com o desenvolvimento dos estudos, eu poderia ter uma visão ampla de outros campos da psicologia, e assim adquirir experiências que não conseguiria obter no Brasil, e isso seria repassado para os indígenas da UFSCar.

Durante o período do estágio na universidade, me concentraria nas pesquisas de interdisciplinaridade indígena, na valorização da cultura das danças, histórias, costumes e tradições, na perspectiva e diferenciações dos indígenas brasileiros. Com as pesquisas desenvolvidas na universidade de Cornell e com a vivência em outro país, partilharia a experiência dos estudos e das pesquisas, que seriam apresentadas aos povos indígenas do Brasil.

A avaliação da experiência

Antes mesmo de sair do Brasil, começávamos a viver as primeiras aventuras, pois o nosso voo fazia conexão em Casa Blanca (Marrocos). Foram muitas horas de viagem, e assim que chegamos sentimos as primeiras diferenças: o frio, o idioma, as pessoas e suas roupas. Depois de algumas horas em terras marroquinas, embarcamos para Málaga, e o nosso amigo Marcondy nos recebeu no aeroporto.

Ao chegar, deparávamo-nos com outra realidade; já estava na hora de pôr em prática o espanhol. Apesar de conseguir me comunicar, percebi que precisava estudar mais, porque ainda não me sentia segura na hora de falar. As aulas começaram duas semanas após nossa

chegada, que foi no dia 29 de janeiro, mas antes conhecemos alguns professores do projeto, que nos receberam e deram orientações para oficializar a matrícula na reitoria da universidade.

Sobre os professores do meu departamento (educação social), posso dizer que foram receptivos, atenciosos, e se dispuseram a ajudar em caso de dúvidas. Nas primeiras semanas tive dificuldade para acompanhar o ritmo da turma, porque os professores falavam rápido, e como o meu espanhol era básico, foi um pouco complicado. Com o passar dos dias, minha compreensão foi melhorando, e ao final do segundo 'cuatrimestre', que era o nosso primeiro, percebi o quanto eu havia melhorado.

Os primeiros oito meses foram cheios de descobertas e de aprendizagem. Aos poucos fui fazendo novos amigos, fiz algumas viagens, conheci alguns grupos de estudantes espanhóis que faziam recepção de estudantes estrangeiros; foi através deles que conheci a maioria dos meus amigos Erasmus. Em contrapartida, não tive tantos amigos espanhóis, os mais próximos foram os que conheci em sala de aula, e outros foram por meio de Marcondy e Orinaldo.

Ao longo dos semestres realizamos uma apresentação na semana cultural do departamento de educação social, ocasião em que pudemos falar sobre os povos indígenas e Ações Afirmativas ao lado de outros estudantes intercambistas da união europeia (Erasmus); apesar do pouco tempo, conseguimos fazer uma boa apresentação. O projeto também foi apresentado para estudantes do terceiro ano do curso de educação social. Fora da universidade tivemos um espaço para falarmos especificamente dos nossos povos; o convite veio de uma escola do ensino fundamental, onde a professora Carmén Pavón trabalhava. Esse momento foi bem interessante, pois as crianças e adolescentes estavam atentos e curiosos.

Fora do ambiente acadêmico também falamos sobre as Ações Afirmativas; então, sempre que surgia a oportunidade de falar sobre o tema nas rodas de conversas, com os amigos, ou mesmo com os nossos companheiros de apartamento, o fazíamos. Esses momentos foram ricos, porque por meio dos debates foi possível romper com alguns estereótipos acerca do "descobrimento" do Brasil e dos povos indígenas.

Cabe mencionar que, antes de ir para à Espanha, minhas expectativas eram outras, porque, no início, o edital era para realizar estudos na Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, mas, devido

a algumas mudanças, não foi possível. Desta forma, o meu olhar também mudou, porque indo para UCO tive que “ensinar” sobre as políticas de Ações Afirmativas da UFSCar, e na Cornell iria aprender como funcionam as políticas públicas para estudantes indígenas no ensino superior (importante lembrar que as políticas públicas dessa instituição são uma das mais antigas do mundo). Estando lá, certamente aprenderia muito, ampliaria a rede de contato com os parentes norte-americanos e voltaria mais fortalecida. Não menos importante, fiquei feliz por ter ido à UCO, porque pudemos deixar a nossa marca e dizer o quanto o programa de Ações Afirmativas é importante e necessário, para que, assim como nós, outros grupos, como os ciganos, também possam vir a ocupar esses espaços. Apresentar o projeto e o nosso olhar para estudantes e futuros educadores sociais já dá um pouco de esperança; espero que no futuro possam lembrar dos debates e que possam ser agentes de mudanças.

Karla Caroline Teixeira: do povo Pankararu e estudante de Medicina

Apresentando-me para a seleção

Pertenço ao povo Pankararu. Há 22 anos, no hospital das clínicas em São Paulo - SP, dia 28 de novembro de 1993 foi o dia de meu nascimento, o dia que eu cheguei a este mundo. Sou filha de Honorina Maria da Conceição e Carlos Laurindo Teixeira, e uma das filhas mais novas de 7 irmãos. Quando eu nasci, minha família morava na região sul de São Paulo, e lá permanecemos até meus 8 anos de idade. Tenho poucas lembranças dessa época; minha mãe conta que eu era uma criança bem esperta, com oito meses já andava, no prezinho já sabia até ler, com apenas 6 anos eu já ficava em casa sozinha com meus dois irmãos: Carlinhos, que tinha 7 anos e Carolayne, que tinha apenas 4 anos, pois meus pais trabalhavam durante o dia todo. Meus irmãos mais velhos não moravam mais em casa, e não tinha ninguém que pudesse ficar conosco. Minha mãe relata também que, para ajudar nos afazeres da casa, eu colocava um banquinho para conseguir alcançar a pia e assim poder lavar a louça. Uma das lembranças boas que tenho, e que sempre levo comigo, é a do meu tio em casa, aos finais de semana, contando as histórias de nosso povo; era um momento de aprendizagem sobre nossas raízes, e toda a família participava.

Com 7 anos, entrei na primeira série na Escola Estadual Mario de Andrade, na região do *Brooklin* em São Paulo; era uma escola grande, de dois andares, lembro que tinha até uma dentista que, todo final de recreio, nos fazia escovar os dentes.

Em um belo dia, quando estava eu aproveitando minhas primeiras férias, meu pai chegou em casa e disse para arrumarmos uma mala, pois iríamos para a casa do sítio que fica em Embu-Guaçu, uma cidade vizinha, a 2 horas de São Paulo. Pensava eu que passaríamos apenas alguns dias, quando de repente meu pai nos informa que íamos morar lá definitivamente. Hoje sei que meus pais não informaram antes essa nossa mudança com medo de nós não gostarmos, mas para mim e meus irmãos foi bem tranquilo receber essa notícia; afinal, gostávamos mais do sítio do que da outra casa; lá era mais tranquilo, não tinha barulho de carro, tinha mais espaço para brincar, estávamos mais perto da natureza. Essa mudança foi tão boa que estamos morando lá até hoje.

Lembro do meu primeiro dia da segunda série na Escola Estadual Francisco de Paula Teixeira. Eu havia chegado atrasada na aula, pois minha casa ficava distante uns 4 km da escola, e eu fui a pé sozinha, bem devagar. Todos os alunos olharam para mim, parecia que nunca haviam visto alguém novo na turma; só depois fui entender que os alunos daquela turma vinham estudando desde o ano anterior juntos, e até então nenhum aluno novo tinha entrado. Peguei amizade fácil com todos, foram bem acolhedores, queriam saber tudo da minha vida. Estudei lá até a quarta série, quando tivemos que mudar, porque a escola só tinha o fundamental I. Na quinta série fomos estudar na Escola Estadual Joaquim Mendes Feliz, escola era mais distante; vinha um ônibus nos buscar e trazer em casa. Por sorte, aquela mesma turma que eu vinha acompanhando desde a segunda série permaneceu até o primeiro ano do ensino médio. Éramos a turma mais bagunceira da escola, afirmava a diretora; porém, ela sempre confessava que também éramos os mais inteligentes. As amizades dessa época, embora cada um tenha tomado um rumo diferente na vida, cultivo-as até hoje. Ao entrar no primeiro ano do ensino médio, comecei a estudar no período noturno, pois queria ter tempo para trabalhar durante o dia e ter como ajudar nas despesas de casa. No segundo ano do ensino médio tive que mudar de escola, porque o diretor tinha decidido que não haveria mais o período noturno; então fui estudar na Escola Estadual Paschoal Carlos Magno, e novamente me deparei com

uma turma totalmente nova, não consegui fazer amizades tão rápido como da primeira vez, foi mais difícil. Segui dois anos na mesma turma, terminando o ensino médio em 2011.

E agora o que eu faço? Essa foi a grande dúvida que me rodeava quando terminei o ensino médio. Não sabia o que fazer, a única certeza é que em casa não podia ficar, e nessa época eu não estava mais trabalhando. Fazer uma faculdade não era possível, por falta de dinheiro para pagar as mensalidades; cheguei a prestar uns vestibulares para tentar diminuir esses valores, mesmo assim não tinha jeito. Foi aí que meu tio e a nossa liderança indígena, Dora, me falaram sobre o vestibular específico para indígenas que havia na UFSCar. Até então eu nunca havia cogitado tentar entrar em uma universidade federal. Mesmo tendo estudado fora da aldeia, eu sabia o quão deficiente era a nossa educação, nas escolas públicas, e passar em uma universidade era somente para aquelas pessoas que haviam estudado a vida toda em escola particular. Como já havia passado o prazo de inscrição no vestibular, decidi fazer um cursinho pré-vestibular que era grátis; a única despesa era a da passagem de ônibus. Para fazer esse cursinho e arcar com os gastos de passagem, eu não podia arrumar um trabalho em tempo integral, e também não podia pedir dinheiro aos meus pais; então, como estratégia, resolvi arrumar um “bico” aos finais de semana como entregadora de panfletos.

Assim que saíram as inscrições para o vestibular indígena, me inscrevi; lembro-me de ficar conferindo várias vezes os documentos para ter certeza de que não tinha esquecido nada. Chegado o dia de ir a São Carlos fazer a prova, minha mãe me disse para não achar que aquilo era a última coisa do mundo que eu ia fazer, que se fosse para entrar naquele ano eu entraria. Era preciso ter fé. Já no alojamento, fiz grandes amizades, que, por feliz coincidência, moram comigo até hoje.

Entrei em 2013 no curso de engenharia civil e permaneci nele durante um ano e meio. Foi uma decisão muito difícil ter de sair do curso; não saí porque eu não gostava dele, mas sim por achar que já tinha perdido um ano e meio da minha vida, era uma sensação de fracasso. Mas também não podia continuar, afinal não conseguia nem me imaginar formada e trabalhando.

Quando finalmente tomei a decisão de mudar de curso, decidi que iria traçar metas na minha vida. Que teria um por que a escolha do curso, ela iria dar um maior retorno para meu povo. E como já havia tido a

oportunidade de conhecer a maioria dos cursos que tinha na UFSCar, pelos meus amigos e parentes, resolvi ir para a área de saúde. Primeiramente havia escolhido o curso de Enfermagem, só que minha amiga Rhosy ia prestar também; fiquei então com minha segunda opção: o curso de Medicina. Sai da prova achando que tinha ficado em último lugar, pois estava muito nervosa e pensava que tinha ido péssima na prova. Quando recebi a notícia de que tinha ficado em segundo lugar, fiquei surpresa e bastante contente, afinal para quem pensava que tinha ficado em último lugar, em meio a tantos concorrentes bons, ficar em segundo era o paraíso. Mais feliz ainda fiquei quando descobri que a menina que havia passado em primeiro lugar tinha escolhido outra universidade. No meu primeiro dia de aula, senti que finalmente estava no lugar certo, não é que o curso hoje vai a mil maravilhas, encontro bastantes dificuldades, mas agora eu tenho um propósito para minha vida e para o meu povo, e é isso que me mantém aqui.

Quando entrei na UFSCar, em 2013, eu pensava que a única coisa que eu deveria fazer era estudar e depois sair com um diploma na mão. Mas influenciada pelas reuniões das quais participava com o coletivo de estudantes indígenas, no CCI, vi que meus pensamentos estavam errados. Vendo e ouvindo todos aqueles estudantes veteranos falando das conquistas que tiveram até ali, do diálogo aberto que eles tinham com a universidade, das dificuldades que eles enfrentaram no início, foi o que despertou meu interesse pelo movimento estudantil, a ponto de me sentir no dever de contribuir, de alguma forma, com algo. O grupo estava tão articulado que os integrantes iam fazer um encontro a nível nacional de estudantes indígenas, e eu sem saber de nada, sem nunca ter tido envolvimento com o movimento estudantil, me atrevi a ir às reuniões de organização do encontro, e naquele mesmo ano de 2013 estava eu como uma das organizadoras do I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, trabalho mais significativo para mim, como pessoa, pois foi a porta de entrada para os outros eventos que eu viria a ajudar a organizar, junto com os demais parentes. Hoje, em 2015, concilio as atividades do curso com a representação dos estudantes indígenas da UFSCar, com a participação nos conselhos de Graduação-CoG e de Assuntos Comunitários e Estudantis-CoACE. Colaborei, assim, para aumentar o número de vagas e para a descentralização do vestibular indígena. No mais, sou bolsista no Grupo Pet-Indígenas: ações em saúde, aonde desenvolvo diversas atividades,

voltadas tanto para a comunidade São-carlense como para minha aldeia, e dentro do curso faço parte do Centro Acadêmico da Medicina–CAMSA.

Quando, nas férias, vou para minha aldeia, sempre tenho orgulho de divulgar o vestibular da UFSCar, pois sei que, quando eles chegarem na UFSCar, não estarão desamparados. Assim que terminar o curso, pretendo exercer minha profissão lá, com aquele povo do qual tenho imenso orgulho de dizer que faço parte.

A importância do intercâmbio: sei que estamos avançando muito aqui em relação a conquistas. Mas me questiono por que não ouvir e ver quem já tem anos de experiência. Conhecer a história dos indígenas norte-americanos, ao participar deste intercâmbio, ver como eles se articulam lá fora, irá me fortalecer politicamente, nas lutas dentro da UFSCar e fora dela, e me possibilitar uma experiência de grande valor pessoal.

Avaliação da experiência

Quando iniciei meu curso, acreditava que o meu objetivo era terminá-lo e voltar para trabalhar em minha aldeia. Com o passar do tempo e devido às atividades das quais participei, na universidade, com outros indígenas, vi que podia fazer muito mais. Conhecer a trajetória do professor Blás, da Universidade de Córdoba, com os povos ciganos foi como uma luz no caminho para mim, que me estimulou a ter novas ideias, que já estou botando no papel.

No mês de maio participei do “Simposio de Internacionalización de la Facultad de Ciencias de la Educación”, no qual vários professores e estudantes de intercâmbios, como o Erasmus, falaram sobre suas experiências. No caso dos professores que eram estrangeiros, apresentaram suas universidades para aqueles que se interessassem em conhecê-las. Em nosso caso, eu e Adrielle, apresentamos nossa universidade e as ações afirmativas da UFSCar. Foi bem interessante, pois fiquei me perguntando se em nossa universidade tem muitos intercambistas, e se há algum espaço para se falar da internacionalização da nossa universidade. Fomos as únicas brasileiras nesse evento, e levamos o nome da UFSCar, o que nos foi bem gratificante. Espero que possamos receber muitos alunos de fora, pois acredito que é um reconhecimento da qualidade do nosso ensino;

afinal, estamos em uma das melhores universidades do país. Naquele momento, estávamos ensinando português para dois estudantes que gostariam de vir para a UFSCar, mas que também se candidataram para outras universidades da América Latina.

Outro momento importante foi o Dia Internacional da mulher, no qual participei de uma passeata junto aos professores do projeto. Essa manifestação reivindicava um mundo sem feminicídio, direito de igualdade e várias outras demandas que se fazem necessárias no nosso cenário atual.

Por fim, esse projeto me possibilitou conhecer pessoas do mundo todo, e com isso aprender sobre outras culturas, mostrar a eles essa multiculturalidade presente no Brasil, além de contar o outro lado da história do “descobrimento do Brasil e da América”. Antes do intercâmbio, acreditava que, apesar dos avanços que estávamos tendo na UFSCar, seria interessante ouvir a experiência de outros países que já possuíam políticas de ações afirmativas consolidadas há anos, para, assim, trazer essas experiências e ajudar no movimento estudantil indígena. Apesar de termos ido para uma universidade na qual não havia ações afirmativas para os povos minoritários, ou sequer cogitavam algo do tipo, a troca foi significativa da mesma forma. Nas apresentações com os alunos e professores, pudemos levar a experiência da UFSCar, e conseguimos iniciar o debate sobre o porquê de ser essencial ter esse modelo para a população minoritária de lá, e o porquê deles acharem que não era necessário, sem ouvir aqueles que seriam os envolvidos diretamente nesse modelo. Na volta ao Brasil, o que trago é a vontade de me fazer mais presente nos espaços de discussão dos movimentos estudantis, aproveitar desse espaço que eu posso falar por mim mesma, que muitos antes de mim lutaram para se ter.

Gabriele Helena de Oliveira: do povo Pankararu e estudante de gerontologia.

Apresentando-me para a seleção

Tenho 19 anos de idade, pertencço ao Povo Indígena Pankararu, povo este que mantém suas práticas culturais de cuidados à saúde física, mental e espiritual amparadas na esperança, força e fé, diretamente ligadas a Deus, às Forças Encantadas e a todos os seus

rituais de cura e cuidados com o corpo físico e a alma. O Povo Pankararu está situado nos municípios de Tacaratu, Jatobá e Petrolândia, localizados no interior do Estado de Pernambuco.

Curso, na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Gerontologia. O enfoque do meu curso é o da importância da visão biopsicossocial do envelhecimento humano. Com o aumento demográfico do envelhecimento populacional, os povos indígenas também vêm acompanhando esse processo de forma distinta, trazendo então demandas de profissionais formados na área do envelhecimento, para que haja criação de estratégias e ações que abordem aspectos sociais e culturais na promoção de um envelhecimento ativo e saudável, respeitando suas especificidades e necessidades individuais. Sendo assim, meu compromisso com meu Povo Pankararu envolve algumas ações, como:

- Traçar o perfil do idoso indígena, levantando suas demandas de necessidades e problemáticas, para a criação de um banco de dados que traga aspectos gerais de saúde, suporte social, fragilidade e cognição do idoso indígena;

- identificar se há um número alto de prevalências de comorbidades, vulnerabilidade social, declínios cognitivos, fragilidade física e social e riscos de saúde, para que, junto com a equipe multiprofissional indígena, seja possível estabelecer intervenções integradas com planos individuais, criação de programas e ações que promovam um envelhecimento saudável que façam ligação com as práticas culturais indígena;

- Criar estratégias que propiciem um diálogo entre a medicina ocidental e tradicional indígena, para os cuidados integrados ao longo da vida, promovendo então prevenção e promoção em saúde aos idosos Pankararu.

O início de minhas ações junto ao meu povo veio por meio da criação do Movimento Jovem Indígena Pankararu (MOJIP). Com ele a juventude passou a se organizar e a participar ativamente das questões territoriais de Pankararu e movimentos indígenas. Algumas ações realizadas por esse movimento são: participações em conferências; oficinas de teatros e de audiovisual; festas para arrecadação de fundos, para viagens ligadas ao movimento indígena; ações de meio ambiente e movimentos de juventude, etc. Assim, surgiu então o meu interesse de participar das ações voluntárias e

sociais do meu povo. Outra organização da qual fiz parte foi a Comissão Organizadora da Juventude Indígena de Pernambuco (COJIPE), que tinha a participação de jovens que representavam os 11 povos indígenas que vivem em Pernambuco, comissão essa que organizava formação de representatividades indígenas, elaborava políticas públicas, etc. Para fazer parte e representar os movimentos indígenas, participei como representante jovem em algumas conferências e articulações de meu povo, somando-me, assim, às lutas dos movimentos jovens e indígenas.

Nos movimentos acadêmicos indígenas, venho participando das atividades que são propostas na Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar. Participo também das reuniões do Centro de Cultura indígena – CCI, da UFSCar. Por fim, fui selecionada como bolsista para fazer parte, desde 30 de novembro de 2018, do PET Indígena - ações em saúde da UFSCar.

Minha área de interesse na Gerontologia está ligada à funcionalidade e à saúde mental dos idosos indígenas. Irei desenvolver um estudo no Povo Pankararu, onde vou pesquisar a influência da cultura no processo de envelhecimento do idoso Pankararu, descrevendo o perfil sociodemográfico dos idosos, bem como suas condições de saúde, suporte social e qualidade de vida, acreditando que as práticas culturais indígenas Pankararu influenciam a saúde física, mental e social do idoso indígena. Haverá um processo de diálogo, apresentação da pesquisa e pactuação dos objetivos e metas dessa investigação com o Cacique do Povo Pankararu e as lideranças de 11 aldeias. Neste momento, com as autorizações do Povo Pankararu e da Funai, o projeto está passando por análise da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, para liberação da coleta de dados.

Gostaria de aprender, na Universidade de Córdoba, novas formas de estudar e trabalhar o processo de envelhecimento humano, novas estratégias de promoção de envelhecimento ativo e saudável, que possam abranger as especificidades e diversidades dos idosos; espero poder obter conhecimentos sobre o campo biopsicossocial e trabalhar com o envelhecimento dos povos indígenas no Brasil. Minha experiência na Universidade de Córdoba, oferecendo-me uma didática diferenciada, poça também me ajudar a perseverar e resistir, para eu permanecer nas linhas de pesquisas que me interessam. Por fim, espero que a experiência de trabalhar com uma diversidade linguística

e cultural promova minha formação pessoal e agregue na minha formação profissional.

Há uma necessidade de pesquisas voltadas à saúde do idoso indígena, e uma escassez de literatura que trata o processo de envelhecimento dessa população. Diante disso, o meu estágio permitiria oferecer conhecimento para construção de uma estratégia de triagem do perfil do idoso indígena, traçando suas especificidades em saúde, hábitos de vida e suporte social, e de como as práticas culturais influenciam o processo de envelhecimento. Penso, também, que futuramente me dedicarei à criação de banco de dados com o objetivo de possibilitar análises comparativas de saúde dessa população no contexto atual, dando, assim, oportunidade a outros indígenas de desenvolverem pesquisas com base nesses dados, para futuras intervenções, criações de políticas públicas e publicações de artigos científicos. Importante ressaltar que, para os indígenas, os idosos representam força e resistência, sendo considerados um acervo de memória, contribuindo para a preservação da cultura indígena.

Deixo aqui os meus agradecimentos pela atenção, e pela proposta do programa, que proporcionou e vem proporcionando desenvolvimento acadêmico e social aos estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, e vem contribuindo para o desenvolvimento dos estudos indígenas.

Avaliação da experiência

Em fevereiro de 2019, sai ao encontro do desconhecido. Confesso que senti muito medo, pois tudo era muito novo para mim. Fiquei um pouco perdida no aeroporto de Madri, e o idioma naquele momento não era meu aliado. Os três primeiros dias em Córdoba foram bastante tensos. Tive dificuldades para encontrar uma casa para morar, e isso me trouxe bastante dor de cabeça. Felizmente consegui um cantinho, com pessoas bastante amáveis.

Os primeiros dias de aulas também foram difíceis, especialmente por causa do idioma; eu entendia muito pouco do que era dito, pois todos falavam muito rápido e usavam muitas gírias. Falei com meus professores sobre essa dificuldade e eles foram bastante compreensivos; falavam devagar para que, assim, facilitassem a minha compreensão. Expliquei aos meus companheiros de turma sobre o

projeto Abdias Nascimento, e brevemente sobre minha etnia. Com o passar dos dias, fui me adaptando à minha nova rotina, ao clima, e às formas de socialização, pois morava com estudantes da Espanha, França, Itália e Brasil. Conseguimos manter uma boa relação em nosso querido apartamento na Calle de la Bodega.

Alguns momentos foram tensos e outros incríveis e bastante memoráveis, como quando comi Caracóis, ou quando minha professora me levou para experimentar algo que eu achava um tanto peculiar. Achei atencioso da parte dela. Em meu primeiro convite para jantar, estava tão ansiosa que cheguei 2h antes do horário marcado; afinal, era a primeira vez que iria sair com meus colegas de turma, depois de quase dois meses de intercâmbio. Com o decorrer dos dias, comecei a me socializar mais com o pessoal da minha turma; não me sentia mais sozinha, e passei a fazer trabalhos junto com eles. Assim, pude compartilhar com meus colegas de turma algumas experiências que vivi ao longo dos anos em meu País, resultando em boas conversas, risadas e bons momentos juntos.

O intercâmbio me proporcionou uma série de acontecimentos marcantes, pois por meio dele pude conhecer muitos estudantes de outros países, especialmente os que participavam do projeto Erasmus, e assim pude fazer amizades que levarei para vida toda, mesmo que sejam apenas lembranças.

Nesse período, pude conhecer Portugal e, sinceramente, nunca tinha passado pela minha cabeça fazer uma viagem tão rica em conhecimento, diversão, sorrisos, chuva e frio. Com essa minha ida a terras portuguesas, pude reencontrar alguns familiares; foi bom para mim receber um abraço familiar e reviver lembranças lá das minhas terrinhas Pankararu.

Tive a ocasião de participar de tarde cultural, com pinturas indígenas e histórias dos povos indígenas do Brasil, contando as histórias de nossas etnias. Foi uma tarde bastante produtiva e satisfatória para todos nós. O interessante de tudo foi ver a curiosidade, dos que estavam ali presentes, em conhecer os povos indígenas, ocasião em que pudemos quebrar alguns estereótipos existentes naquele ambiente.

Quando os exames chegaram, senti um certo impacto acadêmico diferente daquele que sentia no Brasil. As formas de avaliação, a meu ver, eram fora da minha zona de conforto e esforço acadêmico, pois

eu tinha que estudar todo o conteúdo de um período e fazer unicamente uma prova, ao final. Claro que tinha outras oportunidades de refazer a prova, caso a média não fosse atingida, mas aquilo era estressante; porém, tinha seu lado bom: você aprendia a ser mais paciente e atento, sem contar que passei a reconhecer melhor que meus esforços eram falhos na hora de estudar, o que me permitiu novos métodos de estudos. Os professores eram sempre muito prestativos nas tutorias. Por meio delas, pude compreender melhor os assuntos muito interessantes, e me avaliar a cada teoria estudada, bem como analisar as pessoas ao meu redor de forma diferente e não muito conclusiva.

No começo, os resultados dos exames foram desanimadores: porém, com mais estudos e análise dos erros cometidos, consegui atingir resultados satisfatórios, sendo eles: aprendizagem, prática, escrita e aprovações. Há várias formas de avaliação e até mesmo de aprendizagem, o que me faz lembrar das minhas conversas com minha professora de Psicologia Social, e o quanto cada disciplina agregou em meus conhecimentos, despertando-me mais curiosidade e satisfação em aprender.

Meus últimos meses em Córdoba me proporcionaram um turbilhão de sentimentos, às vezes difícil de distingui-los, pois, a iminência de voltar para casa, para perto da minha família me despertava uma alegria imensa, mas ao mesmo tempo vinha carregada de uma tristeza misturada com saudades e satisfação. Por um tempo, questionei-me: Será que finalizei com sucesso essa empreitada grandiosa da minha vida? Com o tempo veio a resposta: “SIM”, definitivamente!

Sou grata a Deus, às Forças Encantadas, à minha família, ao Projeto Abdias Nascimento, à Capes, à UFSCar e à UCO, e em especial aos meus professores, por todo apoio, motivação e por ter se feito possível a realização de tantos sonhos meus. Sou grata por essa oportunidade que me foi dada, e seguirei firme, agora com coragem para enfrentar qualquer obstáculo e oportunidade que a vida me oferecer. Finalizo dizendo que enfrentar meus medos e ter ido em busca de novos aprendizados foi uma experiência de oportunidade, coragem, determinação, aprendizagem, empatia e solidariedade, e a saudade de ter para onde voltar.

Marta Marubo Comapa: do povo Marubo e estudante de Língua dos Sinais

Apresentando-me para a seleção

Tenho 24 anos de idade, sou falante da língua Marubo, do tronco linguístico Pano. Sou indígena do Povo Marubo, nascida na aldeia Paraná das terras Indígenas Vale do Javari. Este território, localizado próximo ao município de Atalaia do Norte, no estado do Amazonas, é habitado por seis povos indígenas de etnias diferentes que possuem diversas práticas culturais,

Sou estudante do curso de Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa – TILSP, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. O curso tem por objetivo a formação de um profissional voltado para atuação como mediador de duas línguas diferentes: a Língua Brasileira de sinais e a Língua Portuguesa, proporcionando assim a promoção de acessibilidade e inclusão da comunidade surda brasileira em diversos espaços sociais. Meu curso tem áreas de conhecimentos que abordam a Tradução e Interpretação, Educação e Surdez, Políticas Públicas, Constituição do sujeito surdo e a Língua de Sinais.

O contato com o conhecimento dessas áreas me levou a questionar, como indígena, a carência de estudos e pesquisas que abordassem Língua de Sinais dos povos indígenas, surdez nas comunidades indígenas e como a surdez é compreendida dentro da especificidade cultural de cada povo.

Desde pequena sempre aprendi, na minha comunidade, que a língua materna do meu povo se define como Yura Vana, e que nos estudos realizados na Língua Portuguesa é considerado como Língua Pano ou Língua Marubo, do tronco linguístico Pano. Fazem parte do tronco Linguístico Pano a Língua kulina, da etnia kulina pano, língua Korubo, da etnia korubo, língua Matsés, da etnia matsés (como se auto-denominam) ou mayoruna, língua Matis, da etnia matis, e a língua Marubo, da etnia marubo. Como as línguas são do mesmo tronco linguístico, a língua dos Matis e a dos Marubos são as que mais se aproximam, distanciando-se entre si apenas em alguns termos linguísticos. Cabe dizer que essas línguas são praticadas na modalidade oral. Até hoje não há estudos sobre como são as línguas de sinais

usadas pelos surdos nessas comunidades indígenas, especificamente na comunidade indígena marubo, onde há presença de surdos que usam uma modalidade de línguas diferentes para se comunicarem. Ressalte-se que, no caso de um indivíduo surdo, dentro de sua família predominantemente ouvinte, a comunicação se estabelece por gestos ou gestos caseiros, mas a partir do momento em que dois indivíduos surdos se encontram, estabelece-se uma comunicação, quando se dá a construção de língua de sinais emergente.

Meu curso está me oferecendo um alicerce fundamental no campo das línguas, para que eu possa desenvolver estudos que futuramente contribuirão para minha comunidade. Por isso, o compromisso com meu povo não se limita apenas a isso; também pretendo atuar no campo educacional, social e na valorização das línguas de sinais e da língua materna.

Em relação à minha trajetória nos movimentos indígenas, participei inicialmente de alguns movimentos que muito colaboraram para o meu aprendizado e empoderamento como mulher e indígena. Um desses movimentos foi o encontro das mulheres Marubos com a mulheres indígenas Tikunas, da comunidade de Filadélfia, próxima ao município de Benjamin Constant - AM. No encontro, tivemos trocas de experiências e relato de lutas e conquistas, em relação à construção da associação. Isso foi importante para que eu e outras mulheres marubos pudéssemos discutir temáticas culturais, como: Pintura corporal, artesanato e mulheres líderes no seu seio familiar, tendo a importância de repassar, de geração para geração, os conhecimentos e história da ancestralidade, por meio da oralidade, e também a forma de educação, ensinada na vivência cotidiana. Todos esses encontros resultaram na elaboração de um projeto chamado: “Oficina Marubo: conversas sobre patrimônio cultural”, posteriormente realizado no Museu do Índio, no Rio de Janeiro, entre os dias 13 a 21 de setembro de 2011.

Cheguei à UFSCar em 2015 para estudar e me preparar para as provas do Vestibular Indígena e do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, no cursinho comunitário oferecido pela própria instituição. Em 2017, com meu ingresso no curso TILSP, comecei a fazer parte, na universidade, do movimento com os acadêmicos indígenas, no Centro de Culturas Indígena – CCI. Isso me trouxe mais engajamento, pelas lutas em prol dos direitos à permanência na universidade. Venho

participando ativamente, juntamente com os estudantes indígenas, na organização e realização das últimas 2 edições da “Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar”. Esse evento, que promove visibilidade da presença indígena na universidade e das contribuições dos diversos saberes indígenas no meio acadêmico, desconstruindo a visão estereotipada dos indígenas pelos não-indígenas. Além disso, o evento é de grande importância porque somos autores de nossas próprias falas e histórias, no que diz respeito ao fortalecimento de nossas identidades culturais e da nossa própria resistência, em meio à reverberação do preconceito ainda enraizado na sociedade e na universidade.

No momento, sou membro do Programa de Educação Tutorial – PET, Grupo PET Conexões Saberes Indígenas. O grupo tem por finalidade trabalhar e desenvolver pesquisas, ensino e extensão por meio de atividades em outras universidades, roda de conversa e palestras nas escolas, etc., tudo relacionado à temática da Diversidade dos Povos Indígenas no Brasil).

O Programa PET abriu oportunidades para que eu pudesse pensar na elaboração da minha pesquisa, relacionada ao meu curso e à minha comunidade. Ainda a ser desenvolvida, minha pesquisa visa analisar e conhecer se há discursão sobre a língua de sinais na aldeia Marubo, assim identificando a língua oral predominante em relação a línguas de sinais emergentes praticadas pelos surdos, para comunicação; visa ainda investigar a surdez e deficiências dentro da cosmovisão dos Marubos.

Relacionado à minha área de estudos, gostaria de aprender e conhecer, na Universidade de Córdoba, como funciona a educação oferecida e a inserção das crianças surdas espanholas nas escolas regulares e em outros espaços sociais. E também gostaria de aprender sobre o ensino diferenciado, oferecido pela universidade, experimentando, assim, trocas de experiências culturais, linguísticas e estudos. Isso tudo irá me proporcionar um vasto conhecimento e experiência que contribuirão para o meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional; e essas experiências, poderei compartilhá-las junto à minha comunidade.

Por tudo isso, acredito que meu estágio na universidade é de grande importância também para os povos indígenas do Brasil, para contribuir nos estudos e valorização linguística, num universo que conta com mais de 274 línguas indígenas faladas. A língua de sinais

usada pelos surdos indígenas requer registros e pesquisas, para que sejam reconhecidas como línguas vivas.

Gostaria de agradecer imensamente a todos os envolvidos que fizeram o possível para a realização do processo seletivo de Intercâmbio, promovendo oportunidades e sonhos aos acadêmicos indígenas da UFSCar e fortalecendo seus objetivos e pesquisas, para melhorar suas comunidades.

Avaliando a experiência

Como estudante da Universidade Federal de São Carlos e representante do meu povo (etnia Marubo), pude relacionar o processo de aprendizagem da língua espanhola com o meu aprendizado do português, durante minha infância. Apesar das dificuldades em aprender uma língua nova, pude aproveitar oportunidades que essa nova língua pode me oferecer, como conhecer uma cultura diferente da minha, fazer amigos e ter a oportunidade de estudar em uma universidade. Isso se aplica nas duas realidades, tanto no meu ingresso na UFSCar quanto na Universidade de Córdoba – UCO, por quebrar algumas barreiras e superar as dificuldades, em ambos os processos da minha vida.

Eu estava cursando o meu segundo ano da graduação, quando vi uma postagem do edital Abdias Nascimento, que tratava de uma oportunidade de intercâmbio na Espanha, na Universidade de Córdoba, e me interessei em participar. Num segundo momento, já na condição de recém-aprovada, tive algumas dificuldades para obter toda a documentação necessária para retirada do visto e compra da passagem aérea. Era preciso reunir vários documentos, como carta da Universidade de Córdoba, seguro saúde, comprovação de bolsa auxílio da CAPES, autenticação do histórico escolar, entre outros.

Dia 26 de fevereiro de 2019 foi a data em que se concretizou a minha ida; cheguei à Espanha, portanto, no dia 27 de fevereiro de 2019, na cidade de Córdoba.

Nos primeiros meses, minhas principais dificuldades foram a questão da moradia, pois ainda não tinha um lugar fixo para residir, nas primeiras semanas, e depois veio o medo em relação ao idioma, porque ainda não tinha experiência suficiente para poder interagir com outras pessoas.

Minhas atividades acadêmicas se iniciaram em março, tendo a duração de quatro meses, tendo sido aplicadas as provas ao final desse período. O segundo semestre finalizou em fevereiro de 2020, um ano após minha chegada. Infelizmente, a duração da bolsa CAPES era até dezembro, motivo pelo qual tive que antecipar as provas e retornar para o Brasil, obedecendo à data de vigência da bolsa.

O professor Blás Segóvia foi um dos que estava me dando suporte, e sempre me informava a respeito dos eventos acadêmicos que aconteceriam. Isso me motivou a participar como ouvinte de alguns deles, como a “V Jornada, Buenas Praticas de Intervención con Personas sin Hogar”; “Qué es la Fotografía Participativa?”; “Cómos las Comunidades Indígenas de Brasil consiguen llegar a la universidad: Las Políticas de acciones afirmativas”; “VI Feira del Consumo Sostenible”; “I Jornada Provincial de Inclusión Social de Menores Extranjeros no Acompañados”. Também tive a oportunidade de desenvolver atividades acadêmicas como “Desmestificar el 19 de Abril”; “Los grafismos (diseño) de los Pueblos Indígenas”; “Movimientos Indígenas no Brasil”.

Embora estudar e viver em outro país durante um tempo fosse algo inimaginável, ao ser contemplada no processo seletivo, fiquei ao mesmo tempo feliz com a conquista e apreensiva, receosa de sofrer preconceito em um país onde é recorrente a xenofobia. No entanto, essas barreiras se fizeram pequenas diante de vasta experiência que ainda estava por vir. Os desafios me deixavam determinada, pois fariam parte do meu crescimento pessoal; eu tinha certeza de que essa nova realidade contribuiria para novas experiências.

Tive a oportunidade de conhecer ótimas pessoas, culturas diferentes, aventurar-me, visitar lugares históricos, ter contato com o ensino superior, que se mostrou diferente com relação às abordagens e disciplinas, além de imergir no idioma. Durante minha permanência na Espanha, comeci a adquirir amadurecimento e, aos poucos, sair da minha zona de conforto, superando meus próprios limites.

Dado o meu trajeto, minhas experiências, minha visão, e estando em um país estrangeiro como estudante de uma universidade pertencente a esse país, pude perceber o quão singular as perspectivas se mostraram. Minha presença na Universidade de Córdoba, meus estudos teóricos, tudo isso me deu o prazer de aprender sobre um educador brasileiro – Paulo Freire – e observar como os espanhóis refletiam sobre sua obra. Isso fez com que me interessasse cada vez

mais sobre a ensino e as condições atuais da educação indígena, e sobre como isso pode ser integrado à questão geral do ensino brasileiro, pois ainda há resistências no modelo tradicional de ensino, o que expressa a falta de representatividade e aproximações com a realidade indígena. Pude me apropriar das ideias freirianas da autonomia, de esperança, e de como isso esteve tão presente no meu modo de vida, que se conciliava com as ideias de Freire. Dessa forma, compartilhávamos algo em comum: Freire e eu.

Ao estabelecer laços de amizade com os estudantes, pude ter contato com diferentes pontos de vista que eles tinham sobre minha pessoa, enquanto brasileira e indígena. O que mais me tocou é que a nossa presença, indígena, na UCO era importante, estando no mesmo nível, compartilhando ideias e experiências, e como isso mudou a visão que os estrangeiros tinham sobre nós. O intercâmbio não só transformou minha vida acadêmica, como também me modificou internamente, e me permitiu ver além do meu horizonte, empoderando-me como mulher e indígena, para lutar pelo que acredito.

Roseli Batalha Braga: do povo Kambeba/Omágua e estudante do curso de Licenciatura em Química.

Apresentando-me para a seleção

Recebi o nome civil de Roseli Batalha Braga; mas, no movimento indígena e na minha família, sou conhecida como Waynambi – nome indígena na Língua Kambeba, da família do Tupi-Guarani, que significa ‘beija-flor’. Nasci no dia 15 de agosto de 1979, em uma comunidade indígena, no município de São Paulo de Olivença, localizado no sudoeste do estado do Amazonas, distante mais de 900 Km da capital Manaus. Minha região é conhecida como Alto Solimões, e residi durante muito tempo na Terra Indígena Kambeba TUYKA-TAWA I, comunidade Santa Terezinha.

Sou indígena do povo Omágua/Kambeba. Ingressei na universidade com o interesse de aprender instrumentos científicos para análise de substâncias de plantas utilizadas pelo meu povo no processo de cura de inúmeras doenças e, também, para ministrar aulas nas comunidades indígenas do Alto Solimões. Estou no sexto semestre do curso de Licenciatura em Química, na Universidade Federal de São

Carlos–UFSCar. No entanto, não estou na universidade somente para buscar conhecimento, mas também para ensinar e compartilhar o conhecimento e a ciência milenar do meu povo, respeitando a cultura dos Omágua/Kambeba e demais povos indígenas.

Meu povo é popularmente conhecido como Kambeba, que em tupi amazônico significa “cabeça chata”, nome dado pelos colonizadores, devido uma antiga cultura do meu povo de achatamento de uma pequena parte do crânio; mas nosso nome original é Omágua, que significa povo das águas. Atualmente somos reconhecidos por ambos os nomes.

Desde a minha adolescência, estive envolvida com o movimento indígena. A história do meu povo, assim como de muitos outros povos indígenas do Brasil e do Sul da América, não é diferente; devido à colonização, no passado quase chegamos à extinção. O local onde se localizava a maior aldeia Omágua, no Rio Solimões, tornou-se uma cidade, e passou a ser chamado de São Paulo de Olivença. Meu povo foi escravizado e fragmentado, espalhando-se por todo o entorno do rio Solimões; atualmente encontra-se Omáguas até nas redondezas da Capital Amazonense, em Manaus. Desde a época da colonização, até os dias de hoje, passando de geração em geração, continuamos lutando pela manutenção de nossas culturas, para a aceitação e reconhecimento do nosso povo, já que a dizimação trouxe inúmeras consequências, sentidas até os dias de hoje. No território pertencente ao município de São Paulo de Olivença há 15 comunidades indígenas: 13 são Omáguas/kambeba e duas são mistas. Dentre as comunidades Omáguas, a maior comunidade é a de Santa Terezinha, que faz limite com a cidade de São Paulo de Olivença. A Organização dos Kambebas do Alto Rio Negro/OKAS tem compromisso com 13 comunidades, que variam no tamanho e na população, e entre elas, algumas são pequenas e outras médias. Muitas delas sofrem descaso do Estado: quem vive nas comunidades sente na pele a falta de uma saúde de qualidade, de acesso a instrumentos de educação, dentre outros direitos que seriam necessários e essenciais para manutenção de suas tradições. Dos demais povos indígenas que vivem em São Paulo de Olivença, há, ainda, uma comunidade Caixana, 42 comunidades Tikuna e 15 comunidades Kokama.

A minha infância e adolescência foi um pouco difícil, fui criada praticamente só pela minha mãe, porque, infelizmente, meu pai teve problemas de alcoolismo e quase sempre esteve ausente na minha

criação; com meus avós tive pouco contato, devido à distância a que vivíamos deles. Fui umas das primeiras filhas, e, pelos problemas enfrentados por minha família, tive que aprender a trabalhar para ajudar no sustento da família; desde criança aprendi como sobreviver, principalmente a cultivar, pescar e caçar, que são umas das principais atividades das populações indígenas e ribeirinhos do interior do Amazonas. O cultivo era umas das atividades que mais me identificava, apesar de ser um trabalho árduo e duro; também trabalhei em outras atividades, algumas delas foram balconista, auxiliar de marinho, vendedora e dona-de-casa, dentre outros trabalhos.

Meus estudos na escola básica não foram concluídos na idade regular, mas nunca desisti. Apesar do trabalho cansativo que realizava todos os dias na roça, e da falta de tempo e oportunidade, consegui realizar as etapas da escola básica depois de certa idade. Sempre tive apreço pelos estudos e fui muito dedicada, resultado do grande incentivo de meus pais, que nunca chegaram a terminar a escola básica: meu pai estudou até a quinta série e minha mãe até a primeira série. Eles, sendo as principais referências na minha vida, mais o meu interesse científico pela natureza e as inquietações relacionadas aos problemas sociais e ambientais que me rodeavam, me levaram a buscar nos estudos a superação daquela realidade. Com poucos recursos financeiros, estudando em escolas com pouca infraestrutura, e com meus familiares não podendo me ajudar depois de determinada etapa de meus estudos – devido às suas limitações – tive que aprender a ser autodidata, além de gastar parte das economias que conseguia juntar para comprar livros. Já na adolescência comecei a participar mais efetivamente dos debates e discussões das questões indígenas, lutando pelo que meu povo e outros povos indígenas acham que é correto e de direito.

Durante o período que estava no interior do Amazonas, participei direta e indiretamente do movimento indígena local, auxiliando em alguns projetos, manifestações, e participando de algumas viagens nas comunidades e outras em cidades, por conta de eventos e congressos indígenas e não indígenas, com o intuito de aprender um pouco mais sobre o mundo político, assim como sobre a realidade da sociedade não indígena. Contudo, essa saída da comunidade para o mundo não trouxe apenas uma experiência, foi crucial para expandir minha mente e enxergar novas oportunidades. Com o passar do tempo, também conheci novos lugares e pessoas, algo crucial para expandir minha visão de mundo, fazendo surgir

outras possibilidades e oportunidades. Como sempre tive inquietações e não aceitava como eram impostos determinados sistemas não indígenas para nós, professores ou pesquisadores indígenas, percebi desde muito jovem que tinha pouquíssimos instrumentos disponíveis para realizar as mudanças que desejava, de modo que elas não ocorressem apenas em nível local, mas em grande escala.

Enxerguei na universidade uma estrutura capaz de fornecer muitos instrumentos para alcançar meus objetivos e do meu povo; sendo assim, mesmo sem recursos e com mais de 30 anos de idade, prestei alguns vestibulares, em várias universidades, pois sempre sonhei em cursar o ensino superior numa dessas instituições. Consegui ser aprovada na UFSCar, uma universidade que já era referência em nível nacional em questões de ações afirmativas, e vi a oportunidade de crescer academicamente, mas também de ajudar a construir e aperfeiçoar uma política de inclusão para os povos indígenas, pois com a minha experiência em movimentos indígenas, tinha muito a contribuir e aprender.

Apesar de ter conseguido ingressar, enfrentei grandes dificuldades, principalmente de adaptação, por estar há mais de 10 anos sem estudar. Desde minha chegada à universidade, dedico-me fortemente à minha graduação, mas também atuo politicamente, dentro e fora da universidade, pois não poderia fugir das minhas responsabilidades como liderança e como militante da causa indígena, para tentar não só melhorar a minha situação, mas também a situação dos demais e dos futuros ingressantes.

Desde o meu ingresso na Universidade, me envolvi intensamente com os movimentos políticos acadêmicos. De 2016 a 2017 fui uma das representantes do Centro de Cultura Indígena da UFSCar-São Carlos, tendo estado à frente das mobilizações. Durante esses dois anos também atuei diretamente (como participante ou como parte da organização) de eventos dentro da universidade, tais como: as quatro edições da Semana Indígena, SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso a Ciência), SBPC Indígena, ENEI (Encontro Nacional do Estudantes Indígenas), Universidade Aberta, Encontro de Africanidades, Oficinas étnicos raciais, etc. Em 2017 passei a ser membro do grupo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), do Curso de Licenciatura em Química. Em 2018, fui membro do Grupo de Trabalho (GT) de criação do vestibular indígena, na UNICAMP. No mesmo ano, fui representante dos 76 ingressantes na Universidade Federal de São Carlos, em prol da Bolsa

Permanência, já que a atual gestão de governo usou o sistema e as declarações como forma de indeferimento do cadastro de novas bolsas. Junto com outras lideranças acadêmicas indígenas de outras instituições de ensino superior, não fomos contemplados com a proposta feita pelo Ministro da Educação. Nos organizamos para criação de uma Mobilização Nacional dos Estudantes Indígenas, que teve como tema: “Bolsa Permanência para Indígenas e Quilombolas Já”. Essa mobilização durou uma semana e teve o apoio do Conselho Indigenista Missionário/CIMI, que forneceu alojamento, apoio de jornalistas e orientações de advogados. Tivemos várias reuniões, inclusive com o secretariado da Presidência, Casa Civil, Fundação Palmares, Técnico do sistema de software do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE, SECADI e Secretaria de Educação Superior/SESU. Dessa reunião participaram lideranças indígenas e quilombolas de cada região do país, escolhidas pelos seus respectivos coletivos. Tivemos sucesso, o número de bolsas foi ampliado e, agora, o objetivo dessa mobilização é criar o projeto de lei para a Bolsa Permanência, já que, por ela ser uma portaria do MEC, é uma normativa frágil. Pretendemos continuar esses encontros anualmente em Brasília-DF, com os objetivos de visitar e cobrar o MEC, a Câmaras dos Deputados, o Senado e o próprio Planalto a respeito dos nossos Direitos Acadêmicos.

No meu curso, em âmbito acadêmico, tive até ao momento oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, sendo bolsista de iniciação científica da CAPES, pois tenho objetivo de ser professora e pesquisadora, e essa oportunidade teve grande contribuição na minha formação acadêmica. Também tenho interesse de realizar iniciação científica na área de química orgânica (produtos naturais), pretendo explorar justamente esta área porque quero aprender mais sobre as plantas medicinais e fármacos utilizados nas aldeias, com a objetivo de pesquisar a fundo plantas encontradas nas aldeias, e já utilizadas há milênios por indígenas, na tentativa de unir os conhecimentos tradicionais e os científicos, sempre respeitando a comunidade e suas culturas. O projeto que desenvolverei no âmbito do Programa de Educação Tutorial “Saberes Indígenas” buscará aliar esses dois campos de interesse citados, e tem como objetivo analisar em que medida é possível transformar os conteúdos apresentados nas aulas de química em conhecimentos que contribuam para as práticas

agrícolas e demais atividades que possam interferir na realidade socioeconômica e no cotidiano dos estudantes indígenas.

Com a experiência adquirida no intercâmbio a ser realizado na Universidade de Córdoba, ampliaria minha formação acadêmica e meu conhecimento de mundo, através das disciplinas, dos estágios, da interação cultural e social etc.

Tenho o desejo de aprender ainda mais a observar e intervir nas questões sociais e, principalmente, científicas, pois creio que estarei concretizando isso na realização e participação em seminários, rodas de conversas, disciplinas, estágios em laboratórios, dado que não tive a oportunidade de realizar trabalhos laboratoriais diretos na minha área de química orgânica. Acredito que a universidade de Córdoba, por ser uma universidade avançada e renomada em muitas frentes, e notadamente em questões científicas, me trará grandes contribuições científicas, sociais e pessoais, o que resultará, indiretamente, com a minha ação posterior, em benefícios coletivos para os povos indígenas do Brasil.

No regresso ao Brasil, certamente toda essa troca de conhecimento entre mim, a universidade e demais envolvidos nesse intercâmbio, bem como os conhecimentos adquiridos nas aulas, práticas, interação social na UCo e em Córdoba me ajudará profissionalmente, na área de Química, e também como liderança indígena, na discussão de questões indígenas atualmente polêmicas, como as pesquisas sobre conhecimentos tradicionais e sagrados das aldeias, sobre seu patrimônio farmacológico, pesquisas científicas nas aldeias, inclusão social, novas formas de aprendizagem, novas técnicas de pesquisas laboratoriais, entre outros. Tenho a certeza de que todo esse conhecimento ajudará, de forma direta e indireta, a UFSCar e demais universidades, estudantes indígenas e as suas comunidades de origem; assim como também ajudará no fortalecimento do movimento indígena em níveis locais, regionais e nacionais.

Avaliação da experiência

Durante o primeiro semestre, realizei, junto com outros estudantes indígenas brasileiros, de algumas oficinas de apresentações culturais de nossos próprios povos, onde trabalhamos os grafismos e seus significados. Falamos também dos movimentos nacionais, quando foi abordado um pouco de toda contextualização

da atual gestão do governo brasileiro, que segue atacando os povos indígenas com sua política genocida.

Ao longo do primeiro semestre, fiz atividades diversificadas, das quais destaco *Science Walk XIV*, cujo tema era: *El año internacional de la tabla periódica*. Em outro contexto, participei de uma palestra muito importante: *“Enfoque de la Conferencia con relaciones teorías y prácticas en la classe”*, ministrada pelo professor Ramón Flecha. A proposta da palestra era demonstrar o desenvolvimento do uso de um programa inclusivo de iniciação científica, mostrando três modelos para o ano 2020, sendo eles: *“Evidência e Ocorrência”*, *“O modelo de Diálogo de Coexistência”* e *“Socialização Preventiva”*.

Em relação as disciplinas, cursei *“Migraciones, interculturalidad y gestión de la diferencia”*, ofertada para os alunos do último ano de Educação Social, ocasião em que pudemos trabalhar o tema *“Tención jurídica de las mujeres inmigrantes al llegar a España e Migración femenina en Brasil: debate teórico y metodológico en el ámbito de los estudios de género”*; analisamos protocolos e medidas para intervenção e atuação em casos desta natureza. Entendemos que as migrações de mulheres sempre existiram e não desaparecerão, pois o ser humano sempre buscará crescimento pessoal e melhoria da sua situação, quando estiver em situação de precariedade. Portanto, devemos continuar lutando para refutar mitos que são muito difundidos socialmente, para que essas pessoas possam ter voz na sociedade em que passarão a residir. O grupo propôs como melhoria, para a associação de Mulheres na Zona de Conflito, a incorporação da figura de educadora social na área jurídica desta entidade. As mulheres beneficiárias da associação, e mais particularmente as recém-chegadas ao país, costumam ter dificuldades para preencher documentos, ir à prefeitura ou outra entidade para resolverem problemas de ordem legal, administrativa. Essas dificuldades, em sua maioria, estão ligadas ao desconhecimento da língua espanhola ou ao mal-entendido dos detalhes técnicos que podem aparecer em diferentes documentos. Tudo isso retarda qualquer gerenciamento que uma mulher beneficiária da associação precise fazer, motivo que nos leva a compreender que a figura de um profissional de educação social agilizaria todos os procedimentos legais, sendo responsável pela realização dos acompanhamentos, sempre que necessário, realizando o preenchimento de todos os documentos necessários. Dessa

maneira, o advogado da associação e o novo profissional de educação social trabalhariam em conjunto, com o mesmo objetivo: melhorar a qualidade de vida das mulheres recém-chegadas no novo país anfitrião.

Outro tópico sobre o qual me pareceu importante fazer uma reflexão foi o tráfico de pessoas, imigrantes ilegais que acabam não sendo legalmente documentados (refugiados de guerra, conflitos políticos, perseguição religiosa ou catástrofes naturais). Essas pessoas se deparam com esses conflitos no país de origem e decidem migrar, com o intuito de ter uma vida decente e uma melhor perspectiva futura. A questão é que a grande maioria acaba por ser recebida de forma negativa, tendo de enfrentar a xenofobia.

Ao final do semestre, a professora propôs fazermos uma entrevista em um grupo focal, com as outras duas estudantes indígenas brasileiras que não faziam a disciplina. A pergunta enfatizada para os estudantes foi: “Se eles – alunos não indígenas – tivessem que estudar numa universidade em aérea indígenas?” As respostas e as discussões foram proveitosas e ricas. Vários estudantes da turma revelaram estereótipos em relação aos indígenas. Diziam, por exemplo, que não existem indígenas nas universidades, que vivem nas matas. O resultado propiciou a quebra de paradigmas e a desconstrução de estereótipos sobre os indígenas brasileiros; foi possível também que eles tivessem contato com alguns dos nossos conhecimentos tradicionais, nossas línguas nativas. Além disso, abordamos o nosso conceito sobre a natureza, que é o da Mãe Terra; a natureza é superior, e tem vida como a de um ser humano. Além disso, mostramos alguns dos nossos grafismos, falamos sobre as lutas pela preservação dos recursos naturais, da luta pelo nosso direito de permanecer existindo, dos impactos que estamos sofrendo com as mortes de lideranças, que ficam ocultadas, devido aos conflitos, aos ataques genocidas que estamos sofrendo.

No período de férias, uma das coisas que mais me chamaram a atenção foram as arquiteturas dos castelos e muralhas construídos pelos árabes, o que me leva a imaginar a criatividade e ferramenta que eles dispunham à época para realizar tais construções.

O segundo semestre foi mais flexível, tive tutorias com um amigo que foi de suma importância no auxílio com algumas atividades e para eu conhecer aspectos sociais e culturais. Pude contar também com o

suporte dado pela Prof^a Carmen Pavón, na elaboração e correção de um trabalho sobre o tema: diversidade cultural e a escola do segundo grau entre Brasil e Espanha.

Pude ainda participar de alguns projetos, nos quais apresentei meu povo e o movimento das mulheres indígenas. Falei sobre os impactos a que a Amazônia está passando. Participei de uma apresentação cultural em sala de aula, explicando a importância e o significado da dança cultural indígena e os seus instrumentos, assim como os grafismos, finalizando com a reprodução dos grafismos corporais nos participantes. Houve ainda um encontro intercultural no qual pudemos falar sobre música e instrumentos utilizados em diversos momentos, pelos povos indígenas, especialmente como terapia, mostrando a riqueza e a diversidade que o Brasil tem com a cultura de cada povo. Participei ainda de uma edição do programa de rádio noturno. Foi uma experiência sensacional e dinâmica, com perguntas relacionadas com os povos indígenas, podendo eu compartilhar e trocar conhecimentos tradicionais com conhecimentos ocidentais.

No início de novembro fui a uma entrevista, em grupo focal, com uma professora do projeto, cujo objetivo era avaliar a experiência de intercâmbio de modo geral. O foco foi expectativas, impactos, idiomas, formação acadêmica, relação com professores e gestão didática, fortalecimento de lideranças nas relações de desigualdades sociais.

Refletindo sobre esse intercâmbio, penso que foi algo realmente importante em minha vida; ele me auxiliou bastante em meu processo de amadurecimento. Penso que, para fazer um intercâmbio, é necessário estar de coração aberto para diferentes culturas e hábitos. É necessário aceitar a distância de seus entes queridos e fazer uma pequena pausa na sua antiga vida, para dar as boas-vindas a um universo desconhecido. Quem escolhe esse percurso deve estar disposto a fazer novos amigos e conhecer pessoas com outros planos de vida e ideias. Além disso, pude ver que o intercâmbio foi um investimento para meu futuro, com retornos que não têm preço. É uma oportunidade de autoconhecimento; não retornei a mesma pessoa que partiu. O meu retorno me fez descobrir meu próprio potencial. Adquiri confiança, ultrapassei barreiras, saí da minha zona de conforto e conquistei a tão sonhada independência; pude me surpreender com a descoberta de um outro lado meu, e percebi que desenvolvi características importantes do ser humano: tolerância e

empatia. Aprendi a estabelecer prioridades na vida, como a própria família, que fez uma grande falta durante esse tempo. Estudar no exterior era um sonho, uma ideia que me cobria de expectativas, sendo praticamente uma nova oportunidade de viver e ver a vida com outros olhos, e isso foi realizada.

Celso Luiz Aparecido Conti: palavras finais

Nestas palavras finais retomo alguns pontos já demarcados, dada sua importância, e acrescento um pouco da minha avaliação pessoal da experiência descrita neste livro. O Edital Abdias do Nascimento, que ensejou a apresentação do projeto “Estudos Indígenas”, deve ser enaltecido, por se tratar de iniciativa governamental circunscrita no âmbito das ações mais do que necessárias, voltadas à população atingida com mais intensidade pela desigualdade enorme que graça historicamente no Brasil. O projeto apresentado pela UFSCar, coordenado pelo NIASE – tendo a frente a Prof^a Dr^a Roseli Rodrigues de Mello – também merece ser elogiado, pelas mesmas razões, acrescentando uma característica a mais: seu forte caráter institucional, uma vez que contemplou, ao mesmo tempo, os princípios do edital da CAPES, do modelo de ações afirmativas da UFSCar e do próprio NIASE, cujos trabalhos estão sempre voltados para as minorias, na perspectiva emancipatória. Nessa ótica, a possibilidade de ações institucionais presididas por um mesmo sentido social e político merece destaque.

Em complemento, outra característica importante do edital e do projeto é a ênfase posta tanto na formação em si de lideranças entre os grupos sociologicamente minoritários – caso dos indígenas – como no caráter internacional dessa formação. E sobre isso, os relatos dos e das estudantes não deixam dúvidas sobre o compromisso assumido em relação à suas áreas de conhecimento, aos seus povos indígenas e à sociedade brasileira como um todo, revelando o sentido da cidadania em sua acepção mais plena.

O Edital e o projeto apresentados, dadas suas características, permite-nos assinalar elementos dignos de um modelo de política pública articulada do ponto de vista institucional e alinhada com os desafios do Brasil, nesse seu tempo histórico. Valorizar as minorias e, ao mesmo tempo a experiência internacional, do modo como foi feito,

significa apontar para um modelo de formação que não põe em oposição o nacional e o internacional, a cultura indígena – no caso em questão – e a cultura não indígena, marcadamente europeia. Enfim, foi uma experiência alicerçada em pressupostos e princípios corretos, e também eficaz em seus resultados, sem dúvida alguma. Foi uma aposta acertada, digna de ser fortalecida em meio a tantos desencontros entre as ações do Estado e dos governantes em um país tão carente, desigual. Estão de parabéns as instituições e, sobretudo as pessoas diretamente envolvidas, com destaque para os e as estudantes indígenas, que mostram, sempre que lhes é permitido, sua força, sua capacidade e o valor de sua cultura.

Capítulo 4.

A PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UFSCAR

Emília Freitas de Lima
Claudia Raimundo Reyes

Este capítulo, que relata a implantação da política de ações afirmativas da UFSCar no que concerne aos estudantes indígenas, está organizado em duas seções. A primeira aborda aspectos históricos acerca da presença indígena no ensino de graduação nas universidades brasileiras, iniciando-se por um panorama nacional e especificando, em seguida, o caso da UFSCar. A segunda parte descreve detalhadamente a implantação da reserva de vagas para estudantes indígenas na UFSCar, em três subseções: a primeira versa sobre o processo seletivo para ingresso desses estudantes; a segunda relata ações empreendidas pela Pró-Reitoria de Graduação com relação a eles; e a terceira analisa brevemente a experiência, no que se refere à instituição, aos docentes e aos estudantes.

4.1 Indígenas no ensino de graduação: elementos históricos

As populações indígenas não viraram “marcas do que se foi”. Ao contrário. Souberam se mobilizar contra o decreto do extermínio vaticinado pelo desenvolvimento (Paulo Sérgio Delgado; Naine Terena de Jesus).

Esta seção traça um breve panorama histórico da inclusão dos indígenas nas universidades brasileiras para, em seguida, especificar a implantação desta política na UFSCar.

4.1.1 Panorama nacional

A presença indígena no ensino de graduação das universidades brasileiras se insere no conjunto das políticas públicas educacionais voltadas às Ações Afirmativas, assim denominadas por preverem não apenas o reconhecimento da dívida da sociedade para com grupos

historicamente subalternizados, mas, ao mesmo tempo, formas de reparação de tais dívidas. Isso implica o tratamento diferenciado desses grupos, por meio de práticas de variados formatos, dos quais o mais conhecido é o sistema de cotas, ou seja, o estabelecimento de um percentual de vagas a ser ocupado por determinado(s) grupo(s) em uma área específica.

De acordo com Bergmann (1996, p. 7):

Ações Afirmativas é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas - aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos - em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente.

Não se trata, pois, de políticas compensatórias, mas de “afirmação e valorização da diversidade cultural, centrada numa política de compromisso com a justiça social, idéia extremamente relevante aos Estados multiétnicos democráticos como o Brasil” (VALENTIM, 2005, p. 40).

Entre os grupos que têm direito a ações afirmativas destacam-se, no caso brasileiro, os que se inserem na categoria etnicorracial – negros (pretos e pardos, segundo o IBGE) e indígenas. A estes últimos nos dedicamos especificamente no presente capítulo.

No Brasil, os indígenas começam a ser valorizados na Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988), quando passam a ter seu direito à diferença cultural assegurado. Há, inclusive, todo um capítulo dedicado a eles (VIII - Dos Índios), cujo artigo 231 reconhece explicitamente “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. E o artigo 232 reza que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em

juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”.

Este reconhecimento e valorização atingem diretamente a educação e a cultura, estando expresso nos artigos 210 e 215. O primeiro, em seu § 2º, assegura às comunidades indígenas, além da língua portuguesa, “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, em nome do “respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (caput do art. 210). Já o § 1º do art. 215 garante a proteção do Estado às “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.

Em consonância com a CF (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996) aborda explicitamente a educação escolar para indígenas em seus artigos 32 § 3º, 78 e 79 e respectivos parágrafos e incisos. O § 3º do Art. 32 reitera a garantia de utilização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem às comunidades indígenas. Já os artigos 78 e 79 dispõem sobre o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas e sobre o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas.

Com base nessas determinações legais, são fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 3/99 as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas criando a categoria de escola indígena e garantindo a formação para os professores indígenas.

Elas são estabelecidas na mesma década – anos 1990 – em que são definidas políticas públicas das quais se originaram vários programas de implantação de escolas indígenas e projetos de formação de professores indígenas para atuarem nas escolas de suas aldeias (LEITE, 2010). Assim, os Magistérios Indígenas e, em seguida, as Licenciaturas Indígenas foram as primeiras iniciativas diretamente voltadas às populações indígenas no ensino superior (no caso das licenciaturas). Importante iniciativa governamental foi a criação, no início dos anos 2000, do PROLIND (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND), com o objetivo de

apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a

valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas. (BRASIL, 2008).

A partir dos anos 2000, são instituídas outras modalidades de ações afirmativas nas IES públicas e privadas, com a inclusão de indígenas nos cursos de graduação dessas instituições. Dentre estas, as iniciativas pioneiras, de acordo com Bergamaschi; Doebber; Brito (2018) foram:

- Universidade do Estado do Paraná (Unespar) – em 2002, em atendimento à Lei Estadual nº. 13.134/2001, passa a reservar 3 vagas em todos os processos seletivos para cada universidade do Estado do Paraná, vagas estas ampliadas para 6, por força da Lei nº 14.995/2006;
- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) institui, a partir de 2004, a reserva de 10% de vagas para indígenas, atendendo à Lei Estadual nº 2.589 de 26/12/2002;
- Universidade Federal do Tocantins (UFT) – em 2005 estabelece a reserva de 5% do total das vagas em todos os seus cursos e campi, atendendo à Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 3A/2004;
- Universidade do Estado do Amazonas (UEA) – em 2005, por força da Lei Estadual nº 2894, de 31 de maio de 2004, define que haja um percentual de vagas exclusivas para estudantes indígenas, distribuídas por curso, no mínimo equivalentes ao percentual da população indígena na composição da população geral do estado do Amazonas;
- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – em 2008 cria, por determinação da Portaria GR nº 695, de 6 de junho de 2007, uma vaga suplementar anual em cada curso de graduação presencial, bem como na educação a distância.

4.1.2 Indígenas na UFSCar: implantação da política institucional

A política para inclusão dos indígenas na UFSCar fez parte do conjunto de deliberações acerca das Ações Afirmativas nesta IES, estabelecidas por meio de amplo e aprofundado processo de participação da comunidade interna e externa, o que constituiu marca

indelével do grupo que geriu a instituição até 2016, ao longo de 3 décadas.

No referido processo, merecem destaque, entre outros (UFSCar, 2017):

- A previsão, no PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional (UFSCar, 2004), da definição de uma política de ações afirmativas;
- O documento Proposta de Programa de Ações Afirmativas da UFSCar (UFSCar, 2006) defendendo que “A fidelidade da UFSCar à sua [da UFSCar] função social compromete-a com a redução das profundas desigualdades de nosso país”;
- A instalação, em junho de 2005, da Comissão de Ações Afirmativas (UFSCar, 2005), com a responsabilidade de formular propostas para um Programa de Ações Afirmativas.
- Os debates com a comunidade universitária empreendidos por esta comissão, com a participação dos diferentes segmentos e instâncias da UFSCar – envolvendo questões relativas às desigualdades educacionais, econômicas, sociais e raciais que constituem a sociedade brasileira e as implicações dessas desigualdades para a definição de um Programa de Ações Afirmativas a ser assumido pela UFSCar;
- A consulta à comunidade universitária sobre a proposta preliminar de Programa de Ações Afirmativas daí advinda. Tal consulta abrangeu os diferentes segmentos e instâncias da comunidade, a fim de que o Programa, que seria submetido aos órgãos superiores, representasse expectativas e proposições da comunidade.
- A constituição do Programa de Ações Afirmativas – PAA da Universidade Federal de São Carlos oriundo da Sistematização das contribuições recebidas de departamentos acadêmicos; coordenações de cursos; conselhos dos centros; entidades representativas de segmentos da comunidade; além de manifestações individuais. O PAA foi aprovado em deliberação conjunta do Conselho Universitário - ConsUni com o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, em 01 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Portaria GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007 que “Dispõe sobre a implantação do Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFSCar, no Programa de Ações Afirmativas”.

- A criação do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas (GGPAA), aprovado pelo Conselho Universitário em dezembro de 2006, após a aprovação do PAA. O objetivo do PAA era “democratizar o acesso à Universidade, prevendo ampliação e aprimoramento das políticas institucionais de apoio à permanência (aspectos socioeconômicos como moradia, alimentação e renda) e proporcionando a humanização das relações (acolhimento e apoio no convívio na comunidade acadêmica)”.

Com relação aos indígenas, as principais deliberações da referida Portaria GR nº 695/07, cuja abrangência envolve cursos de graduação presenciais ou por meio de educação a distância, foram:

- a) acréscimo de uma vaga anual em cada curso, não cumulativa, destinada exclusivamente a candidatos indígenas que venham a ser aprovados no correspondente processo seletivo;
- b) abertura a candidatos de qualquer povo indígenas, oriundo de qualquer região brasileira;
- c) exigência de que os candidatos tivessem cursado o ensino médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino;
- d) seleção por meio de processo diferenciado.

Aliás, dentre as cinco IES pioneiras citadas, a UFSCar foi a única a se utilizar de processo seletivo com formato adequado às principais características das populações indígenas, como se detalhará na subseção seguinte.

Conforme o cronograma de implantação do Programa de Ações Afirmativas, em 2017 previa-se a revisão, por parte da UFSCar, da necessidade de continuidade, extensão ou extinção do Programa. Contudo, no ano de 2012 apresentou-se uma nova realidade quanto às políticas de Ações Afirmativas. A Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 – que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências – define um programa nacional de reserva de vagas para oriundos de escolas públicas nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico em nível médio. Determina que em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, serão reservadas no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dispõe, ainda, que tais vagas “serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e

índigenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE” (art. 3º).

A implantação dessa lei fez ampliar-se a inclusão de estudantes indígenas nos cursos de graduação da UFSCar. Isto porque, em vez de substituir a determinação então vigente, de ampliação de uma vaga por curso, a instituição optou por acrescentar a elas a porcentagem exigida pela Lei 12.711.

4.2 Detalhamento da implantação da reserva de vagas para estudantes indígenas na UFSCar

Esta seção compõe-se de três subseções, a primeira das quais é destinada a caracterizar o processo seletivo para candidatos indígenas, aí incluídos o vestibular especialmente destinado a estes candidatos e o aproveitamento de vagas restantes / remanescentes daquelas destinadas às pessoas em situação de refúgio; a segunda dedica-se a relatar ações realizadas pela ProGrad em decorrência da presença indígena na UFSCar; e a terceira analisa alguns aspectos da implantação desta política, no que concerne à instituição, aos docentes e aos estudantes indígenas.

4.2.1 Características do processo seletivo para candidatos indígenas

O processo seletivo para candidatos indígenas, na modalidade “vestibular”, desde o seu início em 2008 até o ano de 2015, contava com uma avaliação específica a ser respondida em Língua Portuguesa sobre leitura e interpretação de textos, uma prova de múltipla escolha com os conteúdos do Ensino Médio, uma redação e uma prova oral para avaliar a capacidade de expressão na língua e versava sobre experiências escolares e não escolares. A princípio essa avaliação era elaborada por uma comissão da Universidade e posteriormente por especialistas da VUNESP.

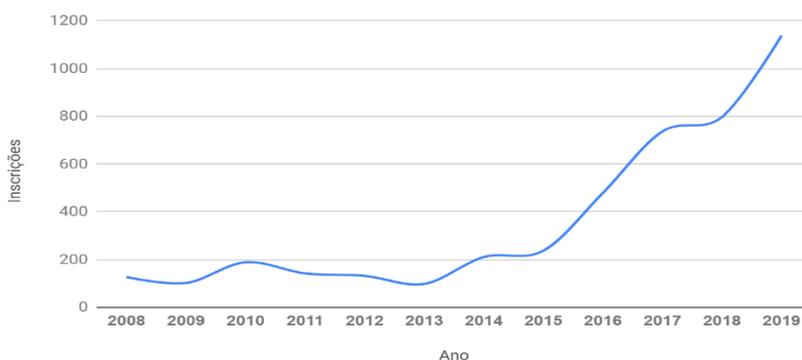
Entre os anos de 2008 e 2015 os candidatos oriundos de todo o país vinham à UFSCar realizar as provas do vestibular. Em 2015, a Pró-Reitoria de Graduação, recebeu a solicitação de descentralizar o vestibular para indígenas para quatro capitais do país: Cuiabá-MT,

Manaus-AM, Recife-PE e São Paulo-SP. Essa demanda partiu do Centro de Culturas Indígenas (CCI) da UFSCar, em diálogo com as coordenadorias de Ações Afirmativas e Políticas de Equidade (Caape) e de Ingresso na Graduação (CIG) da ProGrad. O objetivo da mudança era facilitar o deslocamento de candidatos de diferentes regiões do País onde há grande concentração de aldeias indígenas. Das 237 237 inscrições apenas 113 compareceram às provas, o que motivou a descentralização do processo seletivo. Implantada em 2016, compareceram às provas 275 candidatos de 16 Estados do País, dos quais 59 passaram a ser estudantes da UFSCar, totalizando 143 estudantes indígenas de 39 etnias na Instituição.

Outra solicitação feita pelo Centro de Cultura Indígena foi o aproveitamento de vagas ociosas do ingresso para pessoas em situação de refúgio. Embora a instituição oferecesse 65 opções de cursos para refugiados, apenas 2 ou 3 vagas eram preenchidas anualmente, restando aproximadamente 62 vagas sem serem ocupadas. A forma encontrada para o preenchimento dessas vagas restantes foi a utilização da nota de candidatos indígenas que tivessem feito o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e que desejassem concorrer a uma dessas vagas.

Os dados fornecidos pela Coordenadoria de Ingresso na Graduação (CIG) sobre o ingresso de estudantes indígenas demonstra uma verdadeira ampliação na busca pelos cursos dessa Universidade em suas doze edições (2008 -2019), destacando as alterações feitas em 2015 para acesso em 2016.

Fig.1 Evolução da quantidade de inscrições homologadas



Fonte: UFSCar, CIG, 2019

Essa ampliação do acesso ao Ensino Superior marcou uma transformação significativa na Universidade, não só numérica, mas em diversidade cultural, com a qual a instituição e todo seu entorno se viu diante de novos desafios. Um exemplo é a diversidade étnica e cultural que fez da UFSCar uma das Universidades brasileiras com maior número de indígenas falantes de línguas diferentes. Em 2016, a Pró-reitoria autorizou uma pesquisa sobre a diversidade de Línguas Indígenas presentes na UFSCar, que foi concluída em 2017. Essa investigação tinha como meta mapear a diversidade linguística dos estudantes indígenas da Universidade. Para isso o pesquisador realizou a coleta de dados junto à Coordenadoria de Ingresso na Graduação e ao Centro de Culturas Indígenas (CCI) analisando o Questionário Socioeducacional preenchido para inscrição no Vestibular para Indígenas. Após a análise de dados concluiu que os 131 estudantes ativos em 2016 (com ingresso entre 2010 e 2016), eram de 36 povos e 17 línguas diferentes, demonstrando a enorme diversidade dentro da universidade.

Outro dado relevante é o de que, em 2017, a Universidade recebeu 747 inscrições de 73 povos indígenas diferentes. Fica evidente que não se pode pensar no ingresso dos estudantes indígenas como algo uniforme, desprovido de uma riqueza imensa sobre a realidade nacional. Infelizmente predominava no âmbito dos diferentes cursos uma construção estereotipada de que coletivo de estudantes indígenas da Universidade era um bloco monolítico, logo não haveria especificidade étnica e cultural.

Desde o início da implantação da política em 2008, até 2012, o próprio coletivo de estudantes indígenas se organizou e fundou o Centro de Cultura Indígena (CCI) da UFSCar, que não só criou uma instância de acolhimento para toda a diversidade, mas também de questionamentos e ações para garantir seus direitos tanto para ampliação do acesso como para a permanência Institucional. O CCI, junto com a Coordenadoria de Ação Afirmativa e outras Políticas de Equidade (CAAPE-Prograd) passou a ser a referência para os estudantes indígenas tanto para o acesso, quanto para a permanência estudantil indígena.

4.2.2 Ações da ProGrad com relação à presença indígena na UFSCar

Tanto o crescimento da reserva de vaga para a implantação do Programa de Ações Afirmativas de 30 para 50% até 2014, como a ampliação das vagas para os estudantes indígenas levaram a uma reestruturação da Pró-reitoria como um todo, bem como da Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade.

Até aquele momento o setor contava com uma pedagoga com função de Técnica em Assuntos Educacionais e uma coordenadora para o atendimento da demanda total do Programa de Ações Afirmativas, que com o auxílio do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas (GGPAA) faziam a gestão para a implantação do Programa. Embora o destaque desse capítulo seja a presença indígena, a demanda de trabalho incluía todos os estudantes ingressantes por reserva de vagas, por meio de processos seletivos diferenciados (indígenas e refugiados) e convênios (PEC-G, Pró-Haiti).

Institucionalmente parecia haver uma confusão sobre o papel da Coordenadoria Ações Afirmativas e Políticas de Equidade (CAAPE) da ProGrad que recebia solicitações de várias naturezas: regularização de vistos de estudantes estrangeiros da pós-graduação, busca de consultas médicas para estudantes indígenas, apoio a evento LGBT, denúncias de várias naturezas. Um investimento fundamental no período foi o reforço à equipe da Coordenadoria, com a contratação de um Assistente Administrativo e uma Pedagoga, que vieram se somar à Técnica em Assuntos Educacionais que já atuava na Ações Afirmativas.

Diferentes normativas nacionais e locais fundamentaram a argumentação da criação de uma Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, vinculada à reitoria, de modo a atender um público que não se limitasse às demandas da graduação, por ser direito de todos: estudantes de graduação e pós-graduação, docentes e técnicos, bem como a população da cidade. São as seguintes as normativas legais:

a) Leis: nº 9.394/1996; nº 9.795/1999; nº 10.639/2003; nº 10.861/2004; nº 11.645/2008; nº 12.764/2012; nº 12.711/2012; nº 13.005/2014.

b) Decretos e Resoluções do CNE: nº 4.281/2002; nº 5.296/2004; nº 5.626/2005 ; nº 7.611/2011; Resolução nº 1, de junho/2004 ; Resolução CP/CNE nº2 de 15/06/2012.

c) Outras: Portaria nº 3.284/2003; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) ; Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009) ; Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI.

Com base nesse aparato legal foi composto o documento inicial para a elaboração da Proposta da Secretaria cuja finalidade era de estabelecer e implementar as Políticas de Ações Afirmativas, diversidade, equidade e avaliar as ações institucionais, que não eram possíveis de serem realizadas apenas no escopo do ensino de graduação. A ideia era que a Secretaria atendesse as demandas da Universidade como um todo no que diz respeito às Relações Étnico-raciais, aos Direitos Humanos e Inclusão, Diversidade e Gênero. Uma vez criada a Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade foi possível reestruturar as ações voltadas para os estudantes de graduação realizadas pela CAAPE:

- Acompanhamento pedagógico dos estudantes de graduação;
- Assessoria a docentes e às coordenações de curso;
- Análise de dados relativos à permanência e ao desempenho de estudantes;
- Promoção de ações e projetos para a educação das relações étnico-raciais;
- Outras ações de apoio à implementação das ações afirmativas.

No acompanhamento pedagógico, os esforços ficaram voltados prioritariamente aos estudantes ingressantes por reserva de vagas, processos seletivos diferenciados (indígenas e refugiados) e convênios (PEC-G, Pró-Haiti). Ao mesmo tempo em que houve o crescimento do acesso ao Ensino Superior, também foi possível viabilizar algumas ações entre a CAAPE, desde 2014 – voltadas ao Acompanhamento de Ações Pedagógicas para Estudantes – e o CCI. No caso desse capítulo, destacamos apenas algumas ações conjuntas entre a Coordenadoria e o Centro de Cultura Indígena. Apenas para ilustrar, destacamos três ações:

a. I ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS (I ENEI)

O “I Encontro Nacional de Estudantes indígenas: metas e desafios no caminho do ensino superior” ocorreram na Universidade Federal de São Carlos, de 02 a 06 de setembro de 2013. Participaram 27 universidades, em sua maioria federais, 4 estaduais e uma confessional. Além dessas universidades estiveram presentes um representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Prefeitura Municipal de Dourados e Instituto de Psicologia da USP e 51 etnias. Ao final do evento os organizadores enviaram um relatório para o Ministério da Educação e para a SECADI com indicações escritas pelos participantes e organizadores do evento. Estiveram presentes por volta de 400 (quatrocentas) pessoas, entre profissionais, lideranças indígenas, estando representados no evento 51 povos. A iniciativa do evento foi dos 77 estudantes indígenas da UFSCar, provenientes de todo território nacional, que se organizaram pelo Centro de Cultura Indígenas (CCI) entre o final de 2012 e início de 2013. É importante enfatizar que esse evento teve como prioridade a composição das mesas por indígenas, suas lideranças, formadores e profissionais dessas áreas. A finalidade não era seguir os moldes acadêmicos, mas ser concebido de modo a refletir sobre suas dificuldades, preocupações e situações vividas nas universidades públicas. Contou com 5 mesas, tal como estava na Programação do Evento:

“Mesa 1: AS AÇÕES AFIRMATIVAS E OS POVOS INDÍGENAS

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

Mesa 2: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Objetivos: Discutir o modelo da educação escolar indígena e as necessidades de adequação deste modelo para afirmação dos povos, sua diferença em relação ao modelo tradicional de educação,

os objetivos da formação da escola indígena, a inserção dos alunos indígenas em outros modelos educacionais fora da aldeia.

Mesa 3: PESQUISA E EXTENSÃO EM TERRITÓRIOS INDÍGENAS.

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

Mesa 4: SAÚDE INDÍGENA E A FORMAÇÃO DE INDÍGENAS NA ÁREA DA SAÚDE.

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

MESA 5 – O MOVIMENTO INDÍGENA NO BRASIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE INDÍGENAS.

Objetivo: estabelecer metas futuras para o movimento indígena nacional e elaborar relatório para ser entregue para o Ministério da Educação e SECADI, por serem os que poderiam interferir diretamente na política pública” (2013)

Ao avaliar o evento, o coletivo concluiu que seria importante dar continuidade a ele, pois além de dar visibilidade aos estudantes nas instituições e debater políticas públicas em conjunto com os próprios gestores, revelou ser um espaço de monitoramento do impacto das políticas públicas. Demonstrou, ainda, ser um espaço aberto para a diversidade e convivência intercultural, destacando a importância dos jovens se formarem profissionalmente e se mobilizarem para as lutas mais amplas dos povos indígenas. Tal ação foi disparadora e se consolidou ao longo do tempo em sete eventos até o início de 2020, em diferentes regiões.

2013 - I Encontro Nacional de Estudantes indígenas - 02 a 06 de setembro - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Tema: Metas e desafios no caminho do ensino superior

2014 - II Encontro Nacional de Estudantes indígenas - 04 a 07 de agosto - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS.
Tema: Políticas Públicas para os acadêmicos e egressos indígenas: avanços e desafios

2015 – III Encontro Nacional de Estudantes indígenas - 28 de setembro a 02 de outubro – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Tema: Os índios existem e estão em luta! Nas quebradas e nas universidades.

2016 – IV Encontro Nacional de Estudantes indígenas – 15 a 19 de outubro – Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
Tema - Diversidade Pluriétnica nas Universidades: Problematizando o Racismo

2017 – V Encontro Nacional de Estudantes indígenas - 11 a 15 de setembro – Universidade Federal da Bahia - UFBA
Tema: Espaço de afirmação, protagonismo e diálogos interculturais: descolonizando o pensamento

2018 – VI - Encontro Nacional de Estudantes indígenas - 11 a 15 de outubro - Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Tema: Territorialidade, Lutas e Resistência dos Povos Indígenas: Do Tekoha à Universidade

2019 – VII - Encontro Nacional de Estudantes indígenas - 21 e 24 de outubro UFRGS – Tema: Direitos Indígenas em perspectiva: das políticas indigenistas de Estado ao estado das políticas indigenistas

b. SBPC INDÍGENA - 12 a 18 de julho de 2015

A primeira SBPC indígena aconteceu no Acre, em 2014. Em 2015, a SBPC ocorreu na Universidade Federal de São Carlos e teve como proposta uma programação que previa o debate de temas indígenas

articulados com as da reunião mais ampla. Houve ainda o planejamento de debates específicos e abertos ao público de modo a fomentar a elaboração de documentos que foram escritos pelos indígenas ali presentes. A meta era reconhecer os conhecimentos tradicionais, respeitando o conhecimento dos especialistas não indígenas sobre temas indígenas, tanto no que diz respeito ao Direito como à ética, a políticas científicas, práticas e epistemologias. Tanto a CAAPE quanto o CCI tiveram papel de destaque na reunião como organizadores dos temas e debates. Especialmente o CCI foi um espaço privilegiado, pois os estudantes que participavam de sua gestão também participavam de grupos de pesquisa e extensão tendo contribuído com a concepção do evento. A diversidade e riqueza de temas podem ser constatadas na programação:

PROGRAMAÇÃO SBPC INDÍGENA

PAINEL DA BIODIVERSIDADE DA ONU E OS CONHECIMENTOS INDÍGENAS

Movimento Indígena e Contexto Político Atual

Conferencista: Sonia Guajajara (APIB)

Colaborações

Manuela Carneiro da Cunha (Universidade de Chicago)

PESQUISAS, TERRITÓRIOS E CONHECIMENTOS INDÍGENAS

Coordenador: Luciano Ariabo Kezo (Cci/UFSCar, Umutina-Balatiponé)

Palestrantes: Marcelo Garzon (FAI/UFSCar), Erick Marcio Mendes Muniz (Radio Yande) e Edson Machado Brito (Kayapó)

ASTRONOMIA INDÍGENA: OUTROS MODOS DE VER A LUZ

Conferencista: Walmir Cardoso (PUC-SP)

SISTEMAS TERAPÊUTICOS INDÍGENAS E SUA INEGRACÃO COM O MODELO DE ATENÇÃO À SAÚDE

Coordenador: Orinaldo Sena (CCI/UFSCar, Huni Kuin)

Palestrantes: Sofia Mendonça (UNIFESP), Genilson Pareci (Halitinã) e Vanildo Ariabo

PLURALIDADES NO ENSINO: DIREITOS, LEGISLAÇÃO E HISTÓRIAS DE INDÍGENAS E AFROBRASILEIROS (ABA)

Coordenador: Jane Felipe Beltrão (UFPA)

Palestrantes: Cândida Soares da Costa (UFMT), Mauro César Coelho (UFPA) e Patrícia Maria Melo Sampaio (UFAM)

PROJETOS CULTURAIS: IDENTIDADE E EDUCAÇÃO INDÍGENA NA ALDEIA BOA VISTA (UBATUBA / SP) (CESA)

Coordenador: Marília Gomez Ghizzi Godoy (USP)

Palestrantes: Rosemari Faga Viegas (USP) e Virginia da Costa Liebort Lima (UNIFESP)

POVOS INDÍGENAS, DESENVOLVIMENTO E ÉTICA: CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS

Conferencista: Antonio Carlos de Souza Lima (MN/UFRJ)

Apresentadora: Jane Felipe Beltrão (UFPA)

TAXONOMIAS CIENTÍFICAS E CONHECIMENTOS INDÍGENAS

Coordenador: Mayara Suni (UFSCar, Terena)

Palestrantes: Rosilene Fonseca Pereira (Rosi Wahikon, Piratapuia), Walmir Cardoso (PUC/SP) e Pedro Manoel Galetti Júnior (UFSCar)

QUESTÃO INDÍGENA NO BRASIL: DESAFIOS E IMPASSES (ABA)

Coordenador: Antonio Carlos de Souza Lima (MN)

Palestrantes: Henyo Trindade Barreto Filho (IBRAM), Carla Costa Teixeira (UnB) e Ricardo Verdum (INESC)

A CIÊNCIA INDÍGENA

Conferencista: Cacique Valdemilson Ariabo Kezo (Umutina Balatiponé)

SAÚDE MENTAL

Coordenadora: Dayana Teixeira (UFSCar, Piratapuia)

Palestrantes: Edinaldo Rodrigues (SESAI/PE, Xukuru do Ororubá), Flaviana Souza (USP), Marina Cardoso (UFSCar)

POVOS INDÍGENAS, EDUCAÇÃO SUPERIOR & AÇÕES AFIRMATIVAS:
DISCUTINDO EXPERIÊNCIAS (ABA) Coordenador: Clarice Cohn
(UFSCar)

Palestrantes: Luiz Henrique Gloy (MN/UFRJ, Terena), Rosa Helena Dias
da Silva (UFAM) e Marcos Luciano Messeder (UNEB)

PESQUISADORES INDÍGENAS, CONHECIMENTOS E DIREITOS
Conferencista: Felix Rondon (UFMT, Bororo)

AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR
Coordenador: Custódio Benjamim da Silva (FUNAI/SGC, Baniwa)
Palestrantes: Rita Nascimento (MEC, Potiguara), Gersem Luciano
(UFAM, Baniwa) e Anari Braz Bomfim (Pataxó)

OFICINAS CULTURAIS

Pintura - Ubiraci Silva Matos - Pataxó

Artes e Artesanatos Indígenas - Joci - Pataxó

Pintura Corporal Xavante: Muniz Tserebza Tsererireme - Xavante

Musicalidades Indígenas - Eri - Manchineri

Etnofotografia - Edgar Kanaikô (Xakriabá)

c. Semana Indígena

Desde 2015, o CCI realiza no mês de abril a Semana Indígena. O evento tem como objetivo promover o intercâmbio cultural entre a comunidade indígena da UFSCar e a cidade de São Carlos, mostrando que a presença indígena é uma oportunidade para difundir valores da diversificada cultura dos povos indígenas brasileiros. Em cinco edições distintas (de 2015 a 2019), a Semana Indígena da UFSCar teve como temas:

2015 - Indígenas – Reconstruindo a História

2016 - Indígenas: o outro lado da História

2017 - Você quer saber o que eu sei?

2018 - Acadêmicos indígenas: propondo o diálogo entre ciência e conhecimento tradicional

2019 - 12 anos da Presença Indígena na UFSCar: Vivência, resistência e conquistas

Essas ações conjuntas entre a CAAPE-Prograd e o Centro de Cultura Indígena foram fundamentais para a implantação desses primeiros momentos da política institucional.

2.2.3 Destaques acerca da presença indígena na UFSCar

Após doze anos de implantação da política de inclusão de indígenas na UFSCar, já foi possível angariar fortes indícios de sucesso, mesmo assumindo que persistem alguns desafios.

Para a **universidade**, é inegável a oportunidade de aprendizagem intercultural e de contribuição com a vida nas comunidades indígenas por meio da formação de profissionais para nelas atuarem. Dentre os inúmeros indícios dessa afirmação, selecionamos os seguintes, relatados no documento Avaliação dos 10 anos do Programa de Ações Afirmativas (UFSCar, 2017, p. 31-32):

Um destes profissionais é o Enfermeiro Terena recém-formado. Falante de Terena como primeira língua e de Língua Portuguesa como segunda língua, em seu retorno para a comunidade, ele assumiu o posto de Enfermeiro junto ao DSEI Terena e acompanhará cerca de 3 mil pessoas, de 30 aldeias Terena do Mato Grosso do Sul, cuja abrangência da atuação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) compreende toda a região sudoeste do estado.

Outro exemplo de atuação na área da saúde é a do Psicólogo Xukurú de Ororubá, que atua como Psicólogo de referência técnica em Saúde Mental do Distrito Sanitário Especial Indígena Pernambuco. O DSEI atende a uma população de 36.888 indígenas de dez povos e etnia (Xukuru, Atikum, Kapinawa, Fulni-o, Tuxa, Pankararú, Truka, Kambiwa, Pipipan e Pankará). Segundo relato do Psicólogo, todos estes povos, direta ou indiretamente, são afetados pelo seu trabalho, já que ele atua com saúde mental, efetuando atendimento psicológico individual e coletivo, bem como matriciamento e ações de fortalecimento das medicinas tradicionais.

E a atuação destes profissionais acaba indo muito além de suas próprias comunidades. Este é o caso do Pedagogo Baniwa que atua na região do Alto Rio Negro, no Estado do Amazonas. Como Pedagogo de Referência na Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, é responsável pela Coordenação Pedagógica de 57 escolas bilíngues Baniwa e Coripaco, atuando na formação de 187 professores de turmas multisseriadas que atendem a mais de 2.000 crianças.

Os outros dois Pedagogos, Xavante e Baré, atuam diretamente em escolas que atendem à comunidade indígena (uma delas bilíngue e a outra, por se encontrar em contexto urbano, atua apenas em Língua Portuguesa). Os professores de Educação Física e Ciências Biológicas atuam nas escolas das aldeias, um na Comunidade Umutina no Mato Grosso e o outro atendendo às Aldeias Terena no Mato Grosso do Sul. Os dois Geógrafos atuam na articulação entre a educação das escolas na aldeia e a educação nacional, participando de discussões promovem o avanço da educação escolar indígena.

O documento (UFSCar, 2017, p. 32) afirma, ainda, que *é possível verificar, nos exemplos citados anteriormente, o grande impacto que a UFSCar tem nestas comunidades com o retorno de nossos profissionais indígenas.*

Com relação aos **docentes**, ficou evidente que grande parte deles não aceitou a presença indígena quando da implantação dessa política institucional. Exemplo disso foi a seguinte manifestação explícita de um deles durante uma reunião do Conselho de Graduação (CoG) presidida pela segunda autora deste capítulo (à época Pró-Reitora de Graduação): *tenho 40 alunos e 1 índio*. Note-se, além do caráter totalmente excludente, o uso da expressão *índio*, em vez de *indígena*, expressão esta consagrada politicamente. Coerentemente com esta posição, em outra reunião um docente se referiu a estudantes PEC-G como *um problema*, sugerindo que extinguissemos esta política no interior da UFSCar. Mesmo não se referindo a indígenas, trata-se da expressão da mesma visão de universidade como local seletivo, de formação das “melhores cabeças”, coerentemente com uma visão de mundo segundo a qual a universidade reproduziria a própria sociedade, na qual não haveria lugar para o sucesso de todos, e isso é considerado *normal!*

Como consequência dessa posição, mesmo ingressando por meio de um vestibular específico, adequado às suas peculiaridades, os indígenas eram tratados pedagogicamente da mesma forma que os demais alunos, negando-se o princípio didático da diferenciação de tratamentos a fim de obter a igualdade de resultados. Na verdade, convém dizer que havia docentes que se esforçavam em incluir pedagogicamente os indígenas, mas não sabiam como fazê-lo, dada a dificuldade real de trabalho com a interculturalidade em sala de aula.

Estes acabavam por fazê-lo no plano das relações humanas sem, no entanto, consegui-lo no plano estritamente pedagógico.

Ao lado desses aspectos, o que se observava era a percepção dos que os docentes tinham dos indígenas como compondo um bloco monolítico, sem o mínimo conhecimento da diversidade e variedade da população indígena, o que obriga a universidade, em todas as suas instâncias, a tratá-los no plural.

Não obstante as diversas ações pedagógicas promovidas pela Prograd nesse sentido, os progressos eram lentos, por se tratar de questão difícil por sua própria natureza.

Quanto aos **discentes**, os primeiros a ingressarem na UFSCar sofreram grandes dificuldades em virtude das diferenças culturais, o que era percebido até em situações comuns do cotidiano, quanto mais em sala de aula! Lembremos um exemplo dessas dificuldades cotidianas: como nesse início, estudantes indígenas compartilhavam moradia com não-indígenas, em uma dessas repúblicas os não-indígenas colocavam víveres na geladeira e esperavam que todos respeitasse a propriedade individual. Ocorre que o indígena comia os alimentos de outros, o que gerou desentendimentos e pedidos de retirada do indígena da moradia, considerado desrespeitoso e “sem educação”. Chamado pela universidade para conversar, o indígena explicou que sua cultura prezava pela coletividade e não pela propriedade individual, e que as coisas compradas por ele também estavam à disposição de todos. Assim, por meio do diálogo, foi possível promover a negociação entre diferentes e assim resolver aquela situação aparentemente “banal”.

Porém, exemplo serve de metáfora para o tratamento das diferenças culturais e de indicação de um modo (ou **do** modo?) de lidar com as diferenças culturais em todas as instâncias – o diálogo.

Outra imensa dificuldade sofrida pelos indígenas foi/é a língua portuguesa, principalmente escrita, já que provêm de povos de cultura oral e de línguas próprias, sendo a língua portuguesa sua segunda língua. Ocorre que isso, na universidade, esbarra na tradição da avaliação escrita como única forma, na maioria absoluta dos casos, sem que se cogite outras possibilidades avaliativas, como procedimentos de avaliação oral, por exemplo.

De outro lado, é de se ressaltar enfaticamente o protagonismo dos estudantes indígenas, mormente depois dos primeiros anos de

implantação dessa política e do consequente aumento de indígenas na universidade, proporcionando cada vez mais a vida em comunidade, à semelhança (*mutatis mutandis*) da que viviam em seus povos originais. Assim, com o apoio e incentivo da universidade – por meio, principalmente da atuação da Prograd – foi possível, por exemplo, a criação da CCI e a promoção dos eventos anuais, como relatado neste capítulo. Destaque-se, ainda a criação e manutenção, pela CCI de sites (cciUFSCar.wixsite.com e <https://www.facebook.com/UFSCarcci/>).

Eis uma das publicações constantes da página do Facebook:

Que tal conhecer um pouco sobre a cultura dos variados povos indígenas que estão representados pelos alunos indígenas aqui na UFSCar?

Com a #indígenanaUFSCar estaremos divulgando frequentemente aqui na página conteúdos relacionados a cultura de cada povo.

Hoje trazemos uma história do povo Pankararu, que atualmente é representado por 26 alunos indígenas procedentes dos estados de PE e SP.

Quem nos conta é o Leonardo Silva!...

Facebook: <https://www.facebook.com/leonardo.muitoloco> ,

Instagram: [https://www.instagram.com/encantamentoindigena/...](https://www.instagram.com/encantamentoindigena/)

Encantamento Pankararu.

Encantados: Encantados são indígenas que passaram do plano carnal para o espiritual sem se quer ter morrido.

Mestre Guia: Chefe dos encantados.

Segue a história:

Havia um grupo de indígenas nas terras Pankararu no sertão de Pernambuco que estavam em busca de sua ciência. Eles estavam em uma missão buscando o encantamento do povo, todos adoravam fumar fumo preto no campião, porém o fumo tinha acabado, logo um ancião os encontra e revela-se como Mestre Guia. O Mestre Guia disse: Me sigam, para onde vou levar vocês têm muito fumo, poderão fumar o quanto quiserem, logo todos o seguiram. Uma moça cansou-se e disse: Não vou mais com vocês, estou cansada e com vontade de fumar, vou sentar debaixo daquela árvore e fumar o último olhinho de fumo que sobrou dentro do meu campião. Então ela sentou em baixo da árvore e foi fumar. Os outros atravessaram

um riacho/rio que estava logo a frente e sumiram de sua vista, a moça que ficou para trás se encantou transformando-se em raposa, e até hoje essa raposa guarda vive debaixo de uma árvore conhecida como quixabeira.

Considerações finais

Escrever sobre as Ações Afirmativas referentes aos indígenas na UFSCar olhando as diferentes etapas desse processo nos permitiu aquilatar a complexidade de sua implantação. Conviver com a amplitude da diversidade, escutar outros sentidos, conhecer outras cosmologias, saber da existência de outras línguas, outras formas de atribuir significado, extrapola a Lei e a política de acesso. Muitos daqueles que chegaram primeiro à instituição sequer conseguiram compreender sua lógica e vivenciaram o duro fracasso de voltar para suas terras sem ter o diploma que prometeram para seus povos. Ouvir os poucos que permaneceram nela e tiveram que lutar para que outros não desistissem foi fundamental para compreensão sobre a necessidade de criar as condições de permanência e êxito nos cursos, temas que serão tratados em outros capítulos.

Ter construído o espaço de socialização dos estudantes indígenas por meio do Centro de Cultura Indígena foi fundamental para o reconhecimento, o sentido de pertencimento e a permanência dos povos indígenas. Os eventos que eles mesmos construíram, com suas idiossincrasias, se mostraram positivos para a sobrevivência em um lugar nem sempre tão amigável e respeitoso com as diferentes culturas. Sem generalizações apressadas, mas também sem deixar de revelar que nem tudo ocorreu como parecia, muitos estudantes sofreram o peso de uma visão científica distante dos conhecimentos tradicionais, o preconceito linguístico apesar da enorme diversidade linguística presente na Universidade.

Sem esquecer os avanços que representam a existência de uma política, ela em si não garante a mudança na lógica da exclusão. Inúmeras vezes ouvimos relatos de professores que não sabiam como “lidar” com essa diversidade na sala de aula, outros relatos como uma absoluta recusa por compreender a Cultura do Outro, como se fosse possível compreender os diferentes povos como uma homogeneidade. A diversidade étnica presente na Universidade, nos

eventos promovidos pelo coletivo de estudantes indígenas, nos mostrou um caminho possível. Ouvir. Ouvir para aprender com eles o como conduzir as ações pedagógicas desde suas perspectivas. Caminhar juntos no sentido de visibilizarmos ações foi fundamental nesse processo, pois mostrou que para além do acesso e da permanência, o acompanhamento pedagógico é fundamental para superação da exclusão.

Desafios ainda há, mas muito caminho foi percorrido e muitas aprendizagens mútuas têm sido possibilitadas.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; Doebber, Michele Barcelos; Brito, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018.

BERGMANN, Barbara. **In defense of affirmative action**. New York: BasicBooks, 1996.

BRASIL. MEC. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em 27.09.2019

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14.03.2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 14.03.2020.

LEITE, Lúcia Helena. Licenciatura indígena. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

UFSCar/Comissão de Avaliação do Ingresso por Reserva de Vagas e do Programa de Ações Afirmativas. **Avaliação dos 10 anos do programa**

de ações afirmativas e do ingresso por reserva de vagas (2007-2017).

Impresso de circulação restrita, 2017.

UFSCar/Coordenadoria de Ações Afirmativas e Outras Políticas de Equidade-CAAPE. **Relatório apresentado à ProGrad/UFSCar.** Impresso de circulação restrita, 2012.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Políticas de ações afirmativas e ensino superior: a experiência da UERJ na perspectiva dos professores da Faculdade de Direito **Dissertação de Mestrado** – PUC-Rio, 2005.

Capítulo 5.

O processo de construção e desenvolvimento do acompanhamento pedagógico para e com estudantes indígenas na UFSCar

Geovane Diógenes da Silva
Marcondy Maurício de Souza
Thaís Juliana Palomino

*"A educação é um ato de amor, por isso,
um ato de coragem. Não pode temer o
debate. A análise da realidade. Não pode
fugir à discussão criadora, sob pena de
ser uma farsa."
Paulo Freire*

Conforme indicado em capítulo anterior, quando o Programa de Ações Afirmativas (PAA) da UFSCar foi implementado, para além de garantir a criação de uma vaga anual em cada uma das opções de curso de graduação para candidatos de povos indígenas, o acompanhamento acadêmico e pedagógico destes estudantes já era considerado fundamental.

A diversidade de povos que adentrou a UFSCar a partir deste ingresso diferenciado e a proposta de análise constante da implantação da política da reserva de vagas impulsionaram a Universidade a construir um acompanhamento acadêmico e pedagógico que ainda não existia. Para além do acompanhamento do desempenho e das demandas dos ingressantes da escola pública e negros da escola pública, os estudantes indígenas ainda impunham a necessidade de um acompanhamento pautado pela diversidade e que se amparasse em procedimentos e rotinas pedagógicas construídas em diálogo com os próprios estudantes envolvidos.

Logo de início, uma observação se faz necessária: a própria forma pela qual estes estudantes são denominados acaba por propiciar o silenciamento das especificidades de cada povo. Quando dizemos 'estudantes indígenas', acabamos apagando um pouco o que cada um tem de Pankararu, de Xavante, de Terena, de Ticuna, de Omágua e de

tantos outros povos que estão na UFSCar. Na universidade, este movimento de apagamento pode ser percebido em falas generalizantes como, por exemplo, ‘os indígenas têm dificuldades em matemática’ ou ‘os indígenas são tristes’.

De outro lado, esta diversidade de povos presentes na universidade nos permite notar a riqueza cultural presente no Campus.

No contato direto com os estudantes que advém de povos indígenas, é possível perceber que há uma linha muito tênue que separa o individual do coletivo; ou seja, a etnia de cada um deles - que hoje são 31 povos diferentes só em São Carlos) - e a ‘Indiagem se misturam nos levando a transitar entre o que é o sujeito de um determinado povo e o que é o grupo. A vivência em comunidades e a sistemática de lideranças construídas e escolhidas pelo próprio grupo vão sendo relidas no ambiente acadêmico e, ao mesmo tempo que são reinventadas por eles e elas, são ensinadas aos não-indígenas que se colocam cotidianamente no contato e na interlocução com estes e estas estudantes de povos indígenas.

E esta é a riqueza e a delicadeza deste trabalho: construir um acompanhamento pedagógico que atenda às especificidades dos diversos povos indígenas, num desenho de Universidade que eles escolheram para ter a formação semelhante a do não-indígena. Num exercício que considera que os estudantes devem ter seu direito a ‘ser iguais sempre que a diferença os inferiorizar’ e de serem diferentes ‘sempre que a igualdade os descaracterizar’ (Sousa Santos, 2006, p.316), o acompanhamento pedagógico oferecido pela Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes - CAAPE sempre foi - e deve continuar sendo - construído por meio do diálogo.

Assim, o primeiro passo para a construção do acompanhamento pedagógico é saber quem são estes estudantes de povos indígenas na Universidade. Alguns dados sobre os ingressantes indígenas - como, por exemplo, culturas, regiões de origem, línguas faladas e até vivências nas comunidades - podem ser úteis com relação a isso.

Quem são os estudantes de povos indígenas na UFSCar?

Os dados sobre o Ingresso de estudantes de povos indígenas, obtidos junto à Coordenadoria de Ingresso na Graduação, indicam que nas doze edições observadas (ingressos de 2008 a 2019) apenas no período de 2008 a 2013 houve oscilações no número total de inscrições deferidas. Alguns dados que podem ter levado a estas oscilações são: o fato de o Vestibular Indígena da UFSCar, até então, ser pouco conhecido; devido à difícil logística na chegada de informação, como por exemplo, o acesso à internet e a chegada de cartazes de divulgação nas escolas, aldeias e territórios indígenas; o fato de as provas serem aplicadas apenas no município de São Carlos-SP, pois com os poucos recursos econômicos presentes nas aldeias, alguns candidatos não se inscreviam porque sabiam que não teriam como vir para o sudeste fazer as provas e, até, uma greve dos correios que causou o atraso - e o conseqüente indeferimento - de muitas inscrições no ano de 2013.

A partir do ano de 2014 registra-se, ano a ano, o aumento no número de inscrições deferidas. Segundo dados desta Coordenadoria, no ano de 2019 o Vestibular Indígena contou com 1.138 inscrições, com candidatos de 15 estados brasileiros e pertencentes a 71 etnias indígenas diferentes.



Fonte: UFSCar, CIG, 2019

Atualmente, a UFSCar é uma das Universidades mais procuradas pelos povos indígenas, além de várias outras instituições a indicarem como uma referência nacional no que diz respeito ao acesso e à permanência dos estudantes indígenas no ensino superior. Este reconhecimento é fruto de um árduo trabalho e de ações contínuas exercidas por lideranças de bases, estudantes indígenas, colaboradores, comunidade universitária, dentre outros atores. Neste processo, servidores da Universidade tem um papel fundamental que é, além de fazer com que as informações cheguem às aldeias, estarem próximos destas comunidades. Ao acompanharem todo o processo do Vestibular Indígena, desde a realização da prova até a permanência dos estudantes na universidade geram o respeito e a confiança tanto por parte dos ingressantes como da sua base e demais envolvidos, principalmente seus familiares.

Com a implementação da Lei nº 12.711/12, que instituiu a reserva de vagas em todas as instituições federais de ensino superior, houve um grande avanço para as ações afirmativas de forma geral no Brasil. Contudo, ao observar o caso específico dos povos indígenas, a efetividade desta Lei deve ser analisada. Isso porque essa normativa acaba desconsiderando as especificidades da educação escolar indígena ao inserir, num mesmo grupo de inscritos e, portanto, concorrentes entre si, estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI). As condições educacionais anteriores ao ingresso no ensino superior no que se refere aos povos indígenas apresentam complexas questões a serem consideradas, a começar pelo modelo bilíngue e rural encontrado em grande parte das escolas das comunidades. Por esta disparidade, os candidatos de povos indígenas têm tido menos sucesso neste ingresso que os demais candidatos (pretos e pardos).

Os dados da própria UFSCar exemplificam esta situação. Considerando-se os resultados do SiSU para estudantes indígenas na Universidade Federal de São Carlos: nos sete anos após a aplicação da Lei nº 12.711/12, (2013-2019), apenas 12 estudantes indígenas ingressaram por essa via, enquanto, via Vestibular Indígena, neste mesmo período, ingressaram na instituição mais de 300 estudantes indígenas. Diante de dados semelhantes a estes no que diz respeito ao ingresso de estudantes indígenas pelo SiSU, no ano de 2017, outras instituições de ensino superior brasileiras, como a UNB e a UFMG,

retomaram seus editais de ingresso específico para estudantes indígenas.

Do ano de 2008 até o ano de 2019, com base no acompanhamento pedagógico dos estudantes, houve o ingresso de cerca de 500 estudantes indígenas nos seus cursos de graduação. Há registro de reingressos por vestibular, e esta situação - de acordo com os dados observados e com o acompanhamento acadêmico destes estudantes - é ocasionada por duas questões distintas: boa parte das mudanças de curso se deve a escassez de informações sobre carreiras e campos de estudos a que os estudantes tiveram acesso no ensino médio, sobretudo os que vêm de escolas indígenas, e os estudantes acabam por não se identificar com o curso que escolheram e, em menor número, o reingresso no mesmo curso, que pode ser visto como uma estratégia utilizada para a extensão do prazo de conclusão de curso, uma vez que a UFSCar tem prazo máximo para conclusão de curso e regra de jubileamento e, ao reingressar, este prazo passa a ser contado novamente. Há registro, na CAAPE, de 66 estudantes que reingressaram por vestibular e de 16 transferências internas.

No que diz respeito às suas etnias, a UFSCar registrou, de 2008 a 2019, 46 (quarenta e seis) etnias indígenas brasileiras diferentes dentre os estudantes matriculados. A respeito das etnias, é interessante observar que boa parte dos povos possui dois nomes: um dado pelo colonizador, ou por outro povo indígena, e outro, com o qual se autodenominam. Na tabela abaixo é possível conhecer as etnias que estão ou estiveram na UFSCar (em seus quatro *campi*), bem como verificar alguns dos nomes pelos quais os povos se autodenominam e, também, a que tronco linguístico pertencem. A pesquisa com os nomes de autodenominação e da língua foi realizada junto aos próprios estudantes e junto ao site do Instituto Socioambiental (ISA); cabe mencionar que apenas os dados dos povos indígenas presentes na UFSCar foram destacados a seguir:

Quadro 1: Povos presentes na UFSCar e suas denominações

N°	Etnias (geralmente um nome recebido)	Outros nomes ou grafias (geralmente autodenominação)	Informações Demográficas sobre nossos Estudantes		
			Estado	População	Fonte/Ano
1	Apurinã	Ipurina	AM	9.487	Siasi/Sesai 2014
2	Arapaso	Arapasso	AM	448	Siasi/Sesai 2014
3	Atikum	Aticum	PE, BA	7.929	Siasi/Sesai 2012
4	Bakairi	Kurâ	MT	982	Siasi/Sesai 2014
5	Baniwa	Curipaco	AM	7.145	Siasi/Sesai 2014
6	Baré	Hanera	AM	11.472	Siasi/Sesai 2014
7	Bororo	Boe	MT	1.817	Siasi/Sesai 2014
8	Canela Apanyekrá	Timbira	MA	1.076	Siasi/Sesai 2012
9	Desana	Dessano	AM	2.268	Siasi/Sesai 2014
10	Guajajara	Tenetehara	MA	27.616	Siasi/Sesai 2014
11	Guarani	Kaiowá, Mbya, Ñandeva	SP	85.255	Mapa Guarani Continental 2016
12	Kaxinawá	Huni Kuin	AC	10.818	Siasi/Sesai 2014
13	Iranxe Manoki	Irantxe	MT	408	Siasi/Sesai 2014
14	Kadiwéu	Kadivéu	MS	1.413	Siasi/Sesai 2014
15	Kaingang	Guayanás	SP	45.620	Siasi/Sesai 2014
16	Kaixana	Caixana	AM	928	Siasi/Sesai 2014
17	Kalapalo		MT	669	Siasi/Sesai 2014
18	Kamaiurá	Kamayurá	MT	604	Siasi/Sesai 2014

19	Kambeba	Omaguá	AM	875	Siasi/Sesai 2014
20	Kawaiwete	Kayabi	MT	2.242	Siasi/Sesai 2014
21	Kokama	Cocama	AM	14.314	Siasi/Sesai 2014
22	Koripako	Coripako	AM	1.673	Siasi/Sesai 2014
23	Krenak	Aimorés	SP	434	Siasi/Sesai 2014
24	Kubeo	Cubeo	AM	565	Siasi/Sesai 2014
25	Manchineri	Yine	AC	1.214	Siasi/Sesai 2014
26	Marubo		AM	2.008	Siasi/Sesai 2014
27	Mayoruna	Matsés	AM	1.700	CTI 2016
28	Pankará		PE	2.836	Siasi/Sesai 2014
29	Pankararu		PE, SP	8.184	Siasi/Sesai 2014
30	Pataxó	Patachó	BA	12.326	Siasi/Sesai 2014
31	Pira-tapuya	Piratuapua	AM	1.325	Siasi/Sesai 2014
32	Rikbaktsa	Canoeiros	MT	1.514	Siasi/Sesai 2014
33	Surui Paiter	Paiter	RO	1.375	Siasi/Sesai 2014
34	Tariana		AM	2.684	Siasi/Sesai 2014
35	Terena		MS, SP	26.065	Siasi/Sesai 2014
36	Ticuna	Maguta	AM	53.544	Siasi/Sesai 2014
37	Tukano	Ye'pâ-masa	AM	5.731	Siasi/Sesai 2014
38	Tupiniquim		ES	2.901	Siasi/Sesai 2014
39	Tuyuka	Utapiño	AM	1.050	Siasi/Sesai 2014
40	Umutina	Balatiponé	MT	515	Siasi/Sesai 2014

41	Warekena	Werekena	AM	1.039	Siasi/Sesai 2014
42	Wassu		AL	2.014	Siasi/Sesai 2014
43	Wanana	Kotiria	AM	735	Dsei/Foirn 2005
44	Xakriabá		MG	8867	Siasi/Sesai 2014
45	Xavante	A'uwe	MT	18380	Siasi/Sesai 2014
46	Xukuru	Xucuru	PE	2720	Siasi/Sesai 2013

Dados retirados de https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos. Acessado em 12 de dezembro de 2019.

A diversidade linguística, advinda desta diversidade étnica e cultural, também faz da UFSCar uma das Universidades brasileiras com maior número de falantes de línguas diferentes. Para os cursos de Letras e de Linguística, a Universidade se constitui, por si só, como um rico campo de pesquisa e de ensino-aprendizagem.

Em pesquisa sobre a diversidade de Línguas Indígenas presentes na UFSCar, concluída em 2017, o pesquisador realizou coleta de dados junto à Coordenadoria de Ingresso na Graduação, analisando o Questionário Socioeducacional preenchido para inscrição no Vestibular Indígena e, também, junto ao Centro de Culturas Indígenas (CCI), por meio de questionário desenvolvido para a pesquisa. Concluiu-se que os 131 estudantes ativos em 2016 (com ingresso entre 2010 e 2016), eram de 36 povos diferentes e, conforme indica o quadro a seguir, são falantes de 17 Línguas Indígenas diferentes.

Quadro 2: Famílias, tronco e línguas indígenas presentes na UFSCar.

Língua	Tronco	Família
Apurinã	Macro-Jê	Aruak
Bakairi	Macro-Jê	Karib
Baniwa/Coripaco	Macro-Jê	Aruak
Kambeba	Tupi	Tupi-Guarani
Kaxinawá	-	Pano
Krenak	Macro-Jê	Botocudo

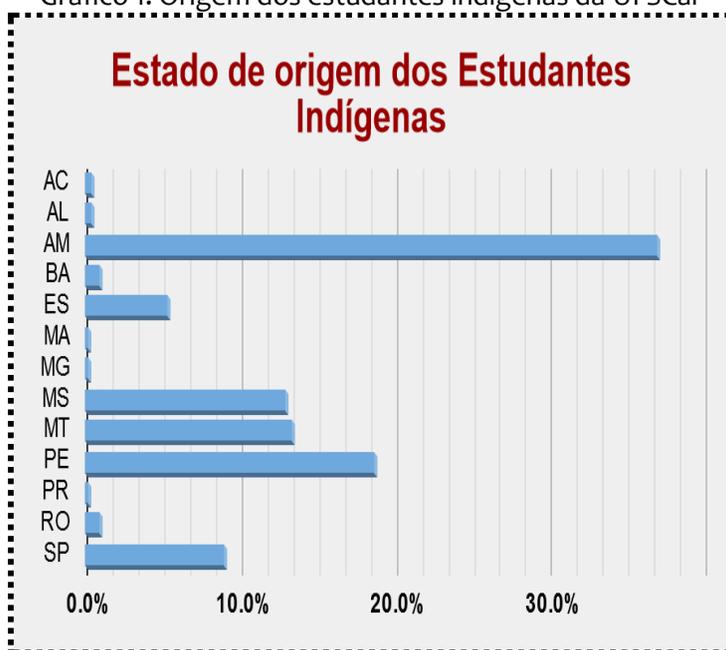
Kokama	Tupi	Tupi-Guarani
Guarani	Tupi	Tupi-Guarani
Nheengatú	Tupi	Tupi-Guarani
Pataxó	Macro-Jê	Maxakali
Rikbaktsa	Macro-Jê	-
Terena	Macro-Jê	Aruak
Tikuna	Língua isolada	-
Tukano	-	Tukano
Tupi	Tupi	Tupi-Guarani
Umutina	Macro-Jê	Bororo
Xavante	Macro-Jê	Jê

Quadro elaborado a partir dos dados de Silva. Edmar N.(2017).

Fruto desta pesquisa, que mapeou a diversidade linguística presente dentre os povos indígenas na UFSCar, o projeto 'UFSCAR de Muitas Línguas' tem como objetivo propiciar a divulgação desta diversidade. O projeto ainda possibilita aos estudantes indígenas da comunidade o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, a partir do entrecruzamento de suas histórias com a própria história da Universidade. No site 'muitaslínguas.UFSCar.br' é possível conhecer um pouco mais sobre a língua e a cultura de alguns povos indígenas como, por exemplo, Pataxó, Tukano, Tariano, Balatiponé, Omágua, Kura etc.

Além da diversidade étnica e linguística, é importante destacar que a distribuição geográfica destes povos nos permite contar, dentro da Universidade, com povos indígenas de mais de dez estados brasileiros. O gráfico a seguir indica esta distribuição.

Gráfico 1: Origem dos estudantes indígenas da UFSCar



Fonte: UFSCar, CAAPE, setembro de 2019

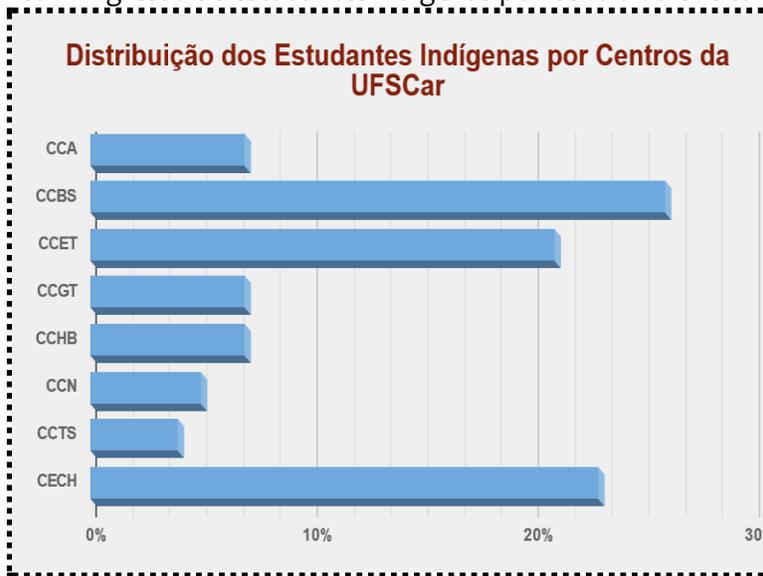
A busca pelas carreiras apresenta uma demanda um pouco maior nos cursos da área da saúde e da educação, justificada, pelos próprios estudantes, pela falta de profissionais indígenas para atuarem nestes campos profissionais nas suas comunidades. Os três Centros do Campus Sede também são os mais procurados.

O Centro de Ciências Biológicas e Saúde (CCBS), com cursos como Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Educação Física é o Centro que agrega os cursos mais procurados na Universidade. Consequentemente, dentre os profissionais formados, um terço deles graduou-se em cursos da área da Saúde.

O segundo Centro com maior concentração de estudantes é o Centro de Ciências Humanas e Educação (CECH), com profissionais formados em Psicologia (curso que fica na interface entre saúde e ciências humanas), Imagem e Som, Ciências Sociais e cursos voltados para a atuação em escolas, como Pedagogia, Biblioteconomia e demais licenciaturas.

O quadro abaixo apresenta a procura por carreiras de acordo com os Centros da Universidade.

Gráfico 2: Ingresso de estudantes indígenas por Centro da UFSCar



Fonte: UFSCar, CAAPE, setembro de 2019

Do acesso à permanência na universidade

Para além do ingresso, desde a implantação da reserva de vagas na Universidade, a permanência material e pedagógica dos estudantes ingressantes por meio desta ação afirmativa - e, dentre eles, os indígenas - é foco de atenção. Dois objetivos da Portaria nº 695, que implantou a reserva de vagas, focam, diretamente, a permanência:

III - fortalecer ações para a permanência na universidade dos alunos economicamente desfavorecidos mediante condições de sobrevivência e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico (...), e

VII - propor medidas para ampliar as ações institucionais existentes que garantam as condições de permanência e sucesso acadêmico de todos os alunos da UFSCar, por meio de um Programa de Apoio Acadêmico aos

alunos de graduação, de modo a atender as necessidades dos estudantes (PORTARIA GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007).

A permanência dos estudantes é destacada tanto do ponto de vista da necessidade de fortalecimento das ações com foco naqueles economicamente desfavorecidos, como da ampliação das ações que garantam as condições de permanência e sucesso acadêmico.

A permanência material é proporcionada por meio de ações locais e federais. No âmbito local, o Programa de Assistência Estudantil da UFSCar apresenta, desde os primeiros ingressos de estudantes indígenas, papel fundamental na política de permanência deste grupo na UFSCar. É importante destacar que os estudantes indígenas têm sua inserção neste Programa amparada em análises que consideram os mesmos critérios sócio-econômicos utilizados nas análises de qualquer outro estudante; atualmente, a grande maioria dos estudantes indígenas é atendida pelo Programa de Assistência Estudantil da Universidade e contam com bolsa moradia e bolsa alimentação. Por meio da bolsa moradia, os estudantes contam com vaga na moradia interna (disponível apenas em São Carlos) ou com a bolsa moradia em espécie (cujo valor, em julho de 2020, era de 350 reais mensais).

É importante indicar que as e os estudantes com filhos menores de 6 anos têm direito a bolsa mãe ou bolsa pai no valor de 450 reais mensais; ou seja, o ou a estudante deixa de receber a bolsa moradia no valor de 350 reais e recebe, em seu lugar, a bolsa pai ou mãe. Esta é uma informação importante, sobretudo se observarmos as dinâmicas das famílias dos nossos estudantes indígenas com filhos. Estas famílias tendem a se deslocar para a cidade onde está o Campus da Universidade quando o pai ou a mãe vão estudar. Um exemplo disso pode ser expresso pelo número de crianças indígenas na cidade de São Carlos com seus pais: em 2019 havia 32 crianças com o pai, a mãe ou ambos cursando a graduação na UFSCar/São Carlos.

Além da bolsa moradia ou a moradia-vaga, os estudantes inseridos no Programa de Assistência Estudantil (PAE) da UFSCar ainda contam com a bolsa alimentação, que garante gratuidade no Restaurante Universitário. Os quatro *campi* da Universidade contam com Restaurantes Universitários e, no Câmpus de São Carlos, são oferecidas três refeições diárias (café da manhã, almoço e jantar), todos os dias da semana.

Retomando a questão da permanência material num contexto mais amplo, o período de 2008 a 2010, de acordo com os próprios estudantes, foi o período mais difícil para os acadêmicos indígenas da UFSCar. Nestes três anos, os estudantes indígenas contavam apenas com as bolsas da Assistência Estudantil da Universidade e, embora tenhamos estudantes não-indígenas que vivam esta realidade, há especificidades que agravavam a situação de vulnerabilidade dos estudantes de povos indígenas. Dos 55 ingressantes neste período, apenas 6 eram da região sudeste do país; isso significava que a distância de suas comunidades dificultava seu retorno para casa nas férias. Vários povos indígenas vivem uma realidade de subsistência, ou seja, na comunidade se planta, colhe, caça e pesca o que se precisa para sobreviver, e o uso do dinheiro não está presente em todas as comunidades indígenas. E, mesmo as comunidades que contam com o uso do dinheiro, há uma realidade de precariedade no acesso à educação, saúde e alimentação.

A partir do ano de 2011, a UFSCar estabeleceu um convênio com a FUNAI, que previa o pagamento de bolsas aos 64 estudantes ativos na Universidade naquele momento. Embora as bolsas sofressem atraso sistemático nos pagamentos, este convênio possibilitou uma melhoria nas condições de vida e nos índices de permanência dos estudantes indígenas na UFSCar.

Depois de diversas reuniões dos acadêmicos indígenas da UFSCar com a FUNAI, sempre na tentativa de propor melhorias ao Convênio firmado, os poucos avanços levaram este coletivo de estudantes a enviar, em 2012, ao Ministério da Educação uma proposta de criação do que eles chamaram, à época, de 'PNAES Indígena'. Tal documento indicava a necessidade de um olhar diferenciado aos povos indígenas por questões relacionadas à organização social de suas comunidades, condição geográfica, diversidade linguística e cultural, entre outros fatores.

Em 2013, por meio da Portaria nº 389/2013, é instituído o Programa Bolsa Permanência do Governo Federal, cujos objetivos são:

“I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;

II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e

III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico” (BRASIL. Lei nº 389/13, de 09 de maio de 2013)

Mais uma vez, a permanência dos estudantes é destacada tanto do ponto de vista econômico, quanto de ações que possibilitem o sucesso acadêmico.

Do ponto de vista da permanência material, é possível afirmar que a situação dos estudantes indígenas na UFSCar vinha, até o ano de 2018, melhorando e, esta estabilidade financeira já se mostrava nos dados de acompanhamento acadêmico, com uma queda na evasão e no fortalecimento dos estudantes indígenas da UFSCar.

Nos anos de 2019 e 2020, os estudantes ingressantes passaram por uma longa espera e por um processo de burocratização na apresentação de documentos para que seus cadastros no Programa Bolsa Permanência, do Governo Federal, fossem homologados. No ano de 2019 a primeira bolsa foi recebida entre meados de agosto e início de setembro; ou seja, os estudantes cursaram todo o primeiro semestre sem a bolsa a que tinham direito.

Retomando a concepção de permanência que perpassa a normativa que aprovou a reserva de vagas na UFSCar e, também, a que instituiu o Programa Bolsa Permanência do Governo Federal, além das ações com foco naqueles economicamente desfavorecidos, a ampliação das ações que garantam condições de sucesso acadêmico são indicadas como alvo.

Estas ações, que têm como objetivo oferecer acompanhamento pedagógico e apoio acadêmico, são entendidas como ações com foco na permanência pedagógica dos estudantes. São diversas as ações que vêm sendo implementadas nestes anos de presença de povos indígenas na UFSCar e elas podem ter um caráter mais institucionalizado - como é o caso do acompanhamento pedagógico realizado pela Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes/CAAPE, setor vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade, ou dos dois Grupos do Programa de Educação Tutorial/PET, específicos para estudantes indígenas, como também pode ser baseada na iniciativa de um docente ou um grupo de docentes que realiza alguma ação de apoio acadêmico aos estudantes indígenas. O Centro de Culturas Indígenas, o CCI, também tem um papel muito importante na construção das ações de apoio acadêmico

implementadas pela UFSCar. No próximo item será descrito o acompanhamento pedagógico realizado no âmbito da CAAPE.

O acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas

O acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas na UFSCar faz parte de uma política de ingresso diferenciado e, conforme indicado anteriormente, tem apenas 12 anos de existência. Além disso, por tratar de vaga adicional e exclusiva, o número de ingressantes indígenas na Universidade representava menos de 2% do total de estudantes ativos no ano de 2018. Por estas características, aliadas às demandas apresentadas pelo próprio coletivo de acadêmicos indígenas do Campus São Carlos e ao diálogo constante da Pedagoga da CAAPE com as lideranças do Centro de Culturas Indígenas, tem sido possível realizar o acompanhamento destes estudantes de forma mais próxima.

Este acompanhamento foi iniciado em 2007, nos preparativos para o primeiro Vestibular Indígena e acolhimento dos primeiros ingressantes da UFSCar em 2008.

Com base no que indicavam os assessores indígenas que auxiliavam a Equipe Técnica do Programa de Ações Afirmativas (PAA) da UFSCar, a acolhida aos candidatos ao primeiro Vestibular Indígena e a recepção destes futuros estudantes na Universidade seria fator determinante para a permanência na UFSCar. Nas palavras de um pai terena, que acompanhou o processo de provas da filha, a receptividade, o contato com ‘olho no olho’ e a preocupação com que todos e todas os/as candidatas eram acolhidos o deixou mais tranquilo para deixar sua filha na UFSCar...e hoje sua filha é uma das profissionais formadas. Assim, o acolhimento dos candidatos para as provas passou a ser a primeira ação de acompanhamento pedagógico dos estudantes.

A partir da presença de estudantes indígenas veteranos, o desejo por receber aos parentes da melhor maneira possível foi se fortalecendo e o coletivo indígena apresentou a demanda por participar ativamente do acolhimento no momento das provas e, também, na chegada dos novos estudantes para as aulas. Eles repetiam: “Passei por isso quando cheguei, posso avisar ao meu parente sobre esta situação e ele não precisará sofrer o que eu sofri”. Os pioneiros indígenas, ingressantes em 2008 e 2009 propuseram,

assim, que o acolhimento aos estudantes ingressantes ocorresse num período anterior ao início das atividades letivas.

E, em 2010, ocorreram as primeiras 'Atividades de Integração à Vida Universitária', sob a coordenação da Pedagoga que compunha a Equipe Técnica do PAA e com a participação ativa dos veteranos indígenas no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades. Até o ano de 2012, este acolhimento foi realizado de forma a atender aos estudantes indígenas dos três *campi* da UFSCar existentes à época em São Carlos: o acolhimento ocorreu, assim, de forma centralizada e foi sendo - ano a ano - analisado, reconstruído e executado numa parceria entre os veteranos indígenas e a Equipe Técnica do PAA.

No ano de 2012, a Equipe Técnica do Programa de Ações Afirmativas transformou-se na Coordenadoria de Ações Afirmativas e Outras Políticas de Equidade (CAAPE) e o coletivo de estudantes indígenas do Câmpus São Carlos - que já se organizava enquanto órgão representativo dos acadêmicos indígenas da UFSCar desde o ano de 2011 - conquistou seu primeiro espaço físico na universidade, 'demarcando' a sala 09 do AT 1 como o 'Centro de Culturas Indígenas, o CCI'.

Apesar dos esforços de parte da universidade para realizar um bom acompanhamento pedagógico, a inexperiência da instituição, uma certa dificuldade de diálogo com os estudantes indígenas recém chegados - por pouco escutar ou por não os compreender, em conjunto com outros fatores como, por exemplo, a vulnerabilidade financeira e o período de adaptações culturais e às regras acadêmicas dos indígenas, foram importantes para o pouco avanço das questões indígenas dentro e fora da universidade nos anos iniciais de ingresso diferenciado.

Essas etapas se tornavam mais difíceis, principalmente pela inexistência de outras instituições com propostas semelhantes a da UFSCar. O ingresso de povos indígenas no ensino superior, alcançando uma proporção nunca antes vista, era ainda muito recente e sem muitas referências, tanto no plano nacional quanto local. No entanto, a chegada dos primeiros estudantes indígenas na UFSCar e em outras universidades, e a formação e fortalecimento do coletivo dos estudantes indígenas, que passaram a atuar tanto dentro como fora da

universidade, fizeram com que a política fosse avançando, mesmo que de uma maneira tímida.

Na UFSCar, realizaram-se diversas reuniões, debates, conversas formais e informais na tentativa de ser criada uma relação de via dupla, entre os estudantes indígenas e a administração da universidade e demais setores da comunidade universitária. Em alguns espaços, por mais que todos se mostrassem, em teoria, abertos a dialogar e ensinar aos estudantes indígenas, na prática, não era sempre isso que se via. Muitos subgrupos, presentes dentro e fora da universidade, ainda se mostravam (e isso ainda persiste até hoje, mesmo que em menor número) resistentes ao ingresso e a acreditar na capacidade dos povos indígenas de se desenvolverem academicamente. Relatos de estudantes sobre questionamentos constantes de professores, coordenadores de cursos e demais servidores da Universidade sobre sua escolha pelo curso, sua compreensão sobre o mundo acadêmico, os motivos para estar na universidade e até dos conteúdos em si não eram incomuns.

Vários interlocutores na Universidade tinham pró-atividade para falar, mas pouca ou nenhuma receptividade para escutar os povos indígenas, será que pensavam que seriam “diminuídos” se viessem a escutá-los? Esse é o resultado de mais de quatro séculos de colonização, com preconceitos e racismo que se perpetuam até os dias de hoje, forjando homens e mulheres ainda extremamente conservadores, apesar do acesso à informação e da conquista e reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, assim como de outras minorias.

Apesar dos esforços de alguns indivíduos da comunidade universitária (alguns deles da administração) e de poucos setores da mesma (departamentos, professores, coordenações de curso etc.), assim como das batalhas constantes enfrentadas pelos estudantes indígenas e suas bases, somente depois de muita luta, persistência e diálogo, que as vozes indígenas passaram a ser ouvidas. Alguns projetos que eram direcionados a estes acadêmicos, de forma direta ou indireta, mas sem suas participações, passaram a ser reconstruídos em conjunto com esses povos, conseqüentemente tornando-os mais democráticos e eficientes.

Entre 2014 e 2015, os Departamentos de Ensino de Graduação dos outros três *campi* passaram a contar, também, com Pedagogas

responsáveis pelo acolhimento e acompanhamento dos estudantes indígenas dentre suas atribuições. Neste mesmo período, a Equipe da CAAPE foi ampliada e uma Pedagoga passou a realizar o acompanhamento dos estrangeiros, ficando a cargo da Pedagoga Thaís Palomino o acompanhamento dos estudantes indígenas do campus São Carlos.

O acompanhamento acadêmico e pedagógico dos estudantes indígenas, por se tratar de uma experiência nova e marcada por especificidades, foi construindo-se com base no diálogo, na equidade e na construção conjunta de espaços e meios de apoio acadêmico.

A possibilidade de construção deste acompanhamento, potencializada tanto pelo posicionamento da instituição como pela busca constante de uma relação de respeito e aprendizagem mútuos entre pedagoga e estudantes, possibilitou que este acompanhamento não se desvinculasse de quem eram as pessoas envolvidas: uma pedagoga que nunca havia trabalhado com povos indígenas, mas que havia sido a primeira da família a acessar o ensino superior nesta mesma universidade de um lado e, de outro, os e as estudantes indígenas que adentravam o espaço universitário pela primeira vez, mas que traziam na bagagem toda a cultura de seus povos, suas histórias de resistência e a experiência - maior ou menor - no movimento indígena.

A experiência de acesso ao ensino superior enquanto um território nunca antes imaginado e as temáticas externas à Universidade e que recortam a existência dos povos indígenas nas suas comunidades não podiam deixar de ser discutidas e foram, em diversos momentos, as pontes de aproximação entre dois mundos bastante distintos. Assim como indica Paulo Freire (2005), os mais de 500 anos de resistência dos povos indígenas e de luta por educação diferenciada não podiam ser deixados de fora das relações pedagógicas estabelecidas. E, com base no respeito às lutas de cada um destes povos, “herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo” (Paulo Freire, 2001, p.49) foi se construindo o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas do campus São Carlos.

Como indicado anteriormente, muitos destes estudantes traziam consigo muitos anos de experiência no movimento indígena local, regional e, em alguns casos, nacional. E estas lideranças trilharam um processo de reconstrução de suas identidades, passando a ser, também, lideranças indígenas acadêmicas. Aliada à ideia de coletividade e a natureza própria de reconhecimento de lideranças indígenas, foi preciso atender também às expectativas da universidade quanto ao desempenho acadêmico e ao 'dar exemplo aos outros' na universidade.

E, além de se reconstruírem, estes estudantes também faziam a formação dos não-indígenas que dialogavam diretamente com eles: foram importantes neste processo de formação os primeiros veteranos indígenas que, de forma mais estruturada, fortaleceram o coletivo dos estudantes indígenas da UFSCar: Agenor Terena, Custódio Baniwa e Edinaldo Xukurú de Ororubá, Jaime Matsés, Mayara Terena primeiros profissionais formados e, também, idealizadores do primeiro Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas. Para além destas lideranças, Marcondy Kambeba, Valmir Terena, Ariabo Balatiponé, Lennon Balatiponé, Alberto Piratapuya, Ariovaldo Terena, Deise Pankararu, Deusilene Balatiponé, Duíno Rekbaktsa, Emerson Baré, Tewate Xavante, Laerte Xavante, Genilson Balatiponé, Henrique Pankararu, Jeika Kalapalo, João Guilher Terena, Jiene Terena, Robri Xavante, Luciana Pankararu, Rosilene Terena, Orinaldo Kaxinawá, Paulo Henrique Pankararu, Karla Pankararu, Daniel Arapasso, Vanessa Tukano, Jhonny Xakriabá, Vandicley Atikum, Roseli Kambeba e Gegê Pankararu, Eri Yíne, são lideranças que foram interlocutores diretos tanto da CAAPE, no apoio para o processo de acompanhamento pedagógico, quanto da SAADE, como integrantes de Câmara Assessorava vinculada a esta secretaria. Hoje se somam mais de dez anos de diálogos e de aprendizagens, de repetir e de ouvir muitas vezes a mesma coisa, até que fosse possível a melhor compreensão, de ensinamentos e aprendizagens que foram se aprofundando, à medida que nossas compreensões - do mundo de cada um de nós e das demandas que a permanência na Universidade impunha - iam se construindo e reconstruindo. A leitura dos não-ditos e a compreensão das coisas que não podem ser ditas ainda se constroem, à medida que novos povos, novos interlocutores e novas demandas vão chegando na Universidade.

Depois destes anos de diálogos sobre permanência na Universidade e sobre acompanhamento pedagógico (ou qualquer outro acompanhamento que se faça de povos indígenas), duas premissas passaram a pautar o trabalho com essa comunidade.

A primeira delas diz respeito ao entendimento de que “nada para eles, sem eles”; ou seja, tudo o que diz respeito ao acesso e à permanência dos povos indígenas na Universidade deve ser discutido com eles. A prepotência não-indígena e a visão, ainda colonizada, de que ‘nós sabemos o que é melhor para eles’ são armadilhas que podem ruir toda relação respeitosa necessária para o ‘estarmos juntos’ efetivamente, assim como pode, de princípio, fadar ao fracasso propostas e projetos que poderiam ter sido bem sucedidos. E mesmo que seja um estudante recém-chegado na Universidade, a inteligência cultural (FLECHA, 1997) que ele construiu a partir de uma outra forma de estar no mundo ou de dialogar com os mais experientes é fundamental para que ele compreenda o mundo acadêmico. Mas é, também, uma oportunidade única para o mundo acadêmico se repensar, se reinventar e produzir novas compreensões da realidade e do conhecimento. E este posicionamento vale para coisas muito simples, como por exemplo, a forma de seleção de fotos para um cartaz, até decisões institucionais que envolvem a política como um todo, como a descentralização do vestibular indígena, por exemplo. É uma aprendizagem que pode parecer muito simples; mas, na dureza das relações institucionais e nos jeitos de ser de pessoas não-indígenas, leva anos para ser compreendida.

Outra aprendizagem importante para as Instituições de Ensino superior diz respeito às formas de liderança e ao tempo. Isso porque a vivência em comunidade, o respeito às lideranças e às pessoas de referência e as regras da representação aprendidos nas comunidades indígenas foram se mostrando como formas de organização dos estudantes de povos indígenas na Universidade também. Quando as formas de liderança e sua escolha pelos próprios estudantes foram devidamente respeitadas e consultadas nas tomadas de decisão, o reconhecimento para o diálogo se efetivou. E o respeito às lideranças pressupõe o respeito aos ‘tempos de discussão e consulta’, porque uma liderança representa a partir do diálogo com sua base e não a partir de sua percepção individual. Este movimento de representação, que se faz no vai e vem do coletivo ao individual deve ser respeitado

sempre, mesmo que outros tempos (ou outras etapas de discussão de propostas, por exemplo) precisem ser criados na Universidade.

Além das duas premissas apresentadas acima, o diálogo igualitário (FLECHA, 1997) é um pressuposto teórico metodológico que orienta este acompanhamento. O diálogo é a base de todo o acompanhamento pedagógico realizado. E este diálogo precisa ser baseado na escuta respeitosa e que valoriza todo o conhecimento que o outro apresenta. É no movimento de diálogo com os estudantes que se torna possível conhecê-los enquanto pessoas e entender as dificuldades e especificidades com relação a demandas próprias e às necessidades de ações institucionais. E, sempre buscando valorizar as próprias maneiras pelas quais os estudantes de povos indígenas superam suas dificuldades, solicitar a eles e elas que indiquem ‘práticas pedagógicas que os ajudam a aprender mais ou melhor’, tem se mostrado um caminho muito promissor para a construção de práticas que acabam por potencializar a aprendizagem de todos os e as estudantes.

Enquanto procedimentos construídos, podemos afirmar que o acompanhamento acadêmico é iniciado na chegada de cada novo estudante, nas atividades de acolhimento desenvolvidas em parceria com o CCI. A partir desta chegada, o acompanhamento pedagógico passa a ocorrer por meio de reuniões coletivas (com todos os estudantes indígenas, por exemplo), em pequenos grupos (com os estudantes indígenas da área da saúde ou do curso de Enfermagem, por exemplo) ou, ainda, em atendimentos individualizados. Os atendimentos individualizados podem ocorrer de forma presencial ou virtualmente (por meio das redes sociais e e-mail). Estes atendimentos individuais ocorrem por demanda do próprio estudante, por indicação de algum docente ou da Coordenação de Curso ou, ainda, por indicação de algum colega indígena que está preocupado com seu/sua parente.

Além destas formas de acompanhamento, as Tutorias específicas para estudantes Indígenas e Estrangeiros têm se mostrado um importante apoio acadêmico, segundo os próprios estudantes. Estas Tutorias foram construídas por meio do diálogo com os próprios estudantes atendidos, que demandavam a possibilidade de discutir conteúdos específicos das disciplinas em pequenos grupos, de preferência, entre parentes indígenas; é uma proposta que se

aproxima de grupos de estudos com estudantes mais avançados nos cursos. Em termos práticos, semestralmente é realizada a consulta aos coletivos de estudantes a fim de definir para quais disciplinas haverá a necessidade de Tutorias específicas e os tutores são selecionados e formados pelas Pedagogas da CAAPE, sempre com foco na capacidade de transformar conteúdos de ensino em conteúdos de aprendizagem pelos estudantes e na empatia, já que atuarão junto a estudantes indígenas e estrangeiros. As Tutorias acontecem no Centro de Culturas Indígenas e buscam privilegiar horários que não conflitem com aulas ou estágios dos estudantes.

E, à guisa de uma conclusão, o que se apresenta é que o acompanhamento pedagógico está sendo construído cotidianamente e pode mudar sempre, a medida que novas dificuldades surgem, novos povos indígenas chegam à UFSCar, novas formas de apoio são propostas. O que é constante neste caminho percorrido é a predisposição para o diálogo e para o construir juntos e o respeito que atravessa todo este processo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 389/13, de 09 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília, 09 de maio de 2013
- FLECHA, Ramón. Compartiendo palabras. Barcelona: Paidós, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- PALOMINO, Thaís; CRUZ, Eliana e DURÃES, Rubens. Acompanhamento Pedagógico de estudantes de graduação na UFSCar: possibilidades e desafios. IN: DIAS, Carlos; TOTI, Michelle; SAMPAIO, Helena e POLYDORO, Soely (Orgs.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 518p.
- PORTARIA GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007. Dispõe sobre a implantação do Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos

de Graduação da UFSCar, no Programa de Ações Afirmativas. UFSCar, São Carlos, 2007

SANTOS, Boaventura de Souza. A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. OFICINA DO CES. Nº 135 - 1999: Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais. Praça D. Dinis. Colégio São Jerónimo, Coimbra

Silva. Edmar N. NOVAS REALIDADES DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: A DIVERSIDADE DE LÍNGUAS NA UFSCAR. UFSCar: Relatório de Iniciação Científica, 2017.

Capítulo 6.

Apoio à aprendizagem de matemática acadêmica com estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos

Amadeu José Montagnini Logarezzi
Daniel Rodrigues Teles

Este capítulo faz uma contextualização/justificativa, um relato e uma reflexão a respeito da experiência do desenvolvimento de atividade de apoio de matemática acadêmica com estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) ao longo de quatro anos, desde 2012, em atendimento a demanda apresentada pelas/os estudantes indígenas diante da necessidade de melhorar sua aprendizagem dos conteúdos de disciplinas básicas de matemática de seus cursos, como parte importante de sua formação na universidade e assim de seu desempenho atinente às necessidades de sua comunidade de origem.

Contextualização e justificativa da atividade

A matemática tem se constituído em uma estratégia que os seres humanos têm desenvolvido ao longo da história, com vistas a explicar, entender, manejar e conviver "com a realidade sensível, perceptível, e com o imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural", o que se dá também com as técnicas, as artes, as religiões e as ciências em geral, conforme descreve D'Ambrosio (2005, p. 82). Assim, implica a construção de corpos de conhecimento referidos a determinado contexto espacial e temporal, diferenciando-se "de acordo com a geografia e a história dos indivíduos e dos vários grupos culturais a que eles pertencem – famílias, tribos, sociedades, civilizações." (83) Segundo o autor, a finalidade maior da matemática tem sido a vontade – que se expressa como uma necessidade – desses grupos de humanos de sobreviver no seu ambiente e de transcendê-lo espacial e temporalmente.

Como variações desse processo, a matemática desenvolvida pelo mundo ocidental não existe no mundo das/os indígenas. No universo dos povos indígenas (povos originários do Brasil), ela está presente não como uma estrutura separada, abstraída como uma essência idealizada, mas como uma aplicação direta e estrita ao seu cotidiano. Ela pode ser encontrada a partir das histórias do surgimento dos povos indígenas no planeta, nos seus contos e nas suas mitologias, podendo ser considerada como um sistema que dá base às narrativas. Desde há muito os povos indígenas utilizam as propriedades básicas da matemática no exercício das prerrogativas ontológicas do humano, em que experienciam suas interações com o ambiente, como lugar da busca temporal do sentido de existir. Portanto, a geometria é, mais especificamente, a componente matemática da realidade que mais é empregada no modo de vida indígena, sendo que esta se expressa em atividades essencialmente materiais, como a agricultura – destacada por D'Ambrosio (2005; 2008) –, as construções e os instrumentos para o trabalho, a caça e a pesca, e ainda em atividades essencialmente espirituais, como a música e os rituais xamânicos.

Infelizmente muitos desses conhecimentos foram perdidos, destacando-se o sistema de numeração, que era utilizado por vários povos. A falta de valorização destes conhecimentos pelas instituições de ensino no mundo não indígena acarretou por muito tempo uma destruição parcial desse repertório. Recentemente, com a criação de escolas diferenciadas, uma nova concepção vem buscando recuperar esse conhecimento matemático, levando-o às escolas para que seja apreendido e valorizado pela comunidade escolar. Com isso, tem se tornado possível conhecer melhor como os povos originários viviam em suas regiões, quais tecnologias utilizavam e quais conhecimentos matemáticos e linguísticos eram base para sua cultura.

Esses processos de recuperação e valorização de conhecimentos proporcionam um avanço na forma com que os povos originários interagem com outros, buscando assim contribuir para uma qualidade de vida geral que possa atender a todas as pessoas que fazem parte desta sociedade. Exemplarmente, a difusão dos conhecimentos matemáticos indígenas pode favorecer uma melhor compreensão da relação sociedade-ambiente, a qual tem gerado, como se sabe, por parte da ação não indígena no mundo, uma crise socioambiental sem precedentes que chega a ameaçar a extinção da própria espécie humana.

Por sua vez, na busca de manutenção de seu modo de vida, os povos indígenas têm travado uma luta desigual, que voltou a se acirrar sobretudo na década atual, que tem custado muitas vidas e envolvido muitos sacrifícios, especialmente pelo fato de que eles estabelecem em sua cultura uma forte conexão com a terra em que vivem, a qual vai muito além do metabolismo ecológico atinente à vida corporal, materializando sentidos que transcendem ao nível espiritual, o que torna o lugar em que se nasce também o lugar em que se deve viver e, portanto, morrer. Assim, a terra em que se nasce e se vive é considerada algo sagrado, devendo ser respeitada para que se tenha uma vida longa e próspera e para que possa ser aproveitada por outras gerações.

Por outro lado, os povos indígenas também têm buscado entender cada dia mais o modo de vida das/os não indígenas, com quem estão no mundo... e num mundo em que predominam hegemonicamente os valores, a lógica, a linguagem, enfim, a cultura ocidental, como parte das condições nas quais têm de buscar sua autoafirmação e preservação. E é nesse contexto complexo e desafiador que surge o ingresso de pessoas indígenas no ensino superior, com vistas a dar suporte para melhorar a luta dos povos indígenas em preservar o seu modo de vida. Esse caminho passa pela apropriação de conhecimentos necessários para ser e estar no mundo de hoje e a que todas/os têm direito de acessar, visando adquirir uma mobilidade menos limitada e mais integrada às condições atuais de vida no planeta. Os povos indígenas têm promovido então a busca por esses conhecimentos necessários, reivindicando também o reconhecimento do Estado, uma vez que esse só tem reconhecido as pessoas com conhecimentos validados por instituições de ensino de sua anuência.

Nesse sentido, a/o estudante indígena, quando busca o ingresso na universidade, carrega uma responsabilidade coletiva de não só representar um povo, mas a sua comunidade como um todo, além de ter o compromisso de disponibilizar os conhecimentos durante e após a vida acadêmica para o benefício de sua comunidade, ampliando as possibilidades de um bem viver comum. Com isso, busca difundir sua identidade cultural e defender os interesses do coletivo que representa, assim moldando sua verdadeira história, quebrando preconceitos e agregando conhecimentos tradicionais aos ocidentais, tendo em vista principalmente as demandas de sua comunidade.

Uma preocupação que surge com a experiência desse trânsito entre culturas diz respeito à possibilidade de perda dos fundamentos dos povos indígenas ao se adentrar em um mundo atrativo e hiperestimulante, até então desconhecido por essas/es estudantes que, em muitos casos, têm nessa tarefa seu primeiro contato mais intenso fora da comunidade indígena. Por isso, a necessidade de uma orientação mais próxima das lideranças é fundamental no primeiro ano de ingresso no ensino superior, pois é nesta fase inicial que muitas/os jovens indígenas acabam desistindo e retornando a suas comunidades, ao serem impactados pelo estranhamento de uma sociedade que consideram altamente individualista e pela qual não se veem aceitos. Recentemente, as lideranças vêm buscando reforçar as interações de orientação e acompanhamento dessas/es jovens indígenas nessa caminhada, em adição ao apoio para essa e outras dificuldades que as instituições universitárias vêm promovendo, por sua vez.

Além dos problemas do contexto de ida (integração à cidade distante, à universidade e tudo o que isso implica), há ainda os do contexto de volta (reintegração à sua comunidade de origem após longo período), que são realçados pelo fato de que, no mundo indígena fazer parte do povo implica estar presente e participar efetivamente da comunidade. A perspectiva dessa necessidade tem gerado muita preocupação por parte dessas/es estudantes, a respeito de como serão vistos por sua comunidade no retorno e até mesmo questionando se por ela poderão ser aceitos. Muitos que já passaram por tal experiência relatam que são muito bem vistos fora da comunidade indígena, como grandes pessoas que contribuem para a luta dos povos e como pessoas importantes para a sociedade não indígena, mas, por outro lado, as suas próprias comunidades não os veem como seus representantes, identificando-os como pessoas que se afastaram para viver com as/os não indígenas e distantes do convívio diário no interior de sua comunidade de origem.

A essência das culturas indígenas é baseada no coletivo e no bem comum de seu povo, desenvolvendo uma alteridade a serviço da comunidade, ainda que "o modo com que ela se realiza varie com a etnicidade de cada cultura", de acordo com Mello, Sousa e Palomino (2018, p. 2, tradução nossa). De todo modo, a/o estudante que ingressa no ensino superior tem o papel de representação de seu povo e a responsabilidade de carregar sua cultura e, nesse sentido, buscar se

adaptar às condições de convivência no novo contexto, procurando então difundir sua cultura no meio acadêmico, aportando novas referências culturais nas interações sociais e educativas de que participa no âmbito marcado pelos conhecimentos, tecnologias, valores, costumes e línguas ocidentais. E esta troca de saberes proporciona ao mesmo tempo uma base para o protagonismo que possibilita um fortalecimento da resistência ao etnocídio.

O sentido da vivência destas interações na cidade distante e na academia, envolvendo aprendizados culturais distintos que incluem especialmente formação profissional, é indicado pela comunidade em um planejamento preciso que busca contemplar suas reais necessidades. Em geral, a expectativa da comunidade passa pela aquisição de habilidades técnicas e profissionais e sua aplicação em atendimento às demandas locais e atuais, sempre de acordo com as especificidades da cultura originária, portanto com um olhar mais humanizado e respeitando os valores e a cosmovisão indígenas.

Assim, a/o indígena chega com uma carga de saberes tradicionais e adquire conhecimentos outros que deverão ser adaptados e melhorados quando de sua aplicação na comunidade, seja na área da saúde, da educação ou de outras temáticas recorrentes naquele contexto. E é isto que a comunidade espera: um retorno concreto que, portando conhecimentos distintos, aplique-os em integração com os conhecimentos tradicionais com vistas à melhoria das condições de vida das pessoas e do bem comum ali referido. Na vida distante a/o indígena representa sua cultura e a mantém viva dentro e fora da academia. Todas essas interações de troca de conhecimento serão importantes no processo de preservação e revitalização da cultura, buscando sempre ampliar a autonomia destas populações e difundir a cultura de modo a mantê-la sempre viva e dinâmica na vida das/os indígenas, assim como na das/os não indígenas.

Esta presença de estudantes indígenas em universidades brasileiras tornou-se mais relevante a partir do início deste século, com a criação de programas especiais de formação de professoras/es indígenas de educação básica, especialmente na região norte do país. Mello, Sousa e Palomino fazem uma descrição da expansão desse processo para outras áreas profissionais e para outras regiões do país, ganhando grandes abrangência e presença nesta década (2018, p. 13-16). No caso da UFSCar, a partir de 2008 cada um de seus cursos de

graduação, em todas as áreas, recebeu uma vaga suplementar reservada, a cada ano, para candidatas/os indígenas. Com isso, em poucos anos surge na universidade um contingente dessas/es estudantes que apresenta, entre outras, uma demanda por apoio à aprendizagem de matemática, com vistas a melhorar seu desempenho em disciplinas de seus cursos, especialmente naqueles das áreas de ciências exatas e de tecnologia.

Este conjunto de estudantes, como vimos, situa-se num contexto marcado pelo encontro de culturas distintas, cuja relação implica a superação de obstáculos desafiadores, tanto pelos aspectos atinentes às diferentes especificidades em questão, quanto por aqueles mais conjunturais do momento histórico em que tal interação ocorre (*ibidem*, p. 4-6). E, dada a dimensão do país, há também o encontro entre diferentes culturas indígenas, em que alguns povos se conhecem na vivência universitária por meio de suas/eus representantes estudantes, o que potencializa as ações do movimento indígena nacional. Diante disso tudo, cabe à instituição acadêmica importante papel, que vem sendo cumprido, no caso, por uma articulação entre o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar (PAA) e o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da UFSCar (NIASE), no âmbito da qual se deu a experiência aqui focalizada, descrita a seguir.

Relato da atividade desenvolvida

Na atividade de apoio de matemática aqui abordada procuramos tornar possível o acesso ao conhecimento acadêmico de uma forma dinâmica que possibilite sua compreensão principalmente por meio de discussão coletiva. Nesse sentido, desenvolvemos uma abordagem de temas de interesse em que se respeita o conhecimento prévio e a capacidade de linguagem e ação de cada participante, sendo a discussão conduzida de forma nítida, contextualizada e dialógica, orientada para a exploração didática de conceitos que estão definidos nos livros de matemática adotados em disciplinas de graduação, cujas apreensões são parte importante da demanda em questão.

Essa experiência foi desenvolvida na UFSCar no período de 2012 a 2016, no âmbito do PAA e como uma ação do NIASE. Cada turma era formada de acordo com a demanda manifestada pelas/os estudantes no contexto do Centro de Culturas Indígenas da UFSCar (CCI), variando

entre 5 a 15 estudantes indígenas e até 5 não indígenas. O desenvolvimento da atividade procurava se adequar às especificidades da turma de cada semestre e a outros aspectos do calendário acadêmico, em encontros semanais com duração entre 100 e 120 minutos, em geral no próprio espaço do CCI, que se assemelha a uma sala de aula convencional. Aqui faremos uma descrição do que foi, em termos mais gerais, a experiência das interações com esse conjunto de turmas ao longo de quatro anos, destacando e comentando aspectos mais relevantes do processo, tendo por base o formato a que se chegou com as turmas mais recentes, resultado de aprimoramentos incorporados desde as primeiras turmas. No último semestre a atividade se constituiu como uma *Aciepe* (atividade curricular de integração entre ensino, pesquisa e extensão) ofertada a estudantes indígenas e não indígenas, o que implicava um reconhecimento, pela instituição, do esforço de aprendizagem em que se envolviam as/os estudantes em busca de melhorar sua formação profissional, em interação com colegas e com professoras/es da universidade.

No decorrer desses semestres, a busca por aprimoramento da atividade de apoio foi referida significativamente por uma outra experiência, a do desenvolvimento, promovido pelo NIASE há vários anos, de uma outra atividade semanal, fora do campus (em São Carlos), em que também se encontram diferentes culturas, no caso, a universitária (conductoras/es voluntárias/os) e a de periferia urbana (participantes locais), chamada *tertúlia literária dialógica*. Nessa, obras clássicas – de autoras/es como Franz Kafka, Machado de Assis, Juan Rulfo, Fiódor Dostoiévsky, João Guimarães Rosa – são lidas e dialogadas na perspectiva de se associarem aspectos técnicos de leitura que vão sendo ensinados e aprendidos com aspectos socioculturais que vão sendo, simultaneamente, socializados na interação dialógica de pessoas adultas em que se respeita a igualdade de diferença. Com isso, a interação propicia também uma criação coletiva de sentido em torno dos temas trazidos pelos textos lidos, que são transpostos para a vida das pessoas participantes, ou ainda em torno dos temas trazidos por essas pessoas, diretamente de seu cotidiano. Descrições mais detalhadas podem ser encontradas nos trabalhos de Flecha (1997), Flecha e Mello (2005), Pulido e Zepa (2010), Aguillar *et al.* (2010) e Mello, Braga e Gabassa (2012).

Essa referência da experiência anterior, entre outros aspectos, indicou a necessidade de melhor explorar o contexto com vistas a potencializar o processo de ensino e aprendizagem na atividade aqui em foco, de modo a incorporar possibilidades decorrentes da presença no campus universitário de estudantes de culturas indígenas. Nesse sentido, na atividade em pauta, em várias ocasiões participaram, além do professor, estudantes mais identificados com a cultura acadêmica – não indígenas. Com isso, percebeu-se que o encontro das culturas indígenas e acadêmica oferece oportunidade singular de enriquecimento mútuo das pessoas participantes, desde que tal encontro seja marcado por princípios como o da igualdade de diferença – da aprendizagem dialógica, descrita por Mello, Braga e Gabassa (2012) – e pelo diálogo – na concepção de Freire (2000; 2004). Nesse sentido, potencializam-se não somente as aprendizagens técnicas em questão, mas também, no mesmo processo, aprendizagens socioculturais a um grupo e a outro.

Assim, tendo como pano de fundo o cálculo básico dos primeiros anos dos currículos de cursos de graduação (de acordo com a demanda expressa pelas/os estudantes indígenas), esta atividade de apoio abordou esse conhecimento por meio de uma adaptação da tertúlia literária dialógica, procedimento que foi então desenvolvido com base na aprendizagem dialógica, num contexto configurado pelo encontro das culturas indígenas e acadêmica. Para tal, além dos conceitos de educação já referidos, esta proposição tomou por base também o conceito de práticas de numeramento, em que as habilidades matemáticas são aprendidas em meio a significações socioculturais atribuídas a cada conteúdo abordado, descrito nos trabalhos de Fonseca (2009) Jaramillo (2009) e Adelino e Fonseca (2014).

Assim, a atividade foi conduzida de modo que se buscou explicitar o caráter cultural do conhecimento matemático e das relações que as pessoas estabelecem com ele, abrindo horizontes de aprendizagem nos processos de apropriação dos recursos forjados no âmbito dessas práticas, reconhecendo a legitimidade do desejo de acesso à informação, a novas perspectivas de leitura do mundo, ao conhecimento dos outros e de si mesmos e disponibilizando alternativas para sua realização, de acordo com o que sustenta Adelino e Fonseca (2014, p. 196-7), ao abordarem o contexto de aprendizagem matemática de outro grupo que também enfrenta estranhamento para ser reconhecido socialmente: os

sujeitos da educação de pessoas jovens e adultas. Nessa perspectiva, as pessoas participantes são aqui concebidas como sujeito cultural, sujeito de aprendizagem e sujeito de direitos.

O procedimento associou nas mesmas práticas a via do letramento e a do numeramento, considerando-se que, aprendendo a ler para além dos códigos da língua portuguesa, aprende-se a calcular para além dos códigos da linguagem matemática, em sua concepção acadêmica. A aprendizagem que leva ao desenvolvimento de domínio da leitura para melhor compreender o mundo cultural, e nele seus aspectos matemáticos, se dá em aliança àquela que leva ao desenvolvimento de domínio da leitura para melhor compreender a mundo da matemática, valorizando seus aspectos culturais. Pelo letramento a palavra passa a dizer o mundo e, ao dizê-lo, o (re)significa. Para aplicarmos essa potência textual, letrada, ao mundo da matemática e logramos o numeramento, lançamos mão da prática da tertúlia dialógica, aqui adaptada para o contexto da matemática, explorando a força do diálogo também nessa direção.

Na implementação dessa prática adotamos as referências metodológicas acima indicadas para abordarmos, em tertúlia dialógica, textos extraídos, em princípio, do livro-texto “Cálculo”, de Stewart (2009), o qual foi escolhido, de um lado, por conter adequadamente os temas de matemática demandados dos contextos das disciplinas de graduação da UFSCar e, de outro, por apresentar o conteúdo matemático por meio de uma narrativa que busca conferir nitidez conceitual por meio de um discurso apurado e recheado de exemplos e referências socioculturais. Para pôr em prática todas essas possibilidades de abordagem, buscamos constituir grupos que reunissem estudantes da UFSCar indígenas e não indígenas, os quais são vinculados a culturas distintas, mas identificados pela inserção como colegas de formação universitária.

Além desta abordagem em tertúlia dialógica, foi reservado um tempo importante da atividade para apoio às/aos estudantes quanto às questões mais urgentes que decorriam diretamente das disciplinas de seus cursos ao longo do semestre, em parte por deficiência no repertório básico de matemática acadêmica. Nos últimos 30-40 minutos de cada encontro, cada estudante com dúvida a manifestava e sua questão era então abordada coletivamente. Inicialmente o professor registrava a questão na lousa e desenvolvia uma abordagem

dialogada não somente com a/o manifestante, mas com toda a turma, em geral partindo de aspectos mais básicos dos quais dependia a elucidação da questão apresentada, sempre procurando registrar no quadro as tratativas em discussão e fazer relações daqueles conceitos em aprendizagem com aplicações práticas, com vistas a combater o estigma de pouca utilidade da matemática, muito recorrente na educação em geral e que obstaculiza o ensino de seus temas.

A abordagem dessas questões mais urgentes suscitou a necessidade da adoção de um livro que tratasse sistematizadamente de conceitos mais elementares da matemática acadêmica, mas que fosse também redigido em linguagem contextualizadora dos temas em pauta. Trabalhamos então também com o livro "Matemáticas para adultos", originalmente concebido no âmbito do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade (Crea), da Universidade de Barcelona, Espanha, e posteriormente traduzido para o português e adaptado para o contexto brasileiro no âmbito do NIASE/UFSCar, em processo descrito por Menezes (2007).

Reflexão a respeito do processo

A presença hoje das/os estudantes indígenas na universidade brasileira aponta, de um lado, para um enriquecimento do ambiente cultural nos campi, tornando a vivência universitária marcada por uma gama de possibilidades antes desconhecidas ou, ao menos, não acessíveis na prática às/aos estudantes não indígenas. De outro lado, encontram-se as possibilidades que adquirem as/os jovens indígenas de acessar conhecimentos acadêmicos importantes para o atendimento de demandas práticas urgentes para o exercício da vida em suas comunidades de origem, em um mundo hegemônico pela cultura ocidental academicista marcada pelos valores do modo de produção capitalista financeiro deste final/início de século, cujos conhecimentos científico-tecnológicos, em sua produção e em seu uso, estão em compromisso com uma ética pautada pela competição e pela dominação.

Nesse encontro, em que nos pomos diante do mesmo mundo em crise civilizatória global, as relações interculturais devem ser referidas pela atitude de respeito mútuo, compreendendo "que o respeito pelo outro é a condição de sobrevivência de cada um", nas palavras de

Claude Lévi-Strauss, citado por Kopenawa e Albert (2015, p. 5). De acordo com a ética postulada por Spinoza, todo ser existente tem sua *conatus*, uma potência pela qual, em conformidade com sua ontologia, "se esforça por perseverar em seu ser" (2008, p. 175), sendo que esse esforço, que pode ser exercido só ou em conjunto com outros seres, não envolve "um tempo definido, mas, pelo contrário, ele [o ser] continuará, em virtude da mesma potência pela qual ele existe agora, a existir indefinidamente, desde que não seja destruído por nenhuma causa exterior." (p. 175) Por sermos seres conscientes, essa potência se converte em vontade, desejo, apetite, como uma necessidade existencial de nossa condição humana, social, ainda segundo o filósofo. (p. 177)

Nessa perspectiva, conforme descrevem Souza e Logarezzi (2017), com base em Spinoza, os seres conscientes têm ontologicamente a possibilidade de liberdade, na medida em que, para além ainda do *querer* alguma coisa, têm também o *poder* para fazê-la e fazendo-a a partir de sua essencialidade "de existir e agir segundo a necessidade das determinações que lhe são próprias" (p. 239) – isto é, por uma causa interior –, decidindo e fazendo escolhas entre possíveis condicionados pelas necessidades e contingências da realidade em que vive. A tais condicionamentos podem ainda se somar, historicamente, a presença de constrangimentos decorrentes de relações de dominação, como é o caso da hegemonização da ideologia que respalda o capitalismo tardio que sobrevive às custas de contínuo e acelerado crescimento da desigualdade socioeconômica, como mostrou recentemente o extenso trabalho de Pikety (2014). E esses constrangimentos se mostram especialmente limitantes na relação dessa cultura hegemônica com as culturas indígenas, como vimos, o que destaca a relevância das ações que vêm sendo desenvolvidas no encontro intercultural aqui referido, em particular no campo educativo.

Assim, uma ética que respeite tal possibilidade de liberdade implica um esforçar-se em ser si próprio que não resulte em causa exterior de destruição de outro ser, respeitando assim sua condição de ser consciente e potencialmente livre. No entanto, os fatos históricos que marcaram o encontro entre as culturas ameríndias originárias e a europeia nos últimos séculos, em particular no Brasil, evidenciam os efeitos da atitude desrespeitosa e dominadora desta última, o que levou a um esmagamento das primeiras e sua quase completa

extinção. É diante dessa triste herança que os povos indígenas de hoje buscam resistir, enfrentando, no exercício ontológico de sua *conatus*, uma cultura que possui e produz dinamicamente códigos e tecnologias que se tornam imprescindíveis para a re-existência de qualquer ser no mundo atual, justamente por esse ter sido ocupado expansiva e hegemonicamente, por longo período histórico, com base nos princípios de competição e acumulação dessa cultura que se supõe superior às demais.

Na esteira desse movimento e com vistas a superar seus efeitos socialmente perversos, a universidade se constitui em espaço privilegiado para a promoção de uma interação dialógica entre as pessoas indígenas e as não indígenas e crítica a respeito da trajetória histórica que redundou na realidade atual dos povos indígenas no Brasil. Dialógica e crítica no sentido freiriano, em que se busca integrar as dimensões objetiva e subjetiva da realidade concreta por meio de interações que respeitem niveladamente as diferentes subjetividades presentes, potencializando assim a capacidade de desvelar e abordar aspectos contraditórios da realidade, entendendo-a como um processo em construção decorrente do devir implicado em nossa ontologia – de seres sociais que somos, indígenas e não indígenas. Se somos seres que assim se fazem e se refazem em interação mutuamente constituidora com a própria realidade que integramos, é porque somos, fundamentalmente, ser que, de um lado, conhece e se conhece ao ser e agir e, de outro, que só pode ser si próprio se conhece, é e age no mundo com as pessoas. Tal potência intelectual e tal socialidade são fundantes do (modo de) ser humano, em que se implicam tanto a criticidade na relação sujeito-objeto quanto a dialogicidade na relação intersubjetiva.

Tais fundamentos humanos estão associados com o processo de busca por *ser mais* de que nos fala Freire (2004), ao defender que essa busca – em permanente constituição do mundo e de si mesmo no mundo e com as pessoas – "é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer [às mulheres e] aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar." (p. 74) Nesse sentido, Freire afirma que "ninguém pode ser, autenticamente [em conformidade com o gênero humano], proibindo que os outros sejam", sendo esta "uma exigência radical". (p. 75) A isso – que está

em sintonia com a ética espinosana, como vimos – podemos agregar a noção de utopia freiriana, vista "como uma unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que [as mulheres e] os homens possam ser *mais*", as quais "não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico." (p. 73)

É nessa perspectiva que aqui situamos a realidade dos povos indígenas remanescentes do genocídio que se deu a partir da invasão das terras do então Novo Mundo, em particular, na América do Sul e no Brasil. O desafio de hoje pode ser posto em termos da utopia de, ao denunciar as ações dominadoras do passado e as do presente, anunciar possibilidades de superação da relação opressora que tem persistido historicamente ao longo de séculos. Para isso, uma condição primeira, primária e autoevidente é a da sobrevivência das pessoas indígenas, entendendo-se que isso – sobreviver como pessoas indígenas – exige a sobrevivência de suas línguas e de suas culturas como um todo, o que implica suas terras, seus conhecimentos instrumentais, suas visões de mundo, seus costumes, seus valores etc., considerando-se a dinamicidade própria do existir humano que, vivendo sua cultura a faz e refaz cotidianamente. A necessidade de tal sobrevivência ampla impõe a radicalidade da chave dialógico-crítica freiriana, acima indicada, como princípio condutor da relação intercultural que ora se apresenta em *campi* universitários brasileiros, em particular nos da UFSCar. Sua dinamicidade, por sua vez, destaca o estar no mundo dessas pessoas, num mundo atual, no qual se encontram as condições em que suas ações adquirem sentido na possibilidade de redundar em emancipação, em libertação que supere as opressões historicamente impostas pela cultura hegemônica.

A atividade de apoio de matemática a que se refere este capítulo desempenhou um papel fundamental nesse processo, possibilitando para muitas/os indígenas uma atenuação da inquietude a respeito desta disciplina no ensino superior, evidenciando inclusive que a deficiência nesta matéria não é específica destas/es estudantes e sim algo que atinge às/aos estudantes universitárias/os de modo geral. Sendo assim, pudemos notar que a atividade contribuiu para entender, nesse primeiro contato, como o ensino de matemática tem sido visto na universidade, reunindo um grupo diversificado de estudantes, incluindo não indígenas, que puderam se ajudar, cada pessoa tendo a

possibilidade concreta de discutir e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de matemática acadêmica. A circunstância de estar entre pessoas conhecidas possibilitou às participantes uma tranquilidade em se expressar, de modo que, mesmo para aquelas com dificuldade de falar em público, a atividade possibilitou uma oportunidade de enfrentar tal barreira, em decorrência da criação de um ambiente agradável e favorável para que todas as pessoas se sentissem à vontade para expor suas opiniões. Discutimos em nossas interações que tais casos não são incomuns, uma vez que para os indígenas a expressividade oral é uma conquista ao longo da vida, pois em sua cultura originária a fala só é oferecida às pessoas mais experientes. Por isso, tentar quebrar essa barreira ainda tem sido especialmente difícil para muitas/os jovens indígenas ao passarem pela universidade.

Nesse sentido, procuramos sempre privilegiar condições de aprendizagem em um clima o mais livre possível de tensão, evitando a ansiedade, que permitisse a memorização como decorrência da experiência de raciocinar a respeito de diferentes contextos e questões (e não de repetição descontextualizada e sem sentido fático), além de cuidar em renovar e fortalecer as expectativas de aprendizagem de cada pessoa e do grupo (considerar possíveis bons resultados e se dispor a buscá-los), potencializando o processo como um todo.

Iniciativas como essas parecem ter contribuído para que as/os estudantes indígenas pudessem ir criando uma identidade de protagonismo o mais próximo possível da que suas comunidades de origem tanto delas/es esperam a partir do retorno da formação no ensino superior. A participação ativa (em que cada pessoa fazia parte da atividade de apoio e também com ela podia contribuir relevantemente) nas interações tornou-se importante e fundamental para facilitar a desafiadora transição do universo indígena ao universo da academia. Isso se deu em consonância com o fato de que no mundo indígena todas as iniciativas devem ser discutidas em coletivos onde todos os indivíduos que farão parte do processo devem sempre ser ouvidos, possibilitando assim que as propostas sejam pensadas por todas/os e voltadas para todas/os, de modo que todas/os se sintam por elas atendidas/os e com elas identificadas/os. Uma vez que a instituição adote iniciativas dessa natureza, em que cada parte possa

ser ouvida, acolhida e que a sua opinião possa de fato contribuir, valoriza-se o protagonismo da comunidade indígena dentro da universidade, fazendo com que as/os estudantes se sintam também integrantes da comunidade acadêmica, possibilitando um ambiente mais pluriétnico e potencializador da aprendizagem e da produção de conhecimento, resultando em um ganho não só para as comunidades indígenas, mas também para a sociedade de modo geral.

E é em meio a todos esses fatores intercorrentes e a essa complexa gama de possibilidades que a experiência do desenvolvimento da atividade de apoio de matemática na UFSCar, que aqui abordamos, procurou se guiar por uma práxis voltada tanto para as demandas mais urgentes que nos apresentavam as/os estudantes indígenas, especificamente a respeito da matemática acadêmica e sua assimilação por elas e eles, como para o pano de fundo histórico-cultural em que se davam nossas interações. Sempre em compromisso com as premissas aqui discutidas, podemos dizer que abordamos em tertúlia dialógica conteúdos de matemática atinentes aos cursos de graduação, em prática que associou letramento e numeramento, pondo em evidência sentidos socioculturais aportados àqueles conteúdos pelas pessoas participantes, aos quais se refere o diálogo, o que propiciou assim aprendizagem simultânea de aspectos textuais e matemáticos. Com isso, oferecemos às/aos estudantes indígenas oportunidade para complementar sua formação universitária, rediscutindo conteúdos escolares em contexto de valorização das especificidades de sua cultura, favorecendo tanto o aprendizado de aspectos da cultura acadêmica, por parte dessas/es estudantes, como o aprendizado de aspectos das culturas indígenas, por parte das demais pessoas participantes.

Podemos dizer, então, que todos esses resultados partiram da motivação inicial que apontava a necessidade de apoiar as/os estudantes, particularmente as/os indígenas, em suas emergentes dificuldades para o cumprimento de disciplinas básicas de matemática de seus cursos, em parte por deficiência no repertório básico de matemática acadêmica, como vimos. O processo que com as/os estudantes desenvolvemos ao longo de quatro anos, por fim, parece ter logrado contribuir para o desenvolvimento concreto das relações étnico-raciais no âmbito da universidade, somando-se a outras ações envolvendo o PAA e o NIASE, ainda que devamos reconhecer as

limitações desse alcance, suscitando novas expansões e aprimoramentos. O êxito parcial dessas ações tem como uma de suas centralidades o rigor com que adotamos o princípio da igualdade de diferença, em que o reconhecimento das diferenças culturais, tratando-as com igualdade, seja fruto de um verdadeiro diálogo intercultural na condução da convivência multicultural de que fazemos parte, a respeito da qual devemos desempenhar ações pedagógicas contextualizadoras e assumir papéis de denúncia e de anúncio da realidade opressora que subjaz a essa convivência, por meio de interações intersubjetivas que se abram para uma transformação que aponte para a superação da condição de dominação.

Referências

- ADELINO, P. R. e FONSECA, M. C. F. R. Matemática e texto: práticas de numeramento num livro didático da educação de pessoas jovens e adultas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 56, p. 181-200, 2014.
- AGUILLAR, C.; ALONSO, M. J.; PADRÓS, M. e POLIDO, M. A. Lectura dialógica y transformación em las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), p. 31-44, 2010.
- D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Tendências em educação matemática, 1). 112 p.
- D'AMBROSIO, U. *Uma história concisa da matemática no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2008. 126 p.
- FLECHA, R. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997. 157 p.
- FLECHA, R. e MELLO, R. R. Tertúlia literária dialógica: compartilhando histórias. **Revista Presente!** março-maio de 2005.
- FONSECA, M. C. F. R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, C. E. e NACARATO, A. M. (orgs.). *Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. (Educação matemática) p. 47-60.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 245 p.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 184 p.

JARAMILLO, D. Entre o saber cotidiano e o saber escolar: um olhar a partir da etnomatemática – utopia ou realidade? In: LOPES, C. E. e NACARATO, A. M. (orgs.). *Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. (Educação matemática) p. 153-178

KOPENAWA, D. e ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

MELLO, R. R., BRAGA, F. M. e GABASSA, V. *Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUFSCar, 2012. 176 p.

MELLO, R. R., SOUSA, M. M. de e PALOMINO, T. J. Indigenous school education in Brazil. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 15 de maio de 2018, p. 1-23.

MENEZES, L. *A contribuição do livro "Matemáticas para adultos" na educação brasileira de pessoas jovens e adultas sob os olhares da aprendizagem dialógica*. Monografia – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. 52 p.

PIKETY, T. *O capital no século XXI*. Trad. Monica Baumgarten de Bolle. 1ª ed. Rio de Janeiro: Instrínseca, 2014. 672 p.

PULIDO, C. e ZEPA, B. La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias leterarias dialógicas. *Revista Signos*, 43, n. especial monográfico 2, p. 295-309, 2010.

SOUZA, S. C., LOGAREZZI, A. J. M. O exercício da liberdade na ética tradicional ribeirinha pantaneira amparado na dialogicidade e na criticidade: reflexões teóricas. In: SOUZA, Silvano Carmo de. *Educação ambiental dialógico-crítica no Pantanal de Mato Grosso: a voz e o silêncio das pescadoras e dos pescadores tradicionais*. 2017. 300 f. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) – Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. p. 227-248

SPINOZA, B. *Ética*. Ed. bilingue latim/português. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 424 p.

STEWART, J. *Cálculo*. Trad. Antonio Carlos Moretti e Antonio Carlos Gilli Martins; rev. Helena Maria Ávila de Castro (6ª ed. original). v. 1 e 2, São Paulo: Cengage Learning, 2009. 1190 p.

Capítulo 7.

PET INDÍGENA - AÇÕES EM SAÚDE/UFSCAR: contribuições para o fortalecimento dos estudantes indígenas no ensino superior



Fernanda Vieira Rodovalho Callegari¹,
Adrielle da Silva Braga²,
Karla Caroline Teixeira³,
Maristela Carbol⁴

APRESENTAÇÃO

O Programa de Educação Tutorial (PET): Conexões de Saberes, voltado a jovens universitários oriundos de comunidades populares, é recente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A demanda para sua criação está diretamente relacionada à busca por justiça social, a qual não pode ocorrer sem equidade de oportunidades, principalmente no que se refere ao acesso e à permanência no ensino superior.

¹ Doutora em Ciências Médicas pela Universidade de São Paulo, Professora do Departamento de Medicina da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ex-tutora do PET Indígena-Ações em Saúde.

² Ex-bolsista PET Indígena-Ações em Saúde, graduanda em Psicologia da UFSCar.

³ Ex-bolsista PET Indígena-Ações em Saúde, graduanda em Medicina da UFSCar

⁴ Doutora em Ciências Médicas pela Universidade de São Paulo, Professora do Departamento de Medicina da UFSCar, ex-cotutora do PET Indígena-Ações em Saúde.

O Grupo PET Indígena-Ações em Saúde da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) surge neste contexto de democratização da educação formal superior e de intensa mobilização em busca de uma formação profissional humanista, ética e reflexiva, pautada na valorização da diversidade sociocultural e na responsabilidade social.

Este capítulo mostra a trajetória da implantação do Grupo PET Indígena-Ações em Saúde, suas ações e práticas no período de 2010 a 2016, além da percepção dos petianos sobre a contribuição do programa para sua formação acadêmica.

7.1 CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DO PET INDÍGENA NA UFSCAR

A UFSCar é IFES fundada em 1968, iniciando suas atividades letivas em 1970. Atualmente, oferece 64 cursos de graduação presencial distribuídos nos campi São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino, além de cursos de graduação à distância. Ainda conta com programas de pós-graduação acadêmico e profissional, cursos de especialização e atividades de extensão em diferentes áreas de conhecimento.

A Missão da UFSCar é produzir e tornar acessível o conhecimento por meio da formação de profissionais qualificados e pelo compartilhamento da sua produção científica diferentes segmentos da sociedade. Suas ações são pautadas em dez princípios que expressam compromissos fundamentais, destacando-se a excelência acadêmica, livre acesso ao conhecimento e compromisso social.

Fiel a estes princípios, a UFSCar caminhou em direção aos movimentos de democratização do acesso e inclusão das camadas sociais menos favorecidas no ensino superior, registrando no seu Plano de Desenvolvimento Institucional de 2004 a necessidade de instituir uma política de Ações Afirmativas. Ações Afirmativas são políticas públicas que têm por objetivo corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo dos anos, em segmentos da população com histórico de injustiças e direitos básicos não assegurados. Especificamente no Brasil, as Ações Afirmativas são constitucionais e consideradas políticas essenciais para redução de desigualdades e discriminações existentes em populações mais empobrecidas, com atenção especial às pessoas negras e aos povos indígenas.

Em 2007, a UFSCar instituiu o Programa de Ações Afirmativas (PAA) por meio da Portaria GR nº 695 de 06 de junho, a qual garantiu a reserva de vagas para candidatos(as) que cursaram integralmente o ensino médio em escola da rede pública municipal, estadual ou federal, negros(as) e indígenas. Simultaneamente, o PAA da UFSCar analisou e debateu as peculiaridades de cada um destes segmentos sociais a fim não só de garantir o acesso à Universidade, mas também a permanência e progressão destes estudantes.

Desta forma, em 2008, a UFSCar recebeu os primeiros universitários indígenas, levando em conta quatro aspectos relevantes para o ingresso, os quais foram especificados na Avaliação dos 10 anos do Programa de Ações Afirmativas e do Ingresso por Reserva de Vagas (2007 – 2017):...” *a oportunidade dos candidatos indígenas de escolher dentre todas as opções de cursos de graduação oferecidas pela Universidade; b) a possibilidade de qualquer indígena brasileiro, de qualquer povo, candidatar-se a qualquer das vagas oferecidas; c) a existência de um processo seletivo construído nos moldes dos outros processos da Universidade, mas levando em conta algumas questões relacionadas à garantia constitucional de educação diferenciada aos povos indígenas e, d) a necessidade de comprovação do vínculo do candidato com sua comunidade indígena....”*.

Até o ano de 2016, 217 estudantes indígenas ingressaram na UFSCar, pertencentes a 40 etnias indígenas, oriundos de 11 estados brasileiros, sendo as carreiras nas áreas da saúde e da educação as mais procuradas devido à necessidade de profissionais destas áreas em suas comunidades.

Outro ponto que merece destaque na inclusão das populações menos favorecidas no ensino superior foi a incorporação da UFSCar à rede de IFES participantes do *Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares*. Este programa, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC, teve por objetivo possibilitar que universitários pertencentes às comunidades populares desenvolvessem projetos de intervenção e produção de conhecimento em seus territórios de origem, oferecendo apoio financeiro e metodológico para este fim.

Seguindo as políticas estabelecidas pelo MEC, em 2010 começa o processo de junção do Programa Conexões de Saberes com o já solidificado Programa de Educação Tutorial (PET). O PET foi criado em

1979 para apoiar grupos de alunos com potencial, interesse e habilidades destacadas em cursos de graduação por meio de concessão de bolsas e verbas de custeio. O programa baseia-se em grupos tutoriais de aprendizagem que contam com a orientação e supervisão de um professor tutor e visa proporcionar oportunidades para realização de atividades extracurriculares e fortalecimento da formação acadêmica, além de contribuir para amadurecimento dos estudantes como indivíduos e cidadãos. Assim, em 27 de julho de 2010 é publicada a Portaria 976 que estabelece nas IFES a expansão de grupos PET vinculados a áreas prioritárias e políticas públicas de desenvolvimento, bem como a correção de desigualdades sociais e regionais, denominados PET-Conexões de Saberes.

O programa valoriza a diversidade de saberes dos estudantes das Universidades públicas brasileiras ingressantes por ações afirmativas, contribuindo para o protagonismo, inclusão social, progressão e permanência no ensino superior de jovens provenientes das comunidades do campo, quilombola, indígena e em situação de vulnerabilidade social.

Nesse contexto, a elaboração de propostas voltadas à população indígena foi considerada prioritária na UFSCar, uma vez que naquela época estavam sendo oferecidas 57 vagas nos cursos de graduação para estudantes indígenas. Além disso, era real a possibilidade de ampliação dessas vagas pela implantação de novos cursos na Universidade.

Todo esse processo culminou com a criação de cinco grupos PET-Conexões de Saberes na UFSCar, sendo dois deles orientados aos universitários indígenas, a saber, PET Indígena-Ações em Saúde e PET-Saberes Indígenas. Estes grupos PET visaram à valorização do saber tradicional indígena, sendo o PET-Saberes Indígenas voltado à proteção do conhecimento indígena, enquanto o PET Indígena-Ações em Saúde direcionado à formação de agentes que possam contribuir na melhoria das condições de saúde das comunidades indígenas e das comunidades populares município de São Carlos.

7.2 PET INDÍGENA-AÇÕES EM SAÚDE

O PET Indígena-Ações em Saúde iniciou suas atividades na UFSCar em dezembro de 2010 com o objetivo de contribuir para

permanência e progressão dos graduandos indígenas no ensino superior; integração de indígenas de diferentes etnias; disseminação da cultura indígena na Universidade; fortalecimento do ensino intercultural; e melhoria da qualidade de vida nas comunidades indígenas e populares do município de São Carlos.

O primeiro processo seletivo para compor o Grupo foi direcionado não só aos estudantes da área saúde, mas também àqueles matriculados em cursos das áreas de ciências biológicas, ciências exatas/tecnologia e educação, com intuito de favorecer a formação global. Desta forma, foram selecionados doze bolsistas dos cursos de Ciências Biológicas, Enfermagem, Engenharia Civil, Filosofia, Fisioterapia, Imagem e Som, Psicologia e Medicina (Quadro 1). O segundo processo seletivo ocorreu em 2012, seguindo os mesmos moldes, com ingresso de estudantes dos cursos da Engenharia da Computação, Gerontologia, Psicologia e Medicina (Quadro 2).

Quadro 1: Ingressantes no PET Indígena-Ações em Saúde no ano de 2010.

Aluno	Curso	Etnia	Estado
Adam Luiz Gomes Lulu	Engenharia Civil	Terena	Mato Grosso do Sul
Agnaldo Reginaldo Roberto	Ciências Biológicas	Terena	Mato Grosso do Sul
Anderson Emanuel Maranhão Vasconcelos	Medicina	Tariano	Amazonas
Deise Mari da Cruz	Fisioterapia	Pankararu	São Paulo
Genilson Oliveira Kiry	Imagem e Som	Umutina	Mato Grosso
Henrique Ubiratan de Oliveira	Medicina	Pankararu	Pernambuco
Jiene Pio	Filosofia	Terena	São Paulo
José Luiz Silva Santana Filho	Fisioterapia	Xucuru do Ororubá	Pernambuco

Rosilene Correa dos Santos Mendes	Enfermagem	Terena	Mato Grosso do Sul
Sidivaldo Julio Raimundo	Ciências Biológicas	Terena	Mato Grosso do Sul
Valdiro Pedro	Psicologia	Terena	Mato Grosso do Sul
Valmir Samuel Farias	Enfermagem	Terena	Mato Grosso do Sul

Quadro 2: Ingressantes no PET Indígena-Ações em Saúde no ano de 2012.

Aluno	Curso	Etnia	Estado
Adalciney Garrido de Oliveira	Eng. Computação	Tariano	Amazonas
Doglas Sebastião	Gerontologia	Terena	Mato Grosso do Sul
Ornaldo Baltazar Sena	Medicina	Kaxinawá	Acre
Fernanda dos Santos Mendes	Psicologia	Terena	Mato Grosso Sul

Nota: Eng. = Engenharia.

Ao completar o primeiro biênio (2010-2012) de atividades foi realizada uma oficina para avaliação pormenorizada das relações de trabalho e dos resultados alcançados a fim de trazer subsídios para um planejamento a médio-longo prazo. Neste processo, os petianos, principalmente dos cursos das áreas exatas/tecnologia, apontaram dificuldades em conciliar o desafio do aprendizado de conhecimentos específicos da sua área de graduação com aqueles necessários para o desenvolvimento das atividades do Grupo, voltadas à saúde. Desta forma, os próximos processos seletivos (2013-2016) foram direcionados aos estudantes indígenas dos cursos da área da saúde (Quadros 3, 4, 5).

Quadro 3: Ingressantes no PET Indígena-Ações em Saúde no ano de 2013.

Aluno	Curso	Etnia	Estado
Cristiana Ausenita N. Bezerra	Medicina	<i>Pankará</i>	Pernambuco
Ana Caroline M. de Souza	Fisioterapia	<i>Tupiniquim</i>	Espírito Santo
Lennon Ferreira Corezomaé	Educação Física	<i>Umutina-Balatiponé</i>	Mato Grosso
Dayane Almeida Teixeira	Psicologia	Tariano	Amazonas
Ariele Botelho Gomes	Enfermagem	Terena	Mato Grosso Sul

Quadro 4: Ingressantes no PET Indígena-Ações em Saúde no ano de 2015.

Aluno	Curso	Etnia	Estado
Iuri Antônio Oliveira Sá	Educação Física	Atikum	Pernambuco
Karla Caroline Teixeira	Medicina	Pankararu	Pernambuco
Edilene Figueredo Alves	Fisioterapia	Dessana	Amazonas
Adriele da Silva Braga	Psicologia	Baniwa	Amazonas
Vadilson Samuel Farias	Terapia Ocupacional	Terena	Mato Grosso Sul

Quadro 5: Ingressantes no PET Indígena-Ações em Saúde no ano de 2016.

Aluno	Curso	Etnia	Estado
Josimar Romário Vieira Fonseca	Gerontologia	Piratapuia	Amazonas

Flávio Augusto Rocha	Medicina	Xucuru do Cimbres	Pernambuco
Larissa Eduarda Freire da Fonseca	Terapia Ocupacional	Atikum	Pernambuco

Cada petiano trouxe consigo valores próprios da sua etnia, da sua trajetória de vida, ressaltando a importância da singularidade de cada um. Este fato impulsionou o grupo a trabalhar continuamente na aquisição de habilidades que favorecessem a execução coletiva de projetos, comunicação e convivência harmoniosa.

Assim, o suporte metodológico escolhido para as atividades foi a problematização, que traz o estudante para o centro do aprendizado e estimula a consciência crítica-reflexiva e corresponsabilização pela construção do conhecimento. Este método de ensino-aprendizagem tem sido muito utilizado na formação na área da saúde, uma vez que potencializa a compreensão dos problemas da vida cotidiana e a elaboração de soluções.

Também foi oferecido aos petianos um espaço protegido para discutir os desafios “do novo” e formular estratégias de superação, a qual se denomina “Roda de Saberes”. As experiências eram compartilhadas, de forma horizontal e circular, procurando trazer uma conotação positiva sobre o tema tratado e legitimar os desafios enfrentados. Os estudos sobre esta prática demonstram sua eficácia enquanto instrumento de intervenção social, uma vez que contribui para promover mudanças fundamentadas em três atitudes básicas: acolhimento respeitoso, formação de vínculos e empoderamento das pessoas.

7.3 AS PRÁTICAS FORMATIVAS

O PET Indígena-Ações em Saúde desenvolveu suas atividades focando na tríade ensino, pesquisa e extensão. As atividades de ensino foram direcionadas aos petianos a fim de capacitá-los para execução de projetos de pesquisa e extensão, além de trazer subsídios para seus cursos de graduação, gestão pessoal e desenvolvimento de liderança. As atividades de extensão-pesquisa tiveram como público-alvo os estudantes da UFSCar, às comunidades populares do município de São Carlos e as comunidades indígenas das quais os petianos eram

originários. O objetivo geral foi contribuir para a promoção de saúde e prevenção de doenças mais prevalentes nestas populações. Os temas abordados foram definidos pelas necessidades identificadas em cada uma dessas comunidades, sendo abordadas uma grande variabilidade de assuntos, entre eles, hábitos saudáveis de vida, saúde sexual e reprodutiva, doenças crônico-degenerativas e doenças infectocontagiosas.

Seguindo uma linha temporal, em 2011, primeiro ano de funcionamento do Grupo, as práticas formativas foram direcionadas ao acolhimento e fortalecimento dos petianos frente aos desafios de uma nova realidade sociocultural e acadêmica. Para atingir este objetivo as atividades focaram na construção de habilidades para planejamento financeiro pessoal, gerenciamento de projetos, escrita científica e comunicação para as práticas de saúde. Neste mesmo ano, foi iniciado um projeto de extensão junto ao público infante-juvenil de uma comunidade popular de São Carlos, além de revisões bibliográficas sobre práticas de saúde de povos indígenas. O fruto dessas experiências de extensão e pesquisa foi apresentado em evento científico da UFSCar (Quadro 6).

Quadro 6: Produção científica do PET Indígena-Ações em Saúde, 2011.

Autores	Resumos científicos	Evento/Ano
Mendes, R.C.S.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Roberto, A.R.; Barbar, S.M.; Barbosa, J.P.	Prevenção da Gravidez não Planejada: uma experiência com o público infante-juvenil.	I Congresso de Ensino de Graduação da UFSCar, 2011, São Carlos, SP.
Cruz, D.M.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Pio, J.; Vasconcelos, A.E.M.; Barbar, S. M., Barbosa, J.P.	Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis: uma Experiência com o público infante-juvenil.	I Congresso de Ensino de Graduação da UFSCar, 2011, São Carlos, SP.
Oliveira, H.U.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Raimundo, S.J. T.; Pedro, V.; Kiry, G.O.	Assistência ao Parto nas Aldeias Pankararu na Atualidade.	I Congresso de Ensino de Graduação da UFSCar, 2011, São Carlos, SP.

Farias, V.S.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Santana-Filho, J. L.S.	As Práticas Fitoterápicas do Povo Pankararu no Cuidado à Saúde.	I Congresso de Ensino de Graduação da UFSCar, 2011, São Carlos, SP.
---	---	---

Em 2012, o Grupo deu continuidade ao projeto de extensão direcionado ao público infanto-juvenil. Esta atividade proporcionou aos petianos realizar um diagnóstico educativo sobre necessidades em relação à saúde sexual e reprodutiva e desenvolver estratégias de comunicação condizentes com a realidade local.

Ainda no âmbito extensionista, os petianos participaram de eventos coordenados por professores dos Departamentos de Medicina e Enfermagem da UFSCar, ampliando a rede de colaboradores e os conhecimentos sobre temas relevantes na saúde da mulher. Um destes eventos foi “*Dia Lilás*” em comemoração ao Dia Internacional da Mulher, onde foram montados “stands” próximos à Praça São Benedito em São Carlos e realizadas orientações preventivas sobre câncer de mama, colo do útero, doenças sexualmente transmissíveis, planejamento reprodutivo, aleitamento materno e violência doméstica. Outro evento foi o “*III Simpósio sobre Humanização do Parto e Nascimento de São Carlos*” aberto a gestantes, obstetras, enfermeiros obstetras, fisioterapeutas, psicólogos e doulas.

No ano seguinte, 2013, o Grupo ampliou a prática extensionista com projetos direcionados à população indígena com objetivo de aproximar os petianos à realidade de saúde de suas comunidades e colaborar para melhoria da qualidade vida.

Após análise dos indicadores epidemiológicos de saúde e consulta às lideranças indígenas, os petianos planejaram atividades educativas voltadas à prevenção das doenças infecciosas e degenerativas e vivência segura da saúde sexual e reprodutiva. Estas atividades foram executadas durante o período de recesso escolar nas comunidades indígenas Terena (Mato Grosso Sul), Xucurú do Orurubá (Pernambuco), Yauaretê (São Gabriel da Cachoeira, Amazonas) e na comunidade Panakaru que vive no bairro Real Parque da cidade de São Paulo.

Adicionalmente, foram desenvolvidas ações direcionadas à inclusão digital e divulgação de programas de acesso e permanência

estudantes indígenas ao ensino, como o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar.

A experiência da interação extensionista junto às comunidades indígenas e ao público infanto-juvenil de São Carlos foi compartilhada por meio de resumos científicos no XX Congresso de Iniciação Científica e no IX Congresso de Extensão da UFSCar (Quadro 7).

Quadro 7: Produção científica do PET Indígena-Ações em Saúde, 2013.

Autores	Resumos científicos	Evento/Ano
Santana-Filho, J.L.S.; Santos Neto, C.; Almeida, M.R.; Farias, V.S.; Oliveira, A.G.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Carbol, M.	Relato de experiência de educação em saúde sobre vínculo com adolescentes de uma escola estadual de São Carlos.	XX Congresso de Iniciação Científica da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.
Mendes, F.S.; Carbol, M.; Campos, M.S; Sena, O.B.; Cruz, D.M; Rodovalho-Callegari, F.V.; Santos Neto, C.	Expectativas de adolescentes de uma escola estadual de São Carlos sobre seu projeto de vida.	XX Congresso de Iniciação Científica da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.
Mendes, R.C.S.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Monte, R.N.; Oliveira, H.U.; Sebastião, D.; Carbol, M.; Santos Neto, C.	Valores para o trabalho em grupo: a perspectiva de um grupo de estudantes da UFSCar.	XX Congresso de Iniciação Científica da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.
Souza, A.C. M.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Almeida, D.; Santana-Filho, J. L.S; Corezomaé, L.F.; Monte, R.N.; Mendes, R.C.S.; Silva, T.B.; Carbol, M.; Santos Neto, C.	Sexualidade na adolescência: dúvidas dos estudantes de uma escola.	IX Congresso de Extensão da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.
Oliveira, H.U.; Santos Neto, C.; Cruz, D.M.; Bezerra, C.A.N.; Sena, O.B.; Corezomaé, L.F.; Carbol, M.; Rodovalho-Callegari, F.V.	Prevenção de DST: roda de conversa com casais indígenas da etnia Pankararu.	IX Congresso de Extensão da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.

Garrido, A.O.; Santos Neto, C.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Carbol, M.	Minicurso de informática básica para alunos do ensino público de comunidades indígenas do município de lauretê-AM.	IX Congresso de Extensão da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.
Almeida, D.T.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Carbol, M.; Santos Neto, C.	Controle da ansiedade: uma experiência com a população de estudantes universitários.	IX Congresso de Extensão da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.
Farias, V.S.; Rodovalho-Callegari, F. V.; Mendes, R.C.S; Santos, F.M.; Botelho, A.; Carbol, M.; Santos Neto, C.	Prevenção da hipertensão arterial sistêmica e do diabetes mellitus: uma experiência na comunidade indígena Terena do Mato Grosso do Sul.	IX Congresso de Extensão da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.
Santana-Filho, J.L.S.; Santos Neto, C.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Carbol, M.	Prevenção de DST/AIDS junto a população jovem da aldeia indígena capim de planta do povo Xukuru do Ororubá no município de Pesqueira-PE.	IX Congresso de Extensão da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.
Oliveira, H.U.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Carbol, M.; Santos Neto, C.	Condições de saneamento básico na Aldeia Brejo dos Padres da área indígena Pankararu, Pernambuco, Brasil.	IX Congresso de Extensão da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.
Silva, T.B.; Rodovalho-Callegari, F. V.; Souza, A.C.M.; Botelho, A.G.; Bezerra, C.A.N.; Mendes, R.C.S.; Carbol, M.; Santos Neto, C.	Orientação sexual na escola: desafios enfrentados pelos professores.	IX Congresso de Extensão da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.
Sena, O.B.; Santos Neto, C.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Carbol, M.	Atividade educativa para promoção de estilo de vida saudável para a população de estudantes indígenas da UFSCar.	IX Congresso de Extensão da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.
Monte, R.N.; Cruz, D.M.; Santos, F. M.; Oliveira, H.U.; Farias, V.S.; Carbol,	Experiência de uma atividade educativa em escola pública:	IX Congresso de Extensão da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.

M.; Rodovalho-Callegari, F. V.; Santos Neto, C.	conhecendo e reconhecendo o corpo.	
Santana-Filho, J.L.S.; Santos Neto, C.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Carbol, M.	Prevenção de doenças crônicas junto a multiplicadores em saúde de duas aldeias do Povo Xucuru do Ororubá no município de Pesqueira, PE.	IX Congresso de Extensão da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.
Mendes, R.C.S.; Santos, F.M.; Farias, V.S.; Carbol, M.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Santos Neto, C.	Prevenção de gravidez e DST: atividade educativa para jovens da comunidade indígena Terena.	IX Congresso de Extensão da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.
Souza, A.C.M.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Carbol, M.; Santos Neto, C.	Prevenção da obesidade: uma experiência com os adolescentes das comunidades indígenas Tupiniquim, Estado Espírito Santo, Brasil.	IX Congresso de Extensão da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.
Cruz, D.M.; Kiry, G.O.; Carbol, M.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Santos Neto, C.	Relato de Experiência sobre prevenção de Gravidez e DST de jovens indígenas do povo Umutina.	IX Congresso de Extensão da UFSCar, 2013, São Carlos, SP.

Seguindo o desejo de aproximação com a saúde indígena em 2014, o Grupo trabalhou intensamente na organização e execução do “*I Workshop sobre a Saúde dos Povos Indígenas da UFSCar*”. O mesmo contou com a participação de palestrantes da USP, UFSCar, Secretaria Municipal de Saúde de São Carlos com reconhecida experiência de atuação na saúde indígena. No evento foram discutidos a assistência à saúde indígena com foco na formação de profissionais de saúde e na implementação do subsistema de saúde indígena no âmbito do SUS. Compareceram ao evento graduandos da UNIOESTE (Paraná), pós-graduandos da Faculdade Filosofia Ciências e Letras USP-Ribeirão Preto, UNIFESP-Santos e graduandos e pós-graduandos da UFSCar. Este evento foi um marco divisor na trajetória do Grupo, uma vez que os petianos puderam socializar as práticas que estavam sendo desenvolvidas e ampliar a rede de contato com pessoas com interesse

na Saúde Indígena. O Grupo também fez uma visita exploratória ao Ambulatório do Índio-Projeto Xingu na UNIFESP-São Paulo, o qual é um centro tradicional e reconhecido de cuidado à saúde indígena que realiza assistência singular à esta população desde 1960.

Vale enfatizar que o Grupo deu continuidade as práticas extensionistas iniciadas nos anos anteriores. Assim, ainda no ano de 2014, foi realizada a atividade “*Intervenção educativa para promoção de saúde e prevenção de violência de gênero*”, com a participação de adolescentes do 6º ao 9º ano de uma escola estadual do município de São Carlos. Foram abordados temas como puberdade; ciclo menstrual; concepção; práticas sexuais; anticoncepção; DST; dependência química; violência relacionada ao gênero e uso de álcool e drogas. Junto as comunidades indígenas foram desenvolvidas oficinas e rodas de conversa que abordaram assuntos considerados prioritários para a melhoria das suas condições de vida.

Estes projetos geraram resumos científicos apresentados em eventos científicos dentro e fora da UFSCar tais como: Encontro dos Grupos PET da Região Sudeste (SudestePET); Encontro Nacional dos Grupos PET (ENAPET); II Encontro Nacional Estudantes Indígenas (ENEI); V Congresso Médico Universitário de São Carlos (CoMUSCar) e no XXII CIC-UFSCar (Quadro 8).

Quadro 8: Produção científica do PET Indígena-Ações em Saúde, 2014.

Autores	Organização eventos	Local/ano
Nascimento, Cristiana A.; Santos, F.M.; Souza, A.C.M; Botelho, A.G.; Santos Neto, Cristiano; Almeida, Dayane T.; Cruz, Deise M.; Santana-Filho, José L.; Corezomaé, Lennon F.; Carbol, Maristela; Sena, Orinaldo B.; Mendes, Rosilene C. S.; Farias, Valmir. S; Rodovalho-Callegari, Fernanda V.	I Workshop sobre saúde dos povos indígenas – UFSCar	Anfiteatro Bento Prado-UFSCar, maio 2014, São Carlos, SP.
Autores	Resumos científicos	Evento/Ano
Almeida, D.T.; Botelho, A.G.; Mendes, R.C.S.; Farias, V.S.;	Conversando sobre saúde sexual e	XIX Encontro Nacional de

Santana-Filho, J.L.S.; Santos Neto, C.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Carbol, M.	reprodutiva com estudantes da Escola Estadual Indígena São Miguel, Distrito de Yauarête, AM.	Grupos PET (ENAPET), 2014, Santa Maria, RS.
Cruz, D.M.; Bezerra, C.N.; Souza, A. C. M.; Sena, O.B.; Corezomaé, L. F.; Santos Neto, C.; Carbol, M.; Rodovalho-Callegari, F.V.	Relato de experiência de uma atividade educativa sobre o ciclo gestacional com estudantes da UFSCar.	XIX Encontro Nacional de Grupos PET (ENAPET), 2014, Santa Maria, RS.
Mendes, R.C.S.; Oliveira, H.U.; Sena, O.B.; Botelho, A. G.; Santos Neto, C.; Carbol, M.; Rodovalho-Callegari, F. V.	Perspectiva de estudantes da UFSCar sobre as habilidades necessárias para o trabalho em equipe.	XIV SudestePET, 2014, Seropédica, RJ.
Sena, O. B.; Santos Neto, C.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Carbol, M.	Projeto de vida: expectativas de adolescentes de uma escola estadual.	XIV SudestePET, 2014, Seropédica, RJ. 5º CoMUSCar, 2014, São Carlos, SP.
Farias, V.S.; Santana-Filho, J.L.S.; Nascimento, C.A.; Souza, A.C.M.; Carbol, M.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Santos Neto, C.	Valores para estabelecimento de vínculos na perspectiva de adolescentes de uma escola pública.	XIV SudestePET, 2014, Seropédica, RJ. 5º CoMUSCar, 2014, São Carlos, SP.
Santos, F.M.; Souza, A.C.M.; Botelho, A.G.; Nascimento, Cristiana A.; Santos Neto, Cristiano; Almeida, Dayane T.; Cruz, Deise M.; Rodovalho-Callegari, Fernanda V.; Santana-Filho, José L.; Corezomaé, Lennon F.; Carbol, Maristela; Sena, Orinaldo B.; Mendes,	Uma ação do Pet Indígena-Ações em saúde da UFSCar como estratégia para estimular o ensino intercultural e a troca de saberes entre a universidade e a comunidade.	II ENEI, 2014, Campo Grande, MS.

Rosilene C. S.; Farias, Valmir. S.		
Silva, Talita B.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Carbol, M.; Santos Neto, C.; Ferreira Filho, P.; Santana-Filho, J.L.; Corezomaé L.F.; Mendes, R.C.S.; Farias, V.S.; Nascimento, C. A.; Sena, O.B.; Silva, M.M.B.; Francisco, L.H.	Educação sexual na escola: percepção dos adolescentes de uma escola estadual do interior de São Paulo.	XXII Congresso de Iniciação Científica da UFSCar, 2014, São Carlos, SP.
Corezomaé, L.F.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Santos Neto, C.; Carbol, M.; Sena, O.B.; Almeida, D.T.	Eventos acadêmicos científicos: contribuição para qualificação acadêmica profissional da comissão organizadora.	XXII Congresso de Iniciação Científica da UFSCar, 2014, São Carlos, SP.
Santana-Filho, J. L.; Santos Neto, C.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Carbol, M.; Cruz, D.M.	Percepção e expectativas dos jovens do povo Xukuru do Ororubá com relação ao ensino superior.	XXII Congresso de Iniciação Científica da UFSCar, 2014, São Carlos, SP.
Monte, R.N.; Carbol, M.; Cruz, D.M.; Santos, F.M.; Botelho, A.G.; Almeida, D.T.; Souza, A.C.M.; Puerta, W.L. M.; Guimarães, J.G.M.; Santos Neto, C.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Ferreira Filho, P.	Percepção dos adolescentes sobre as mudanças corporais que ocorrem na puberdade e suas repercussões biopsicossociais.	XXII Congresso de Iniciação Científica da UFSCar, 2014, São Carlos, SP.
Mendes, F.S.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Santos Neto, C.; Carbol, M.; Mendes, R.C.S.; Farias, V.S.	Uso de álcool e drogas: dúvidas dos adolescentes de uma escola pública indígena de ensino médio.	XXII Congresso de Iniciação Científica da UFSCar, 2014, São Carlos, SP.
Botelho, A.G.; Carbol, M.; Souza, Ana C. M.; Nascimento, C.A.; Santos Neto, C.; Rodovalho-Callegari, F.V.	Repercussões da gravidez na adolescência: uma experiência na comunidade indígena terena, estado Mato Grosso do Sul, Brasil.	XXII Congresso de Iniciação Científica da UFSCar, 2014, São Carlos, SP.

O ano de 2015 foi marcado pela ampliação de parcerias de trabalho e diversificação das práticas formativas.

O Grupo participou da “Comissão InterPETS, cuja constituição foi motivada pela grande diversidade dos grupos da UFSCar, formados em diferentes momentos e com experiências distintas, e teve por objetivo criar um canal para troca de experiências e desenvolvimento de atividades em conjunto. Especificamente, a troca de experiências com o PET Estatística da UFSCar levou nossos petianos a elaborarem um Organograma Funcional para o Grupo com a criação de diretorias (marketing, financeira, científica etc), facilitando a execução das ações e a formação de lideranças. Ainda, o PET Estatística prestou assessoria para análise dos resultados dos projetos de pesquisa que vinham sendo conduzidos pelo Grupo, o que nos gerou aprendizado neste campo de conhecimento.

O Grupo esteve presente concepção e organização da “II SBPC indígena, uma atividade da 67ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) sediada em São Carlos pela UFSCar em 2015. A SBPC indígena buscou fomentar a discussão e reflexão crítica sobre temas indígenas do Brasil contemporâneo, incluindo práticas científicas, conhecimentos tradicionais e ética em pesquisa de temas indígenas. Participar deste evento foi experiência rica para os petianos e tutores, uma vez que permitiu o contato direto com a gestão superior da UFSCar, professores de diversos departamentos, líderes estudantis indígenas, além de pesquisadores na área da saúde indígena.

Outro evento que contou com auxílio dos petianos para sua organização e execução foi o “Simpósio de abordagem da incontinência urinária feminina na Atenção Básica”, fruto da parceria com professores e mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Clínica – UFSCar. Este evento direcionado aos graduandos da área da saúde, profissionais e gestores do município de São Carlos, teve por objetivo apresentar um histórico da atenção à Saúde da Mulher no Brasil e promover um debate sobre o cuidado à incontinência urinária feminina no contexto da Atenção Básica, a partir de uma abordagem ampliada da saúde.

Uma parceria que merece destaque refere-se à integração dos petianos ao Grupo Técnico de Planejamento Reprodutivo para Esterilização Cirúrgica de São Carlos. Este grupo é formado por

psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros e médicos da Secretaria Municipal de Saúde de São Carlos e professores da Área da Saúde da Mulher do Departamento de Medicina da UFSCar. Uma das suas funções é oferecer aconselhamento reprodutivo para casais que manifestam desejo pela laqueadura tubária ou vasectomia, visando o desencorajamento da esterilização cirúrgica precoce. Nossos petianos foram capacitados para realizar tal atividade sob a supervisão dos profissionais de saúde e representaram uma força de trabalho produtivo ao programa.

Mantendo o programa de capacitação dos petianos como agentes multiplicadores de saúde, foram oferecidas a eles oficinas sobre parasitoses, doenças sexualmente transmissíveis, câncer do colo do útero e planejamento familiar. A questão do planejamento familiar suscitou intenso debate, visto que em muitas comunidades as condições são pouco favoráveis para que mulheres indígenas façam uso de métodos contraceptivos de forma segura e consciente.

No âmbito acadêmico-científico um relevante trabalho dos petianos e tutores foi a confecção de dois capítulos para o livro *“Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil”* (Quadro 9). Esta produção, organizada pela Profa. Dra. Ana Elisa de Castro Freitas da Universidade Federal do Paraná, sistematizou a experiência de dezessete Grupos de Educação Tutorial Indígenas constituídos nas IFES até aquele ano, possibilitando uma reflexão sobre o impacto destes grupos nas instituições e na produção intercultural de conhecimentos. A versão digital gratuita deste livro pode ser adquirida pelo site da editora e-papers por meio do link [http://www.e-](http://www.e-papers.com.br/produtos.asp?codigo_produto=2663&promo=7)

[papers.com.br/produtos.asp?codigo_produto=2663&promo=7](http://www.e-papers.com.br/produtos.asp?codigo_produto=2663&promo=7)

Os resultados obtidos das práticas formativas desenvolvidas neste ano foram apresentados em vários eventos científicos (Quadro 9).

Quadro 9: Produção científica do PET Indígena-Ações em Saúde, 2015.

Autores	Capítulo Livro	Livro/Ano
Rodvalho-Callegari, F.V.; Santos Neto, C.; Carbol, M.	A educação tutorial no Grupo PET indígena Ações em Saúde da UFSCar: missão, processo de ensino	Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil [recurso eletrônico]: povos

	aprendizagem e práticas formativas.	indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes / organização Ana Elisa de Castro Freitas. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers; 2015. p. 181-194.
Corezomaé, L.F.; Souza, A.C.M.; Botelho, A.G.; Nascimento, C.A.; Almeida, D.T.; Cruz, D.M.; Santos, F.M.; Oliveira, H.U.; Santos-Filho, J.L.; Sena, O.B.; Mendes, R.C.S.; Farias, V.S.; Santos Neto, C.; Rodovalho-Callegari, F.V.	A Universidade à luz do olhar indígena.	Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil [recurso eletrônico]: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes / organização Ana Elisa de Castro Freitas. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers; 2015. p. 181-194.
Autores	Resumos científicos	Evento/Ano
Almeida, D.T.; Souza, A.C.M.; Bezerra, C.A.N.; Sena, O.B.; Santos Neto, C., Carbol, M.; Callegari, F.V. R.	Conhecimentos sobre HIV/AIDS dos membros da comunidade indígena de Yauaretê do estado do Amazonas.	III Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, 2015, Florianópolis, SC.
Botelho, A.G.; Santos Neto, C.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Carbol, M.	Discutindo doenças parasitárias na comunidade indígena Terena-MS.	67a Reunião Anual da SBPC, 2015, São Carlos, SP.
Mendes, R.C.S.; Farias, V.S.; Mendes, F.S.; Santos Neto, C., Carbol, M.; Rodovalho-Callegari, F.V.	Identificando e esclarecendo as dúvidas das mulheres indígenas Terena sobre climatério e menopausa.	67a Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), 2015, São Carlos, SP.

O ano de 2016 representou o final de um ciclo de tutoria, tendo como objetivos principais o fortalecimento do protagonismo dos petianos na escolha e gestão das práticas formativas e debate crítico-

reflexivo da trajetória do Grupo ao longo dos seus seis anos funcionamento.

Um das estratégias formativas das quais o Grupo optou por participar foi a “Roda de conversa sobre a saúde dos povos indígenas”, coordenada pelo Prof. Willian F. Luna (DMed-UFSCar). Tal atividade, além de proporcionar um encontro entre petianos, graduandos da UFSCar e estudantes do ensino médio da rede pública de São Carlos, promoveu debate qualificado sobre Subsistema de Atenção à Saúde Indígena no âmbito do SUS.

Igualmente relevante foi a execução do “II Workshop sobre a Saúde dos Povos Indígenas-UFSCar: Saúde e Qualidade de Vida da Mulher Indígena”. O evento contou com palestrantes da UFSCar (petianos e professores) e da Organização Pan Americana de Saúde (OPAS-OMS), abordando temas sensíveis para saúde das mulheres indígenas como violência de gênero e planejamento reprodutivo.

As atividades extensionistas direcionadas à promoção de saúde indígena foram desenvolvidas por meio da execução do projeto “Uma abordagem educativa sobre a saúde sexual e reprodutiva” nas comunidades indígenas Atikum-PE; Terena-MS; Pankararu, Real Parque, São Paulo-SP e lauretê-AM. A síntese da produção científica deste ano está apresentada no quadro 10.

Quadro 10: Produção científica do PET Indígena-Ações em Saúde, 2016.

Autores	Organização eventos	Local/ano
Teixeira, K.C.; Braga, A.S.; da Silva, L.E.F; Fonseca, J.R.V; Souza, A.C.M; Mendes, F.S.; Botelho, A.G.; Nascimento, C.A.; Almeida, D.T.; Cruz, D.M.; Sena, O.B.; Mendes, R.C.S.; Farias, V.S.; Santos Neto, C.; Carbol, M; Rodovalho-Callegari, F.V.	II Workshop sobre a Saúde dos Povos Indígenas-UFSCar: Saúde e Qualidade de Vida da Mulher Indígena.	Anfiteatro da Reitoria UFSCar, 2016, São Carlos, SP.
Autores	Resumos científicos	Evento/Ano
Cruz D.M.; Nascimento, C.A.; Sena, O.B.; Almeida, D.T.; Teixeira, K.C.; Carbol, M.; Rodovalho-Callegari, F.V.	Uma abordagem educativa sobre saúde sexual e reprodutiva com povo Pankararu da comunidade Real	7º Congresso Médico Universitário de São Carlos, 2016, São Carlos, SP.

	Parque Morumbi, São Paulo, SP.	
Almeida, D.T.; Nascimento, C.A.; Cruz, D.M.; Sena, O.B.; Carbol, M.; Rodovalho-Callegari, F.V.	Perfil de homens que manifestam desejo pela esterilização cirúrgica.	XXI Congresso Paulista de Ginecologia e Obstetrícia - SOGESP, 2016, São Paulo, SP.
Nascimento, C.A.; Cruz, D.M.; Sena, O.B.; Almeida, D.T.; Rodovalho-Callegari, F.V.; Carbol, M.	Perfil de mulheres que manifestam desejo pela esterilização cirúrgica.	XXI Congresso Paulista de Ginecologia e Obstetrícia - SOGESP, 2016, São Paulo, SP.

7.4 O PET INDÍGENA-AÇÕES EM SAÚDE COMO INSTRUMENTO DA FORMAÇÃO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS

Ao recebermos o convite para confeccionar este capítulo, sentimos que não poderíamos apresentá-lo sem incluir um relato dos petianos sobre a importância do PET Indígena-Ações em Saúde na sua formação profissional e desenvolvimento pessoal. Todos os estudantes que passaram pelo PET no período de 2010 a 2016 foram convidados a contribuir com seus relatos, sete deles se dispuseram a compartilhar suas experiências, as quais estão apresentadas na íntegra a seguir.

Petiano 1: “ Entrei no grupo PET no ano de 2013. O grupo agregou muito. Enquanto aluna graduanda pude realizar trabalhos nas comunidades indígenas de origem, contribuindo assim para a saúde das mesmas, pois os trabalhos visavam este tema, além do projeto de extensão na cidade de São Carlos e arredores como no distrito de Santa Eudóxia de saúde reprodutiva, ampliando assim meus conhecimentos. Tivemos oportunidades de apresentar estes projetos na forma de resumos científicos em congressos, jornadas como COMUSCar, SBPC, ENEI entre outros. Acredito que o PET nos fornece subsídio para a graduação, pois discutimos propostas, estudamos os assuntos dos projetos, aprendemos a apresentar pôsteres e a realizar projetos "grandes" como no caso do workshop que é realizado pelo grupo a cada dois anos, o qual iniciou ainda na tutoria da professora Fernanda”.

Petiano 2: “O PET me ajudou na permanência na universidade, já no curso me ajudou em partes. Ajudou para a disciplina de estágio. Muitas vezes tive que faltar de aulas do curso para ir às atividades do PET. Foi muito bom participar, tive várias experiências boas de aprendizagem”.

Petiano 3: “Ingressei na Universidade em 2013, passei no mesmo ano no edital do PET Saúde. Faço graduação em Psicologia. A entrada para equipe, muito nova, logo no primeiro ano foi muito difícil, no sentido de ser muito nova, apesar de já ter experienciado a trabalhar em equipe, teria que me habituar a uma nova equipe e me ver nela inserida, foi um ano de adaptação. A vontade de entrar para a equipe foi para ganhar mais experiência, amadurecer as ideias, e trabalhar em equipe e conseguir experiências que minha formação exige. Desde sempre soube que a tríade de ensino, pesquisa e extensão seria algo que preciso saber, e o PET, nesse aspecto, me ajudou muito. Eu era muito tímida e as extensões me ajudaram muito nesse aspecto, as submissões de trabalho me fizeram ver que eu sou capaz de fazer um trabalho bom para apresentar em congressos, ou até mesmo levar trabalhos de férias que atingisse a minha comunidade. O PET me ajudou muito na permanência e me ajuda ainda, tanto financeiramente quanto a adquirir mais experiências e conhecimentos que fazem com que eu cresça tanto profissionalmente como na minha vida particular. No curso, quase finalizando a minha monografia, pude usar as experiências que aprendi no PET. Fiquei muito feliz, pois já era algo que eu dominava e sabia como fazer como submeter um projeto, mandar para a plataforma, plotar dados, fazer resumos, citar autor ou referências, etc. O PET também me proporcionou várias experiências como trabalhar em equipe, como dar visibilidades aos trabalhos em que acreditamos e participação em congressos. O PET foi muito importante na minha formação e na minha vida. Com essa oportunidade pude experienciar vários momentos dentro da equipe”.

Petiano 4: “Sucintamente falando, tive a grande oportunidade de fazer parte do Grupo tutorado pela professora Fernanda. Tive uma receptividade muito boa, tínhamos uma interação saudável e criamos um vínculo muito grande com a professora e os petianos. Durante minha participação no PET, tive a oportunidade de ajudar a executar algumas atividades que agregam de forma muito positiva para a minha formação, como no caso da elaboração de eventos sobre saúde indígena, um tema de extrema relevância para nós estudantes na área da saúde. De forma

direta, minha participação no PET me fez ter um crescimento acadêmico, fomentou minha desenvoltura na minha oralidade, como nas apresentações em público. O PET me ajudou a melhorar minhas habilidades em trabalho em grupo. Me desliguei do PET porque estava iniciando o meu internato (início do 5º ano de Medicina) e estava um pouco difícil minha carga horária para as minhas dedicações extracurriculares. Mas sem dúvida, o PET teve um papel muito importante na minha formação como pessoa e um futuro profissional médico. Agradecimento especial aos professores por todos os ensinamentos e todos os petianos que hoje, alguns já estão atuando na área de atuação de formação.

Petiano 5: “Sou petiana desde 2010 e com muito orgulho de fazer parte deste grupo onde pude apresentar e compartilhar conhecimento, onde cada membro que por nesse grupo passou eu acredito que vi lembrar e praticar cada conhecimento experienciado. O PET Saúde Indígena nos dá a possibilidade de avanços acadêmicos pela sua essência onde anda lado a lado o ensino, pesquisa e extensão, ampliando nosso olhar para esses pilares e nos dá fortalezas para sermos um bom líder e distribuidores de conhecimento”.

Petiano 6: “Ingressei na UFSCar em 2015 no curso de graduação em educação física, no mesmo ano participei do processo seletivo do PET Indígena Ações em Saúde em que passei e entrei como bolsista. Desde então, como membro do grupo, venho desenvolvendo trabalhos em equipe em saúde na comunidade de São Carlos e na minha respectiva comunidade indígena no período de férias. Outros trabalhos também estão desenvolvidos pelo grupo com cada membro dando mais foco em suas respectivas áreas e demandas. Nesse ponto o PET me possibilitou desenvolver muitos trabalhos na minha comunidade indígena levando conhecimento para os membros que ali residem, e oportunidades de pesquisa e aplicação de estudos para desenvolver meu TCC (trabalho de conclusão de curso) assim contribuindo para a minha graduação. O PET também me possibilitou e possibilita na minha permanência na universidade não, simplesmente pela bolsa, mas também por dar oportunidades de conhecer, aprender e desenvolver o conhecimento, nos motivando a ir mais longe e nos transformar em líderes de alguma forma para o futuro”.

Petiano 7: “A permanência no grupo foi fácil, pois éramos uma família e por conta disso, um dava suporte para o outro, não só sobre estudos, mas sobre assuntos pessoais, nos fazendo saber que não estávamos sozinhos e consequente esse suporte facilita na progressão e finalmente conclusão do curso. Em resumo, o suporte que o PET deu foi nas pesquisas, como fazer projetos, como ter uma postura para apresentar trabalhos, ou até mesmo apresentação de trabalhos de graduação. O PET poderia me ajudar mais se eu seguisse na área acadêmica, por ter vários trabalhos e experiência. Para o mercado de trabalho não conta muito. O grupo PET foi um suporte para minha permanência no curso de graduação, pois no início apresentava dificuldade para apresentar seminários, expressar minhas opiniões. Para suprir esta necessidade surgiu a ideia de trabalhar apresentações, onde o grupo avalia a apresentação do companheiro. Além disso, os trabalhos que desenvolvemos de extensão foram fundamentais para conhecermos um pouco mais da cultura de cada um dos membros do grupo, ter contato com a população residente na cidade de São Carlos, fato este que durante o meu estágio na atenção básica foi fundamental, por já ter uma noção de trabalhar com diferentes tipos de público”.

Ao longo das narrativas identificamos que os universitários consideraram a participação no PET Indígena-Ações em Saúde uma experiência que influenciou positivamente a trajetória acadêmica, a aquisição de habilidades de relacionamento interpessoal, além de representar uma ferramenta de aproximação com os problemas de saúde das suas comunidades de origem.

Com frequência foi mencionada a importância das práticas formativas no desenvolvimento de capacidades para elaborar e gerenciar projetos extensionistas, falar em público, trabalhar em equipe, vivências transformadoras que influenciarão no mundo do trabalho quando se formarem em seus cursos de graduação.

Também ressaltaram que ajuda financeira que o PET lhes proporcionou foi essencial para permanência deles na Universidade, ressaltando a quanto é crucial a manutenção destes programas como este a fim de tornarmos nossa sociedade mais justa e igualitária.

7.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Grupo PET Indígena-Ações em Saúde da UFSCar foi constituído num contexto de democratização do conhecimento formal por parte dos jovens universitários oriundos de comunidades populares, assim como, do reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural como estratégia de fortalecimento da formação acadêmico-profissional.

Na trajetória do Grupo multidisciplinaridade e multiculturalidade foram características marcantes e ao mesmo tempo que representaram um desafio, impulsionaram estudantes, tutor e cotutores a cultivarem relações democráticas e solidárias de trabalho, constituindo uma experiência transformadora para todos.

Embora a implantação de grupos PET constituídos exclusivamente por universitários indígenas seja um processo recente nas IES, a partir da trajetória e das percepções dos petianos acima descritos, podemos concluir que este programa constitui num instrumento pedagógico importante de amadurecimento profissional e pessoal e redução das desigualdades sociais.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL. Ministério da Mulher, Família, Direitos Humanos. Ações Afirmativas em Educação, 27 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/igualdade-racial/acoes-afirmativas-em-educacao>>. Acesso em: 17 setembro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa PET Conexões de Saberes. MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17446-programa-pet-conexoes-de-saberes-novo/>> Acesso em: 17 setembro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. Programa Especial de Treinamento: Manual de Orientações Básicas - PET. Brasil. 2006:2-25. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pet/manual-de-orientacoes/>>. Acesso: 25 setembro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010. Regulamenta o O Programa de Educação

Tutorial PET no que refere aos seus objetivos, organização acadêmica, financiamento e avaliação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 jul. 2010. p.103-104.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. 2ª ed. Brasília: Ministério da Saúde: Fundação Nacional de Saúde, 2002. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_saude_indigena.pdf/>.

Acesso: 20 agosto 2018.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. Departamento de Saúde Indígena, Vigilância em Saúde Indígena. Síntese dos Indicadores 2010. Brasília: FUNASA, 2010. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1187-sintese-dos-indicadores-saude-indigena-7&category_slug=saude-indigena-119&Itemid=965>. Acesso: 20 agosto 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde sexual e saúde reprodutiva / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. 1ª ed., 1. Brasília : Ministério da Saúde, 2013. 300 p.:il. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_sexual_saude_reprodutiva.pdf>. Acesso: 20 agosto 2018.

COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Cad. Saúde Pública, Jun 2004, vol.20, no.3, p.780-788.

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

MELO, R.H.V et al. Roda de Conversa: uma Articulação Solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade. Rev. Bras. Educ. Med., Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 301-309, June 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v40n2e01692014>. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022016000200301&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 25 outubro 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS-UFSCar. Apresentação Institucional. UFSCar, maio 2018. Disponível em: <<https://www2.ufscar.br/a-UFSCar/apresentacao/>>. Acesso: 03 agosto 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS-UFSCar. Missão da UFSCar. Comissão Avaliação Própria UFSCar, c2015. Disponível em: <<http://www.cpa.UFSCar.br/documentos/arquivos/paginas-2015/missao-da-UFSCar/>>. Acesso: 04 agosto 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS-UFSCar. Comissão de Avaliação do Ingresso por Reserva de Vagas e do Programa de Ações Afirmativas. Avaliação dos 10 anos do programa de ações afirmativas e do ingresso por reserva de vagas (2007-2017). Disponível em: <http://www.soc.UFSCar.br/consuni/2018/arquivos/pauta-da-232a-reuniao-ordinaria-consuni-11-052018/relatorio_final_comissao_avaliacao_10anos_acoes_afirmativas_apreciacao_consuni.pdf>. Acesso: 10 setembro 2018.

Capítulo 8.

Atuações, memórias e re-conhecimento da presença indígena no *campus* Araras da Universidade Federal de São Carlos

Anselmo Calzolari
Ariovaldo Massi
Camila Seabra
Renata Sebastiani
Valdenilson Candelário

Introdução

As Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade, enquanto política de democratização do acesso e permanência de estudantes na universidade, foi aprovada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em dezembro de 2006, com implantação do Programa de Ações Afirmativas em 2008. Um Grupo Gestor para este programa foi constituído em 2007 para delinear e implementar programas de acolhimento e apoio a todas e todos estudantes da universidade, sendo um específico para Educação das Relações Étnico-Raciais (SILVA & MORAES, 2015).

Desde a sua concepção, esta política na UFSCar define Ações Afirmativas como:

[...] um conjunto de metas articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado, determinações institucionais, com as finalidades de: corrigir desigualdades no acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações; reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade de grupos sociais e étnico-raciais, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos valiosos para toda a humanidade (SILVA, 2009; p.264)

Neste contexto, a busca por correção de desigualdades, o reconhecimento e reparação de crimes de desumanização, a

importância de participação e valorização da história, cultura, identidade e conhecimentos dos povos indígenas brasileiros estiveram contempladas na política. Com a determinação institucional do Vestibular Indígena e sua reserva de uma vaga a mais em cada curso de graduação dos quatro campi da UFSCar, o *campus* Araras começou a receber estudantes indígenas em 2008. Desde então, a presença indígena neste campus tem sido registrada pela Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade (CAAPE) e, até 2019, contamos com o ingresso de 30 estudantes que representam 15 etnias: Terena, Suruí, Kambeba, Wassú Cocal, Paratiponé, Xavante, Kokama, Tariano, Pankararu, Baniwa, Werekena, Xukurú de Ororubá, Tupiniquim, Tukano e Atikum Umã.

Ao longo destes 11 (onze) anos de existência da política de Ações Afirmativas para povos indígenas, recebemos, a cada ano, pelo menos um estudante indígena, entre homens e mulheres, em algum dos 6 (seis) cursos de graduação do campus. O curso de graduação que tem recebido a maior quantidade de estudantes é Engenharia Agrônômica (13 estudantes). A primeira estudante indígena, autora deste capítulo, ingressou no curso de Engenharia Agrônômica em 2012 e foi a primeira estudante deste curso a se formar. Outros dois estudantes, também autores deste capítulo, um ingressante no bacharelado em Agroecologia em 2009 e outro em Engenharia Agrônômica em 2010, que vivenciaram os anos iniciais de implantação da política, permanecem com matrícula ativa em seus cursos, enfrentando as dificuldades, e participam como lideranças dos e das estudantes nas ações que marcam a presença indígena no campus.

Até aqui, apresentamos alguns fatos que marcam historicamente a presença indígena no campus Araras da UFSCar, mas consideramos que esta presença não é revelada apenas com dados registrados. As ações praticadas por esta e estes estudantes, em interação com docentes, e suas memórias a serem contadas também constituem esta presença, compondo a realidade das interações vivenciadas.

Bruner (2001) defende, para o preceito narrativo da realidade, a intersubjetividade e o encontro dialógico na negociação de mentes, declarando distanciamento de concepções pós-modernistas, psicanalíticas ou genético-construtivistas. A elaboração de seu argumento para relevância das histórias, narrativas, constitui-se na comparação entre as duas maneiras de extração e atribuição de

significado e sentido à realidade pela humanidade em suas culturas: pensamento lógico-científico/paradigmático e pensamento narrativo.

Tomando como conceito de narrativa a criação de uma versão do mundo na qual se vislumbra um lugar para si, Bruner (2001) define que é um modo de pensamento e de atribuição de significados, que toda interpretação narrativa formata a realidade que cria e, portanto, contém a leitura de outras mentes, ou seja, a intersubjetividade. Quanto ao conteúdo, a verossimilhança com a realidade é dada pela pessoa que narra.

Neste sentido, elaborar narrativas interpretativas da realidade que se viveu exige recuperar na própria memória os acontecimentos. Para tanto, trazemos o conceito de memória histórica proposto por Sá (2015):

Nos termos de uma “psicologia social da memória”, as “memórias históricas” são entendidas como “memórias da história”, isto é, memórias construídas por populações que viveram ou estiveram implicadas em fatos que vieram a se tornar “históricos”. Na contemporaneidade, tais envolvimentos formam uma espécie – valorizada ou depreciada – de “herança do passado” para os membros remanescentes ou sucessores daquelas populações (p.268).

Pode-se compreender que a presença de estudantes indígenas na universidade há 11 (onze) anos possibilitou memórias que em seu conjunto revelam herança para quem vivencia atualmente a comunidade acadêmica e para as novas gerações que chegam. As Ações Afirmativas possibilitaram a constituição destas memórias da história e os registros dessas memórias em narrativas interpretativas da realidade permitirão que as vivências e aprendizagens constituam esta história de presença.

Sendo assim, a proposta deste capítulo é registrar as atuações compartilhadas entre estudantes indígenas e docentes, as memórias de alguns estudantes indígenas que ingressaram neste campus da UFSCar e o posicionamento de docentes que atuam diretamente com estas e estes estudantes. Para tanto, apresentaremos a seguir tais atuações interativas que têm sido desenvolvidas no campus pelos estudantes indígenas. Na sequência, serão trazidas as memórias em narrativas da realidade de três estudantes indígenas, autores deste capítulo, para, então, apresentar re-conhecimentos de dois docentes,

também autores deste capítulo. Finalizamos o capítulo com considerações que favorecem e fortaleçam a presença indígena na universidade.

8.1 Atuações interativas compartilhadas

Dentre as principais ações desenvolvidas pelos estudantes indígenas na UFSCar campus Araras pode-se destacar a realização do 1º Simpósio de Interculturalidade, a criação do Núcleo de Estudos Indígenas (NEI) e a realização do Ciclo de Ações e Luta Indígena (CALI).

O 1º Simpósio de Interculturalidade foi uma atividade de extensão realizada entre os dias 22 e 23 Maio de 2015, cujo tema foi “diversidade cultural indígena”. O objetivo desta atividade foi reconhecer a diversidade da comunidade estudantil e debater sobre a acolhida e permanência dos estudantes indígenas na Universidade Federal de São Carlos. Este evento foi organizado por estudantes indígenas, estudantes não indígenas e outros segmentos da comunidade universitária, interessados na temática (SEBASTIANI et al., 2018).

A proposição da programação do evento iniciou-se com uma Roda de Conversa em Dezembro de 2014 no *campus* de São Carlos, em que estiveram presentes cerca de 50 estudantes indígenas de diversas etnias dos campi da UFSCar. Neste momento, indicou-se a participação de duas lideranças das comunidades como palestrantes (uma liderança da etnia Paratiponé e outra da etnia Xavante), bem como a participação dos estudantes indígenas considerados lideranças em suas respectivas comunidades, que atuaram como mediadores e palestrantes do evento (SEBASTIANI et al., 2018).

Este Simpósio contou com um total de 98 participantes, dos quais 28 eram estudantes indígenas, pertencentes às etnias Dessana, Tukano, Xavante, Atikum, Kambeba, Terena, Pankararú, Wassú-Cocal, Hunihui e Paratiponé. Quanto aos participantes não indígenas, 33 eram estudantes não indígenas da UFSCar e os 37 participantes restantes, público externo da universidade (SEBASTIANI et al., 2018).

O evento contou com palestras, mesas redondas, apresentações culturais e uma plenária de encerramento, marcado pela discussão das demarcações de terras indígenas, a tradição cultura indígena e ingresso e permanência de estudantes indígenas na universidade.

Segundo Sebastiani et al. (2018), a vinda das lideranças para falar da cultura indígena e da importância do ingresso e permanência dos indígenas na universidade, contribuíram para a valorização desses estudantes e para reconhecer o conservadorismo da universidade. Ao mesmo tempo em que os estudantes indígenas reconheceram as dificuldades enfrentadas por eles e elas na universidade, também ressaltaram a importância de estarem no ensino superior e de se apropriarem de certos conhecimentos para levá-los até sua aldeia.

Como encaminhamentos oriundos do I Simpósio de Interculturalidade destacam-se: a integração entre estudantes indígenas e não indígenas, a implantação do Núcleo de Estudos Indígenas (NEI) e a promoção do Ciclo de Ações e Luta Indígena (CALI).

O NEI foi implantado na UFSCar-Araras em parceria com o Programa de Educação Tutorial (PET) Saberes Indígenas em 2016 e tem como principais objetivos divulgar a cultura indígena e fortalecer o grupo de estudantes indígenas do campus. Dentre as principais ações destacam-se a visitação em instituições de ensino de Araras, elaboração de trabalhos para apresentação em eventos, reuniões periódicas para discussão de temas relevantes para a permanência dos estudantes indígenas no campus e a organização do CALI.

O CALI foi concebido pelos integrantes do NEI como uma ação a partir do Simpósio e permite discutir as dificuldades enfrentadas na permanência dos estudantes indígenas e a divulgação de sua diversidade cultural, a fim de favorecer a tolerância de diferentes culturas e valorizar sua presença na universidade. O CALI é um evento anual com exposições, palestras, rodas de conversa e outras atividades culturais, tendo como público alvo principal a comunidade do campus. No 1º CALI (2016), discutiu-se a importância do Dia do Índio e as origens das etnias representadas no campus. No 2º CALI (2017), foram oferecidos para degustação os principais pratos típicos das etnias representadas no campus. O 3º CALI (2018) manteve a discussão sobre a cultura indígena por meio da pintura corporal. Por fim, no 4º CALI (2019), foi realizada a Semana Indígena, em parceria com a Biblioteca do campus, com exposições, mostra de vídeos, apresentações de dança e música e pinturas corporais.

Apesar dessas ações serem essenciais na divulgação da diversidade cultural indígena, ainda há muitos desafios para melhorar a acolhida e permanência de estudantes indígenas na universidade.

Estes desafios e conquistas podem ser conhecidas a partir das narrativas interpretativas de suas memórias históricas, apresentadas a seguir.

8.2 Memórias em narrativas da realidade de estudantes indígenas

Camila Seabra – a primeira estudante indígena mulher a se formar

Uma menina criando asas aos 18 anos em busca do seu sonho, longe da família, aprendendo a conviver com pessoas diferentes, com culturas diferentes. Esse relato é de uma pessoa que transformou a sua vida, a vida da sua família e comunidade, através dos estudos e apoio que a UFSCar lhe proporcionou.

Chegar a um ambiente totalmente diferente do seu cotidiano, com níveis acadêmicos e tecnológicos diferentes da sua realidade foi um desafio do começo ao fim da graduação. Formar-me em Engenharia Agrônômica, aos 24 anos, em uma universidade federal foi a melhor conquista da minha vida até hoje. Porém, não foi fácil chegar até aqui, dias e noites sem dormir, sentir como se estivesse correndo atrás do tempo desde os primeiros dias de aulas, até a apresentação do Trabalho Final de Graduação. Tudo foi um grande desafio.

A base acadêmica que eu possuía não estava no alcance da dos alunos da minha turma, nem do material didático dos professores. Eu me senti perdida, deslocada, quase desistindo de ser engenheira. Mesmo com tantas reprovações e lágrimas de decepções, vieram as aprovações e, naquele exato momento, eu percebi que conseguiria. Dentro da sala de aula nós, indígenas, somos tratados com indiferença acadêmica, somos avaliados igualmente aos alunos não-indígenas. Sobre a minha opinião em relação a esse fato, não sei o que dizer ao certo. Tive professores que me orientaram cuidadosamente, respeitando a minha cultura. Também tive professores que me assustaram no começo, mas com esforço consegui a aprovação nas disciplinas. No final, percebi que nós indígenas podemos ser o que quisermos: engenheiros, médicos, biólogos, professores.

Nós, povos Kambebas que residem no Alto Solimões, interior do Amazonas, vivemos décadas fugindo da violência e discriminação das pessoas não-indígenas que tinham interesses nos bens e na terra do nosso povo. Por conta disso, é considerado escasso o estudo e acesso

a materiais que contam a nossa história e cultura tradicional. Aos poucos, os povos Kambebas foram desaparecendo e levando consigo os conhecimentos tradicionais da etnia. Além disso, são poucos Kambebas estudando em uma universidade pública. Por isso, o meu papel como aluna indígena do povo Kambeba foi expor novamente o meu povo, os conhecimentos tradicionais, culturais, e dizer para a sociedade que nós resistimos e estamos aqui, multiplicando conhecimento e compartilhando histórias. Hoje, eu volto com satisfação e me apresento ao meu povo como engenheira agrônoma, graduada na Universidade Federal de São Carlos, indígena do povo Kambeba.

O fato de eu ser mulher, indígena, cursando engenharia na área de agricultura, foi de extrema importância para ajudar a quebrar paradigmas impostos pela sociedade. Acredito que a minha presença como a primeira aluna indígena formada na área de Ciências Agrárias, do campus de Araras, abrirá portas para outras mulheres acreditarem e irem atrás dos seus sonhos também. Além disso, a minha presença na universidade mostrou para as pessoas que o índio não é formado por um biotipo único: eu não sou mais índia, ou menos índia por ter a pele clara. Eu sou indígena por ter uma cultura tradicional e ser descendente do povo Kambeba. Existem indígenas de cabelos crespos, peles negras, aldeados ou não. Somos todos parentes lutando pelos nossos direitos.

O sistema de cotas indígenas na UFSCar favoreceu a troca de conhecimentos não apenas para os alunos que tem o direito a esse sistema, mas para toda a universidade. A presença de um aluno indígena no cotidiano das pessoas não-indígenas é essencial para a interculturalidade, aprendizado e trocas de conhecimento. Conviver diariamente com indígenas ajuda a quebrar barreiras de preconceito e a proximidade das pessoas torna-as melhores. Particularmente, a convivência com diferentes povos indígenas e com pessoas não-indígenas agregou a mim uma enorme bagagem de conhecimentos. Construí laços de amizade que levarei para a vida; a força e união dos alunos indígenas me mostraram o que é ter uma segunda família, me ensinaram um pouco sobre a cultura deles e ouviram a história do meu povo.

O cuidado e o apoio dos tutores e professores do campus e das Ações Afirmativas me deram forças para não desistir. As dificuldades

foram muitas; conviver com a distância da família e a dificuldade de aprendizado limitavam bastante. Adequar-se ao sistema de educação da instituição, que não era de conhecimento na minha realidade, foi uma das maiores dificuldades enfrentadas, como, por exemplo, as matérias básicas de ensino médio nas quais não tinha conhecimento aprofundado. Perder um irmão que era o meu companheiro, aluno Kambeba indígena também, em um acidente trágico durante a graduação foi o ápice da maior dificuldade que tive durante esses anos na UFSCar. Com a família longe, no interior do Amazonas, não teriam como me consolar e ajudar. Os funcionários, professores e alunos foram o meu apoio e me deram forças nesse momento difícil. Graças a essas pessoas eu consegui seguir em frente e conquistar todos os meus objetivos durante a graduação.

Hoje, posso afirmar com o coração cheio de orgulho que aquela menina de 18 anos, perdida e tímida, fez a diferença para o seu povo Kambeba. A sua participação em uma universidade pública serviu de inspiração para outros indígenas lutarem e conquistarem o seu espaço, do Amazonas para o mundo.

Valdenilson Candelário – o ingresso e a trajetória acadêmica

Em primeiro lugar, estar aqui é uma grande satisfação e ter o privilégio de estar fazendo parte de uma história em uma das universidades de renome do país; sempre foi um sonho poder ingressar no ensino superior público federal. Como dizia Paulo Freire (1983): *“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipótese sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias”* (p.35). Eu queria compreender a minha realidade já que fazia sete anos que trabalhava em uma empresa comercial no ramo de supermercados e não via minha progressão dentro da empresa; então, uns três anos antes de sair da empresa, já almejava e procurava desafios novos para minha realidade. Foi então que os meus olhos se encheram de esperança em pensar a voltar a estudar, em meio a tantas tentativas de passar nos vestibulares que fiz como UNB, UFMS, UEMS entre outras.

A UFSCar surgiu como uma solução, porque lá, onde fazia preparatório para os vestibulares como bolsista, um professor nos

apresentou uma questão anterior de anos passados do vestibular da UFSCar. Parei, pensei e me questionei: por que não fazer uma prova de vestibular nessa universidade? Ouvia falar desta universidade, então procurei saber mais a respeito dessa instituição de ensino. Na minha primeira tentativa em 2009 não consegui, mas com minha insistência e persistência consegui a tão sonhada aprovação em 2010, no curso de Engenharia Agrônômica e, no mesmo ano, aprovado no curso de Direito na UEMS. A escolha foi a UFSCar. A partir do meu ingresso, comecei a percorrer um novo caminho desafiador que era ter esse sonho não só como um sonho, mas sim tornar uma realidade. Passaram-se nove anos desde que concluí o ensino médio, de 2001 até momento do meu ingresso em 2010, e o objetivo era compreender o universo da vida acadêmica.

No primeiro ano de ingresso, sentia uma alegria imensa; às vezes não acreditava que estava sendo aluno da UFSCar, mas, ao mesmo tempo, a saudade me batia nos fins de tarde pelo fato da minha família estar longe. Procurava de alguma maneira me distrair dessa tristeza momentânea com uma boa prosa com os colegas de nossa “moradia” estudantil, vindos de várias regiões paulistas, ou de outros estados, bem como estudantes estrangeiros que faziam intercâmbio. Isso é uma experiência única e satisfatória. Apesar de estar longe da família, digo que ao mesmo tempo ganhei colegas que considerava como “irmãos” por estar convivendo no mesmo espaço, passando as mesmas dificuldades com o propósito de estudar. Mesmo estando convicto de seguir os estudos, no início foram inúmeras as vezes que o pensamento de desistir e voltar ao estado de origem reaparecia, mas logo o tempo foi se encarregando de acostumar-me.

O conhecimento científico adquirido até este momento vem mostrando-me o quanto é diversificado e amplo o curso de graduação que estou cursando (Engenharia Agrônômica) em relação aos conhecimentos tradicionais do meu povo. Neste assunto, acredito que é mais um aperfeiçoamento porque, nós, povos indígenas, somos mentores daquilo que os nossos antepassados já faziam há anos, do mínimo que conheço em relação ao meu povo. Eu venho tentando correlacionar as mais diversas situações, mas acredito que não estamos muito distantes daquilo que fazemos, pois só fazemos de um modo diferente, já que o cotidiano do modo indígena de viver está, e sempre foi, ligado à “mãe natureza”, ou seja, a “mãe terra”. E nós

indígenas temos uma característica: o nosso sistema educacional é baseado na oralidade das palavras ditas, no pensamento, na espiritualidade e principalmente no coração.

Um exemplo de uma situação sobre os conhecimentos científicos é que eu me perguntava: “Por que as terras agricultáveis nas aldeias não produzem a mesma quantidade que produziam no passado?”. Isso foi sendo descoberto e compreendido à medida que os conhecimentos foram sendo explicados pelos docentes, com material de apoio de leituras e pesquisas. E que a “terra”, ou cientificamente, o solo, faz um ciclo de renovação para manutenção do seu sistema desde que manejado tecnicamente. Para o nosso conhecimento tradicional, ela é feita de forma quase que natural, com seu momento e tempo necessário através da sabedoria nas fazes lunares de cada mês.

A nossa presença na universidade tem mostrado o quanto podemos contribuir e participar da história da UFSCar, fortalecendo o enriquecimento cultural, protagonizando a forma como a universidade vem se construindo através das Ações Afirmativas que ela adota. Podemos dizer que hoje somos uma realidade presente e ao mesmo tempo testemunho de tudo o que os jovens estudantes indígenas vêm colaborando para enriquecer a história da própria instituição de ensino e desconstruir ou desmistificar a ideia de preconceito, ainda desde que seja de modo indireto. Tem-se que garantir o que está contido na Constituição Federal de 1988, no Artigo 3º: IV. Promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Então, acredito que a nossa inserção e a de outros estudantes desfavorecidos na universidade faz a instituição repensar seu modo de agir e construir a sua própria ação para continuar protagonizando como instituição de ensino, que contribui de alguma forma à sociedade com a formação de alunos capacitados. Agora, considera também a presença dos diferentes grupos sociais, confirmando que as classes menos favorecidas também têm “grandes pensadores”.

Os diferentes povos indígenas presentes na UFSCar só vêm a contribuir e agregar conhecimentos, trazendo experiência do modo de viver e pensar a sociedade não indígena, mas isso ainda requer um trabalho conjunto. Hoje, a grande limitação ainda é a questão financeira, o que não foi diferente para meu caso, pois passei por várias vezes momento de angústia, aos poucos superados. Isso ainda é um

dos problemas para a manutenção e permanência dos estudantes que dependem quase que totalmente de bolsas para se manter durante a graduação. Na reta final do meu curso, vejo que tudo está valendo a pena, todo meu esforço e toda situação que passei serão recompensados.

Para meu povo Terena, a grande satisfação que nele sentem é saber que eu ainda continuo tentando para não desistir, porque de alguma maneira eles torcem por mim e aguardam firmemente o meu retorno, pois o meu pensamento também está voltado para eles. Sempre guardo os ensinamentos que me passam, principalmente dos meus avós e dos mais velhos; e a fonte da sabedoria surge a partir deles e a juventude abraça firmemente quando percebe que esse valor deve ser garantido, pois a força cultural ainda é marcante para os povos indígenas. Este ensinamento precisa ser reproduzido para as futuras gerações e nós, futuros profissionais, sabemos o quando somos importantes nesse processo.

Ariovaldo Massi – quem sou eu? Yéxoponú?

Desde a minha vinda ao mundo, segundo a história contada pela minha mãe, eu fui o único que deu mais trabalho. Junto a ela estavam as parteiras. Lá fora estava a família, ansiosa para a minha vinda a esse mundo de meu Deus “Ytukó’ovity”. Quando então ouviram os primeiros choros, todos sorriam e diziam: O que será? Nesse dia, também vinha na mente dos pais: como vai se chamar?

Então, eu me apresento: sou indígena brasileiro nato do povo Terena, nascido na aldeia em uma *tarimba* (cama de madeira fincada no chão com travas de coqueiro) e junto à família levo comigo a língua falada do tronco linguístico ARUAK. Durante o tempo de convivência com meu povo Terena, sem relação com os brancos (purutúye), vivia sem preocupação; não sabia o que era dinheiro (sabia que tinha, mas não sabia seu valor). Os povos Terenas são uma população indígena ainda bastante ligada às suas culturas, costumes, tradições, danças, principalmente a língua falada. Mas, uma das principais informações que trago é a **Educação e Respeito** aos mais velhos. Eles dizem saber respeitar outras pessoas, saber respeitar os velhos anciões e a natureza.

Durante a caminhada da vida acadêmica no curso de Agroecologia, comecei a participar de diálogos, brincadeiras, reuniões, conhecendo as transições para o conhecimento científico, sem deixar os conhecimentos tradicionais, os quais temos de valorizar. Hoje, na vida, lembro-me de um exemplo dos conhecimentos tradicionais em relação ao conhecimento científico com o qual me deparei: a nossa conexão e respeito com a natureza (estudo da Biodinâmica). Logo percebi que os velhos índios já conheciam a Biodinâmica: eles dizem que também a natureza nos indica o tempo de retirar madeira, direção do vento, floração das árvores, tempo de plantar e colher, canto dos animais.

O povo Terena é pacífico, ao mesmo tempo em que é lutador/batalhador, e uma das principais características do meu povo é trabalhar na agricultura. Considero que aprendi muito com meu povo. Nós, índios, temos o nosso sistema de vida, viver em comunidade e saber compartilhar, ajudar em mutirões em preparo da lavoura, fazer trocas de alimentos cultivados, colheitas de frutas nativas, fazer visitas, contar histórias embaixo de árvores. Enquanto estou aqui, nessa vida acadêmica, lá ainda esperam a minha contribuição de conhecimento científico.

De alguma forma, acredito que também contribuí para aprendizagens de não-índigenas (purutúye). É gratificante apresentar as diversidades culturais dentro e fora da Universidade Federal de São Carlos. Durante essa vida acadêmica tive oportunidade de levar às escolas a minha cultura, apresentar artesanatos, dar palestras, até mesmo ser entrevistado na TV OPINIÃO de Araras. Para um entendimento, um exemplo é a diferença entre a cultura dos veganos e a nossa cultura da caça, onde os velhos dizem “temos que comer a carne de caça, pois eles comem raízes/folhas que às vezes não conseguimos comer, e quando consumimos o animal, nele estão os elementos químicos das plantas que nos protegem de algumas doenças”. Considero que mostramos que ser índio não é só uma cultura, mas sim diversos povos totalmente diferentes entre si e também que somos pessoas e precisamos de espaços na Universidade, podendo através de diálogos e conversas demonstrar essa diversidade cultural dos povos.

No que se refere à diversidade cultural, até hoje na UFSCar-Campus Araras, somos Terena, Xavante, Baniwa, Xukuru, Tupiniquim,

Atikum, Tariano, Kokama, Suruí Paiter, Kambeba, Werekena, e Paratiponé. Contudo, nós sempre estamos dialogando nas buscas de informação de cada povo, para assim aprendermos a divulgar as nossas riquezas, valorizar o espaço, fauna, flora, comidas típicas, e a natureza em geral. A Universidade está sempre interagindo através de eventos, simpósio, reuniões. Com base nessa interlocução entre Povos e Universidade, deve-se levar em conta que ser índio não é estar isolado, mas sim sair de seu povo e com a intenção de voltar e defender a suas comunidades.

Os povos indígenas sempre carregam as culturas e tradições, como é tradicionalmente o caso da língua. Mas, no decorrer desses tempos de lutas fora de casa, encontramos alguns lugares onde ainda nos deparamos com o preconceito, desrespeito, racismo, mas isso não é generalizado. As minhas dificuldades nesse período universitário são a escrita e cálculos, importantes aos profissionais da área. Ao mesmo tempo, essa vontade de ser guerreiro e estudar e poder ajudar os povos e o próximo me estimula ainda mais. Nós indígenas estamos dispostos a dialogar e a buscar mais informações dentro de nossas pesquisas, de acordo com cada curso. Sabemos que as nossas pesquisas podem ajudar não os povos Terenas, mas também outros povos. Somos todos irmãos, independente de cor e raça, mas no decorrer da conversa temos que usar o RESPEITO.



8.3 Re-conhecimento de professores: desafios, contribuições e aprendizagens

Para elaborar esta seção do capítulo, recorreremos ao que nos ensina Profa. Petronilha B. G. Silva (2009):

Professores podem induzir, com o ensino que propõem, o sucesso ou o fracasso dos estudantes. Convém insistir que não se trata de eximir os estudantes da responsabilidade de organização e condução de sua vida acadêmica, mas de lembrar que sua formação resulta das interações com seus professores, colegas, dos estudos da literatura, da interpretação, utilização e realização de pesquisas e de diversificadas oportunidades educativas, na área de conhecimento específica, de compromisso social assumido ou não, de formação para o individualismo ou para a cidadania. Tudo isso regido pelas referências ideológicas e teóricas que fundamentam os trabalhos, as investigações e o ensino dos professores. Certamente os estudantes são os únicos responsáveis pelo rumo que dão às suas vidas, mas não há como negar que orientações, explicações, restrições, admoestações feitas pelos professores, de maneira positiva ou não, influenciam nas escolhas desse rumo (p.269).

Ao assumirmos a defesa deste posicionamento corresponsável na formação de estudantes, indígenas e não indígenas, decidimos estar **com** as e os estudantes, não ‘por’ elas e eles. Esta decisão implica em re-conhecermos os conhecimentos que ensinamos, as práticas que oportunizamos, as investigações que desenvolvemos e as políticas que conduzem nossa atuação. Re-conhecer em diálogo, conforme a expressão dinâmica freireana: leitura do mundo ⇔ leitura da palavra (FREIRE & MACEDO, 2013).

O ingresso de estudantes indígenas, favorecido pelas políticas de Ações Afirmativas da UFSCar, tem propiciado espaços e momentos de intensa partilha de saberes. Ao mesmo tempo, a compreensão de que a diversidade dentro da universidade é mais justa e promotora de aprendizagens academicamente não é unanimidade, o que muitas vezes se mostra como impedimento ao diálogo.

A UFSCar-Araras tem recebido anualmente estudantes indígenas de diferentes etnias e locais do país. Esta diversidade étnica e cultural tem propiciado discussões intensas na instituição e provocado diferentes interpretações de docentes e discentes sobre as Ações Afirmativas na universidade (SEBASTIANI et al., 2018). Como docentes,

sempre procuramos aproveitar estes espaços e momentos de interações de saberes, mas enfrentamos dificuldades, que vão desde nossa formação acadêmica até a relação com outros colegas.

Quando a chegada dos estudantes indígenas se tornou uma realidade na UFSCar-Araras, era - e infelizmente ainda é - comum ouvir colegas questionarem se estudantes indígenas formados retornariam obrigatoriamente para suas comunidades, pois esta seria condição para negociar a exigência, cobrando menos destes estudantes. Mas, nosso compromisso social em oferecer formação de excelência não deve caber a todos e todas estudantes, uma vez que não vamos fazer as escolhas de rumo de suas vidas?

Também é comum docentes afirmarem não terem recebido formação adequada para lecionarem para estudantes indígenas. De fato, não fomos preparados para isso, como também não fomos preparados para muitas outras dificuldades da docência no ensino superior, o que não nos impede de aprender para re-conhecermos o que se conhecia antes e continuarmos a exercer nosso papel de formação corresponsável na universidade e na sociedade.

Dentre os desafios reconhecidos ao atuarmos como docentes em uma universidade com grupos heterogêneos, incluindo estudantes indígenas, estão: como favorecer a integração de estudantes, lidar com pessoas de culturas diferentes, reconhecer possíveis dificuldades oriundas do contato desses estudantes com uma cultura diferente durante seus estudos e o estabelecimento do diálogo. Pudemos perceber que há uma imensa diversidade de povos indígenas, cada um com sua história, seus costumes e sua forma de interação com a cultura não indígena. Isso tudo se reflete nas relações entre as pessoas, na comunidade universitária e em como os estudantes indígenas participarão dos seus cursos de graduação.

Por outro lado, podemos afirmar que fomos levados a repensar nossas ações em sala de aula, no intuito de integrar e favorecer não só os estudantes indígenas, mas também todas as turmas em que atuamos. Entendemos que a presença de estudantes indígenas nos levou a novas aprendizagens, na medida em que repensar ações faz parte da profissão docente e nos leva a buscar metodologias mais adequadas, com base em evidências, e referenciais teóricos que fundamentem nossas práticas e explicitem melhores atuações (AUBERT et al, 2016).

A presença dos estudantes indígenas na universidade permitiu a troca de saberes e experiências, que é uma via de mão dupla. Especificamente na relação com os estudantes indígenas da UFSCar campus Araras, entendemos que nos fortalecemos ao ter oportunidade de refletir sobre a docência, bem como conhecer a diversidade cultural indígena. Entendemos também que, ao favorecermos a união dos estudantes indígenas por meio da organização do NEI, com um espaço físico exclusivo destinado aos estudos e às reuniões, também foi possível fortalecer e aproximar os estudantes indígenas entre si. Outra forma de fortalecimento - também fora das salas de aula - pode ter sido o apoio aos eventos de divulgação da cultura indígena, como foram o 1º simpósio de Interculturalidade e os CALI.

É preciso destacar que há desafios a enfrentar, considerando a integração de estudantes indígenas e não-indígenas. Para compartilhar, todos devem contribuir. Assim é possível afirmar que houve partilha de conhecimentos e experiências entre estudantes indígenas e parte da comunidade acadêmica não indígena, tanto de conhecimentos acadêmicos, quanto de conhecimentos tradicionais que envolvem tradições, respeito e perseverança. Segundo Sebastiani et al. (2018), a universidade só tem a ganhar quando acolhe diferentes grupos sociais, pois esta convivência promove aprendizagens que ampliam a visão de mundo de todos os envolvidos.

Nós docentes deveríamos defender a diversidade dentro da universidade, entendida como promotora de máxima aprendizagem quando re-conhecida em diálogo igualitário, por meio do qual valoriza-se a inteligência cultural das pessoas e que possibilita transformação tanto pessoal quanto social (FLECHA, 1997). Precisamos oferecer condições para que todas e todos se sintam incluídos e participantes nesse espaço. A interação, o reconhecimento da diversidade cultural e a possibilidade de aprender mais sobre e com todas e todos os estudantes amplia nossa intenção de ensiná-los.

Considerações finais

Pretendemos com os registros fatuais, atuações interativas e memórias narradas possibilitar que a atual comunidade universitária, bem como as próximas gerações de estudantes, docentes e pessoal

técnico-administrativo, re-conheçam a presença indígena na universidade.

As aprendizagens identificadas, tanto em termos acadêmicos quanto a relação entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais, evidenciam a contribuição que esta presença oportuniza a toda comunidade universitária, bem como a cada povo ao qual pertencem os estudantes indígenas. Há relevância na formação de profissionais com conhecimentos dos cursos de graduação para cada etnia representada. Pessoas indígenas e não-indígenas aprendem e ensinam na convivência respeitosa; limitações e dificuldades são superadas quando enfrentadas em corresponsabilidade.

As atuações interativas de estudantes indígenas e não-indígenas na comunidade acadêmica, bem como na comunidade externa à universidade, aliadas às interpretações narrativa de suas memórias e ao re-conhecimento por parte de docentes evidenciam transformação da realidade social de todas e todos os envolvidos. Estas aprendizagens propiciam seguramente argumentar em defesa da adoção de Ações Afirmativas para democratização do acesso e condições de permanência nas universidades em todos os cursos de graduação.

Referências

- AUBERT, Adriana; FLECHA, Anhoa; GARCIA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. Trad. Paula Ladeira Prates. São Carlos: EdUFSCar, 2016.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona, Buenos Aires e México: Paidós, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 6ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- SÁ, Celso. P. de. Entre a história e a memória, o estudo psicossocial das memórias históricas. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.156, p. 260-274; 2015.

SEBASTIANI, Renata; CALZOLARI NETO, Anselmo J.; BOZZINI, Isabela C.T. Simpósio de interculturalidade e a diversidade cultural indígena: contribuindo com as ações afirmativas. **Revista Conexão UEPG**, v. 14, n.2, p. 187-194; 2018.

SILVA, Petronilha B.G. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter R. & MOEHLECKE, Sabrina. **Ações Afirmativas nas políticas educacionais – o contexto PÓS-DURBAN**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SILVA, Petronilha B. G. & MORAES, Danilo de S. Ações Afirmativas: um caminho para equidade. In SILVA, Petronilha B. G. & MORAES, Danilo de S. (Orgs). **Ações Afirmativas – Perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas**. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

Capítulo 9.

O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: a importância da presença indígena na UFSCar – campus de Sorocaba

Rosângela Batalha Braga
Rosilene Pedrosa Lemos
Eliane Claudio Guilherme
Claudilene Pedrosa Caldas
Gilmara dos Santos Gonçalves
Vanessa Louise Batista

Este texto trata da trajetória indígena estudantil na Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, cujo ingresso e processo de participação dos povos tradicionais no espaço universitário vem se dando de forma gradual, contínua e significativa. Tal experiência é desafiadora, tanto para os próprios alunos indígenas e seus povos, quanto para os profissionais e discentes dos cursos acadêmicos. Os aspectos pedagógicos, político-institucionais e interpessoais atravessam a vida estudantil indígena e são focos da leitura histórica e crítica dessa realidade vivida; aqui apresentada pelas estudantes e docente que partilham tal construção e aprendizado. Os caminhos percorridos, trilhas e trajetos construídos pelos caminhantes das aldeias e comunidades; suas convergências e divergências na universidade. Criam-se metáforas para compor a noção do caminho que se desenha pelas práticas estudantis, seus vínculos e suas trajetórias; indicadas nos títulos de cada capítulo e nas entrelinhas do texto. Ler o contexto universitário sob a perspectiva de caminhos para o diálogo entre as culturas em jogo é forjar o conhecimento na luta pelo fortalecimento indígena nas instâncias sociais do mundo contemporâneo e pelo direito de viver a diversidade cultural em territórios ocidentalizados.

Introdução

As produções interculturais e multiétnicas ganham espaço nas universidades a partir das políticas afirmativas e mediante a inserção

aguerrida do movimento estudantil indígena nos espaços acadêmicos brasileiros. Os caminhos em cada universidade se diferenciam, pois os contextos institucionais também são diferentes. Mas há os fatores culturais e políticos que se assemelham e permitem que a comunicação entre os campi de uma mesma universidade auxilie a tomada de decisão dos coletivos indígenas em parceria e fortalecimento mútuo. A presença docente nesses processos também se mostra relevante, tendo em vista alguns caminhos que carecem de orientação para a iniciação e/ou indicação de instrumentos e mecanismos para a ação e reflexão dos estudantes indígenas. São relevantes também as parcerias externas à universidade, tendo em vista o fortalecimento e a visibilidade dos coletivos indígenas, suas culturas, costumes e modos de ser e viver dos povos tradicionais.

As formas de organização dos estudantes e a institucionalização da presença indígena na universidade são alguns pontos e caminhos a serem descritos e partilhados através desse texto. Os percursos são vários, mas os que aqui serão apresentados mostram a abertura do caminho, as características e as lutas dos caminhantes neste território denso e complexo que se apresenta para os povos indígenas. Estes que adentraram e sediaram-se como partícipes e, quem sabe, se destacuem como vanguarda de uma produção intercultural e multiétnica de conhecimentos científicos.

9.1 Abertura de caminho: Das ações institucionais aos primeiros contatos entre culturas

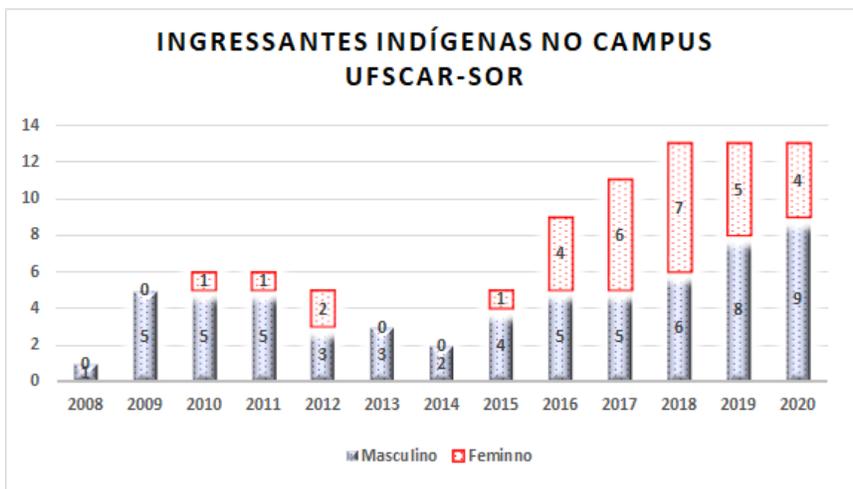
As atividades institucionais voltadas aos indígenas no campus da UFSCar-Sor começaram a partir de 2006; a aprovação do programa de ações afirmativas na universidade, em 2007 e a presença indígena na UFSCar -Sorocaba se deu em 2008: o estudante indígena Osmar, do povo Guarani (do estado de São Paulo) foi o primeiro a ingressar pelo curso de Turismo. Esse foi um momento de impactos, tanto para a universidade quanto para os estudantes. Ao chegar nesse novo ambiente, o/a indígena está cheio de expectativas e medos. Tal como o medo por ser a primeira vez saindo de sua aldeia rumo à cidade grande. É um momento de estranhamento e um desafio muito grande.

A demanda de inscritos no campus-Sor, foi relativamente pequena nos primeiros momentos e com o passar dos anos este

número só aumentou, o que se deve à divulgação que os estudantes ingressos fizeram entre seus povos e parentes.

Os primeiros ingressantes do campus-Sor pertenciam às Regiões Sudeste e Centro Oeste. Mas, a partir do ano de 2015, isso mudou mediante a realização da primeira versão descentralizada do vestibular indígena específico, expandida para quatro regiões do país (Nordeste, Norte, Sudeste e Centro Oeste): em lugares definidos, como pontos estratégicos, com o propósito de alcançar maior diversidade de povos e etnias – detalhes podem ser encontrados no capítulo 4 desse livro. Notou-se, portanto, um surpreendente crescimento de ingressantes indígenas de etnias e regiões diferentes, o que pode ser considerada uma conquista fantástica por parte do movimento organizado estudantil indígena dentro da universidade, que não desistiu e lutou para alcançar esse objetivo e resultou no aumento de indígenas, em cada campus da universidade.

De acordo com Bracciali (2019), no ano de 2018, o número de estudantes indígenas ativos no campus da UFSCar-Sor foram de 33 estudantes indígenas e com ênfase no aumento da presença de estudantes indígena do gênero feminino, dados que anos anteriores eram bem menores. Os dados podem ser observados no gráfico 1, abaixo:



Diante da demonstração do Gráfico 1, pode-se observar a diferença no número de estudantes indígenas presentes nos anos

anteriores à descentralização do vestibular específico indígena (2015), demarcado pelo aumento de ingressos em 2016.

9.2 Convergência de caminhos: PET- Conexões e Saberes Indígenas e Centro de Convivência Indígena - UFSCar Campus-Sor

A implementação do Programa de Educação Tutorial Conexões e Saberes Indígenas da UFSCar, em 2010, foi um marco importante para o desenvolvimento dos estudantes, já que possibilitou o aprofundamento do processo formativo acadêmico dos mesmos, integrando-os à prática científica e ao exercício da reflexão coletiva, propondo diálogos com os conhecimentos já vivenciados em suas tradições e valorizando a memória e as culturas de seus povos. Esse processo foi inaugurado sob a tutoria da Prof^a. Dr^a Maria C. Ferraz, que atuava com apoio da Prof^a. Dr^a. Mônica Caron e Prof. Dr. Hylio Lagana Fernandes, que implementaram o Pet no campus de Sorocaba.

Os primeiros bolsistas foram Emerson Chaves (do povo Baré) e o Simeão Parine Edi Pini Awe (da etnia xavante). Nos anos seguintes, novos bolsistas passaram pelo processo seletivo e adentraram o grupo de estudo e pesquisa. Atualmente, há quatro bolsistas do grupo Pet no campus de Sorocaba, de etnias distintas e de diversos cursos - o que torna esse programa diferenciado, pois, além de multidisciplinar, é multiétnico. Ressalta-se, ainda, que três bolsistas são mulheres, o que traz uma outra configuração para a produção científica indígena entre os povos tradicionais.

A iniciativa do Pet, no campus de Sorocaba, foi e é fundamental para o desenvolvimento dos PETianos, em função de facilitar o vínculo com temas relacionados à pesquisas, gerar familiarização com o uso de computadores, assim como ferramentas e métodos de estudo para as/os auxiliarem nas dificuldades apresentadas e no alcance das exigências pedagógicas da universidade.

Além disso, este é um espaço de formação que auxilia na elaboração de diversos trabalhos de extensão, os quais possibilitam os contatos com escolas e institutos no desenvolvimento de rodas de conversas, assim como a possibilidade de apresentação de trabalhos em congressos e eventos. Isto faz dele uma contribuição efetiva para que os estudantes se desenvolvam como pesquisadores e

pesquisadoras, tornando-os/as capazes de elaborar suas próprias pesquisas.

9.3 Um ponto de parada e acolhimento: Construção do Centro de Convivência indígena-CCI

No ano de 2017, o grupo de pesquisa Pet conexões e saberes indígenas utilizava e compartilhava a sala do ATLAB-120B para realizar suas atividades de estudo junto com os demais estudantes indígenas não PETianos. Este espaço, cedido ao PET, estava sendo ameaçado há alguns anos por parte de departamentos do campus-Sor, que gostariam de retomar a sala ou dividi-la ao meio. Uma das últimas justificativas repassada ao grupo, foi que queriam o espaço para guardar um microscópio, com valor em torno de R\$5.000.000,000.

E foi nesse momento que o grupo percebeu a necessidade de se mobilizar e, com a participação de 21 estudantes indígenas no campus-Sor, houve a articulação com alguns estudantes não indígenas e professores colaboradores (Hyllo, Mônica e Valburga) para realizar uma reunião junto à responsável pelas salas no Campus-Sorocaba. Esse momento foi importante, pois abriu espaço para justificar a necessidade da presença e ocupação desses estudantes na utilização da referida sala e defender a manutenção exclusiva do uso desse grupo, não o dividindo, como era a proposta inicial.

A defesa de que aquele grupo precisava de um espaço próprio que garantisse a seus membros a mínima possibilidade interativa e de acolhimento para gerar condições próprias de permanência na universidade foi importante e eficaz. Os estudantes se mantiveram utilizando a sala, com considerável uso e usufruto pelos estudantes existentes no campus. E tal decisão se justifica por ser o único espaço de encontro coletivo entre os parentes indígenas, de caráter menos estranho no ambiente, já que se sentiam mais à vontade para falar com parente na língua, para estudar e falar da sua cultura, como também para dar conta de se organizarem para receber novos estudantes indígenas nos anos seguintes, considerando que a cada ano o número de estudantes indígenas no campus-Sor só aumenta.

Esses acontecimentos de inviabilizar a ocupação e uso dos espaços acadêmicos pelos estudantes indígenas eram recorrentes, neste e em outros campi da UFSCar. Sendo assim, em acordo com os

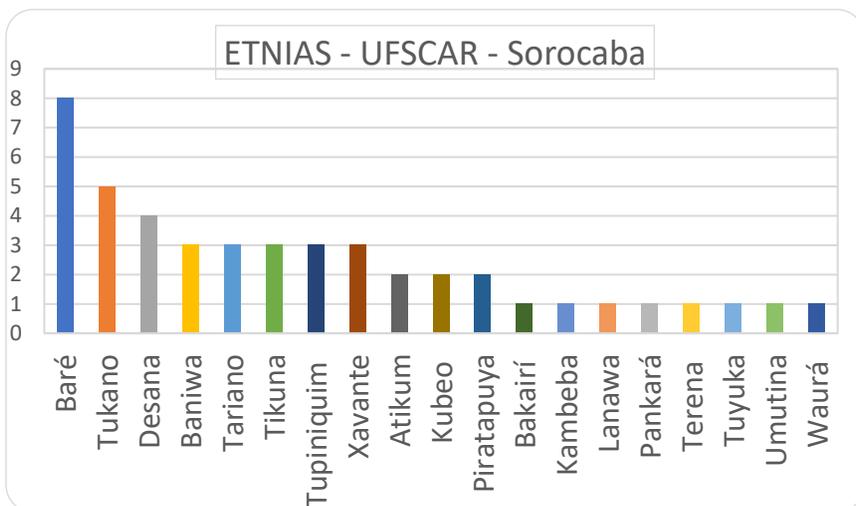
grupos indígenas formados nos outros *campi*, o Centro de Culturas Indígenas-CCI, sediado na UFSCar do campus de São Carlos, apressou o processo institucional para a criação do CCI em cada *campus* da universidade. Essa foi a oportunidade para a criação e formalização do Centro de Convivência Indígena-CCI no Campus de Sorocaba, com a organização da chapa A'uwe - somos todos uma nação.

Desde então, a sala continuou sendo utilizada pelo grupo de pesquisa PET- Conexões e Saberes Indígenas e por todos os estudantes indígenas que se aproximam da experiência de ocupar um espaço próprio, demarcando o direito ao usufruto do espaço acadêmico. Em 2018, como já esperado, a presença de mais estudantes indígenas no campus fez com que esse espaço fosse ocupado e o coletivo indígena no campus-Sor fortalecido. Tal espaço físico tornou-se referência indígena interna e externamente na Universidade. E tornou-se lugar para o início de proposições das atividades em conjunto com o PET, assim como do movimento indígena em Sorocaba e região.

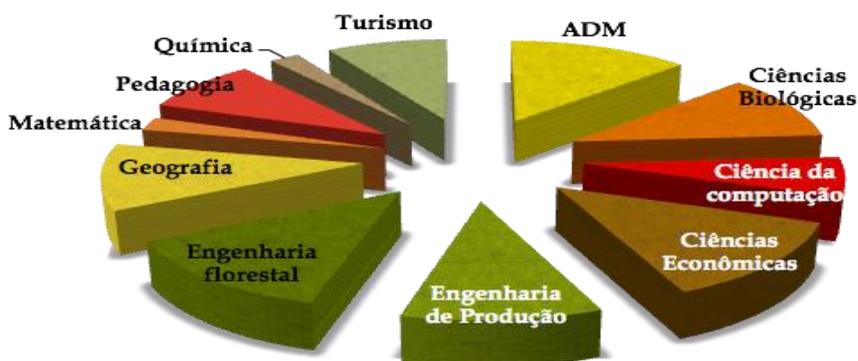
Desde então, o CCI-Sor passou a realizar atividades com mais frequência no campus, mediante convites que foram surgindo por parte de alguns departamentos de graduação e coletivos internos à universidade, para a participação do CCI em suas atividades.

9.4 Sobre os caminhantes: etnias e regiões de origem dos estudantes indígenas na UFSCar-Sor

A UFSCar-Sor agrega 46 estudantes indígenas pertencentes a 19 etnias diferentes, quais sejam: Atikum, Bakairí, Baniwa, Baré, Desana, Kubeo, Kambeba, Lanawa, Pankará, Piratapuya, Tariano, Terena, Tikuna, Tukano, Tupiniquim, Tuyuka, Umutina, Waurá e Xavante. Os estudantes são oriundos de 4 regiões do país, 34 da região Norte, 6 da região Nordeste, 6 da região Centro-Oeste, e 1 da região Sudeste, somente não há estudantes da região Sul. A faixa etária desses alunos está distribuída entre 17 a 40 anos de idade.



Esses estudantes fazem diversos cursos ofertados pelo campus (Turismo, Administração, Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Engenharia Florestal, Engenharia de Produção, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química), com exceção o curso de Física que não possui nenhum estudante indígena. Estão bem distribuídas/os pelos cursos no Campus - Sor. Com sorte de conseguir congregiar as reflexões teóricas dessas/es indígenas em diálogo e produção conjunta, resultaria em um campo denso e complexo de conceitos, métodos e técnicas, cujas especificidades epistemológicas trariam a riqueza de detalhes que uma sociedade plural pode conceber.



9.5 Trilhas e trajetos dos estudantes indígenas no campus e território

Desde o ano de 2008, quando houve o primeiro vestibular indígena e o primeiro ingresso no campus Sorocaba, o coletivo indígena presente vem lutando e traçando sua trajetória com base, principalmente, nas lutas pela permanência na universidade. Uma das grandes conquistas foi a criação do Centro de Convivência Indígena (CCI), cujo coletivo vem buscando se fortalecer, cada vez mais, através da realização de atividades dentro e fora do contexto universitário em busca da visibilidade e integração multiétnica indígena.

Desde 2017, o Centro de Convivência Indígena fez parceria com o Sesc-Sorocaba tendo como proposta protagonizar as vivências dos universitários indígenas na aldeia, comunidade e na própria universidade, mostrando a cultura dos povos sagrados. Em 2018 foram realizadas diversas atividades: rodas de conversas, mesas redondas, atividades culturais em escolas, instituições e organizações, houve também participações nos eventos da Consciência Negra; no Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), realizado na cidade de Dourados- MS; no evento Povos Sagrados (SESC Sorocaba); no Acampamento Levante Popular da Juventude, realizado na cidade de Suzano- SP; no Projeto um vazio Pleno, exibido em toda a cidade de Sorocaba e Sesc Sorocaba; na I Semana Indígena, no CCI no I Encontro Universidade Aberta UFSCar-Sor e no Acolhimento dos ingressantes indígenas do ano de 2018.

No ano de 2019 foram realizados - além dos já mencionados que se mantiveram, como o Projeto Povos Sagrados (SESC Sorocaba), II Semana Indígena, II Universidade Aberta - outras participações e realização de vínculos e atividades se deram no Acampamento Terra Livre realizado em Brasília; Abril Vermelho realizado na cidade de Sorocaba; Marchas das mulheres Indígenas e Margaridas; IX Encontro Mulheres Assentadas e indígenas, realizado na cidade de Ubatuba- SP; Encontro Mulheres Negras -Quilombo de Salto de Pirapora; Apresentação cultural no evento da Semana de Pedagogia do Campus-Sorocaba; Roda de conversa com raizeiro Yawalapiti; Mesa redonda na semana de Engenharia Florestal UFSCar-Sor; Roda de Conversa Sindicatos Metalúrgicos Sorocaba.

Internamente, no CCI, vivenciamos um momento crítico tendo em vista a falta de um/a professor/a tutor para auxiliar a interlocução entre

o grupo e a universidade, e para mediar os diálogos entre os membros indígenas dos distintos cursos. Houve um processo interno difícil de ser contornado, mas aos poucos e com a retomada das atividades junto dos docentes que se reaproximaram, os entraves foram se dissipando e os parentes se entendendo melhor. Nesse momento, tivemos a chegada da Profa. Vanessa Louise, que veio da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, em colaboração técnica com o Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCar-Sor, que compôs tanto a equipe do Pet, quanto facilitou alguns processos interativos internos ao CCI. A partir de então, as atividades foram se reacomodando em seus rituais de respeito às diferenças étnicas e culturais, sendo gerado um movimento de reintegração do grupo em prol de um bem comum.

Este foi um ano de transição da gestão. A equipe anterior, por experiência nos cursos de Administração e Economia, desenvolveu uma proposta de processo seletivo para a nova Coordenação do CCI-Sor, que ocorreu como um ritual institucional para a identificação daqueles/as que se dispusessem a compor o quadro gestor desse coletivo. O grupo solicitou o auxílio dessa docente, que se integrou ao grupo. Foram realizadas entrevistas individuais e uma dinâmica de grupo para perceber as habilidades e considerar os interesses de cada candidato/a. Como o número de inscritos era compatível ao número de cargos estipulados como necessários para conduzir as ações demandadas pelo CCI; todos os inscritos foram aprovados, alguns em cargos indicados por eles/as como primeira opção e outros em cargos de segunda opção. Houve um dos integrantes que declinou da função por não poder assumir a sua primeira opção. A primeira ação desse grupo gestor foi criar um encontro de planejamento participativo, para preparar o acolhimento dos ingressantes indígenas do ano de 2020. Participaram vários estudantes indígenas, mobilizados pela equipe de coordenação do CCI a contribuir com tal ação, assim como a docente e a psicóloga parceira das atividades externas à universidade.

Em 2020, aconteceu tal acolhimento dos ingressantes indígenas, que se mostrou de extrema importância, não apenas para os que chegaram, mas também para os veteranos. Entre o encontro do planejamento e o início do semestre de 2020, foram realizados os acordos e compromissos assumidos na reunião de planejamento, organizando vários planos sobre os trajetos para a chegada até o

campus Sorocaba; as atividades previstas de diálogo entre os veteranos e os calouros indígenas em formato de roda de conversa, troca de experiência; a apresentação do campus, onde cada aluno teve a oportunidade de conhecer seus coordenadores de curso; a roda de conversa com a equipe da assistência estudantil, lugar onde buscar o apoio a saúde mental, quando necessário. A organização coletiva e multiétnica se mostrou eficaz para acolher os recém chegados, de forma que todos se sentissem bem no novo ambiente acadêmico.

Houve pouco tempo para o transcorrer do trabalho presencial da equipe do CCI na gestão em 2020; foi possível desenvolver mais três oficinas junto ao Sesc Sorocaba e em seguida veio o período de isolamento social, o fechamento dos prédios das universidades em função da pandemia do COVID-19. Ainda assim, conseguimos promover uma live sobre Pandemia nas Aldeias no primeiro semestre. Algumas possibilidades de participação em congresso e publicação de artigos em revistas e livros estão surgindo e ativando o vínculo dos estudantes com o mundo universitário.

Considerações finais: continuaremos caminhando...

O impacto vivenciado pelo/a estudante indígena na universidade é muito significativo na vida de cada um/a, desde quando sai do seu ambiente de conforto e chega ao território alheio com modos de vida distantes do seu modo de ser e viver. Consideram-se aqui as condições, potências e limites da vida indígena, suas crenças, costumes e a convivência social em sua aldeia, comunidade ou município; os quais são muito diferentes em seu modo de vida, advindos de outras cidades ou regiões do país. Tal impacto tem início na saída de seus lugares de origem, pois não têm informações adequadas sobre o processo de chegada. E, ainda que houvesse tais informações, já seria um impacto, quanto mais não havendo informações suficientes a este respeito.

Para o/a indígena, o território e os espaços de convívio são um lugar de existência. Mas o modo como se estruturam as políticas afirmativas no interior das instituições acadêmicas não permite a eles/as que se situem e identifiquem a universidade como um porto seguro para sediar tal existência, já que não têm a mínima ideia para qual lugar estão se mudando. Contudo, uma coisa é certa, a partir do

momento que decidimos por este caminho, sabemos que há um “sacrifício” a se fazer por um motivo bom e maior, pois esta experiência acrescentará conhecimento que se reverterá de maneira positiva - seja pessoal, profissional ou coletiva - para junto de sua comunidade. E apesar dos enormes desafios, problemas e lutas diárias a superar, há esperança de que, um dia, tudo será recompensado.

Falando em primeira pessoa do plural, as autoras indígenas desse capítulo afirmam: Na perspectiva do respeito à diversidade cultural, e a partir do momento em que o/a indígena ingressa na universidade, há oportunidades de compartilhar nossos conhecimentos e, ao mesmo tempo, a possibilidade de acessarmos saberes sobre diversas outras coisas. Desta forma, conseguimos nos superar e mostrar que merecemos estar e fazer parte desse lugar, tanto quanto qualquer outra pessoa. E é aí que está a grande diferença para o indígena: a importância de mostrar sua garra e força de vontade, ocupar e firmar um espaço no ambiente acadêmico e, futuramente, estar melhor preparado para ocupar um espaço em meio à sociedade ocidental, levando toda a experiência vivida para a sua aldeia ou comunidade, auxiliando nos processos técnicos e políticos enfrentados pelos seus povos.

Sabemos que não é nada fácil chegar ao que se chama “sucesso” nesta sociedade; principalmente para o indígena que vem da aldeia é muito mais difícil, pois nos deparamos com os mais diversos problemas, sejam eles, de adaptação, psicológica e emocional, financeira, climática ou, ainda, de mobilidade, alimentação entre outros.

Entendemos e sabemos que na universidade existe o apoio psicológico e pedagógico, os quais são de extrema importância e fazem muita diferença para nós. Esse suporte permite que o aluno indígena tenha um pouco mais de condições para se adaptar à universidade e concretizar sua permanência nesse meio e, também, estabelecer caminhos para relações interpessoais e para se inserir de maneira produtiva no modo de vida acadêmico. Mas não é suficiente.

Ainda que existam meios e suporte para nos auxiliarem na inserção na universidade, há muito o que se avançar para promover, realmente, o respeito e o bem estar do indígena no Campus UFSCar-Sor. São lacunas que podem ser preenchidas com o tempo e com a participação indígena nos espaços consultivos e deliberativos dentro

da instituição. E, por isso, torna-se tão importante a presença e permanência do indígena no campus, porque é mediante as ações em sistema de troca de ideias e experiências que as ações institucionais poderão melhorar qualitativamente e a universidade continuar a receber com dignidade outros estudantes ao longo dos anos vindouros. Em relação aos que já se encontram inseridos na universidade, cabe o papel de lutar e persistir para continuar ganhando força, espaço, e, principalmente, difundir a importância de estudar, mostrando que somos capazes de e precisamos ocupar vários espaços nesta sociedade: a começar pelo universitário.

A discussão sobre a importância dos/as estudantes indígenas dentro da universidade, não é simples, nem exultante, pois temos que enfrentar os vários pensamentos e atos negativos, além de preconceitos vindos de pessoas que demonstram não acreditar na capacidade individual de cada indígena, e de dizer que não deveríamos estar ocupando esse espaço. Para isso, é de extrema importância mostrar que indígenas podem e devem ocupar ou exercer lugares e cargos nas instituições, porque são cidadãos e têm seus direitos, enquanto tal. Essa é uma luta que não começou agora e não tem perspectiva de terminar tão cedo. A juventude indígena entende isso muito mais e melhor que outros segmentos culturais da sociedade brasileira, pois é uma luta histórica desde a colonização ocidental e a, então, fundação do que hoje chamamos Brasil.

Atualmente, são altos os números de indígenas nas universidades. Inclusive, no campus de Sorocaba, totalizam quarenta e seis estudantes ativos/as. Isso é uma vitória para os povos tradicionais, diante das infindáveis lutas travadas ao longo da história, neste país.

A partir do momento em que se está inserido/a na universidade, o papel a desempenhar é de muita responsabilidade, pois além de estudar e formar-se em áreas específicas, é preciso ensinar e explicar aos não indígenas como funcionam as culturas e mostrar a importância dessa existência e troca naquele espaço, como também os motivos que justificam tal presença ali.

Saímos das nossas aldeias e famílias com o objetivo de estudar e depois voltar para ajudá-los, principalmente, na questão de educação e fortalecimento na luta pelos nossos direitos, para que possamos ser vistos e respeitados dentro e fora de nossas terras. Lutamos para que

as novas gerações tenham a liberdade de sobreviver em meio a tantas ameaças contra as populações indígenas e seus territórios. Portanto, o ingresso dos indígenas na UFSCar-Sor pode ser considerado como uma ocupação dos povos em espaços necessários para ganharem força em sua luta. É nesse lugar que aprendemos a ler, escrever e falar na linguagem dos não indígenas, para que possamos conversar e discutir sobre os nossos direitos, em pé de igualdade na compreensão frente aos parâmetros instituídos nos espaços de disputas e decisão desta sociedade.

A presença indígena na UFSCar-Sor trouxe surpresas, levantou questionamentos e exigiu reflexão frente a algumas questões, como: o direito indígena de ocupar esse espaço, a razão pela qual esses estudantes estão a buscar o ensino superior, o porquê sair da sua comunidade e vir estudar tão longe, o choque frente aos estereótipos e fantasias em relação à realidade indígena na atualidade e sobre suas culturas, etc. Houve grande reflexão por parte de alguns professores com relação às especificidades dos estudantes indígenas, e o questionamento de como e o que poderiam fazer para ajudar esses estudantes em sua formação.

É certo que, em sua maioria, os professores e departamentos do campus não chegaram a esse ponto de reflexão, mas é preciso ressaltar que esse movimento existe, ainda que pontualmente entre os discentes, docentes, técnicos e gestores na universidade. Só de surgir esse pensamento, já é uma mudança no entendimento acadêmico na direção das particularidades dos estudantes indígenas e singularidades dos vínculos formativos necessários a essa comunidade multiétnica que se configura. Tal reflexão importa e pode ser considerada como outra conquista dos povos, tendo em vista as estruturas rígidas do modelo universitário e a característica de um campus tão elitista e fechado para aderir a mudanças; ainda que seja para atender às necessidades de um grupo estudantil.

Tal situação abre espaço para esse grupo de estudantes indígenas que vivenciam a interculturalidade própria do convívio em espaços alheios, tanto para que sejam ouvidos, quanto para a criação partilhada e coletiva de métodos e aprendizados acordados entre as duas partes (indígena e não indígena). Somente desta forma, haverá um meio de questionar e ponderar a forma “única de aprender e ensinar” ocidental e colonizadora para aprofundar o meio intercultural

de aprender e ensinar que a relação com os povos tradicionais pode trazer às instituições acadêmicas do Brasil.

A presença indígena neste campus trouxe impactos interessantes para a comunidade acadêmica, através de suas atividades culturais, rodas de conversas, bate-papos e participação em congressos e eventos. Tais atividades possibilitaram maior aceitação e entendimento a respeito desse grupo multiétnico ali inserido que, apesar de ser composto por poucos integrantes - comparado a outros coletivos formados na instituição -, promoveram muitas e diversas atividades de extensão e as ações culturais externas à universidade, e cuja repercussão positiva deu grande visibilidade ao grupo multiétnico e à própria UFSCar, na cidade de Sorocaba e região. Tais processos contribuíram, ainda, para que esse grupo multiétnico apontasse caminhos em que a universidade pudesse construir caminhadas e trajetos na direção do multiculturalismo constitutivo da sociedade brasileira.

Como docente, vivencio o prazer de aprender na troca de saberes com essas jovens indígenas, que se dedicam a viver educação como um bem coletivo. Buscam o conhecimento para colaborar com o povo, nos ensinando que a educação é produção social em estado de cuidado mútuo e coletivo. A colaboração técnica no Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCar-Sor me aproximou do CCI e do PET, possibilitando o crescimento da produção conjunta, que se mantém em passos firmes rumo à compreensão multiétnica e intercultural da ciência.

Referências

BRACCIALI, M. A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO DE CONFLITOS SOCIOCULTURAIS ENTRE AS COMUNIDADES INDÍGENA E NÃO INDÍGENA. Dissertação - Departamento de Ciências Ambientais, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

Anexo: Planejamento Participativo para o Acolhimento de Indígenas Ingressantes 2020

1.	<p>Dos resultados à chegada dos estudantes a Sorocaba</p> <p>1.1 - Cuidar da comunicação desde o momento dos resultados do vestibular, a saída da cidade de origem e a chegada a Sorocaba</p> <p>1.2 - Acesso à lista dos aprovados e contatos dos estudantes ingressantes na UFSCar-Sorocaba</p> <p>1.3 - Elaboração de Cartilhas orientadoras dos trajetos das cidades de origem até Sorocaba</p> <p>1.4 - Criação de grupo para acompanhar a chegada de cada um dos ingressantes</p> <p>1.5 - Cantar com parceiros e montar equipes na cidade origem, nos trajetos entre aeroportos e Sorocaba</p> <p>1.6 - Melhorar o tempo de resposta no grupo de recepção</p> <p>1.7 - Aumentar o grupo de apoio</p>
2.	<p>Recepção dos Ingressantes na Universidade</p> <p>2.1 - Apresentação do Campus aos recém chegados: indicar cada prédio e os serviços que podem contar na UFSCar-Sorocaba</p> <p>2.2 - Veteranos podem oferecer dicas sobre o curso, suas dependências e pessoas importantes para resolver questões relativas aos processos acadêmicos</p> <p>2.3 - Realização de uma festa de confraternização: Noite Cultural – identificar local apropriado para as experiências festivas (na Vivência e/ou no CCI)</p> <p>2.4 - Organizar um passeio no final da semana – cachoeira ou outro lugar que promova a interação e união entre veteranos e calouros</p> <p>2.5 - Conversar e criar um acordo com a assistência estudantil sobre o acompanhamento dos estudantes dentro da Universidade -> identificar formas mais próximas de atuação para apoiar a chegada e ingresso das estudantes recém-chegadas</p> <p>2.6 - Tour pela cidade com os calouros => conhecer a cidade, saber pegar ônibus</p>
3.	<p>Interação entre os veteranos e calouros</p> <p>3.1 - Compartilhar as experiências e vivências nos respectivos cursos, suas potencialidades e dificuldades</p> <p>3.2 - Ajudar a organizar as documentações em geral, relativas às bolsas, carteirinhas, banco, entre outras</p> <p>3.3 - Ajudar a usar os sistemas: SIGA e AVA</p> <p>3.4 - Monitorias emergenciais para auxiliar no aprendizado das disciplinas</p>
4.	<p>Fortalecer as parcerias</p> <p>4.1 - Apoio psicológico para que cada estudante possa buscar ajuda e conseguir manter a alegria e a força de viver em momentos de dificuldades na experiência universitária cotidiana</p> <p>4.2 - Apoio pedagógico e acadêmico para que cada estudantes possa identificar suas dificuldades de aprendizagem e adaptação da campus, além das pessoas que possam auxiliar a superá-las</p> <p>4.3 - Palestras com especialistas: orientações sobre as condições educacionais, legais, ética-morais referentes à dimensão das diferenças étnicas e culturais na convivência universitária</p> <p>4.4 - Oficinas que estimulem a participação dos estudantes em processos culturais próprios de sua cultura/etnia/comunidade</p>
5.	<p>Reunião de trocas de experiências entre calouros e veteranos</p> <p>5.1 - Reflexão sobre as diferenças regionais e culturais</p> <p>5.2 - Valores morais – cuidar para que as pessoas sejam respeitadas, conceber a diferença entre as culturas, mundos diferentes</p> <p>5.3 - Uso consciente e respeitoso das redes sociais</p> <p>5.4 - Relato de experiências pelos veteranos aos recém-chegados, a fim de compartilhar os momentos vivenciados, as dificuldades e modos de superação</p>
6.	<p>Apoio CCI</p> <p>6.1 - Verificar o calmo do CCI, as condições viáveis e critérios para identificar modos de auxiliar os estudantes até que saiam as bolsas</p> <p>6.2 - Participação dos novatos no acolhimento geral</p> <p>6.3 - Juntar os recursos dos veteranos para ajudar os recém-chegados</p>
7.	<p>Elaboração de uma cartilha orientadora</p> <p>7.1 - Oferecer informações que auxiliem na compra das passagens, dicas de custos, de como comprá-las</p> <p>7.2 - Indicar locais de chegada, elaborando um mapa dos trajetos possíveis até Sorocaba</p> <p>7.3 - Deixar claro aos ingressantes que tragam um dinheiro reserva para os primeiros meses de estadia</p> <p>7.4 - Comentar sobre as diferenças culturais e a necessidade de refletir sobre valores morais e éticos na contemporaneidade</p> <p>7.5 - Apontar os documentos que devem trazer para facilitar os processos de viagem e as institucionais em seu período na universidade</p> <p>7.6 - Indicar os contatos das pessoas que estarão disponíveis para auxiliá-los desde a saída da cidade de origem até a chegada a Sorocaba</p>
8.	<p>Formação das Equipes</p> <p>8.1 - Equipe para orientação desde a cidade de origem até o campus-Sor</p> <p>8.2 - Elaboração da Cartilha</p> <p>8.3 - Batizado/Apadrinhamento de veteranos aos calouros</p> <p>8.3.1 - Definir equipe/ Critérios: se for do mesmo curso, da mesma cidade/etnia/comunidade</p> <p>8.3.2 - Outras Sugestões</p> <p>8.4 - Organização das palestras orientadoras</p> <p>8.4.1 - Definir equipes e critérios para os convites e as escolhas de lugares a se realizar</p> <p>8.5 - Cronograma da recepção dos calouros</p> <p>8.5.1 - Construir conjuntamente o cronograma com COAD</p> <p>8.5.1 - Eleger uma equipe que cuidará dessa programação</p> <p>8.6 - Cronograma da recepção dos calouros</p> <p>8.6.1 - Identificação das instituições e acompanhamento dos processos de entrega dos ofícios</p> <p>8.6.2 - Execução da solicitação nas instituições</p> <p>8.6.3 - Buscar apoio de professores</p> <p>8.7 - Financeiro</p> <p>8.1 - Gestão: se reunir para identificar o quanto tem disponível no calmo do CCI para oferecer aos calouros e os critérios e modos para oferecer os recursos (empréstimo ou doação)</p>

Capítulo 10.

A Presença Indígena no *campus* Lagoa do Sino: Ações, identidade e reflexões

André Pereira da Silva
Myrian Pereira Vasques
Erliane Maximiano Castro
Melvino Fontes Olimpio
Márcia Maria Floriano Zacarias
Simone Peixoto Conejo

O *campus* Lagoa do Sino, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), corresponde a um projeto educacional sonhado pelo escritor brasileiro Raduan Nassar, que decide por doar uma fazenda de grãos com cerca de 640 hectares há para a criação de um *campus* Universitário. A grande percepção por trás dessa história vem na extrema força propulsora que uma universidade pode criar em uma região, em especial no sudoeste paulista, que detêm, até hoje, baixíssimos Índices de Desenvolvimento Humano no Estado de São Paulo (IBGE 2010), pejorativamente conhecida como “Ramal da Fome”. Ciente do desafio, Raduan articulou a doação do terreno com o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação Fernando Haddad. As condições de doação do espaço compreendem uma clara indicação da identidade que o *campus* deveria ter na região, o que foi representado pelo pacto que determinou o espaço a uma universidade pública, gratuita e que promova o que foi cunhado como “Desenvolvimento Territorial Sustentável”, por meio de ações voltadas a três eixos centralizados, a saber: i) a conservação da biodiversidade; ii) a agricultura familiar e iii) a segurança alimentar.

Há de se compreender que o sentido que leva à criação do *campus* remonta a mesma lógica de ação afirmativa do desenvolvimento do vestibular indígena pela UFSCar em 2007, uma vez que, por meio de uma política específica, se garante o acesso a identidades as quais, anteriormente, não possuíam presença significativa nas universidades

brasileiras, sem contar a plena compreensão, por meio dos eixos determinados, de valorização de modos de vida que podem ser associados aos indígenas, o que aproxima o ideário de existência da academia com o desenvolvido a centenas de anos pelos povos tradicionais brasileiros. A presença indígena no *campus* se dá no ano de 2016, todos estudantes provenientes de acesso via vestibular indígena. A partir do acesso, desenvolve-se um efeito cascata de urgentes modificações, representadas pelos anseios dos discentes e pelas necessárias mudanças de paradigmas educacionais que emergem a partir da garantia de acesso às identidades indígenas, que corresponde a uma articulada organização social de luta por direitos no Brasil. A presença indígena passa a provocar a comunidade universitária em uma diversidade de questões, uma vez que a cultura, a manifestação de saberes, a concepção de sociedade, a relação com os outros e o entendimento de uma busca de formação profissional são divergentes do comumente encontrado nos tradicionais ambientes universitários. Abre-se, então, uma imensa possibilidade de ressignificação dos entendimentos de vida da comunidade acadêmica que, com um coerente combate institucional aos preconceitos étnicos e com a marcante presença de povos indígenas organizados, passa a deter ferramentas para gerar modificações estruturais. A mesma reverberação ocorre no município de Campina do Monte Alegre, onde todos(as) discentes indígenas residem. Uma cidade de cerca de seis mil habitantes, de lógica rural e de grandes marcas da colonização europeia associadas ao modo de viver. É incontestável que a criação, a manutenção e o desenvolvimento da presença indígena na UFSCar se destacam da garantia de acesso à educação superior para os mais de 200 povos indígenas presentes no Brasil. A realidade em si compreende a uma grande oportunidade para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral em aprender com as subjetividades e objetividades indígenas.

Infelizmente, a garantia de presença, por si só, não altera a lógica de troca cultural e de valorização institucional da comunidade universitária. A mudança de paradigma necessária se dá a partir de ações que visem a garantir que a identidade dos povos indígenas possa permear transversalmente a instituição, uma vez que a realidade de desenvolvimento educacional dos povos indígenas apresenta um padrão diferenciado do reproduzido em espaços educacionais não

indígenas (FRENTE ESTUDANTES INDÍGENAS UFSCAR, 2016). Para as comunidades indígenas, a questão se monta tal qual uma caricatura das dificuldades enfrentadas por outras identidades associadas às ações afirmativas, em que se intensificam as dificuldades, devido ao afastamento dialógico. Como adotar medidas que modifiquem a percepção da comunidade universitária a respeito da comunidade indígena, concomitantemente às dificuldades que são inerentes ao processo educacional? Em especial, em um *campus* com cerca de 100 servidores, todos não indígenas e com grande demanda de trabalho. A solução encontrada na Lagoa do Sino versa sobre a percepção da necessidade de se realizar um intenso trabalho em rede que encontrou em alguns servidores e servidoras da UFSCar uma real vocação, uma vez que, tendo como base a empatia e a participação não hierarquizada, acaba por promover um ambiente que dialoga com as problemáticas encontradas nesse processo, sem se negar às incapacidades de desenvolvimento atuais e associando ao fazer profissional uma intensa lógica solidária que passa a ser reproduzida pelas(os) discentes indígenas.

Nesse capítulo, a partir das experiências dos atores envolvidos, iremos defender uma metodologia prática dialógica que busca valorizar o protagonismo dos discentes indígenas no sentido de se agregar suas identidades aos processos pedagógicos da Universidade. Vale lembrar que atuamos no âmbito da intersecção de vidas e que não há manual compatível para com a infinidade da diversidade de percepções pessoais e coletivas que envolvem tal questão. Ainda assim, há muito que se contribuir com as experiências aqui alcançadas.

A experiência dos discentes indígenas

A concepção desse título se dá sob as perspectivas de discentes e egressos indígenas da Lagoa do Sino, homens e mulheres que aceitaram o desafio da formação acadêmica, sob a perspectiva do compartilhamento de sua cultura e de poder associar as tradições indígenas aos saberes profissionais dependentes de titulação. Apesar de o nascimento do *campus* Lagoa do Sino datar de 2014, a presença indígena só veio nele se concretizar em 2016, tal fato se dá devido à indisponibilidade de vagas no *campus* em tempos de elaboração do

vestibular indígena no ano de 2013 e a não aprovação de candidatos no vestibular correspondente ao ingresso em 2015.

No ano de 2016, a Lagoa do Sino recebe seus primeiros seis discentes em um forte contexto de angústias e alegrias, que perpassadas pelo afastamento dos familiares, da cultura, da terra, do medo do novo, das dificuldades a serem enfrentadas, de como se manter financeiramente em contraste com o ânimo de inaugurar algo, de conquistar a formação acadêmica, de expandir a concepção das pessoas a respeito das culturas indígenas, de se desafiar e de encarar as grandes novas perspectivas associadas ao novo. As primeiras angústias passam a ter sinais positivos, como relata a discente Myrian Pereira Vasques, a respeito do encontro com os discentes Vinícius, Sarah e Reginaldo, ainda no aeroporto de Guarulhos. Os estudantes da Lagoa do Sino se organizaram para buscar o grupo de calouros indígenas do qual Myrian fazia parte, proporcionando uma chegada com menos obstáculos. Nesse momento, há o início de uma jornada que envolve, de maneira complexa, o conjunto de atores que se identificaram com a ampla perspectiva de ganhos associados à chegada do primeiro grupo. Sob as orientações da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE), setor da universidade que há anos atua no acompanhamento pedagógico de estudantes indígenas, com alta percepção da dialogicidade como caminho para a gestão em prol da valorização da identidade, se dão os primeiros passos dessa jornada.

Há na memória dos discentes o dia exato de chegada ao *campus*, 24 de fevereiro de 2016. Devemos compreender que, para as pessoas que detêm características sociais as quais o silenciamento se dá como um fator de cerceamento de espaços, há a necessidade da organização coletiva para a criação de um ambiente de busca de valorização de suas identidades. Em junho de 2016, inicia-se a articulação para a criação de um polo do Centro de Culturas Indígenas (CCI) da UFSCar, espaço para a proposição à participação nos espaços de decisões da universidade, trazendo protagonismo para as pautas de congruência dos parentes e organizando eventos de temática indígena. O início da criação do CCI no *campus* Lagoa do Sino se dá pela provocação do discente Ivan Paulo Batalha Braga, que já havia estudado engenharia civil no *campus* de São Carlos (UFSCar) e do discente David Rian Araujo de Amorim; nesse momento, o cerne de decisão versa sobre a preocupação de, em

poucos, criar o CCI em oposição à necessidade de focar amplamente nos espaços de estudo e aguardar maior presença indígena para não sobrecarregar os parentes. De justa a preocupação há de se entender que mais justa ainda se dá a necessidade; compor coletivos não se configura como uma questão de *status*, mas sim de plena necessidade. De posse de tal compreensão, em setembro de 2016, nasce o primeiro núcleo do CCI-Lagoa do Sino, que contava com Ivan e David como primeiros coordenadores.

A estruturação e atuação do Centro de Culturas Indígenas (CCI).

A criação do CCI-LS abre uma nova possibilidade de atuação institucional em relação à presença indígena no *campus*. Desse modo, ainda em 2016, o CCI se alia à Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Lagoa do Sino (SAADE-LS), ao Departamento de Ensino e Graduação da Lagoa do Sino (DeEG-LS), e à, então, Sessão de Assunto Comunitários e Estudantis da Lagoa do Sino (SeACE) que, em 2019, passa a se chamar Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis da Lagoa do Sino (DeACE-LS). Tal estrutura colaborativa passa a organizar as atividades relacionadas aos indígenas do *campus*. As turmas subsequentes relatam que a presença de um CCI estruturado acaba por diminuir as angústias iniciais, uma vez que há a elaboração de uma rede de diálogo prévia com as candidatas e os candidatos aprovados, para a garantia de que toda a documentação seja recolhida, assim como sanar dúvidas referentes à estrutura da cidade, a disposição de bolsas da universidade, às particularidades dos cursos e o auxílio para o traslado entre as cidades natais e a cidade mais próxima do *campus*, Campina do Monte Alegre (CMA), e a garantia de local para morar nos primeiros dias.

Com tal estrutura o CCI passa a ganhar corpo e, a partir de 2017, começa a contar com secretários, tesoureiro e eleições anuais. As direções ficam compreendidas da seguinte maneira: Em 2017, a coordenação contou com David e Myrian; em 2018, com Jovana de Nazaré Fernandes e David e, em 2020, com Erliane e Renato Tywynako Spinelli.



Figura 1. Gestão 2018 e 2019 do Centro de Culturas Indígenas da Lagoa do Sino. Fonte: CCI

O perfil de busca por identidade acaba por acarretar uma série de elementos que extrapolam os muros universitários. Começam a surgir oportunidades para atuarem nas escolas de ensino fundamental e médio por meio de atividades correlacionadas com o “dia do índio”. As atividades realizadas abrem a possibilidade de uma real formação de pessoas na comunidade externa, superando-se o ensino estereotipado dos povos indígenas. No mesmo sentido, anualmente, o CCI promove rodas de conversa com educandos do Cursinho Popular Carolina Maria de Jesus, projeto de extensão do *campus* Lagoa do Sino. O CCI também foi convidado para compor mesa debatedora da Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (JURA) em que, juntamente a outros movimentos, é estabelecido o pleno reconhecimento de que os povos tradicionais desenvolvem uma lógica cultural de respeito e de busca por equilíbrio para com a natureza, ao mesmo tempo em que a comunidade universitária passa a reconhecê-los como detentores de protagonismos de causas relacionadas ao uso e ocupação da terra. A capilaridade da atuação indígena no *campus* e na cidade acarreta na composição de diferentes grupos, como os centros acadêmicos,

conselhos universitários, movimentos sociais, tais como o Levante Popular da Juventude, etc.

Ainda em 2017, o CCI passa a atuar ativamente na promoção de eventos da universidade, tendo não somente presença garantida, mas, extremamente estruturada e de grande reconhecimento do público. No evento anual organizado pelo *campus*, denominado “Porteiras Abertas”, em que escolas da região visitam a universidade e há uma apresentação geral da estrutura universitária, o CCI promove uma sala em que os estudantes do ensino básico possam ter contato com a presença indígena. Por meio de conversas, amostra de fotos, textos e vídeos, realização de pinturas corporais e a exposição de itens culturais. Em 2019 houve a organização da “1ª Mostra de Vídeos Indígenas da UFSCar”, tal evento foi realizado na Lagoa do Sino no mês de dezembro, exibindo curtas metragens desenvolvidos por indígenas nacionais e internacionais, seguido de uma roda de conversa da comunidade com os discentes indígenas do *campus*.



I Semana Indígena UFSCar LS-2019
Diversidade Cultural e Conhecimentos Tradicionais

PROGRAMAÇÃO

8h30	Abertura e apresentação dos Povos Indígenas da Lagoa	Direção CCN, CCI, B-LS, DeEG, SAADE, DCamp-LS, Coord. Acad.
8h50	Apresentações culturais	Comunidade Indígena da Lagoa
9h40	Feirinha Cultural	Comunidade Indígena da Lagoa
11h	Roda de conversa: A permanência dos estudantes indígenas na Universidade Federal	Ariabo Kezo Balatiponé- MT Marcondy Omágua- AM
13h	Grafismo corporal Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária	Comunidade Indígena, MST, CCI e Levante Popular da Juventude, juiz federal
15h	Encerramento: Dança Cultural	Comunidade Indígena da Lagoa

17/04/2019 Local: Anexo da Biblioteca
*Exposição de artesanatos até 22/04/2019



Figura 2 Programação da I Semana Indígena. Fonte: CCI

O avanço da organização do CCI levou à associação da Biblioteca Lagoa do Sino (B-LS) ao escopo institucional de setores que atuam juntamente aos indígenas. Em 2019, como fruto dessa nova parceria, ocorreu a “1ª Semana Indígena UFSCar LS-2019: Diversidade Cultural e Conhecimentos Tradicionais”. Neste evento, o CCI contou com o apoio de setores da sociedade civil, com movimentos sociais, como o Movimento dos Sem Terra (MST), e com lideranças indígenas convidadas. O *campus* e comunidade externa puderam participar de rodas de conversa, uma feira cultural, espaços de grafismo corporal, uma exposição de fotos e apresentações artísticas.

O desenvolvimento das atividades promovidas pelo CCI na Lagoa do Sino pode ser compreendido por meio do relato produzido pelo discente Melvino Fontes Olimpio, que, apesar de ser ingresso no ano de 2020 é esposo da discente Erliane e acompanha de perto as questões da jornada indígena no *campus*:

“As atividades voltadas para o público externo, relacionada aos povos indígenas são oportunidades para mostrar a rica cultura que temos, os conhecimentos que possuímos quanto indígenas tem que expandir para outras pessoas.” (Melvino Fontes Olimpio, Etnia Baniwa)

Erliane, atual coordenadora do CCI dialoga com a questão ao reforçar a lógica compreendida por seu esposo e defende que:

“Sobre as atividades realizadas, eu acho de suma importância pois elas mostram a diversidade cultural existente na universidade. O porteiros abertos, a semana indígena, as atividades nas escolas e nos cursinho mostram a luta e a importância e marcam a presença. Dessa maneira, batemos no peito e mostramos que estamos presentes”. (Erliane Maximiano Castro, Etnia Baniwa)

O reflexo do sucesso do vestibular indígena na UFSCar, assim como da grande estruturação identitária da comunidade universitária indígena, representada pelo CCI inspirou a Universidade de Campinas (UNICAMP) a iniciar um vestibular indígena, aos moldes da UFSCar. Assim, em 2018, os setores da universidade envolvidos com a presença indígena na UFSCar, juntamente com o CCI, compuseram a Comissão Para Construção do Primeiro Vestibular Indígena da UNICAMP. Tal processo foi acompanhado de perto pelos discentes indígenas da

Lagoa do Sino e proporcionou que a UNICAMP iniciasse, em 2019, seu primeiro vestibular indígena.

Em 2019, o *campus* Lagoa do Sino conquistou a primeira colação de grau de uma estudante indígena, formada no curso de bacharelado em Administração. Jovana de Nazaré Fernandes e se tornou a primeira estudante indígena formada no *campus*. Além de ter sido coordenadora do CCI-LS, Jovana compôs conselhos universitários e atuou em diversas atividades realizadas pelos indígenas no *campus*. Quando questionada sobre a importância de sua formação disse:

“Me sinto extremamente orgulhosa por ser a primeira indígena formada na UFSCar Lagoa do Sino, com um coração cheio de alegria e gratidão, dei um passo à frente, um esforço que valeu a pena, é um marco histórico para nós indígenas e pra Universidade. Para mim, significa a conquista de uma mulher, mãe e indígena que lutou e ainda luta pelos ideais, vitória para mim, para minha família e para o meu povo. Uma das maiores dificuldades encontrada é Ser Mulher, Mãe e Indígena na Universidade foi um dos maiores desafios enfrentado, é saber conciliar casa, trabalho e estudos para alcançar um sonho, um objetivo, é quebrar todas as barreiras impostas pela sociedade. Minha atuação em vários espaços da Universidade me fortaleceu, me fez enxergar que apesar das diversas dificuldades existente, ainda encontramos forças pra lutar quando também encontramos pessoas dispostas a nos ajudar, somar forças, de saber que eu não estava sozinha, isso foi um grande diferencial na minha vida.” (Jovana de Nazaré Fernandes, Administradora, pertencente ao Povo Apurinã).

A percepção da conquista é real e identitária e reforça que a proposição crescente da criação de identidade a partir do diálogo e o reflexo comunitário existente na conclusão de tal etapa de vida, compreendem sensação de orgulho e de importância histórica.

O avanço da busca por identidade indígena no ambiente universitário se mostra completamente associado ao avanço do CCI, deixando claro que a proposição de presença indígena só se sustenta na proporção em que há uma composição dialógica de protagonismo para com a comunidade indígena. Um pedaço dessa e de outras histórias indígenas podem ser observado na Exposição Fotográfica “Povos Indígenas na UFSCar”.

Uma proposição de reflexão

A pauta que levou à criação de um vestibular específico para estudantes indígenas na UFSCar se dá devido ao complexo nível de silenciamento a que os povos tradicionais estão historicamente submetidos. Para além de uma formação e obtenção de um diploma, há a busca por voz, por identidade, para que as pautas políticas dos povos tradicionais possam ser mais facilmente compreendidas por um conjunto maior da população, assim como para garantir profissionais indígenas nos mais variados espaços de diálogo, culminando no reconhecimento dos povos indígenas como detentores de uma cultura não primitiva e sem estereótipos. Assim, a presença e a busca por protagonismo dos discentes indígenas na UFSCar acabam por fomentar uma série de reflexões acerca dos paradigmas que constroem a comunidade acadêmica.

Grande parte dos discentes indígenas não possui a língua portuguesa como primeira língua, somente na Lagoa do Sino, temos falantes dos idiomas Nheengatu, Tikuna, Bakairi, Xavante, Piratapuia, Tukano e Terena. Pedagogicamente, há um abismo na formação de profissionais em educação não-indígenas para compreender tal capital cultural. As universidades acabam por se desenhar para o atendimento e a formação de profissionais que remontam viés muito específico de desenvolvimento social, o que acaba por deixar à mingua a construção de identidade de outros grupos. Paralelamente, cria-se uma lógica hierárquica dos saberes. Nesse sentido, o ambiente universitário acaba por reproduzir tantas outras estruturas da sociedade. A condição de diálogo deve aqui ser entendida como pedagógica, devendo haver uma constante orientação aos não indígenas para que as relações de ensino e aprendizagem possam compor estratos de decisões e remanejamentos curriculares com base na valorização das características étnicas apresentadas. Para exemplificar, é comum observarmos dificuldades de diálogo para com docentes, que, por falta de atuação ativa na busca por uma didática equitativa, acabam por não identificar as particularidades apresentadas pelos discentes indígenas como algo a ser incorporado em sua prática pedagógica. A forte estruturação coletiva presente na comunidade indígena acaba por criar um ambiente de questionamento que pode agir como pano de fundo para a modificação de tais panoramas.

Outra importante demanda apresentada pelos educandos indígenas versa sobre a escassez da disponibilidade de mecanismos de permanência estudantil amplos, que possam se destacar das ações de permanência de bolsas moradia, transporte e alimentação e que reconheçam nas particularidades da garantia de acesso ao ensino superior por meio de vestibular específico uma orientação para a expansão das políticas afirmativas, como a criação de ambientes específicos de cessão de auxílios financeiros, a criação de redes de atendimento a serem realizadas por profissionais indígenas e a proposição de reserva de vagas na pós-graduação. Dois exemplos bem sucedidos que podemos citar é a elaboração de um processo de tutoria específico para discentes indígenas, algo que já ocorre na Lagoa do Sino, e a criação do Programa de Educação Tutorial (PET) Saberes Indígenas, implantado no *campus*.

Nesse sentido, alguns relatos podem ser utilizados com finalidade de ilustração, como aponta o discente Melvino:

“Nesse aspecto creio eu que todos nós acadêmicos indígenas já saímos com dificuldades das nossas aldeias, ao sair de casa para fazer a inscrição já vem uma certa dificuldade, a acessibilidade das informações não chegam nas comunidades, das poucas informações que se tem é via Rádio Fonia, daí já começa com os gastos de combustível, alimentação para pode fazer inscrição na cidade e ao chegar você já encontra desafios principalmente questão financeira, a maioria dos pais são agricultores o que cultiva mantém a família na aldeia, segundo que ao passar no vestibular o custo de passagem é cara muitas vezes inviável para aquela família que não tem condições para deslocar de São Gabriel para Manaus e Manaus para São Paulo, a luta pela qualidade de vida não é fácil para nos indígenas, e ao chegar na faculdade encontra problema para conseguir bolsas, sabendo que nós indígenas somos vulneráveis economicamente.” (Melvino Fontes Olimpio, Etnia Baniwa)

Podemos perceber que o desenvolvimento acadêmico dos discentes indígenas deve envolver o planejamento de metodologias representativas com a finalidade de se combater a exclusão sofrida por minorias, como ocorre no desenvolvimento de espaços em se propões ações afirmativas (MOEHLECKE, 2002).

Ações institucionais

O título que agora apresentaremos faz convergir as percepções conjunturais da ação de diversos setores do *campus* Lagoa do Sino que atuam intimamente com a questão indígena. A saber, compreendem tal rede de atendimento e formulação de diálogo os seguintes setores – DeEG-LS, SAADE-LS, DeACE-LS, B-LS e o Centro de Ciências da Natureza (CCN).

Em tal rede de desenvolvimento podemos perceber que, em diversos momentos, não ficam claras as fronteiras de atuação de cada setor. A atuação conjunta com o CCI faz com que as pessoas que compõem tais setores sejam detentoras de uma lógica empática e de diálogo, o que facilita a criação de um ambiente suprainstitucional, dotado de humanidade e de valorização das identidades. As atuações dos diferentes setores apresentam claro desenvolvimento pedagógico em que seus componentes se colocam como educandos do processo.

O trabalho de preparação para a chegada dos estudantes indígenas em 2016 foi um desafio enfrentado pelo DeEG-LS, pelo CCN e pela SeACE-LS foi repleto de expectativas. A região se encontra com inúmeras limitações estruturais, o campus era novo, estávamos no início da implantação de vários serviços, contávamos com muitos “não saberes” e tínhamos noção de que seria um desafio, especialmente, para os novos estudantes, que ainda não contariam com colegas veteranos para auxiliar na recepção nem para compartilhar experiências. A atenção e o cuidado se tornaram um norte para o direcionamento de nossas ações. Tal expectativa acompanhava a concepção que pode ser compreendida por meio do relato do Prof Luiz Manoel Moraes de Camargo Almeida, diretor no CCN à época da chegada dos primeiros discentes indígenas

“A diretoria do CCN, apesar de alguns receios, recebeu os discentes indígenas com muita alegria e respeito. A comunidade realizou uma das políticas mais importantes da UFSCar, as Ações Afirmativas para os povos indígenas. O que corrobora com as características de inclusão e pertencimento do campus. Tenho certeza que a recepção com carinho e respeito os auxiliou a superar desafios. Mais do que uma instituição, a comunidade Lagoa do Sino foi importantíssima para que eles se sentissem incluídos, recebidos e impulsionados. A região passa a ganhar muito, mais cor e alegria. Foi um dos momentos mais importantes da gestão em que

podemos, junto com a comunidade, receber e incluir os povos indígenas”
(Prof Luiz Manoel Moraes de Camargo Almeida, diretor do CCN em 2016)

Para além de questões pedagógicas, a universidade começa a ter acesso ao desafio que acompanha cada educando, desde discentes mães, à época três calouras, que se afastaram de seus filhos para estudar, até questões climáticas, como o enfrentamento do frio, e culturais, como a adequação dos hábitos alimentares. A partir desse primeiro momento, os setores passam a atuar de maneira ampla, na tentativa de contribuir em todas essas questões. Segundo a servidora Marcia Maria Floriano Zacarias, sempre houve grande sentimento de felicidade em acompanhar a presença de indígenas no *campus*, podendo contribuir neste momento tão importante para cada um deles, na sua formação acadêmica. Marcia é a única servidora a acompanhar os indígenas desde 2016.

A primeira ação conjunta se deu na organização do acolhimento dos calouros indígenas das turmas de 2017. Nesse momento, os setores institucionais e o CCI elaboraram um cronograma de atividades em consonância com a disponibilidade de ferramentas e com as demandas dos veteranos indígenas. Tal ação se dá com a proposição de atividades iniciais conjuntas que possam iniciar uma relação de respeito mútuo entre os atores. Nesse sentido, inicia-se um conjunto de atividades perenes que buscam promover a orientação e articulação para a resolução de problemas. O trabalho em rede busca auxiliar em diversos desafios, como de garantia documental para a obtenção de bolsas, a busca por doações de agasalhos e cobertores e o acompanhamento das condições de saúde de todos.

Apesar dos setores se valerem da composição em rede para a resolução de problemas, houve desenvolvimento específico em cada área. O Departamento de Ensino e Graduação da Lagoa do Sino (DeEG-LS) atua de maneira contínua com orientação pedagógica aos discentes indígenas e aos docentes, na busca de alinhar a prática docente às particularidades necessárias para a equidade pedagógica. Em agosto de 2017, o DeEG-LS desenvolveu a roda de conversa “Os alunos indígenas no contexto universitário do *Campus Lagoa do Sino*” no âmbito do Encontro de Formação Docente, em que demonstra a preocupação na formulação de uma dinâmica pedagógica coerente para com uma formação direcionada. O encontro contou com a presença de veteranos indígenas do *campus São Carlos* e pode

demonstrar a extrema necessidade de uma prática dialógica na construção dos currículos. O departamento atuou no avanço relativo à garantia de uma tutoria específica para os discentes indígenas. Assim, em 2017, conquista-se a primeira bolsa para um tutor específico para os indígenas. A escolha do tutor acaba por compreender as posturas necessárias para atuar com as especificidades dos discentes. O primeiro tutor dos discentes indígenas da Lagoa do Sino, Reginaldo Santos Coutinho Neto, era reconhecido pelos discentes e promoveu a primeira criação de parâmetros para a atividade. A partir desse momento, os tutores subsequentes precisavam se balizar no trabalho realizado por Reginaldo.

“Como tutor dos indígenas, eu tive a oportunidade de conhecer outras culturas, e acabei criando amizades com as pessoas que iam assistir ao que eu tinha a compartilhar com meu conhecimento. Vi que eles e elas sempre iam juntos, mesmo que a matéria que eu fosse ensinar não era necessária naquele momento para alguns. Todos tinham suas dificuldades, muitos não sabiam o básico que era necessário para entender as coisas mais complexas que eram cobradas na faculdade, nisso tive que repensar o modo como ia incentivá-los a estudar e o que iria abordar nas aulas. Como era o único tutor na época, acabava tendo que ajudá-los em várias matérias, mesmo não sendo esse o que deveria ser meu foco, como física, química, cálculo, biologia, incluindo também a parte discursiva, em como apresentar um trabalho, ou formatar um documento no Word. Percebi também que alguns não se manifestavam durante as aulas, preferiam tirar suas dúvidas pessoalmente por serem mais tímidos. Todos se esforçavam e também se ajudavam, mesmo com suas dificuldades. Não foi fácil essa tarefa, e nem digo que tive sucesso, percebi que infelizmente há um abismo muito grande no que é cobrado na faculdade, no que a faculdade acha que os estudantes sabem, e o que eles realmente têm conhecimento, enquanto eu ensinava fração a faculdade já cobrava integral dupla, então foi bem complicado. Mesmo assim, muitos não desistiram e continuaram estudando e tirando suas dúvidas, depois de muitos erros e tentativas, também vinham os acertos.” (Reginaldo Santos Coutinho Neto – Tutor 2018-2019)

Logo que os estudantes chegam ao campus Lagoa do Sino, a programação de recepção conta com um tempo para que os estudantes comecem a conhecer e interagir com a equipe DeACE-L, ligado à ProACE. Encontros em rodas de conversas facilitam o início do

processo de vínculo com os profissionais, aproxima quem está chegando e suas bagagens (histórico pessoal e de saúde, local de origem, etnia, particularidades). Os estudantes fazem encontros com a equipe (áreas de saúde, saúde mental, assistência social e administração). Realizam cadastros para prontuários, fazem entregas de documentos, recebem apoio para solicitações de bolsas e começam a conhecer os serviços disponíveis e meios de acessos.

Poucos estudantes indígenas apresentam um histórico de demandas mais frequente de serviços. E, frequentemente, a representação do CCI facilita as interações com o grupo. Na área da saúde mental, houve a percepção de que a elaboração de encontros coletivos se mostrou mais fluído e satisfatório do que encontros individuais.

Os atendimentos oferecidos pelo DeACE-LS observam uma série de particularidades, como, por exemplo, o cuidado em garantir que as mulheres indígenas possam ser atendidas por profissionais mulheres.

A Rede de Apoio Psicossocial (RAPS) da região é compreendida pelos discentes como, apesar dos poucos recursos nos equipamentos de serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), mais funcional do que a referência que os acompanha de suas regiões de origem.

A Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) atua na promoção da articulação entre os setores. Em 2016, a secretaria se dedica a escrever as “Políticas e Diretrizes de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar”, documento que descreve as funções institucionais da universidade no combate aos preconceitos. Na política, observa-se o claro entendimento da UFSCar sobre a presença de povos indígenas na comunidade acadêmica. Assim, a SAADE passa a atuar fortemente na tentativa de apoiar os diversos setores e coletivos a alcançar um espaço educacional mais saudável. A partir de 2017, a SAADE torna-se responsável pela recepção indígena e passa a auxiliar na organização dos setores na organização de suas respectivas atividades. Por meio da Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais (CoRE) da Secretaria, representada pelo Técnico Administrativo André Pereira da Silva, cria-se um ambiente de diálogo com o CCI com o intuito do reconhecimento de demandas. Tal atividade compreende a concepção de que a atuação de coletivos deve representar uma fonte de demandas a serem apropriadas pela

instituição, retirando-se, ao máximo, do coletivo a função de proponentes e executores de políticas afirmativas.

Em 2019, a B-LS passa a atuar intimamente com o CCI, primeiro auxiliando na elaboração da recepção de calouros e, posteriormente, organizando o projeto de extensão que elaborou a 1ª Semana Indígena da UFSCar. Tal organização é reflexo do reconhecimento da condição de protagonismo indígena no *campus* assim como da necessidade de fortalecimento na proposta de construção da identidade indígena na Lagoa do Sino.

“a biblioteca também é um espaço de práticas culturais, por tal motivo organizou em conjunto com o CCI-LS a I Semana Indígena, promovendo um encontro com as culturas indígenas existentes no campus. Foi um dia recheado de atividades com exposição de fotos das etnias, culinária, grafite corporal, dança e roda de conversa com alunos convidados do campus da UFSCar de São Carlos. O evento contou com o apoio da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) da UFSCar, e do Departamento de Ensino e Graduação do Campus Lagoa do Sino (DeEG-LS). A importância do evento é em difundir a diversidade cultural dos povos indígenas para a nossa comunidade dentro da Universidade Federal, possibilitando a conscientização da identidade e da cultura indígena existentes no campus.” (Lissandra Pinhatelli de Britto).

As atividades aqui demonstradas correspondem a uma série de ações realizadas pelos setores da UFSCar, *campus* Lagoa do Sino. Há de se compreender que o pano de fundo a ser reproduzido é a construção de atividades mediante o diálogo para com os discentes indígenas e sua organização.

Considerações Finais

Neste capítulo, buscamos defender a compreensão de que a universidade deve se balizar para garantir avanços para além das políticas de garantia de acesso. Reconhecendo que as Ações Afirmativas perdem parte de seu sentido quando não promovem uma gestão dialógica que garanta aos discentes a possibilidade de se entenderem como educandos através de sua percepção de mundo, seus vínculos e histórias. O alcance de equidade no ensino superior se dará quando desenvolvermos espaços em que as diferentes

identidades possam ser reconhecidas de maneira transversal por toda a instituição. Para encerrar essa descrição da breve e promissora experiência do *campus* Lagoa do Sino, agradecemos imensamente a todos os setores e pessoas que colaboraram com o texto e com a caminhada. Em especial, a todos os homens e mulheres indígenas que colaboraram com sua determinação e organização. A lembrança é nominal, pois, sujeitos de suas histórias, atuam para além de si mesmos, atuam para a sociedade: Jovana de Nazaré Fernandes Etnia: Apuriña, Myrian Pereira Vasques Etnia: Tikuna, David Rian Araujo de Amorin Etnia: Xucuru, Adana Orlene Delgado da Silva Etnia: Baré, Ivan Paulo Batalha Braga Etnia: Kambeba, Ponciana da Silva dos Santos Etnia: Kambeba. Antonieta Wa'Utomowawe Were'E Etnia: Xavante, Juninho Miguel Macário Etnia: Tikuna, Francilan de Oliveira de Souza Etnia: Baré, José dos Santos Junior Etnia: Tupiniquim, Renato Tywynako Spinelli Etnia: Bakairi, Erliane Maximiano Castro Etnia: Baniwa, Marzinho Sandi Miguel Macário Etnia: Tikuna, Raydeson Gomes Gonçalves Etnia: Kokama, Paulo Emilio Moreira Ladino Etnia: Tariano, Alini Cipriano da Gama Etnia: Tariano, Claudio da Silva Felix Etnia: Terena, Gislaine Caxias dos Santos Etnia: Baré, Rudson Jesus Vieira Teixeira Etnia: Tukano, Diane Fernandes Tavares Etnia: Apuriña, Maria Rose Matos Castilho Etnia: Dessano, Edione Ferreira Sena Etnia: Piratapuia, Grasiela da Silva Garrido Etnia: Baré, Lucia do Carmo Fontoura Etnia: Tariano, Robernilson Melgueiro de Lima Etnia: Baré, Melvino Fontes Olimpio Etnia: Baniwa

Referências

FRENTE ESTUDANTES INDÍGENAS UFSCAR. **Proposta de Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação** / UFSCar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE (2010) <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>>.

MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002. GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima. **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 27.

Canção óbvia

Escolhi a sombra desta árvore
Para repousar do muito que farei
Enquanto esperarei por ti
Quem espera na pura espera
Vive um tempo de espera vã
Por isto, enquanto te espero
Trabalharei os campos e
Conversarei com os humanos
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
Minhas mãos ficarão calejadas
Meus pés aprenderão o mistério dos caminhos
Meus ouvidos ouvirão mais
Meus olhos verão o que antes não viam
Enquanto esperarão por ti
Não te esperarei na pura espera
Porque o meu tempo de espera é um
Tempo de quefazer
desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavida:
é perigoso agir
é perigoso falar
é perigoso andar
é perigoso esperar, na forma em que esperas
porque esses recusam a alegria de tua chegada
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me
Com palavras fáceis, que já chegaste,
Porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
Antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
Como o jardineiro prepara o jardim
Para a rosa que se abrirá na primavera.

**Freire, P. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo:
UNESP, 2000.**



ISBN 978-65-5869-031-3



9 786558 690313 >