



ANAIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho de 2012
Curitiba - Brasil



ANAIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

Eixos Temáticos:

1. INTEGRAÇÃO DAS SOCIEDADES NA AMÉRICA LATINA
2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO:
SUAS MÚLTIPLAS FACES
3. PARTICIPAÇÃO: DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA E CIDADANIA
4. CULTURA E IDENTIDADE NA AMÉRICA LATINA
5. MEIO-AMBIENTE: QUALIDADE, CONDIÇÕES E SITUAÇÕES DE VIDA
6. CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PRODUÇÃO, DIFUSÃO E APROPRIAÇÃO
7. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL
8. MIGRAÇÕES NO CONTEXTO ATUAL: DA AUSÊNCIA DE POLÍTICAS
ÀS REAIS NECESSIDADES DOS MIGRANTES
9. MÍDIA, NOVAS TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho 2012
Curitiba - Brasil

ANAIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

Eixo 2

“EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO: SUAS MÚLTIPLAS FACES”

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho de 2012
Curitiba - Brasil

EIXO 2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO: SUAS MÚLTIPLAS FACES

MR2.1. Economia Solidária, Universidade e Comunidade

EMENTA

Contribuir para as discussões do Eixo: Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. A Economia Solidária mais do que nunca se apresenta como uma alternativa de transformação social e de desenvolvimento econômico, local, regional e territorial. Visa a organização de pessoas para a geração de trabalho, renda e bem viver. Seu avanço depende, entre outros fatores, da construção e efetivação de políticas públicas e da participação crescente das universidades e comunidades. O debate e a troca de experiências propostas por esta mesa visa a integração latino-americana em torno destes objetivos comuns.

Coordenador: Alnary Nunes Rocha Filho – Incubadora de Empreendimentos Solidários da Universidade de Ponta Grossa - (IESOL/UEPG - BRASIL)

Luiz Alexandre Cunha Gonçalves: Incubadora de Empreendimentos Sociais da Universidade de Ponta Grossa - (IESOL/UEPG - BRASIL)

Luiz Inácio Gaiger: Universidade do Vale dos Jesuítas do Rio Grande do Sul – (UNISINOS – BRASIL)

Daniel Maidana: Centro de Servicios a La Comunidad - Universidad Nacional de General Sarmiento – (UNGS - ARGENTINA)

Magdalena León T.: Fundación de Estudios, Acción y Participación Social – (FEDAEPS – ECUADOR)

RESUMOS APROVADOS

LIMITES E POSSIBILIDADES DAS INCUBADORAS POPULARES: o caso da Incubadora de Empreendimentos Solidários – IESol-UEPG. (autor(es/as): **ALNARY NUNES ROCHA FILHO**)

O PROGRAMA DE AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS (PAA): Sua possível interface com a Economia Solidária e como uma Ferramenta para o Desenvolvimento Local no Prê Assentamento Emiliano Zapata, Ponta Grossa-PR (autore(es/as): **Carla Caroline Correia**)

Da Crítica para às Ideias e das ideias à prática: a experiência formativa do programa de honra em economia solidária, meio ambiente e desenvolvimento de base local da UFPR. (autor(es/as): **Christian Henríquez Zuñiga**)

Projeto Bem da Terra: Limites e Possibilidades (autor(es/as): **Cristine Krüger Garcias**)

A PARTICIPAÇÃO DA UNIVERSIDADE ATRAVÉS DA EXTENSÃO EM PROJETOS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA: ESTUDO DE CASO DA UNICENTRO – IRATI – PARANÁ (autor(es/as): **Elmarilene Walk**)

O PROTAGONISMO DA REDE DE ECONOMIA SOLIDÁRIA DO VALE DO ITAJÁ – RESVI (autor(es/as): **Fabricio Gustavo Gesser Cardoso**)

Incubadora Tecnológica de Cooperativa Popular como estratégia para emancipação humana e geração de trabalho e renda (autor(es/as): **Francisco Antonio Maciel Novaes**)

ASPECTOS DA SEGURANÇA NO TRABALHO E OS CUIDADOS PREVENTIVOS COM A SAÚDE NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DA ASSOCIAÇÃO DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS “PIRAÍ LIMPO” (ASCAMP) (autor(es/as): **Jaqueline Sartori**)

A ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO FORTALECEDORA DO ENFRENTAMENTO AS CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL (autor(es/as): **Lorena Dantas Abrami**)

INCUBADORA DE ECONOMIA SOLIDÁRIA: EXPERIÊNCIAS NA RELAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A SOCIEDADE (autor(es/as): **Nara Grivot Cabral**)

UMA INTEGRAÇÃO COMUNIDADE-UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA PARA A CRIAÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA (autor(es/as): **Renata Cristina Geromel Meneghetti**)

O NOVO NASCE DO VELHO: CULTURA E ECONOMIA SOLIDÁRIA (autor(es/a): **Sabrina Gabrielle Sawczyn**)

MR2.2. Educação Superior e Inclusão Social: experiências e percepções

EMENTA

Considerando o importante papel da educação na promoção e consolidação da cidadania, diversos setores sociais tem se dedicado à luta pela ampliação e democratização do acesso ao ensino superior. Ao mesmo tempo, no interior da Universidade intensificou-se o debate sobre alternativas para superar a alta seletividade social que o modelo de ensino superior adotado pelo estado pode produzir, bem como sobre mecanismos que possam ampliar o acesso e a permanência de estudantes oriundos de classes sociais de maior vulnerabilidade social. Por outro lado, alguns governos nacionais, frente à necessidade de dar respostas a estes movimentos, tem formulado e implantado políticas públicas com vistas a ampliar a oferta de vagas no ensino superior; a democratização do acesso, com adoção de mecanismos como cotas sociais e étnicas; e a permanência, com a criação de bolsas de estudo para estudantes com vulnerabilidade social. Desse modo, a mesa pretende ser um espaço para a comunidade discutir o tema da inclusão social no ensino superior, no âmbito da América Latina, com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento de mecanismos que levem à superação e reversão do atual quadro de desigualdade, fragmentação e exclusão social.

Coordenador: João Alfredo Braidá – Universidade Federal da Fronteira Sul - (UFFS - BRASIL)

Jaime Giolo: Reitor da Universidade Federal da Fronteira Sul – (UFFS - BRASIL)

Aloizio Mercadante Oliva: Ministro da Educação do Brasil – (MEC – BRASIL)

Ingrid Severdlick: Universidade Pedagógica - (ARGENTINA)

Armando Alcántara Santuário: Universidad Nacional Autónoma de México – (UNAM - MÉXICO)

RESUMOS APROVADOS

Educação e mundo do trabalho em sociedades em transição (autor(es/as): **fernando Pedrão**)

Educação escolar para o desenvolvimento dos povos indígenas do Brasil: múltiplas faces (autor(es/as): **Francine Rocha**)

DOCÊNCIA INDÍGENA NO EXTREMO OESTE BRASILEIRO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM ANDAMENTO (autor(es/as): **José Alessandro Cândido da Silva**)

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES (autor(es/as): **Maria José da Silva**)

ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR, DO QUE ESTAMOS FALANDO? RELATOS DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE ACADÊMICOS INDÍGENAS (autor(es/as): **MARIANE DEL CARMEN DA COSTA DIAZ**)

NÚCLEO DE ESTUDOS FRONTEIRIÇOS DA UFPEL - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO SOCIAL NA FRONTEIRA - BRASIL-URUGUAI (autor(es/as): **MAURÍCIO PINTO DA SILVA**)

www.cepial.org.br

15 a 20 de julho de 2012

Curitiba - Brasil

A Inclusão Laboral: Programa Promotor (autor(es/as): PRISCILA GADEALORENZ)

Expansão do ensino superior no Brasil – democratização do acesso e redução da iniquidade – Abordagem empírica utilizando dados do Censo da Educação superior e PNAD 2009 (autor(es/as): Rogerio Allon Duenhas)

O PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE – UNATI NA UNIOESTE: INTEGRANDO SABERES E PROMOVENDO A CIDADANIA DO IDOSO (autor(es/as): ROSELI ODORIZZI).

2.4. Educação na América Latina

Considerando as mudanças ocorridas no campo político e econômico, no que se refere ao papel do Estado e sua função no campo das políticas sociais, a mesa propõe ser um espaço para difusão e discussão de políticas educacionais implementadas em diferentes países da América Latina. Os objetivos são facilitar a troca de experiências entre pesquisadores e instituições, refletir sobre os rumos da educação nos países da região, além de promover um processo de integração regional

RESUMOS APROVADOS:

LUDOSOFIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR (autor(es/as): **Alegria Baía Evelin Soria**)

CONVERGÊNCIAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO QUE APONTAM PARA A EDUCAÇÃO DA MULHER NOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO (autor(es/as): **Allene Carvalho Lage**)

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E O NÚCLEO DE ATIVIDADES PARA PROMOÇÃO DA CIDADANIA (NAP) CONTRIBUINDO PARA FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES): UMA NOVA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (autor(es/as): **Carlos Alberto Malveira Diniz**)

CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DO COLÉGIO ESTADUAL SÃO MATEUS: CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS DO SUL-PR, NO PERÍODO 2004-2009 (autor(es/as): **Cláudia Regina Pacheco Portes**)

EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS: ANÁLISE COMPARADA DA ESTRUTURA DOS CURSOS E EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DA UFPR E DA UDELAR. (autor(es/as): **Ellen da Silva**)

A NECESSIDADE DA ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (autor(es/as): **FABRÍCIO CORDOVIL TEIXEIRA DE OLIVEIRA**)

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA E DISCURSOS HEGEMÔNICOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR (autor(es/as): **Felipe da Silva Machado**)

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL FORMAL COMO ELEMENTO RECONHECEDOR DO PATRIMÔNIO CULTURAL (autor(es/as): **FLAVIA ALBERTINA PACHECO LEDUR**)

O DISCURSO FREIREANO E A POLÍTICA SOCIAL (autor(es/as): **GLEYDS SILVA DOMINGUES**)

A educação escolar indígena e a educação intercultural (autor(es/as): **Jasom de Oliveira**)

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS ESCOLAS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM DO PARÁ (autor(es/as): **Juliana Cordeiro Modesto**)

Formando uma consciência integracionista (autor(es/as): **Karina Fernandes de Oliveira**)

SOMOS TIERRA: FORMACIÓN Y EXPERIENCIAS EN EL MOVIMIENTO CAMPESINO DE CÓRDOBA – ARGENTINA (autor(es/as): **Karina Scaramboni**)

A gestão escolar participativa e seus desafios (autor(es/as): **Maria Inês Vidal**)

A política da Educação do Campo e a Emancipação Humana (autor(es/as): **Maria Inês Vidal, Luis Alexandre Gonçalves Cunha**)

A FORMAÇÃO DOCENTE EM JOGO: O OLHAR SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC (autor(es/as): Pierre André Garcia Pires)

Percepção e apreciação de leituras em contextos escolares e culturais: formação em leitura em uma escola municipal de Foz do Iguaçu (autor(es/as): Regina Coeli Machado e Silva)

INVESTIGAÇÃO COMPARADA ACERCA DE REPRESENTAÇÕES DE AUTORIDADE POR JOVENS ARGENTINOS E BRASILEIROS (autor(es/as): Rosane Castilho)

CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINOAMERICANO EM UM MUNDO GLOBALIZADO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS MÚLTIPLAS FACES (autor(es/as): Silvio Carlos dos Santos).

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL EM DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS: CONTRIBUIÇÕES A SUSTENTABILIDADE DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL (autor(es/as): Sorinéia Goede).

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS RURAIS NO BRASIL: PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES (autor(es/as): Tarcio Leal Pereira).

ELEMENTOS DE VIDEOGAMES COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZADO (autor(es/as): Thais Weiller).

EDUCAÇÃO TRADICIONAL GUARANI & EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: APROXIMAÇÕES ENTRE VIVÊNCIAS CULTURAIS E CONCEITOS TEÓRICOS (autor(es/as): Wanirley Pedrosa Guelfi).

O LUGAR DO CONHECIMENTO NAS DIRETRIZES CURRICULARES BRASILEIRAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA (autor(es/as): Camila Itikawa Gimenes).

A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO (autor(es/as): Adriana Márcia Prado de Araújo et alii).

PIBID: UM PROGRAMA QUE FORTALECE O EIXO EDUCACIONAL PARA A RETOMADA DA LICENCIATURA NO ÂMBITO TERRITORIAL BRASILEIRO (autor(es/as): Patrícia Santos Fonseca et alii).

AValiação em larga escala: uma iniciativa da política educacional centralizadora (autor(es/as): Rivanda dos Santos Nogueira et alii).

NÃO ALFABETIZADOS LENDO: AS PARTES DO LIVRO NA EDUCAÇÃO QUE FOMENTA A LEITURA E GARIMPAM LEITORES. (autor(es/as): Cláudio Renato Moraes da Silva).

BULLYING: PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA (autor(es/as): Domiciane Araújo Azevedo).

www.cepial.org.br

15 a 20 de julho de 2012

Curitiba - Brasil

2.5. Trabalhadores(as) da Educação no Mercosul: impasses e desafios

RESUMOS APROVADOS

EMENTA

A APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná visa promover um diálogo entre dirigentes sindicais do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Uruguai, sobre a Educação Pública no Mercosul, ressaltando os desafios para os/as Trabalhadores/as em Educação. A APP-Sindicato entende que esta é uma integração necessária e urgente, que vem unificar a discussão sobre as condições de trabalho e valorização dos/as trabalhadores/as em Educação e dar maior organicidade à luta dos movimentos sociais latino americanos, em prol de uma Educação pública de qualidade, laica e gratuita, para todos e todas.

Coordenadora: Fabiana Tomé e Walkiria Mazeto - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP - BRASIL)

Fátima Aparecida da Silva: Secretária Internacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – (CNTE - BRASIL)

Arturo Musial: Secretario General de Union de Docentes de la Provincia de Misiones –(UDPM - ARGENTINA)

Gustavo Macedo: Federación Democrática de Maestros y Funcionarios de Educación Primaria - (URUGUAY)

Luis Alberto Riart Montaner: Ex Ministro da Educação do Paraguai e professor da Universidad Nacional de San Martín e Universidad Pedagógica de Buenos Aires – (UNSAM/UPBA - PARAGUAY)

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E PROFISSIONAL DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NO NRE DE APUCARANA (autor(es/as): **Afife Maria dos Santos Mendes Fontanini**)

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, FLEXIBILIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DO PARANÁ (autor(es/as): **Mariana Bettega Braunert e Everson Araujo Nauroski**)

Mestres em greve? Gênero, representações e memórias das mobilizações de professoras/es de 1968 no Paraná. (autor(es/as): **Melissa Colbert Bello**)

2.6. Teorias Críticas na América Latina

A presente mesa redonda é resultado das pesquisas do Núcleo de Estudos Filosóficos - NEFIL, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná - PPGD/UFPR, voltado para os estudos latino-americanos dedicados à filosofia da América Latina e suas grandes tendências atuais no âmbito da crítica epistemológica, destacando-se alguns dos principais autores do debate contemporâneo no continente, notadamente Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Atilio Borón e Franz Hinkelammert, até chegar a uma aproximação às propostas interculturais assentes no novo constitucionalismo latino-americano.

Ludwig apresentará a relação entre teorias críticas do direito e a filosofia da libertação de Enrique Dussel; Pazello discorrerá sobre a relação entre as teorias críticas da colonialidade do poder e as teorias da dependência na América Latina, em especial a partir de Anibal Quijano; Bley abordará a relação entre colonialidade do saber e educação para os direitos humanos, conforme a crítica gnosiológica de Walter Mignolo; Franzoni estabelecerá os pressupostos epistemológicos da crítica à razão utópica de Franz Hinkelammert; Pereira analisará as teorias críticas latino-americanas sob o foco do marxismo de Atilio Borón.

RESUMOS APROVADOS

INDÚSTRIA CULTURA, TRABALHO DOCENTE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE (autor(es/as): Everson Araujo Nauroski).

EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO EM SOCIEDADES EM TRANSIÇÃO (autor(es/as): Fernando Pedrão)



ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR, DO QUE ESTAMOS FALANDO? RELATOS DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE ACADÊMICOS INDÍGENAS.

JOÃO MARIA FORTES
Licenciando em História/UFRGS
Assessor de Educação Indígena da SEDUC/RS
e-mail: joao-fortes@educ.rs.gov.br
Etnia: Kaingáng

MARIANE DEL CARMEN DA COSTA DIAZ
Pedagoga, Mestranda em Educação PPGEduc/UFRRJ; Bolsista IPEA/ANPEd.
e-mail: maridiaz_ufrj@hotmail.com

ROBERTA JARDIM COUBE
Licenciada em Letras; Mestre em educação PPGEduc/UFRRJ; Licenciada em Educação Física.
e-mail: belcoube@hotmail.com

RESUMO:

Os direitos dos povos indígenas foram fundamentados a partir do final da década de oitenta, mais especificadamente em 1988, baseados na Constituição Federal que “trouxe uma série de inovações no tratamento da questão indígena, incorporando a mais moderna concepção de igualdade e indicando novos parâmetros para a relação do Estado e da sociedade brasileira com os índios” (OLIVEIRA; FREIRE 2006, p. 38).

No que tange ao aspecto da educação, podemos afirmar que amparados na Constituição de 1988 compreendemos como um direito humano, do qual visa superar as desigualdades do cenário social, promovendo assim, a cidadania.

O presente trabalho busca abordar e trazer para o debate alguns aspectos relacionados às questões do acesso e permanência dos indígenas nas universidades, bem como suas dificuldades e dilemas, como uma forma de compreender tal inclusão social e democratização do ensino.

A partir dos relatos de algumas experiências de acadêmicos indígenas destacaremos as questões que tangem as dificuldades e dilemas enfrentados por esses no universo acadêmico, tanto em cursos específicos como nos cursos regulares.

Outra questão que abordaremos nesse trabalho refere-se aos avanços e conquistas indígenas em relação ao acesso ao Ensino Superior, destacando uma breve abordagem geral. Os cursos específicos destinados aos povos indígenas são recentes, uma vez que a pioneira nesse aspecto foi a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) com o curso de Licenciatura Intercultural – cujo objetivo é formar professores



indígenas a partir do ano de 2001. Além desses cursos específicos, destacar as questões das ações afirmativas e o direito ao acesso em cursos não necessariamente específicos também pode ser compreendido como luta pela ampliação e democratização do acesso ao Ensino Superior.

Palavras - chave: ensino superior, indígena, acesso e permanência.

Introdução:

O presente trabalho tem como objetivo destacar e discutir algumas das questões que permeiam a inclusão dos indígenas no Ensino Superior, referente a seus aspectos de acesso e permanência nas universidades.

Para além das questões de acesso e permanência, as dificuldades vivenciadas em relação a essas questões também serão abordadas, assim como os desafios enfrentados no que tange seus desempenhos enquanto acadêmicos nesses espaços tão distintos e complexos.

Tomamos como aporte teórico a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que destaca a educação como um direito humano que visa superar a desigualdade e promover a cidadania. Sobre as questões que permeiam cidadania ou a *nova noção de cidadania* destacada por (DAGNINO, 1994) como uma luta dos movimentos sociais por direitos, tanto o direito à igualdade como o direito à diferença.

Outro autor de fundamental contextualização do cenário que está inserida a Educação Superior Indígena – um cenário desigual da educação, ranço da ordem neoliberal – é GENTILI (2008b) que destaca que “O problema é que as oportunidades educacionais continuam sendo distribuídas de forma profundamente desigual – o que questiona o próprio sentido de educação [...]” (GENTILI, 2008b, p. 37).

No que tange as questões específicas da Educação Indígena e o Ensino Superior destacamos LUCIANO (2006) que destaca também o movimento indígena e suas lutas.

A investigação tem como metodologia as narrativas e relatos de experiências de alguns acadêmicos indígenas. Para referenciar tais questões, ampararemos-nos em Walter Benjamin (1994) e Verena Alberti (2003).

O campo de investigação será centrado em três instituições: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). As duas primeiras contemplam os indígenas em ações afirmativas, destinando um determinado número de vagas para seus cursos de graduação; a última, refere-se à inserção de três estudantes indígenas em um



curso não-regular intitulado Licenciatura em Educação do Campo (LEC)¹, que visa garantir acesso às populações tradicionais, a saber: indígenas, quilombolas e caiçaras.

Faz-se fundamental destacar as questões que permeiam a inclusão/inserção de estudantes indígenas no Ensino Superior, porém, além de pensar e discutir as questões de acesso e permanência, também compreendemos a importância de dar ênfase aos dilemas e desafios vivenciados por esses estudantes, relatados pelos próprios.

Destacamos que, pensar a partir de suas próprias experiências enquanto indígenas e acadêmicos remete ao que Benjamin (1994) destacou como “escovar a história a contrapelo” e escutar as vozes que durante muito tempo tentou-se emudecer. Remete-nos também, a refletir sobre os direitos de “ser igual” e “ser diferente”, ilustrados por Santos (2003, p. 56) onde, “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.”

Contextualizando as mobilizações indígenas e os índios no Ensino Superior

Os direitos dos povos indígenas foram fundamentados a partir do final da década de oitenta, mais especificadamente em 1988, fundamentados na Constituição Federal de 1988 que “trouxe uma série de inovações no tratamento da questão indígena, incorporando a mais moderna concepção de igualdade e indicando novos parâmetros para a relação do Estado e da sociedade brasileira com os índios” (OLIVEIRA, FREIRE 2006, p. 38).

No referido documento, pela primeira vez na história do Brasil houve um capítulo específico à proteção dos direitos indígenas – capítulo VIII – assegurando o direito à diferença. Faz-se necessário enfatizar que o capítulo dos índios na Constituição “foi resultado de intensa mobilização, durante o processo constituinte, por parte dos índios e dos setores da sociedade civil” (OLIVEIRA, FREIRE 2006, p. 38).

Ao afirmar o direito à diferença – com base na existência de diferenças culturais – o diploma constitucional brasileiro rompeu com o paradigma da integração e assimilação que vigorava até então no ordenamento jurídico, determinando um novo rumo que ofereça o direito de escolha, garantindo aos povos indígenas permanecer como o tal, se o desejarem, tendo o Estado o dever de assegurar-lhes as condições para que isso ocorra.



Uma importante ação realizada por esses *índios em movimento* referente ao aspecto da educação foi à luta para que a política educacional destinada aos povos indígenas fosse diferenciada. Ou seja, uma educação específica de acordo com seus princípios filosóficos, políticos e metodológicos possibilitando que cada povo defina e exercite seus próprios processos de ensino-aprendizagem respeitando suas diferenças culturais.

Grupioni (1991; 1994) destaca e relata a articulação e a presença indígena desde a Constituição Federal de 1988 e a tramitação no Congresso Nacional da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96) até ao que ele chama de “rendição dos caras-pálidas” – referindo-se a reivindicação do direito dos índios por um sistema escolar específico.

O que talvez tenha passado de forma despercebida pela comunidade educacional brasileira e também por uma parte dos antropólogos, foi a atuação de um determinado segmento organizado da sociedade civil, as organizações indígenas e entidades pró-índio, quanto a formulação de propostas para a educação escolar indígena na nova LDB (GRUPIONI, 1991, p. 106).

Contrariando as “previsões” de antropólogos, historiadores e intelectuais brasileiros, até os anos 70 do século XX, que acreditavam no desaparecimento dos povos indígenas, e em relação à Constituição de 1988 “a nova lei, em grande parte influenciada pelos movimentos sociais e indígenas do século XX, veio, na verdade, a sancionar uma situação de fato: os índios, nos anos 1980, contrariando as previsões acadêmicas, davam sinais claros de que não iriam desaparecer” (ALMEIDA, 2010, p. 18).

Grupioni (1991) destaca em seu texto *A nova LDB e os índios: a rendição dos caras-pálidas* a participação do movimento indígena na Constituição de 1988 e na LDB nº 9.394/96. Como corrobora Dagnino (2004, p. 96) “os anos noventa foram cenário de numerosos exemplos desse trânsito da sociedade civil para o Estado”, possibilitando uma ação conjunta para aprofundamento democrático. Entendemos também que:

Essa aposta deve ser entendida num contexto onde o princípio de participação da sociedade se tornou central como característica distintiva desse projeto, subjacente ao próprio esforço de criação de espaços públicos onde o poder do Estado pudesse ser compartilhado com a sociedade. (DAGNINO, 2004, p. 96)

Porém, o projeto de construção democrática, ao passo do alargamento da democracia com a Constituição de 1988 e a crescente participação da sociedade civil, inicia também a implementação do ajuste neoliberal, ou seja, o projeto de Estado-mínimo.



Tal confluência incita os questionamentos do próprio papel político dos movimentos sociais, da sociedade civil e refletem sobre:

o risco –real – que elas percebem é que a participação da sociedade civil nas instâncias decisórias, defendida pelas forças que sustentam o projeto participativo democrático e da redução da exclusão possa acabar servindo aos objetivos do projeto que lhe é antagônico. (DAGNINO, 2004: p. 97)

Devemos destacar também que tais articulações dos povos indígenas contêm suas limitações, fragilidades e muitas vezes divergências, “uma vez que o movimento é feito e composto por uma enorme diversidade de povos, culturas, de situações políticas, econômicas, e de diferentes histórias e níveis de contato, de maior ou menor dependência externa” como afirma Luciano (2007, p. 130).

O movimento indígena e as organizações enfrentam alguns desafios como relatados por Luciano (2007), são eles: o modelo burocrático e centralizado do branco; a “sedução” do mundo do branco; dificuldade de articulação sócio-política; processo de dependência dos indígenas em relação à resolução de seus problemas – a velha questão da tutela; manter e garantir os direitos já conquistados; garantir a capacitação dos membros do movimento e garantir uma formação política e técnica para os índios de forma geral; e, por fim, garantir condições sócio-jurídicas ou de cidadania.

Davi Kopenawa Yanomami é uma importante liderança indígena Yanomami que recebeu o prêmio Global 500 da ONU em 1989 por sua luta contra os quarenta mil garimpeiros ilegais no seu território em Roraima.

Em sua magnífica conferência sobre os “20 anos da homologação da Terra Indígena Yanomami, luta e resistência de um povo” no II Fórum Internacional da Temática Indígena, realizado em maio de 2012, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Davi contou para os presentes de como é difícil e triste para ele contar a sua história e a de seu povo, pois três mil Yanomami morreram na luta contra os garimpeiros, entre eles, seu pai, sua mãe, e irmãos.

Destaco uma fala de Davi que reflete na atual força e conjuntura do movimento indígena:

Índio é pequeno, mas a luta é muito grande. Antes olhava para nós pra baixo, agora olha no olho. Antigamente o governo achava graça de nós. Agora não. Agora tem que respeitar a nossa língua, a nossa cultura, a nossa terra. Antes, os índios lutavam com arco e flecha. Agora lutamos com isso aqui ó – levantando uma caneta. (relato de DAVI YANOMAMI, 2012)



Um estudo realizado por Cajueiro (s/a) sobre o levantamento de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais dos povos indígenas nas universidades a partir do Cadastro das Instituições de Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) como base de dados sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas (IESPs) existentes em todo o país através dos sites de cada uma dessas instituições e, em suas páginas, localizar editais de vestibular e manuais do candidato, buscando informações sobre o desenvolvimento de ações afirmativas e/ou cursos de Licenciatura Intercultural.

Ao total, foram analisados sites de 213 IESPs, dentre as quais 43 (20%) apresentaram alguma forma de ação afirmativa relacionada ao acesso diferenciado de indígenas ao seu corpo discente, 28 delas estaduais (65 %) e 15 federais (35 %). Também entre essas 213 IESPs analisadas, foram localizados 10 cursos de Licenciatura Intercultural, dos quais seis têm sede em universidades federais e quatro em universidades estaduais.

O levantamento destaca que:

a influência de um debate público e de políticas governamentais federais influenciando a definição dessas ações, é importante notar que, dentre estas 28 universidades estaduais, 24 delas (86 %) têm hoje ações afirmativas definidas em função de leis estaduais, enquanto as 15 universidades federais têm ações afirmativas definidas por resoluções internas, uma vez que no plano federal não existe uma política regulamentando essas ações. (CAJUEIRO, s/a)

Das 43 Instituições de Educação Superior citadas, foi verificado que:

sete pertencem à Região Nordeste (o que corresponde a 16 % do total de Instituições de Educação Superior (IES) públicas estaduais e federais da região); três à Região Norte (18 %); 17 à Região Sudeste (20%); quatro à Região Centro-Oeste (29%) e, por fim, 12 à Região Sul (34%). (CAJUEIRO, s/a)

No ano de 1999 foi realizado um censo escolar indígena – que só foi publicado no ano de 2001 – pelo Ministério da Educação (MEC), onde foram reunidas informações que nos possibilita visualizar a situação escolar indígena.



Em linhas gerais, podemos destacar que ao todo foram identificadas naquele ano 1.392 escolas em terras indígenas, onde 3.998 professores (índios e não-índios) lecionavam para 93.037 estudantes.

Do universo total de professores, os indígenas totalizavam 3.059, representando 76,5% do total; enquanto os não-índios representam 939 professores, correspondendo a 23,5%. Em relação às regiões, o Norte do país possui o maior percentual de professores indígenas representado por 82,7% do total, enquanto na região Sul o menor percentual, sendo 46,2%. No Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste, respectivamente, correspondem a 78,1%, 73,6% e 80,6% do total. Mais da metade das escolas localizadas em terras indígenas situa-se na região Norte (56,5%), onde vive a maior parte da população indígena e em termos de dependência administrativa, há um ligeiro predomínio das escolas municipais, que respondem por 54,8%, enquanto 42,7% são estaduais.

Outro dado importante a destacar é que a maioria dos estudantes indígenas estão no Ensino Fundamental sendo 74.931 alunos representados por 80,6%. E é nas primeiras séries do Ensino Fundamental que se concentra a maior parte dos estudantes indígenas. Na primeira série, estão 32.629 estudantes, representando 43,5% do total; na segunda série, 23%; na terceira série, 14,9%; e, na quarta série, 9,4%. O restante, 9,2% distribuiu-se da quinta à oitava série. Na Educação Infantil e em classes de alfabetização concentram-se 15,2% do total dos estudantes indígenas, no Ensino Médio apenas 1,0% e, em classes de jovens e adultos, 3,2%.

Outro dado relevante refere-se aos níveis de escolaridade dos professores variam, sendo assim, podemos destacar que em linhas gerais, 28,2% dos professores indígenas ainda não tinham completado o Ensino Fundamental, 24,8% tinham o Ensino Fundamental completo, 4,5% tinham Ensino Médio completo, 23,4% tinham Ensino Médio com magistério, 17,6% tinham Ensino Médio com magistério indígena e apenas 1,5% haviam cursado o Ensino Superior.

Quanto à distribuição dos estudantes por nível de ensino, dos 172.256 alunos identificados, 10,9% cursam a educação infantil, 60,8% estão nas séries iniciais do ensino fundamental, 16,4% estão nas quatro séries finais do ensino fundamental, 7,5% estão cursando a educação de jovens e adultos e apenas 4,4% (contra os 2,9% de 2005, um crescimento expressivo em curto espaço de tempo) cursam o ensino médio em terras indígenas. Na sua maior parte, os jovens indígenas que cursam o ensino médio o fazem com grandes sacrifícios pessoais e de suas famílias, sofrendo grande discriminação e, o que é muito próprio das áreas próximas às terras indígenas, um tipo peculiar de invisibilidade que os torna pouco perceptíveis aos olhos de professores e diretores de escolas que,



sem necessariamente agirem de má-fé, mas imbuídos dos preconceitos intensos dessas regiões, tomam-nos por “caboclos” pouco letrados. A SECAD está por divulgar um diagnóstico do ensino médio cursado pelos indígenas no Brasil, e tudo leva a crer que os resultados, reflexo de uma política que se fixou em sua formulação (LIMA & HOFFMANN, 2004, p. 15)

Segundo Lima & Hoffmann (2004), são dois os vieses para a formação superior indígena:

Há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior. Uma simples pesquisa em *sites* e jornais do início dos anos 2000 mostra os dois caminhos: o da busca por formação superior para professores indígenas em cursos específicos e o da busca por capacidades para gerenciar as terras demarcadas e os desafios de um novo patamar de interdependência entre povos indígenas e Estado no Brasil (LIMA & HOFFMANN, 2004, p. 17).

Compreendemos que as propostas de políticas governamentais são inspiradas em idéias de combate ao racismo, da promoção da diversidade e da “inclusão social”.

Nesse quadro, é em particular importante chamar a atenção para aqueles que são os preconceitos mais freqüentes que os cidadãos brasileiros, negros ou brancos, pardos e mesmo indígenas, adquirem ao tomarem contato com a escola e os livros didáticos – e devemos lembrar que não há nenhuma lei² que mencione a necessidade do estudo da história dos povos indígenas – com a literatura, a mídia e o senso comum largamente disseminado (LIMA & HOFFMANN, 2004, p. 16).

Lima & Hoffmann destacam ainda que:

As universidades devem estar prontas para se indagarem sobre o quanto podem beneficiar-se com a presença indígena, vivificando-se e ampliando-se, na construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica em que não bastará mais a repetição ampliada dos paradigmas do horizonte capitalista contemporâneo. Nada disso é ou será rápido. Nada disso se resolverá com dinâmicas exemplares e demonstrativas, com experiências piloto ou projetos sementes, nem com a criação de castas de “empoderados” que nos mitiguem o fato de que pertencemos a um dos países de maiores contrastes e desigualdades socioeconômicas, mas que singularmente contém dentro de seus limites jurídico-políticos um dos maiores espectros da experiência humana. Não é possível reverter 500 anos de colonialismo e dizimação nem a baixos custos nem da noite para o dia. Nesses termos, ao invés de *pobres excluídos* – ainda que vivam em condições materiais que eles desejam ver melhorar – os povos indígenas deveriam ser vistos como dotados de uma riqueza própria,



de uma capacidade especial de se manter diferentes e conservar seus valores sob tanta pressão colonialista e tanta violência, cujas histórias interconectadas às do Brasil devem ser conhecidas e divulgadas por entre todos os brasileiros. (LIMA & HOFFMANN, 2004, p. 17)

As vozes ecoantes: relatos dos acadêmicos indígenas sobre acesso e permanência no Ensino Superior

Ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada em contínuo, temos a sensação de que as discontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiosincrasias, relatos pitorescos. Que interessante reconhecer que, em meio a conjunturas, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem, que vivem!

Verena Alberti

Procuramos trilhar o caminho da Filosofia da História, traçado por Walter Benjamin, no qual é possível reconstruir a história na contramão, escovada a contrapelo, tentando dar voz àqueles que foram emudecidos. Para o autor, “o passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção [...] e existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram (BENJAMIN, 1994, p. 223).

As narrativas nos permitem ir além do que já nos diz/informa os documentos oficiais; possibilita-nos ouvir e vivenciar um pouco do que ocorreu; permite-nos imaginar e transportar-nos através das estórias, ao local e ao tempo do que é relatado, e como destaca Verena (2003, p.2), o fascinante é que nos possibilita vivenciar as experiências do outro. Isso ocorre porque, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Atentamos para o que Benjamin destaca que, “articular o passado historicamente não significa conhecê-lo como tal ele propriamente foi. Significa apoderar-se de uma lembrança na forma em que ela cintilou no instante do perigo.” (BENJAMIN, 1994, p. 224).

Encontramos em Benjamin o respaldo teórico que entrelaça cultura, memória e narrações, permitindo pensar não somente a importância da tradição de uma sociedade, mas também a capacidade de criação contida nestes elementos. Ele considera a história a partir de um ponto de vista diferente do habitual, enveredando para a importância de pensarmos a cultura plural, estabelecida por meio de uma rede complexa das diferenças e das relações sociais dinâmicas.

Nesse sentido, a educação vem a ser entendida como o território mais motivado da cultura, na medida em que tudo o que existe disponível e criado em determinada cultura como conhecimento desenvolve-se a partir de processos interpessoais e de mediação



adquiridos por meio da experiência pessoal com o mundo e/ou com o outro. Daí surgirem, concomitantemente, a educação e as formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender, desenvolvida por Carlos Rodrigues Brandão (1991, p. 7).

Por essa razão, defendemos o discurso dos próprios estudantes indígenas³ a respeito de suas trajetórias de vida, experiências nas universidades, desejos, planos e questionamentos.

“Vou te falar um pouco da minha experiência na FURG, quando cheguei na FURG me senti perdido pois não conhecia nada daquele lugar,mas conforme os meses iam passando eu ia me achando,dentro da universidade,em relação ao curso, tive muita dificuldade principalmente na apresentação de trabalhos em grupos, quase sempre ficava sem grupo. As vezes tinha vontade de se aproximar dos colegas mas me sentia excluído em todos os momentos.Issso me levou a reprovação de 50% das disciplinas.Tudo era novo para mim,para os colegas e para professores e universidade. Realmente foi muito difícil por ser o primeiro indígena a entrar na Medicina. Já meu segundo ano na faculdade me senti mais a vontade por ser veterano em algumas cadeiras,então a partir daí comecei a me sentir mais respeitado pelos colegas,e começamos trabalhar em parceria.Hoje ainda faço duas cadeira do primeiro ano, mas estou me sentindo parte da medicina,sem deixar a medicina subir minha cabeça,tenho um pensamento comigo....'independente do lugar onde eu chegar com sucesso,nunca vou esquecer de onde saí....humildade sempre...' ”.

Maurício; etnia: Kaingáng; acadêmico de medicina na FURG.

“Duzentos indígenas no local. Éramos apenas uma das 36 etnias ali representadas. Era tudo preparativo, tudo girava em torno da abertura oficial do nosso curso. Grupos de acadêmicos se organizavam, ensaiando danças e cantos culturais, fazendo pinturas corporais; autoridades iriam estar presentes, governador do estado, presidente da FUNAI, prefeitos, deputados etc. Foi um acontecimento que repercutiu em nível nacional e internacional. Um grupo de 200 acadêmicos indígenas, pela primeira vez na história, entrava numa universidade para fazer um curso especialmente criado para eles.

Por conta da nossa pele mais clara, as etnias do Mato Grosso nos perguntavam se éramos índios mesmo e se morávamos em aldeias. Mesmo com a resposta afirmativa, continuavam com ar de dúvida, nos olhando dos pés à cabeça. O mesmo acontecia com os acadêmicos dos outros estados, como do Ceará, Paraíba, Bahia, Espírito Santo e Alagoas. E assim foi se criando uma certa animosidade, embora nós não quiséssemos



isso; por outro lado, não podíamos forçá-los a nos respeitar enquanto povo indígena com sua história de contato e dominação, com mais de 200 anos, como é o caso dos Kaingáng da região Sul. Nos aliamos aos acadêmicos que se encontravam na mesma situação e dávamos força uns aos outros. Assim as aulas foram avançando”.

“A coordenação, percebendo a situação, desenvolveu um trabalho com todas as turmas no auditório da UNEMAT, para debater tema “Identidade indígena”. Neste debate veio à tona o problema que estava acontecendo conosco. Os acadêmicos foram se revezando ao microfone para dizerem o que entendiam por identidade indígena, as respostas foram das mais variadas, desde a cor da pele, o cabelo, as línguas e também as canções e danças, enfim as práticas culturais.

Foi nesta oportunidade que nós, acadêmicos dos outros estados, reagimos e também pudemos nos revezar ao microfone para dizer o que pensávamos sobre o que é identidade indígena. Colocamos que a identidade indígena não está só na pele, nos cabelos e na cor dos olhos, mas sim que se trata de um sentimento interno de se reconhecer enquanto indígena e ser reconhecido como tal por seu grupo. Foi feita uma breve retrospectiva do contato, das violências físicas e culturais a que foram submetidos os povos do litoral, lembrando dos que habitavam essa região e foram extintos.”

Macia Nascimento⁴, etnia Kaingáng, acadêmica de História (em 2003) na UNEMAT.

“Eu sou Paulo, indígena da tribo kaingáng, natural da Reserva Indígena Guarita.

Eu inicialmente ingressei na UNIJUÍ no ano de 1992 á pedido da comunidade, devido a necessidade de profissionais na comunidade de Guarita. Esta preocupação surgiu a partir de discussão dos líderes dos movimentos indígenas, após a aprovação da lei institucional de 88 referente a emancipação dos povos indígenas do Brasil.

E, no entanto os indígenas articulavam movimentos com a perspectiva de reivindicar seus direitos como cidadãos integrantes da sociedade brasileiros.

E depois do primeiro contato e de uma longa negociação com a Instituição, a universidade aceitou a inclusão de estudantes indígenas na faculdade. E assim como eu sou(péin) auxiliar do(kujá) que é o pajé na comunidade reconhecido pela comunidade. E, no entanto fui escolhido para fazer o curso de enfermagem para ajudar o kujá a cuidar da saúde da comunidade. Mas porém preocupado com o vestibular, por ser uma coisa nova para mim e para outros jovens que também iriam prestar vestibular para outras áreas de conhecimento, o cacique por sua vez se dispôs a pagar o cursinho pré-vestibular, para



que pudéssemos concorrer com os demais estas vagas de igual pra igual. Quando chegou o dia de prestar o vestibular fomos certos que não iríamos nos decepcionar, e por incrível que pareça eu me classifiquei em 5º lugar entre dezenas de concorrentes não-indígenas que prestaram o vestibular neste dia. Mas eu desde cedo, ou seja, muito moço já me envolvi no movimento popular e nesta época já era um dos líderes dos movimentos indígenas, e isto contribui também na minha formação. E assim como eramos os primeiros indígenas ingressantes na universidade as pessoas, ou seja, alguns colegas e alguns professores tinham a curiosidade de nos conhecer melhor, enquanto também tinha outro grupo nos olhando com a cara de desprezo, mas de qualquer forma foi muito interessante esta nossa trajetória. E com isso já foi abrindo o espaço para nos falar para as pessoas, de quem somos e falar um pouco da nossa cultura quanto um povo kaingang e a sua organização. E conforme o tempo foi passando fui me tornando conhecido dentro da instituição, e assim as pessoas me procuravam para fazer palestra nas escolas públicas da região. Mas não fácil permanecer na Universidade, porque a minha família não tinha condições financeira para me manter na Universidade, então eu e os meus colegas indígenas vivíamos de doações para sobreviver na universidade. Enquanto isso as organizações indígenas e os caciques negociavam com as instituições indigenistas auxílio para nós estudantes indígenas. E quando já estava cursando o último ano do meu curso, as lideranças indígenas já tinham conseguido bolsa de permanência uma parte pela FUNAI e um pouco do exterior para a manutenção dos estudantes indígenas, e com isso a situação já foi melhorando um pouco para os estudantes posteriores. Mas de qualquer forma quero dizer que o preconceito e a discriminação estão muito presente na sociedade, nós indígenas podemos ingressar na universidade por cotas ou vestibular normal somos discriminado do mesmo jeito, porque isso está no sangue europeu, desde o descobrimento do Brasil somos considerados seres incapazes entre as nações do solo brasileiro. As sociedades brancas convivem com a gente á mais de 05 séculos e ainda não consegue nos aceitar como um integrante da mesma sociedade nacional, e por isso que digo que, enquanto não houver uma organização coerente dos indígenas com a sua universidade própria, nós indígenas vamos continuar vivendo em meio aos desrezos discriminações enfim estas situações desagradáveis por mais 05 séculos. “

Paulo, kaingáng, Formado em Enfermagem na (UNIJUÍ)



Eu sou **José**, com o nome usado na tribo de SEJUJA, inicialmente eu me formei em magistério em 1996, e a partir de então fui trabalhar na escola da aldeia nas séries iniciais. E conforme foi aumentando o número de crianças indígenas na aldeia também foi aumentando também o número de professores indígenas para atender a demanda. E com isso foi crescendo a necessidade de professores formada em nível superior para atender as demandas que foram crescendo ao decorrer do tempo. Mas, porém era impossível o ingresso de indígenas numa universidades, pois não existia ações afirmativas nas universidades públicas no momento. Mas graças aos movimentos indígenas no ano de 2008 abriu 10 vagas após de uma longa negociação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde prestei o vestibular e consegui ser selecionado entre os dez concorrentes de dezenas de indígenas que prestaram vestibular naquele ano, e entrei então nesta universidade no curso de licenciatura em história. Ao fazer a minha matrícula aí que comecei a ver as dificuldades, um dos obstáculos é o choque cultural, pois eu nunca tinha morado em uma cidade grande em meio de uma infinidade de diferentes culturas em comparação do meu mundo que convivi ao longo da minha vida, e isso me causava aflição diária. E outra questão é que: assim como parecia tão difícil de fazer uma graduação numa universidade, eu nunca tinha me preocupado em me organizar financeiramente, porque tudo o que ganhei como professor ao longo da minha carreira consumia com a minha família. E a questão financeira quase fez com que eu desistisse da faculdade, porque aqui na cidade o controle financeiro tem que ser bem administrado, porque se faltou 01 centavo para comprar um pão, o padeiro jamais te vende pra pagar no dia seguinte, por ser um estranho no pedaço, muito diferente da realidade onde eu vivia com os meus parentes. E outra decepção foi quando me identifiquei como um indígena para os meus colegas e professores, eu percebi a surpresa nos olhos de todos, e inclusive a o professor me perguntou se eu era um indígena estrangeiro, porque ao longo da existência desta instituição nunca tinham presenciado a presença indígena brasileiros na universidade, e isso de certa forma criou um clima bem estranho. E outro fator muito interessante foi quando o meu professor de teoria e metodologia, mandou nós alunos desenvolver um trabalho acadêmico com o título (História e memória do passado), e o título em si me influenciou para escrever alguma coisa sobre o meu povo baseado neste foco. Mas a decepção veio na hora da entrega do referido trabalho, porque assim como o professor não entendia nada sobre a história e memória do passado dos povos indígenas, obviamente pra ele não significou nada... e que no final das contas não quis nem conversar comigo, porque achou tudo isso talvez uma



estupidez. Porém estes comportamentos deixam muito claro que: os professores só ensinam o que sabem e não estão nem um pouco interessados de conhecer outras culturas, fazer trocas de experiências em meio essas diversidades culturais. E isso justifica a presença infalível do preconceito e discriminação na sociedade civil, e que de certa forma nos alerta para uma organização futura para nós excluídos, de pleitearmos por criação de uma universidade condizente com cada realidade.

José, Kaingáng, Licenciando em História, UFRGS.

“Comecei minha formação em pedagogia em 1993, com ingresso através de vestibular. Nesta período ainda não havia nenhum tipo de convênio. Apenas tinha uma iniciativa da própria universidade para inclusão dos universitários indígenas. Éramos em 06, eu a Janaína (pedagogia), Vitor (história), Paulo (Enfermagem), e Afonso (Agronomia). Havia um grupo de discussão para que apresentava demanda de profissional qualificado para aprofundar as reflexões nas áreas da educação, saúde e agricultura. Esses grupo de discussões eram assessorado pelo COMIN, que sempre esteve presente nas principais discussões. Nesse contexto de discussões que foi construído o projeto de formação de Magistério Indígena de Bom Progresso, onde se formaram 26 professores indígenas bilíngüe, realizado de 1993 a 1996. Esse contingente de professores ainda foi insuficiente para atender as demandas das escolas indígena. Também foi nesse contexto que se fortaleceu a APBKG, (Associação dos Professores indígenas Bilíngüe Kaingang e Guarani), espaço político é de fundamental importância para o avanço das políticas públicas da educação escolar indígena Neste mesmo contexto foi discutido e implementado o curso wãfy, realizado em dois pólos (pólo I UNIJUI e Pólo II UPF), no período de 2001 a 2005, o qual formou 70 professores indígenas Havia também o interesse e necessidade em aperfeiçoamento profissional/pedagógico para atuar como docente. Meu trabalho em sala de aula foi um laboratório para reflexão e aplicação das concepções didáticos pedagógicas, adquiridas no decorrer do curso. A formação acadêmica foi fundamental para as conquistas e avanços ocorridos, nas questões de qualidade da educação escolar indígena.

Nós na experiência acadêmica enfrentamos muita resistência dos colegas não indígenas para fazer trabalho acadêmicos e outras atividades do curso. Preconceitos de colegas e não indígenas e as vezes de professores.



Ainda se carrega o mito do índio ser incapaz, que quando sai da aldeia parece estar sempre no lugar errado! O processo de adaptação é um exercício gigante, que precisamos fazer para prosseguir no curso. Os aspectos de superação são vários, administrar o pouco recurso para manutenção, distância da família, mordida, aprovação nas cadeiras cursadas, enfrentamento de preconceitos, adaptação a um cotidiano totalmente diferente da aldeia, com muito tempo para estudo, dificuldade de entendimento das leituras e conteúdos exigidas em cada curso. O acesso e permanência dos universitários indígenas nas universidades constitui um desafio constante, tanto para os alunos, como para as equipes de apoio e coordenações pedagógicas das IES.

A oferta de cotas é apenas uma das tantas portas que precisam se abrir para o acesso dos indígenas na universidade, que ainda encontra muita resistência, da sociedade em geral, é um tema muito polêmico, que vem se aprimorando. Para nós indígenas, reserva de vagas e cotas é muito importante e as experiências dos que já se formaram, deveriam servir de exemplo para as discussões e aprimoramentos do acompanhamento dos novos universitários, para garantir o sucesso de suas trajetórias.

Ter uma universidade indígena é um sonho. Para tornar esse sonho realidade precisamos construir uma proposta de universidade federal indígena, que atendas as demandas específicas, respeitando as questões sociais e culturais dos povos indígenas. Temos muita demanda pro formação superior nas áreas de educação, saúde, agricultura, antropologia e outros.”

Carla, Formada em Pedagogia pela UNIJUI

Alguns direcionamentos: é preciso (re)pensar o futuro

A cultura é vista como uma instância simbólica da produção e reprodução da sociedade.

Nestor Canclini

A partir dos relatos dos acadêmicos indígenas, destacamos algumas questões citadas como a) o preconceito dos colegas ; b) a dificuldade de acesso, ou seja, o ingresso à universidade, por não levar em consideração os conhecimentos tradicionais c) as dificuldades enfrentadas por eles em relação à língua – como o pelo licenciando Felipe/UFRRJ - ; d) a dificuldade financeira de manter-se na instituição, e) a dificuldade



de estar longe de casa e a saudade de seus parentes e família; e entre outras. E como destaca Canclini (2007, p. 25). “As teorias das diferenças precisam articular-se com outras concepções das relações interculturais: aquelas que entendem a interação como desigualdade, conexão/desconexão, inclusão/exclusão”.

O licenciando Felipe, do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro destacou que uma das dificuldades é a não valorização dos conhecimentos tradicionais e relatou que quando prestou o vestibular para o curso, muitos indígenas não foram aprovados por conta da língua – por não como se não “dominassem a língua portuguesa” – e pela desvinculação dos conhecimentos originários com os da academia, a falta de relação intercultural, como destaca Canclini (2007).

Os atores dos movimentos indígenas sabem que a desigualdade tem uma dimensão cultural, e os mais informados sobre a constituição das diferenças sabem que esta reside, mais do que nas características genéticas ou culturais essencializadas (língua, costumes herdados e imutáveis), em processos históricos de configuração social (CANCLINI, 2007, p. 57).

Como narrado por Márcia Nascimento (2003) - na época, acadêmica do 3º grau indígena/ UNEMAT, professora *Kaingáng* na aldeia Bananeiras/RS - as dificuldades encontradas em relação à questão da identidade também está presente nos cursos específicos para os povos indígenas. A autora destaca a desconfiança de outros colegas indígenas em relação a sua identidade, “por conta da pele mais clara”, como relata a autora.

Em relação ao acesso à universidade, destacamos que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9,394/96 destacam em seus respectivos artigos, 231, o reconhecimento de suas organizações social, costumes, línguas, crenças e tradições; e a organização do currículo de acordo com o calendário e o respeito às línguas e culturas.

Como destaca o *slogan* do programa “Educação para todos” e a garantia da utilização e o reconhecimento de suas línguas maternas, é necessário (re)pensar as formas de ingresso desses povos, levando em consideração não só suas línguas, como seus saberes e conhecimentos, já que estes são reconhecidos na Constituição e na LDB 9.394/96.

Mas cotas, no caso dos indígenas, não são suficientes sem mudanças muito mais amplas nas estruturas universitárias, de modo a que estas reflitam sobre suas práticas a partir da diferença étnica, de um olhar sobre quem se desloca de um mundo



sociocultural e, em geral, lingüístico, totalmente distinto, ainda que os estudantes indígenas pareçam e sejam – uns mais outros menos – conhecedores de muito da vida brasileira. Não se trata stricto sensu de um único e mesmo preconceito, nem de uma única e mesma forma de discriminação que também no meio universitário atinge os indígenas, os afro-descendentes e os estudantes classificados como “pobres” rurais e urbanos, negros ou não (e regionalmente muito distintos). Não se trata, tampouco, como no caso dos afro-descendentes e da população de baixa renda, de incluir uma minoria (em termos de poder) de excluídos, dando-lhes acesso e controle aos mesmos instrumentos que historicamente têm servido à manutenção dos poderes das elites governantes no país, mas sim de rever as estruturas universitárias muito mais radicalmente. Ao incluir os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas histórica e culturalmente diferenciadas. (LIMA & HOFFMANN, 2004, p. 17)

Canclini (2007, p. 60) destaca que:

demonstrar a falta de consciência entre o pensamento indianista ou etnicista e suas práticas efetivas não é o melhor ponto de partida para tratar destes desencontros entre a agenda da diferença e a agenda da desigualdade. Prefiro concentrar-me na demanda étnico-política dos povos indígenas, que desejam ser reconhecidos nas suas diferenças e viver em condições menos desiguais. A pergunta, mais propriamente, é como converter em fortaleza este desencontro entre afirmação da diferença e impugnações à desigualdade. (CANCLINI, 2007, p. 60)

A formação de índios, como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade (GRUPIONI, 2006).

Grupioni (2006) destaca que é nesse contexto que os povos indígenas no Brasil têm reivindicado uma escola que lhes sirvam de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo de fora da aldeia. É primordial que haja a formação docente desses professores no sentido de garantir suas de identidades, culturas, direitos, deveres e diálogo com a sociedade.

Os indígenas não são diferentes apenas pela sua condição étnica, mas também porque a reestruturação neoliberal dos mercados



agrava sua desigualdade e exclusão. Sabemos em quantos casos sua discriminação étnica adota formas comuns a outras condições de vulnerabilidade: são desempregados, pobres, migrantes sem documentos, *homeless*, desconectados. Para milhões, o problema não é manter “campos sociais alternativos”, mas ser incluídos, chegar a se conectarem, sem que isto atropela sua diferença nem os condene à desigualdade. Em suma, ser cidadãos em sentidos intercultural (CANCLINI, 2007, p. 66).

Não podemos permitir que ocorra hoje o que os colonizadores não conseguiram realizar no passado, a aniquilação dos povos indígenas. Para isso, é necessário pensar, repensar e refletir em nossas ações e como destaca a professora indígena Paresi (2011), a luta continua em um novo contexto, onde os povos indígenas aprenderam a se organizar e a reivindicar pelos seus direitos. Entende-se a escola como um instrumento para a consolidação dos direitos conquistados, mas é preciso que seja garantida a construção de uma escola indígena cidadã, para além de adquirir conhecimentos.

É preciso que se construa uma nova escola, onde a educação escolar tradicional dialogue com as necessidades e especificidades de cada povo, isso porque *os sistemas educativos indígenas são processos tradicionais de transmissão a aprendizagem de conhecimentos nos quais os mestres são a família e o contexto sociocultural da comunidade* (PARESI, 2011).

Recorrendo mais uma vez a PARESI (2011):

Num país como o Brasil, pluricultural e multiétnico, mas marcado pela desigualdade social, corrigir os erros do passado requer mudanças nas ações governamentais. Uma reflexão profunda sobre a história brasileira, que ainda engatinha, mas aos poucos começa a aparecer. (PARESI, 2011)

A verdadeira escola indígena é aquela que é pensada com e para os indígenas e não de forma hierarquizada e verticalizada de cima para baixo, pensar por eles. É preciso pensar com, fazer com e acredito ser nessa direção que devemos caminhar, com efetivo exercício da cidadania e autonomia.

Se não nos situarmos numa diferença ontológica dos indígenas, mas no campo dinâmico e cambiante dos seus avanços políticos, dos interesses dos Estados nacionais e das empresas transnacionais de incorporar seus territórios aos mercados globalizados, e se também levarmos em conta a atenção mundial que várias lutas indígenas atraem, torna-se evidente a importância de contar com leis e políticas que garantam o exercício da diferença



nos espaços urbanos, nas migrações nacionais e internacionais, co reconhecimento universal de direitos (CANCLINI, 2007, p. 68).

E destaca ainda que:

Não é pouca coisa este patrimônio de interculturalidade numa época em que a expansão global do capitalismo busca uniformizar o *desing* de tantos produtos e subordinar os deferentes a padrões internacionais (...). Os povos indígenas têm a vantagem de conhecer pelo menos duas línguas, articular recursos tradicionais e modernos, combinar o trabalho pago com o comunitário, a reciprocidade com a concorrência mercantil (CANCLINI, 2007, p. 69)

Ao mesmo tempo, que a intensa e já extensa interação entre povos indígenas e sociedades nacionais, entre culturas locais e globalizadas (incluídas as globalizações das lutas indígenas), faz pensar que a *interculturalidade* também deve ser um núcleo da compreensão das práticas e da elaboração de políticas. E que, como destaca Canclini (2007, p. 66), tais atores “não só enfrentam algumas das suas injustiças para afirmar sua diferença; também querem apropriar-se de bens modernos e reutilizá-los a fim de corrigir a desigualdade”.

Considerações finais

Como destaca Canclini (2007), “adotar uma perspectiva intercultural proporcionava vantagens epistemológicas e de equilíbrio descritivo e interpretativo, leva a conceber as políticas da diferença não só como necessidade de resistir”.

Este trabalho nasceu a partir das indagações e reflexões levantadas no Núcleo de Estudos e Tradições Indígenas e Negritudes (NETIN), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e de trocas de informações sobre a inserção e permanência de estudantes indígenas nas universidades, em eventos sobre a temática ameríndia. Dentre alguns itens necessários à construção de saberes sobre o assunto, identificamos que a problemática da violência, da intolerância e da ausência de respeito ao outro ultrapassam os limiares das condições socioeconômicas, bem como os “muros” das instituições educacionais. Por essa razão, uma nova concepção de educação vai ao encontro de uma



iniciativa cuja proposta seja capaz de se alinhar a (re)construção de princípios, valores e recursos educacionais, fundamentados em uma Política Pedagógica de inclusão (neste caso a indígena), que vise, por um lado, o entrelaçamento complexo da realidade vivida com sonhos, subjetividades e sensibilidade (incluindo a livre expressão das culturas), e por outro, o desenvolvimento da consciência de cidadania e dignidade humana, pautada em uma cultura de paz e de um “saber com sabor” – questões há tempos discutidas com o professor Aloisio Jorge de Jesus Monteiro, coordenador do NETIN e orientador de muitas de nossas pesquisas.

Nesse coletivo e em contato com indígenas de diferentes etnias, passamos a defender a relevância de um projeto de descolonização em relação aos mitos da formação da cultura brasileira e, por consequência, da imagem do índio como sendo o mesmo da época colonial, além da necessidade premente de garantir o acesso de todos à educação, inclusive os ameríndios (compreendendo sua luta histórica por vida digna). Muitos dos índios de hoje trocaram a aldeia pelos centros urbanos e isso não significa que tenham perdido sua identidade; muito pelo contrário, a adaptação à sociedade do “não-índio” e a utilização da tecnologia – como o uso da internet, o ingresso em universidades e a aquisição da língua portuguesa – têm servido para propagar a cultura de muitos grupos étnicos e, inclusive, mostrar à sociedade envolvente seus saberes. Evidentemente toda essa instrumentalização serve também como forma de resistência de intervenção de luta.

As comunidades indígenas, como as demais do planeta, acompanham as mudanças históricas e reivindicam seus direitos, desempenham sua autonomia. Algumas escolas já possuem matriz curricular diferenciada: bilíngue, respeitosa da cultura local e com professores indígenas – capacitados em um programa específico para eles. O Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (RCNEI), nesse contexto, representa um grande avanço para a educação (e Educação Física escolar) indígena. Como sabemos, o acesso à educação básica possibilita a posterior inserção na universidade.

Tomando como ponto de partida o caminho da Filosofia da História, traçado por Walter Benjamin, que nos possibilita reconstruir a história na contramão, intentando dar voz àqueles que foram emudecidos, defendemos o discurso dos próprios estudantes indígenas a respeito de suas trajetórias de vida, experiências nas universidades, desejos, planos e questionamentos.

Adotamos as palavras de Gentili (2008b), ao tratar não apenas de uma luta social, mas de um desenvolvimento humano, de solidariedade, “(...) somos solidários na medida



em que nos comprometemos cotidianamente com os movimentos sociais que lutam para que nossa sociedade seja transformada” (GENTILI, 2008b: p. 110).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBERTI, V. **O fascino do vivido, ou o que atrai na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BENJAMIN, W. - **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. - 7ª ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; v.1).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988/ Org.;** Iracema Almeida Valverde, Carlos Sampaio, Dilene da Paz Gomes e Rosanie Martins da Veiga. 2ª ed. atualizada até a EC nº 38, de 12/06/2002- Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002.

CAJUEIRO, Rodrigo. Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/index.htm acessado em março de 2012.

CANCLINI, N. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**; trad. Luiz Sérgio Henrique. – 3. ed. – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

DAGNINO, E. Movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania. In: DAGNINO, E. (Org.) **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 103 – 115.

GENTILI, P. (org.) - **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação** - 15. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008a. - (Coleção estudos culturais em educação)



GENTILI, P. - **Desencanto e utopia:** a educação no labirinto dos novos tempos. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b. Pg. 110

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **A Nova LDB e os índios:** a rendição dos caras-pálidas. In: Caderno de Campo – nº 1 – 1991.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Da Aldeia ao parlamento:** a educação escolar indígena na nova LDB. In: Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Trajatória de uma política pública:** o governo federal e a educação indígena no Brasil. Instituto Socioambiental, São Paulo, 2006. Artigo disponível em: www.intituitoiepe.org.br - acessado em 15 de agosto de 2010.

HALL, Stuart. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardiã resende ... [et al.]. 1 ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LIMA, Antonio Carlos de Souza & Hoffmann, Maria Barroso (orgs.). **Desafios para uma educação superior Para os povos indígenas no Brasil:** Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados, Seminário, agosto de 2004

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje /– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

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

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo, desejo e experiência.** Educação e Realidade, v. 2, n. 34, 2009.

PARESI, Francisca Navantino. **A verdadeira escola indígena.** In: Revista Índio. Ano 1, nº 2, 2011.



SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade.

¹ A Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro objetiva formar setenta (70) jovens e adultos dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária criados pelo INCRA/RJ para atuação nas escolas do campo, com opção de duas áreas de conhecimento: 1- Ciências Sociais e Humanidades 2 – Agroecologia e Segurança Alimentar, com duração de 36 meses, integralizando 3.540 horas. Das vagas existentes, dez são destinadas às populações tradicionais: caiçaras, quilombolas e indígenas. A LEC não é um curso regular, é importante destacar que está em caráter experimental e sua existência só foi possível por conta do financiamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária ¹ (PRONERA) que considerando as demandas específicas dos grupos étnicos, a proposta do curso foi formulada a partir da orientação das demandas advindas dos seminários, fóruns e projetos sobre a Educação do Campo, Juventude Rural, Movimentos Sociais e Educação em Contextos Específicos que vêm sendo promovidos pela UFRRJ entre as duas últimas décadas.

² Em relação a lei, destacamos que em 2004, provavelmente posterior a essa obra, foi aprovada a lei nº 10.639/04 que destaca sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, e no ano de 2008, foi promulgada a lei nº 11.645/08 que refere-se ao o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio.

³ Os nomes dos acadêmicos indígenas foram preservados e optamos por colocar nomes fictícios.

⁴ Márcia Nascimento é a única que tem o nome real, pois seu o relato foi publicado pela Revista Tellus.