

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
CAMPUS SÃO PAULO
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ÊNFASE NO
ENSINO SUPERIOR

ELVIRA IMACULADA CARACCILO LOPEZ

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR:
PROGRAMA PINDORAMA DA PUC-SP**

SÃO PAULO
2019

ELVIRA IMACULADA CARACCILO LOPEZ

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR:
PROGRAMA PINDORAMA DA PUC-SP**

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de especialista, sob orientação da Prof^a Dr^a Camila Collpy Gonzalez Fernandez.

Área de concentração: Políticas para a Educação Superior.

SÃO PAULO

2019

Ficha catalográfica

Catálogo na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

| | |
|---------|---|
| L864p | <p>Lopez, Elvira Imaculada Caracciolo O processo de inclusão de indígenas no ensino superior: programa pindorama da puc-sp / Elvira Imaculada Caracciolo Lopez. São Paulo: [s.n.], 2019. 164 f. il.</p> <p>Orientadora: Camila Collpy Gonzalez Fernandez</p> <p>Monografia (Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2019.</p> <p>1. Programa Pindorama. 2. Inclusão. 3. Educação Superior. 4. Indígenas. 5. Políticas Afirmativas. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.</p> |
| CDD 378 | |

ELVIRA IMACULADA CARACCILO LOPEZ

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR:
PROGRAMA PINDORAMA DA PUC-SP**

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de especialista, sob orientação da Prof^a Dr^a Camila Collpy Gonzalez Fernandez.

Área de concentração: Políticas para a Educação Superior.

Data da Aprovação: 04 de março de 2020.

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Camila Collpy Gonzalez Fernandes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Prof^o Dr. Thomas Edson Filgueiras Filho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Aos povos indígenas.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a Camila Collpy Gonzalez Fernandez, pelos conselhos e atenção nas orientações.

Ao Prof^o Dr. Thomas Edson Filgueiras, por ter participado da banca examinadora e pelas contribuições que visam aprimorar este trabalho.

Ao Prof^o Dr. Benedito Antonio G. Prezia, pela solicitude e gentileza em disponibilizar informações acerca do Programa Pindorama, e sua admirável luta para que o legado dos povos indígenas do Brasil não seja esquecido.

Aos educandos do Programa Pindorama por sua determinação em conquistar o diploma da graduação.

À minha mãe Giuseppina Caligiuri por ter-me trazido à vida com amor.

Ao meu esposo Renato Lopez Jr pelo companheirismo e apoio.

À Ana Paula Faustino Ferber com quem compartilhei dúvidas e reflexões.

Ao Prof^o Dr. Eduardo Carrara por ter apresentado o Programa Pindorama.

A todas as professoras e professores que contribuíram para minha formação.

Muito obrigada!

“Reduzidos sim, vencidos nunca”¹

¹ In: CIMI, *Marcha e Conferência Indígena – Abril de 2000*, Brasília: Cimi, 2000, p. 121.

RESUMO

Esta pesquisa apresentou a experiência do Programa Pindorama da Pontifícia Católica de São Paulo – PUC, que visa a inclusão e assistência regular de pessoas indígenas residentes na Região Metropolitana da Grande São Paulo, em seus cursos de graduação. Para isso, objetivamos compreender como a questão indígena, predominantemente política, desde a entrada dos portugueses no território brasileiro, até os dias atuais, vem sendo equacionada. Verificou-se as medidas na Educação para salvaguardar a cultura indígena, e como as políticas afirmativas educacionais estão se articulando ao longo do tempo visando a inclusão dos povos originários no Ensino Superior. Enfocou-se o Programa Pindorama e sua contribuição para a emancipação cidadã, cultural e política dos estudantes matriculados, e a problemática de como as instituições de Ensino Superior, no caso a PUC-SP, estão viabilizando a inclusão dos povos indígenas nos bancos universitários. A metodologia utilizada baseou-se em análise dos dados coletados e informações sobre o Programa, constantes nos relatórios disponibilizados pela coordenação, observação participante, conversas formais e informais e trocas de e-mails com a coordenação e Secretaria acadêmica da PUC-SP, com enfoque em questões acadêmicas do Programa. A análise de relatos e vivências no Programa foi inserida para melhorar a percepção sobre o cotidiano, as dificuldades e conquistas dos estudantes no decorrer da graduação. A pesquisa revelou que as políticas indigenistas e as políticas afirmativas para inclusão de indígenas no Ensino Superior, foram criadas e desenvolvidas lentamente, e aperfeiçoadas ao longo de muitos anos, sob interesses políticos, econômicos, e conquistadas pela articulação e luta dos povos indígenas. O Programa Pindorama da PUC-SP foi bem avaliado pelos egressos, por possuir proposta ampla e emergencial para atendimento da demanda de indígenas que vivem na grande São Paulo, e muitos dos quais atuantes junto à causa indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Pindorama. Inclusão. Educação Superior. Indígenas. Políticas afirmativas.

ABSTRACT

This research presented the experience of the Pindorama Program of the Pontifical Catholic University of São Paulo – PUC-SP, which aims to the inclusion and regular assistance of indigenous people living in the São Paulo Metropolitan Region, welcome to in their undergraduate courses. For this purpose, we seek aim to understand how the predominantly indigenous issue, since the Portuguese entry into the Brazilian territory, until the present day, has been under threat. Measures were taken in education to safeguard indigenous culture, and how affirmative educational policies have been articulated over time to include indigenous peoples in Higher Education. It focused on the Pindorama Program and its contribution to the citizenship cultural and political emancipation of enrolled students, and the problematic of how Higher Education institutions, in this case PUC-SP, are enabling the inclusion of indigenous peoples in University courses. The methodology used was based on analysis of the collected data and information about the Program, contained in the reports provided by the coordination, participant observation, formal and informal conversations and e-mail exchanges with the coordination and academic secretariat of PUC-SP, focusing on academic issues of the Program. The analysis of reports and experiences in the program where inserted to improve the perception of students' daily life, difficulties and achievements during undergraduate studies. The research revealed that policies for native groups and affirmative policies for the inclusion of indigenous people in Higher Education were slowly created and developed, under political and economic interests, and achieved through the articulation and struggle of indigenous groups egress. The PUC-SP Pindorama Program was well evaluated by the graduates, as it has a broad and emergency proposal to meet the demand of indigenous citizens living in São Paulo metropolitan area, and many of them working with the indigenous question.

KEYWORDS: Pindorama Program. Inclusive Educacion. Higher Education. Indigenous. Affirmative Policies.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Colônia e Império..... | 50 |
| Quadro 2 - República..... | 56 |
| Quadro 3 - Governo José Sarney | 62 |
| Quadro 4 - Governo Fernando Collor de Mello e Itamar Franco..... | 64 |
| Quadro 5 - Governo de Fernando Henrique Cardoso | 67 |
| Quadro 6 - Governo Luiz Inácio Lula da Silva..... | 72 |
| Quadro 7 – Governo Dilma Vana Rousseff | 78 |
| Quadro 8 - Governo de Michel Elias Lulia Temer..... | 85 |
| Quadro 9 - Governo Jair Messias Bolsonaro..... | 88 |
| Quadro 10 - Trabalhos de Conclusão de Curso dos Estudantes do Programa Pindorama.... | 112 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|-----|
| Imagem 1 –Médico Pankararu formado em Cuba, ex-aluno do Pindorama, ao lado do ministro Padilha, ao chegar no aeroporto de Guarulhos (Metrô News, 6/01/2014. Foto: Guilherme Kastne)..... | 110 |
| Imagem 2 – Foto do Cartaz 12ª Retomada Indígena | 111 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Distribuição percentual das pessoas indígenas de 15 anos ou mais de idade,por localização do domicílio segundo a condição de alfabetização – Brasil (2010) | 91 |
| Gráfico 2 - Estudantes formados pelo Programa Pindorama (2002-2015) | 102 |
| Gráfico 3 - Escolhas dos cursos por área do conhecimento..... | 136 |
| Gráfico 4 - Opção por cursos da área de humanas..... | 137 |
| Gráfico 5 - Opção por cursos da área de exatas..... | 138 |
| Gráfico 6 - Opção por cursos da área de biológicas..... | 139 |

LISTA DE ABREVIATURAS

APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CIPIAL - Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEEI – Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
DSEIs – Distritos Sanitários Especiais Indígenas
EaD – Educação a Distância
ELAM – Escola Latino Americana de Ciências Médicas
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
GRIN – Guarda Rural Indígena
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA – Ministério da Agricultura e Abastecimento
NUPES – Núcleo de Estudos sobre o Ensino Superior
MEC – Ministério da Educação
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não Governamental
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROEX – Programa de Excelência Acadêmica da Capes
PROLIND – Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSOL – Partido Socialista

PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena
SESu – Secretaria de Educação Superior
SIL - *Summer Institute of Linguistics*
SPILTN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
SUS – Sistema Único de Saúde
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UFABC – Universidade Federal do ABC
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UnB – Universidade de Brasília
UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNI – União das Nações Indígenas
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNIFAI – Centro Universitário Assunção
USP – Universidade São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS: PROPOSTA E POSSIBILIDADES..... | 19 |
| 2.1 Pesquisa de gabinete..... | 20 |
| 2.2 Diário de observações | 21 |
| 3. A QUESTÃO INDÍGENA E AS POLÍTICAS INDIGENISTAS NO BRASIL..... | 23 |
| 3.1 Da Colônia ao Império | 26 |
| 3.2 Novos desdobramentos: Período Republicano | 33 |
| 3.2.1 Nova República..... | 41 |
| 4. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL | 45 |
| 4.1 O indígena brasileiro na Educação Superior | 46 |
| 4.2 Ações educacionais para povos indígenas..... | 49 |
| 4.3 História e cultura indígenas no currículo oficial da rede de ensino no Brasil | 77 |
| 4.4 Dados estatísticos: Educação Superior para povos indígenas no Brasil | 91 |
| 5. INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PINDORAMA DA PUC-SP..... | 94 |
| 5.1 Pontifícia Universidade Católica (PUC) | 94 |
| 5.2 História do Programa Pindorama..... | 97 |
| 5.3 A experiência do Programa Pindorama da PUC-SP | 101 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 123 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 126 |
| APÊNDICE A - Gráfico 3 – escolhas dos cursos por área do conhecimento | 136 |
| APÊNDICE B - Gráfico 4 – opção por cursos da área de humanas..... | 137 |
| APÊNDICE C - Gráfico 5 – opção por cursos da área de exatas..... | 138 |
| APÊNDICE D - Gráfico 6 – opção por cursos da área de biológicas | 139 |
| APÊNDICE E – Roteiro do questionário ao Coordenador do Programa Pindorama da PUC-SP | 140 |
| ANEXOS..... | 141 |

1. INTRODUÇÃO

A história da Educação escolar indígena no Brasil mostra-nos que ao longo de mais de cinco séculos ela nem sempre foi construída por questões atualmente consideradas relevantes, como o respeito à diferença, identidade, diversidade, e como “instrumento de acesso a informações e conhecimentos vitais para sua sobrevivência e para sua autodeterminação”². Ao contrário, foi uma Educação pautada no apagamento e menosprezo da cultura e modos de vida dos povos originários.

Um dos caminhos para qualquer estudante que pretenda conquistar um diferencial competitivo para sua entrada no mercado de trabalho encontra-se também atrelado ao ingresso no Ensino Superior. Para o educando indígena, essa necessidade vai além: é a luta pelo diploma, e o diploma para a luta. É a luta para a conquista de direitos negados por mais de 500 anos, que dificultaram sua emancipação cidadã, política e social. Luta para a defesa de uma Educação que aceite sua cultura. Um caminho com obstáculos a serem superados até a universidade, mesmo em face do novo paradigma da Educação indígena que valoriza a diversidade cultural e sua inclusão no Ensino Superior -, como forma de reparação de uma dívida histórica para com esses povos.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2016, houve um crescimento de 52,5% no número de estudantes indígenas ingressantes, e 32,18% de concluintes nas universidades públicas e particulares no Brasil, por meio de ações afirmativas³ que giram em torno da política de reserva de vagas para o acesso dessas populações às Universidades e Institutos Federais de Ensino Superior⁴.

² SILVA, Aracy Lopes da. Uma “Antropologia da Educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 31.

³ Ações afirmativas são políticas públicas e privadas para a garantia de direitos a grupos tratados historicamente e estruturalmente de forma desigual, e vulneráveis economicamente, com o objetivo de reparar décadas de falta de oportunidades e pela desigualdade de condições.

⁴ Dados do INEP sobre estudantes indígenas ingressantes e concluintes no Ensino Superior Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/4720-crece-o-numero-de-estudantes-indigenas-nas-universidades>>. Acesso em 27 out. 2019.

A própria UNICAMP, de 72 vagas oferecidas no vestibular indígena de 2019, com 610 inscritos e 64 estudantes indígenas matriculados, de 23 etnias do Brasil, ampliou para 96 o número de vagas reservadas para a segunda edição do vestibular para 2020. A matéria *Unicamp abre as inscrições para o vestibular indígena de 2020, com novos cursos e mais vagas* está disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2019/09/02/unicamp-abre-inscricoes-para-o-vestibular-indigena-2020-com-novos-cursos-e-mais>>. Acesso em 29 out. 2019.

Diante dos dados acima, pode-se notar a importância das ações educacionais para o acesso dos estudantes indígenas na Universidade, e os processos pelos quais as Instituições de Ensino Superior proporcionam essa inclusão.

Nesse sentido, a realização desta pesquisa procurou responder a problemática de como as Instituições de Ensino Superior, estão viabilizando a inclusão dos indígenas nos bancos Universitários. Os objetivos específicos incluem compreender como a questão indígena, predominantemente política, desde a entrada dos portugueses no território brasileiro, até os dias atuais, vem sendo equacionada; verificar as medidas na Educação para salvaguardar a cultura indígena, e como as políticas afirmativas educacionais estão se articulando ao longo do tempo para viabilizar a inclusão dos povos originários no Ensino Superior. Enfocou-se o Programa Pindorama da PUC-SP e sua contribuição para a emancipação cidadã, cultural e política dos estudantes nele matriculados.

Visando compreender o lento processo de inclusão do indígena no Ensino Superior é necessário entender o contexto histórico da Educação brasileira e as políticas indigenistas de integração dos povos indígenas no Brasil.

Para a pesquisadora, a escolha desse tema possui relevância pessoal e social. A pessoal motivada pelo interesse em conhecer e entender a história dos povos indígenas no Brasil, apagada propositalmente por interesses diversos, e até então desconhecida dos livros estudados no Ensino Fundamental e Médio. Compreender o que motivou o apagamento étnico, já que vivemos em uma sociedade notadamente complexa e desigual, num país miscigenado.

A relevância social da pesquisa está em conhecer a luta dos povos indígenas para terem seus direitos, sobrevivência e cultura respeitadas; compreender a importância das políticas educacionais afirmativas como instrumentos compensatórios e de reparação para com os indígenas, redutores das desigualdades, e a democratização do acesso à Educação Superior, pois a inclusão desses grupos subjugados socialmente faz parte do programa político de qualquer país que se autodenomine democrático. O direito à Educação para todos os cidadãos brasileiros está assegurado na Constituição Federal de 1988, também chamada de “Constituição Cidadã”. Para isso, considerou-se importante compreender como a questão indígena, por meio das políticas indigenistas vem sendo equacionada ao longo do tempo; e o que vem sendo feito na Educação para salvaguardar a cultura dos povos originários do Brasil; Por fim como as Instituições de Ensino Superior, estão viabilizando a inclusão dos indígenas na Universidade, e como a ausência de políticas de ações afirmativas educacionais compromete o êxito na

graduação, portanto o futuro dessas populações, através do exemplo do Programa Pindorama da PUC-SP.

Dessa forma, o capítulo 2 abordou a metodologia utilizada nesse trabalho baseada na pesquisa bibliográfica e documental, dentro de uma abordagem quali-quantitativa, com a finalidade de explorar as várias dimensões do objeto investigado.

A seguir, no capítulo 3, considerou-se importante tratar a questão indígena e as políticas indigenistas no Brasil: como elas estão sendo equacionadas ao longo do tempo. No capítulo 4, sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, para verificar o que têm sido feito na Educação de modo a possibilitar o acesso ao Ensino Superior e salvaguardar a cultura desses povos. Para tanto os capítulos do presente trabalho apresentam um panorama desde a colonização – época em que a mentalidade de assimilação, aculturação e indiferença dirigida aos povos indígenas foi intensificada, bem como a utilização deles como mão-de-obra a serviço dos não índios; no período Imperial, sem mudanças significativas para reverter esse processo de apagamento cultural e cidadão; e a contínua negação à diversidade, que perdurou durante boa parte do período Republicano, em que as escolas organizadas pelos órgãos governamentais ainda pretendiam a socialização para assimilação dos indígenas a sociedade brasileira. A partir de 1970 com a crescente articulação entre os indígenas e o governo, e a Constituição Federal de 1988, que respaldou as ações e discussões sobre o caráter ideológico da Educação, a autonomia das sociedades indígenas, o ensino bilíngue, e a formação de docentes indígenas para atuarem nas escolas das aldeias. A carta considera os processos nativos de ensino e aprendizagem, da transmissão de saberes, entre outras conquistas do movimento indígena⁵.

Após um resgate histórico das políticas indigenistas e da Educação escolar para os povos indígenas, no capítulo 5 buscou-se avaliar a experiência do Programa Pindorama da PUC-SP, uma política afirmativa para a inclusão de estudantes indígenas que vivem em São Paulo e Grande São Paulo no Ensino Superior, mediante a oferta de bolsa de estudo integral para 12 candidatos aprovados no vestibular da instituição.

A análise dessa experiência foi proporcionada, por meio de documentos oficiais disponibilizados pela coordenação sobre o Programa Pindorama, relatos e vivência no mesmo para melhorar a percepção sobre o cotidiano, as dificuldades, conquistas e retorno em prol de suas comunidades de origem. Foi dado destaque a ações afirmativas educacionais como a Lei de Cotas nº 12.711/2012, a Lei nº 11.645/2008 - que inclui no currículo oficial dos

⁵ MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, a obrigatoriedade da temática Indígena -, e as Licenciaturas Interculturais, e que tratam dos diferentes aspectos da problemática indigenista e políticas educacionais no Brasil como LIBÂNEO (2012), MUNDURUKU (2012), LUCIANO BANIWA (2001; 2006; 2011; 2012), PREZIA (1999; 2017; 2019), CUNHA (1983; 1987; 1998; 2014; 2018), GRUPIONI (2002; 2006), SOUZA LIMA (1992; 1995; 2004; 2012; 2016), DEMO (2001), PAULO FREIRE (2017), SILVA (2001), FERREIRA (2001), FLORESTAN FERNANDES (1970), entre outros.

Com base nessas informações que serão detalhadas ao longo deste trabalho, objetivamos contribuir para fomentar o debate acerca de como as Instituições de Ensino Superior no Brasil estão viabilizando a inclusão dos povos indígenas na Universidade, frente aos desafios vivenciados por essas sociedades, e a dependência de políticas educacionais, por hora, necessárias para a conquista do diploma.

A relevância do tema está centrada no contexto educacional brasileiro de avanços, retrocessos, e instabilidades que impactam nas políticas para o acesso dos indígenas ao Ensino Superior, e entre outros desafios que vêm comprometendo o destino desses povos por mais de 500 anos.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS: PROPOSTA E POSSIBILIDADES

A presente pesquisa procurou compreender como as instituições de Ensino Superior em geral, e a Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP) em particular, estão viabilizando a inclusão dos povos indígenas nos bancos universitários. Para isso avaliou-se a experiência do Programa Pindorama da PUC-SP, que visa à inclusão e assistência regular de pessoas indígenas por meio de 12 bolsas de estudo integrais ao ano, em seus cursos de graduação, identificando a legislação, ações governamentais ou não, para compreender a questão indígena predominantemente política, bem como a trajetória das ações educacionais voltadas aos povos indígenas, em especial do Ensino Superior, sob a luz dos estudiosos da temática indígena.

Conforme Franco (2003)⁶, a pesquisa em Educação precisa identificar as várias especificidades próprias do objeto de investigação de caráter multidimensional, complexo, em contínua mutação, formado social e historicamente, no qual, deve-se reconhecer a singularidade do objeto, portanto, para este trabalho, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, dentro de uma abordagem quali-quantitativa, com a finalidade de explorar as múltiplas dimensões do objeto investigado. Assim sendo, foram utilizados documentos oficiais de todos os períodos históricos do país, da Colonização, Império, República e Nova República, que regulamentam iniciativas referentes à Educação Escolar Indígena no Brasil, e das políticas indigenistas, entre outros, de acordo com os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, visto que:

O princípio básico dessa concepção é que a condição para compreensão do conhecimento é a historicidade e que a realidade se constitui num processo histórico, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade. (FRANCO, 2003, p. 199)

Enfatizou-se o significado da Educação Superior para os povos indígenas, já que seus membros demonstram relevante preocupação em concluir seus estudos em nível Superior e contribuir nas comunidades de origem, paralelamente com a luta pelos seus direitos e o respeito à sua cultura.

A utilização dos relatórios do Programa Pindorama nos quais constam os resultados obtidos por meio da aplicação de questionários elaborados pela coordenação junto aos

⁶ FRANCO, M. A. R. S. **A metodologia da pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa.** Nuances: estudo sobre a educação, Presidente Prudente, ano IX, v. 9, n. 9/10 p.189-208, jan./jun. e jul./dez. 2003.

estudantes em curso e formados, a observação participante durante as reuniões abertas do Programa, conversas formais, informais dirigidas com enfoque em questões acadêmicas e trocas de e-mails sobre informações do programa, deram base para avaliar a experiência passada e atual. O material disponível na mídia, como jornais, revistas, sites visitados, também mostrou os reflexos dessa proposta de inserção da comunidade indígena na Universidade.

2.1 Pesquisa de gabinete

A pesquisa de gabinete para composição do referencial teórico teve como objetivo a análise de documentos voltados às políticas indigenistas, às ações e políticas Educacionais para indígenas no Brasil, em especial as do Ensino Superior, com destaque para a Lei 11.645 de 2008, que incluiu a história e cultura Indígena no currículo oficial das escolas não indígenas de toda a rede de ensino no Brasil, a Lei de Cotas – Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e as Licenciaturas interculturais indígenas; as matérias da mídia impressa que orientam as histórias, falas e vivências dos ex-bolsistas do Programa Pindorama (Jornal Porantim, de março de 2017), bem como a bibliografia de autores como, LIBÂNEO (2012) histórico das políticas educacionais no contexto histórico brasileiro, MUNDURUKU (2012) Organização e conquistas do movimento indígena brasileiro, LUCIANO BANIWA (2001; 2006; 2011; 2012) a Educação escolar e a questão indígena no Brasil, PREZIA (1999; 2017; 2019) a resistência indígena, cultura e território, CUNHA (1983; 1987; 1998; 2014; 2018) história dos indígenas no Brasil, direitos constitucionais e políticas culturais, GRUPIONI (2002; 2006) políticas educacionais para indígenas no Brasil, SOUZA LIMA (1992; 1995; 2004; 2012; 2016) desafios e políticas de ação afirmativa para uma Educação Superior para os povos indígenas no Brasil e direitos culturais diferenciados, DEMO (2001) políticas sociais, Educação e cidadania, PAULO FREIRE (2017) relação entre colonizador e colonizado, SILVA (2001) reflexões sobre a questão indígena e a Educação para esses povos, FERREIRA (2001) diagnóstico crítico sobre a Educação escolar indígena no Brasil, FLORESTAN FERNANDES (1970) a luta dos indígenas pela vida, entre outros, estudiosos da temática indígena.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - 2015-2019, da PUC-SP, foi consultado para confirmar que o Pindorama se trata de um programa de ação afirmativa, para a inclusão de pessoas indígenas na graduação, por meio de reserva de vagas.

2.2 Diário de observações

Entre novembro de 2018 e segundo semestre de 2019, a pesquisadora foi autorizada pela coordenação do Programa Pindorama a participar das reuniões abertas do grupo, que ocorrem todo último sábado do mês. No contato inicial houve uma apresentação pessoal e da pesquisa, que foi recebida com entusiasmo por tratar-se de tema relevante para os estudantes envolvidos – a Educação Superior e a conquista desse direito.

Por meio da observação nas reuniões do Programa Pindorama foi possível coletar informações sobre anseios, satisfação por cursar uma graduação, preocupação quanto ao preconceito e discriminação vividos na Universidade, entre outros, durante o percurso dos estudantes indígenas na graduação. Essas observações foram usadas no capítulo 5 que trata da experiência do Programa Pindorama.

Nessas reuniões participaram em média 30 estudantes do programa, a coordenação, a assistente social e o psicólogo, e foram discutidos assuntos relacionados ao andamento do curso, dificuldades de aprendizagem e de conciliar trabalho e estudo, troca de ideias, integração entre as etnias, entre outros. Ex-bolsistas também participaram, para encorajar os estudantes atuais, contando sua experiência e êxito na graduação, sua atuação junto à causa indígena e os planos para o futuro.

Na reunião que antecedeu o vestibular 2019 da PUC, além dos coordenadores, participaram professores, assistente social, e psicóloga para esclarecer dúvidas quanto à escolha do curso, profissões, e suporte nas demais questões trazidas pelos candidatos ao vestibular de 2019, e dos educandos da graduação.

Importante lembrar que os coordenadores do programa são autores da temática indígena, professores e engajados na luta indígena, um estímulo a mais para os jovens indígenas. Lúcia Helena Vitalli Rangel coordenou a pesquisa do “*Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – dados de 2017*”, publicado pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI⁷.

Para referendar a experiência do Pindorama, foi utilizado também o Relatório Final de Avaliação Interna - período de 2002 a 2011, pesquisa diagnóstica dos 10 anos do Programa Pindorama, que gerou dados quantitativos, disponibilizados pela coordenação. Foram entrevistados 60% dos estudantes do Programa, ou seja, 21 educandos, aplicação de

⁷ *Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – dados de 2017*. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2017-Cimi.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

questionário com 27 perguntas semiestruturadas e abertas, com objetivo de analisar os pontos levantados pelos estudantes indígenas em seus cursos, tais como: grau de satisfação com a instituição; convivência na universidade e entre o grupo; significado das reuniões mensais; sugestões para que as reuniões mensais fossem mais produtivas e envolventes; apoio do Programa Pindorama; participação junto à causa indígena; identificação com o curso; tempo de dedicação para estudar; frequência à biblioteca; adaptação à vida acadêmica; dificuldade em relação à redação; frequência à Oficina de Produção de Textos; avaliação das oficinas de produção de texto pelos alunos que já frequentaram; participação em cursinho pré-vestibular; benefício do cursinho; evento anual promovido pelos educandos do Programa “*Retomada Indígena*”; avaliação do Curso de Indigenismo; e parceria com o Museu da Cultura.

Foi utilizado o Levantamento Geral por turma, disponibilizado pela coordenação do Programa Pindorama, contendo dados estatísticos sobre o total de estudantes admitidos no Programa, total de formados, estudantes por gênero, estudantes por etnia, cursos escolhidos (de 2002 a 2019), o total de estudantes que perderam a bolsa e os motivos, estudantes cursando a graduação – turma de 2018, estudantes ingressantes – turma de 2019.

A pesquisa contou também com a relação dos trabalhos de conclusão de curso de alguns estudantes formados pelo Programa Pindorama, podendo-se verificar que os mesmos apresentaram temas inerentes às questões indígenas. Também foram realizadas entrevistas formais semiestruturadas com a coordenação (apêndice E). Os resultados desse processo metodológico para coleta de informações, observações e experiências poderão ser apreciados nos próximos capítulos.

3. A QUESTÃO INDÍGENA E AS POLÍTICAS INDIGENISTAS NO BRASIL

Desde a chegada dos portugueses e outros europeus que por aqui se instalaram, os habitantes nativos foram alvo de diferentes percepções e julgamentos quanto às características, aos comportamentos, às capacidades e à natureza biológica e espiritual que lhes são próprias.⁸

A presente pesquisa considera importante compreender a questão indígena no Brasil e como isso está se equacionando ao longo do tempo por meio das políticas indigenistas, lembrando que a realidade desde a ocupação das terras indígenas pelos portugueses, que a princípio foi amistosa revelou-se atroz com o passar do tempo⁹.

As formas como são estudados os indígenas no Brasil variam, existem os observadores distantes de seu objeto de estudo, portanto, indiferentes, acríticos, e os que se posicionam de forma crítica e engajada, diante do drama vivido pelos povos indígenas.

Pensar a cultura indígena talvez não seja uma reflexão simples, visto que esse vasto e complexo campo do conhecimento ainda é pouco investigado pelos pesquisadores, segundo relata Villas Bôas (2000, p. 26). Na Educação, o etnocentrismo europeu, procurou ressaltar sua superioridade cultural e dominante, em detrimento de outros grupos étnicos¹⁰, ocultando as especificidades do modo de ser dos indígenas.

Nas escolas, o dia do índio, 19 de abril, é geralmente comemorado com crianças caracterizadas da forma que lhes foram ensinadas que os indígenas - considerados primitivos - teriam, desde a época em que os portugueses aqui chegaram, tanto nas vestimentas como na pintura, seminus ou nus, usando arco e flecha, morando em ocas, casas de palha dentro das aldeias, estagnados no tempo, sem evoluir. Ou romantizados na literatura, como nos livros de José de Alencar, mostrados como guerreiros valentes ou selvagens, ingênuos e belos. Sobre a complexidade dos saberes indígenas:

⁸ LUCIANO BANIWA, 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, p. 34.

⁹ “De um lado, a obsessão dos invasores na conquista do trabalho escravo do índio; de outro, em ação paralela, a missão catequética dos religiosos. As duas avançaram através do tempo. A primeira forçou a interiorização de inúmeras nações indígenas. A outra cumpriu como pôde a missão que se propôs, mas nem todas as almas foram salvas” (VILLAS BÔAS, Orlando. **A arte dos pajés. Impressões sobre o universo espiritual do índio Xinguano**. São Paulo: Globo, 2000, p. 17).

¹⁰ FERNANDEZ, Camila Collpy Gonzalez. **Entre dois países, sonhos e ilusões: e/ímigrantes bolivianos em São Paulo**. São Paulo: e-Manuscrito, 2018, p. 62.

Não podemos reduzir nossas proposições sobre a complexa cultura indígena, que fala numa sabedoria que lá do alto equilibra a harmonia do universo. Não pode ser a concepção simplista, e chocante, da existência de “heróis culturais” que vigiam, orientam e conduzem os índios. (VILLAS BÓAS, 2000, p. 26-27)

Pimentel (2012, p. 16) lança um questionamento quanto a essa imagem estereotipada que se tem sobre os povos indígenas brasileiros: “(...) por que temos essa ideia de que só nós mudamos, e os indígenas não? Acho que todo mundo já se deu conta da força que a ideia de progresso tem, não? Está até em nossa bandeira: ‘Ordem e Progresso’”.

Quando se reporta a qualquer tipo de aproximação direta com algum grupo indígena, é como se fosse feita uma viagem no tempo, pela ideia de que o primeiro encontro repetisse o dos europeus quando chegaram às terras hoje chamadas de Brasil¹¹. Na história sabe-se de sociedades que possuem características, práticas, crenças, saberes, conhecimentos e culturas que diferem umas das outras, das que se está habituado a ver. Esse encontro serve para refletirmos, de alguma maneira, a respeito dos nossos próprios conceitos, falta de informação e mal-entendidos cultivados desde muito cedo, pela ideia dos europeus de que sempre “faltava” algo aos indígenas. Na realidade, sabe-se que isso tem muito mais a ver com a ignorância¹², uma vez que:

Sociedades primitivas – ou, ainda melhor, povos primitivos – são resultados da imaginação ocidental. Isso implica que as noções de primitivo não tem nenhum propósito. Como nos mundos alternativos da ficção científica, as ideias sobre a sociedade primitiva nos ajudam a pensar a nossa própria sociedade. O primitivo, o bárbaro, o selvagem são os nossos “opostos”. Eles nos definem, enquanto nós os definimos¹³.

No que se refere a existência de diversas etnias indígenas no Brasil, Bessa Freire¹⁴ discorre a respeito das ideias equivocadas que os colonizados e muitas pessoas nos dias atuais têm sobre esse aspecto desconhecido sobre elas¹⁵:

¹¹ Sobre a origem da palavra “índio”, PIMENTEL (2012, p. 15), explica que, o próprio termo “índio” foi usado em referência à Índia, o país asiático. A explicação clássica para isso está relacionada a um engano que o navegador Cristóvão Colombo teria cometido ao chegar à ilha de Hispaniola, no Caribe, em 1492, imaginando que desembarcava na Índia – assim, os habitantes do local seriam “índios”.

¹² PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça. Sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012, p. 15.

¹³ KUPER, Adam. **A reinvenção da sociedade primitiva: Transformações de um mito**. Recife: Editora da UFPE, 2008, p. 11.

¹⁴ BESSA FREIRE, José Ribamar. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**. Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano, Manaus, n. 1, p. 17-33, set. 2002. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribamar.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

O Tukano, o Desana, o Munduruku, o Waimiri-Atroari deixa de ser Tukano, Desana, Munduruku e Waimiri-Atroari para se transformar no “índio”, isto é, no “índio genérico.” (...) quando um português ou um francês dizem que são europeus, essa denominação genérica não apaga a particular. Eles continuam sendo, cada um, português ou francês. No entanto, no caso do “índio”, o equívoco está em que o genérico apaga as diferenças. O “índio” deixa de ser Tukano, Desana etc, para se transformar simplesmente no índio (p. 4).

Muitos acreditam que sua cultura é “atrasada e primitiva”, suas línguas “inferiores”, “pobres” e “atrasadas”. Pelo contrário. “Os linguistas sustentam que qualquer língua é capaz de expressar qualquer ideia, pensamento, sentimento e que, portanto, não existe uma língua melhor que a outra, nem língua inferior ou mais pobre que outra” (*Idem*, p. 6).

Quanto aos saberes e conhecimentos, nota-se a forma preconceituosa com a qual a sociedade brasileira trata as ciências indígenas, ridicularizando-as e desprezando-as:

Para combater esse equívoco, o Museu Goeldi, em 1992, realizou uma exposição sobre a ciência dos Kayapó, mostrando a importância dos saberes indígenas para a humanidade. Esta exposição documentou o conhecimento sofisticado que os Kayapó produziram acerca de plantas medicinais, agricultura, classificação e uso do solo, sistema de reciclagem de nutrientes, métodos de reflorestamento, pesticidas e fertilizantes naturais, comportamento animal, melhoramento genético de plantas cultivadas e semi-domesticadas, manejo da pesca e da vida selvagem e astronomia. Um dos organizadores da exposição, o antropólogo Darell Posey, explicou que existem índios especialistas em solos, plantas, animais, colheitas, remédios e rituais. Mas tal especialização não impede, no entanto, que qualquer Kayapó, seja homem ou mulher, tenha absoluta convicção de que detém os conhecimentos e as habilidades necessárias para sobreviver sozinho na floresta, indefinidamente, o que lhe dá uma grande segurança. (BESSA FREIRE, 2002, p. 9)

A literatura produzida pelos povos indígenas foi menosprezada porque as línguas indígenas eram ágrafas, ou seja, não tinham registro escrito (*Idem*, p. 10). Ideia equivocada, desfeita por estudiosos como Couto de Magalhães, um apaixonado pela “beleza da literatura indígena” (grifo do autor), tida por ele como de “primeiríssima qualidade, equiparando-a a literatura grega”, com narrativas de cunho educativo, transmitindo valores e formas de comportamento (*Idem*, p. 11).

¹⁵ Na presente pesquisa optou-se por utilizar o termo indígena e não índio, conforme esclarecem PREZIA; MAESTRI; GALANTE (2019, p. 7), uma vez que “(...) no Brasil há mais de trezentos povos ou etnias vivendo em ambientes geográficos distintos e em contextos sociais igualmente diferentes (...) atualmente, o indígena não é mais visto a partir de seus traços físicos, mas a partir de sua cultura”.

Outro equívoco - o das “culturas congeladas”, sinalizado por Bessa Freire (2002), em que o imaginário colocado na mente da maioria das pessoas, do índio isolado na floresta, não supunha o direito deles estabelecerem contato com outros povos e culturas, e trocas oriundas nessas relações, esquecendo-se que todas as culturas mudam, estão em constante transformação, o que não significa “algo necessariamente negativo”. Apesar da “riqueza humana que representam esses povos” (BESSA FREIRE, 2002, p. 7), por mais de quinhentos anos, foram tidos como atrasados, não civilizados e, por conseguinte, relegados ao passado. Durante esse período histórico, foram massacradas e exterminadas diversas etnias, e os que sobreviveram, foram explorados como mão-de-obra desqualificada.

Contudo, algumas conquistas importantes obtidas com a luta do movimento indígena, têm diminuído as limitações impostas pelo regime tutelar, a dura realidade de exclusão e a desigualdade históricas a que os povos indígenas foram relegados, por meio de leis, entre elas, a Constituição brasileira de 1988. Ela resgata o direito dessas populações de terem o direito de serem diferentes, e “que não se trata apenas de tolerar essa diferença; mas de estimulá-la”, de modo a enriquecer a cultura brasileira (BESSA FREIRE, 2002, p. 19)

3.1 Da Colônia ao Império

O bom relacionamento entre indígenas e portugueses durou enquanto os europeus não se preocuparam em ocupar a terra. Quando o rei de Portugal passou a doar grandes lotes do território – as capitânicas hereditárias -, a membros da pequena nobreza e a comerciantes que desejassem estabelecer-se na colônia, essa harmonia acabou. Os indígenas reagiam e as lutas e guerras multiplicaram-se, sobretudo no litoral, onde foram instaladas as vilas e os engenhos de açúcar. Aquela “Terra sem males” tornava-se uma “Terra dos males sem fim”, com muito sofrimento e morte...Iniciava-se também o período da grande resistência indígena.¹⁶

Algumas fases marcaram a história do Brasil, entre elas o período Colonial (1500 a 1815), o Reino Unido (1815-1822) e a fase Imperial (1815 a 1889). Ainda hoje não existem evidências sobre como se deu o povoamento da América, e como os povos ameríndios vieram parar no Continente Sul Americano, e o pouco que se sabe acerca de suas origens ainda gera controvérsias, em virtude da precariedade de método e datações imprecisas. Uma das hipóteses conforme esclarece Cunha (1998, p. 10), é de que os povos Ameríndios vieram da

¹⁶ PREZIA, Benedito. **História da resistência indígena: 500 anos de luta**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 29.

Ásia, a cerca de doze mil anos atrás, pelo estreito de Bering¹⁷, que permitiu a passagem da Ásia para a América.

Vale ressaltar, que as questões indígenas no Brasil ainda são pouco pesquisadas, em comparação com às dos negros, e o que se tem é pouco difundido, tanto no meio acadêmico, quanto na sociedade como um todo. Ainda persiste a ideia do índio com cocar na cabeça, nu, preguiçoso e acomodado. Uma atração. Também criou-se a ideia de que para ser considerado cidadão brasileiro, o indígena precisaria negar sua identidade étnica. Ribeiro (2006, p. 127) usou um termo chamado “desindianização”, para indicar a sua transformação étnica como consequência da intensa miscigenação de indivíduos vindos da Europa, África e povos nativos do Brasil. Sob esse aspecto, é relevante o esclarecimento de Cunha (1983) em relação aos fatores que contribuíram para a formação do povo brasileiro, em que:

A miscigenação, no caso do indígena brasileiro, foi fruto primeiro de alianças entre portugueses e índios, no período que antecedeu a colonização propriamente dita (1500-1549), acrescida mais tarde de uniões fruto da violência. Foi corrente também, a partir do século XVII, o casamento, sugerido pelos senhores de escravos, entre escravos negros e índios das aldeias, no intuito de atrair os índios fora das aldeias em que haviam sido estabelecidos após terem sido “descidos” dos sertões. (p. 96-97)

Os povos que fazem parte do Brasil indígena atual, são os remanescentes do longo processo de subjugação a partir da ocupação colonial portuguesa e o contato com os Tupiniquins, em 1500, que ocupavam o litoral, do que é hoje o Pará ao Rio Grande, que implicou na aproximação com etnias nativas e estrangeiras, resultando na subordinação, aculturalismo¹⁸, e extermínio de muitos indígenas¹⁹, e conforme Cunha (1998):

Esse morticínio nunca visto foi fruto de um processo complexo cujos agentes foram homens e microorganismos mas cujos motores últimos poderiam ser reduzidos a dois: ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil. Motivos mesquinhos e não uma deliberada política de extermínio conseguiram esse resultado espantoso de reduzir uma população que estava na casa dos milhões em 1500 aos poucos 200 mil índios que hoje habitam o Brasil (p. 12).

¹⁷ Estreito de Bering é a passagem oceânica, localizada entre o extremo leste da Ásia e o extremo oeste Americano.

¹⁸ “Aculturação” 1 processo de modificação cultural de indivíduo, grupo ou povo que se adapta a outra cultura ou dela retira traços significativos 2 fusão de culturas decorrente de contato continuado. (HOUAISS, 2009, p. 45)

¹⁹ Segundo o Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população indígena representa apenas 0,47% do total da população brasileira. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

Os registros históricos, conforme Cunha (1998, p. 12) nos remetem a sociedades indígenas coloniais, que surgiram em decorrência do colonialismo: as isoladas, “descendentes de refratários, foragidos de missões ou do serviço de colonos que ‘retribalizaram’ ou aderiram a grupos independentes (*idem, ibidem*)”, e também, do fracionamento étnico paradoxalmente ao da “homogeneização cultural: perda de diversidade cultural e acentuação das microdiferenças que definem a identidade étnica.” (*idem, ibidem*); “Em suma, o que é hoje o Brasil indígena são fragmentos de um tecido social cuja trama, muito mais complexa e abrangente, cobria provavelmente o território como um todo.” (*idem, ibidem*).

Nesse processo, o Antropólogo Darcy Ribeiro²⁰ nos remete a uma síntese clara da complexidade do processo de colonização imposto aos povos originários²¹, montada com dificuldade, em virtude dos registros e “testemunho de um dos protagonistas, o invasor” (p. 27).

Segundo Ribeiro (2006) o conflituoso destino dos povos indígenas originários se deu em quatro níveis, 1) na ruptura do equilíbrio biótico: pelas doenças trazidas pelo branco, 2) na organização ecológica: apossando-se de seus territórios e riquezas naturais, 3) no nível econômico e social: ocasionando a escravidão desses povos, e 4) no plano étnico-cultural: pela transfiguração de sua etnia, unificação de sua língua, costumes e modo de vida.

Villas Bôas (2002, p. 19) relata que, “os índios nos cederam um continente para que nos tornássemos uma nação. Pena que essa cessão não tenha sido pacífica.” A disputa e a

²⁰ RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

²¹ Configuraram, desse modo, a ilha Brasil, de que falava o velho Jaime Cortesão (1958), prefigurando, no chão da América do Sul, o que viria a ser nosso país. Não era, obviamente, uma nação, porque eles não se sabiam tantos nem tão dominadores. Eram, tão só, uma miríade de povos tribais, falando línguas do mesmo tronco, dialetos de uma mesma língua, cada um dos quais, ao crescer, se bipartia, fazendo dois povos que começavam a se diferenciar e logo se desconheciam e se hostilizavam. Se a história, acaso, desse a esses povos Tupi uns séculos mais de liberdade e autonomia, é possível que alguns deles se sobrepusessem aos outros, criando chefaturas sobre territórios cada vez mais amplos e forçando os povos que neles viviam a servi-los, os uniformizando culturalmente e desencadeando, assim, um processo oposto ao de expansão por diferenciação. Nada disso sucedeu. O que aconteceu, e mudou total e radicalmente seu destino, foi a introdução no seu mundo de um protagonista novo, o europeu. Embora minúsculo, o grupelho recém-chegado de além-mar era superagressivo e capaz de atuar destrutivamente de múltiplas formas. Principalmente como uma infecção mortal sobre a população preexistente, debilitando-a até a morte. Esse conflito se dá em todos os níveis, predominantemente no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indígenas. No ecológico, pela disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouros. No plano étnico-cultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos da África, e os europeus aqui querenciados. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas. (RIBEIRO, 2006, p. 26-27)

posse das terras indígenas fazem parte dos principais conflitos vividos pelos povos indígenas, frente ao dominador/invasor, no nível ecológico, conforme denominado por Ribeiro (2006):

(...) a situação indígena brasileira era altamente conflitiva. Missionários se apropriavam das terras dos índios que catequizavam e as estavam loteando, com grande revolta dos índios. Vastas áreas entregues à colonização estrangeira, principalmente alemã, viviam convulsionadas por bugreiros pagos pelos colonos para limpar suas terras do incômodo “invasor”. O próprio diretor do Museu Paulista e eminente cientista pediu ao governo que optasse entre a selvageria e a civilização. Se seu propósito era civilizar o país, cumpria abrir guerras de extermínio com tropas oficiais para resolver o problema. (p. 132)

Até a dispersão das sociedades indígenas intensificadas em decorrência do contato com os brancos, fez com que aumentasse a movimentação das várias unidades tribais, como por exemplo, dos Tupinambá²², posto que:

a) os brancos, que entraram em contato com estes aborígenes no Brasil, sempre os encontraram em vizinhança com grupos tribais inimigos e em guerra permanente com eles; b) aqueles aborígenes no Brasil se achavam, no período de colonização do Brasil, em plena fase de dispersão: invadiam e se fixavam em áreas geográficas ocupadas por outras unidades tribais. Os contatos com os brancos, desequilibrando as relações simbióticas dos grupos tribais localizados em áreas espaciais contíguas, contribuíram ainda mais para intensificar os movimentos de dispersão dos Tupi, em particular dos Tupinambá, fortemente concentrados em regiões do litoral. Isso quer dizer que, na realidade, algum fator se introduzia na determinação do equilíbrio biótico (FERNANDES, 1971, p. 60).

O contato entre os indígenas e outras sociedades nem sempre se estabeleceu de forma tranquila e respeitosa. A aproximação com os Carajás, por exemplo, se deu “com as faixas mais despreparadas da sociedade brasileira: garimpeiros, mineradores, aventureiros e invasores” (VILLAS BÔAS, 2000, p. 18). Os interesses envolvidos nesse contexto histórico da colonização no Brasil a partir de 1530 estavam vinculados aos acontecimentos da Europa – na necessidade da burguesia enriquecida com a Revolução Comercial de expandir-se comercialmente, movimentando no mercado produtos tropicais e metais preciosos. No Brasil, inicialmente com a extração do Pau-Brasil e da cana de açúcar, a economia girava em torno dos grandes proprietários de terra, que usavam inicialmente o índio como mão de obra escrava, e em seguida, a dos negros africanos. A Educação nessa época não era prioridade, já que bastava o trabalho braçal sem a necessidade de uma formação especial (ARANHA, 2006).

²² FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade Tupinambá**. São Paulo: Pioneira, 1970.

Um breve reconhecimento dos indígenas como verdadeiros homens livres, em pé de igualdade em relação aos demais indivíduos na sociedade, foi em 1537, por meio da bula papal de Paulo III²³, (CUNHA, 1987).

Na chamada fase heroica, entre 1549 a 1570, as Missões enviadas pela Europa, para Catequização dos indígenas brasileiros, além dos objetivos religiosos, tinham ações de apelo civilizatório, “porque os povos indígenas sempre foram considerados sem cultura, sem civilização ou qualquer tipo de progresso material”²⁴ – nas palavras de Gersem dos Santos Luciano, filho do Povo Baniwa discorrendo sobre os indígenas, ou seja, sobre si mesmo. E dentro dessa dinâmica, se estabelece a relação entre oprimido e opressor, em que:

Os oprimidos, como objetos, como quase ‘coisas’, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores (...) se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em ‘coisa’, em algo que é como se fosse inanimado.²⁵

Com a tutela por parte da igreja, cabia-lhe a assistência junto aos indígenas, numa relação entre a política de catequese e a política de proteção por parte do Estado. Sob o manto do discurso de cunho protetoral, os Jesuítas tinham interesse em catequizá-los no cristianismo, e civilizá-los. Para os missionários, “(...) os indígenas eram como filhos menores, uma ‘folha em branco’ em que se poderia inculcar os valores da civilização cristã europeia”.²⁶

Assim, começaram os aldeamentos e o processo dito civilizatório dos indígenas. E “quanto aos colonos, desejavam os aldeamentos o mais próximo possível de seus próprios estabelecimentos, já que neles se abasteciam de mão-de-obra”.²⁷ De donos originários das terras brasileiras, os indígenas passaram a serviçais.

²³ “Os índios e todas as demais nações que daqui por diante forem descobertas pelos cristãos, por mais que careçam do benefício da fé, não estão nem podem ser privados de sua liberdade e do domínio de seus bens; ao contrário, podem livre e licitamente usar, desfrutar e gozar desta liberdade e domínio...” (CUNHA, 1987, p. 57).

²⁴ LUCIANO BANIWA, 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, p. 217.

²⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017, p. 64-65.

²⁶ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006, p. 141.

²⁷ CUNHA, Manuela Carneiro da. **A história dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 143.

Os marcos históricos, legais, e a política indigenista²⁸ que contemplem efetivamente as principais ações de proteção aos indígenas frente aos interesses da sociedade nacional, destacadas neste capítulo, em parte podem ser consideradas utopias:

Em países como o Brasil em que as populações aborígenes constituem grupos minoritários, a própria definição da política indigenista a ser seguida pelo governo tende a apresentar contradições. Refiro-me basicamente à seguinte questão: os interesses de quem essa política deve defender? Da sociedade brasileira ou das sociedades indígenas? Possuísem esses países, como sociedades-nações que são, condições tais de desinteresse que, sem abdicarem de sua soberania, pudessem liberar os povos tribais remanescentes no território nacional a eles conquistado, admitindo a possibilidade de sua futura independência, essa questão jamais seria colocada. Pois, na medida em que fossem atendidos os interesses da comunidade indígena, as sociedades nacionais estariam alcançando seus objetivos uma vez que o ‘espírito’ democrático nelas inerente estaria sendo atualizado.²⁹

A legislação colonial na teoria reconhecia a soberania dos indígenas sobre seus territórios. Conforme Moonen (2008), a catequese que visava civilizá-los para em seguida usá-los como mão-de-obra, em contrapartida tinha o intuito de “protegê-los” contra investidas violentas praticadas pelos colonos portugueses contra eles, como se vê nas Cartas Régias³⁰ de 30 de julho de 1609 e a de 10 de setembro de 1611³¹. Até de D. João VI, considerado “o mais antiindígena dos legisladores”, reconhecia a soberania e os direitos territoriais dos índios no Brasil, como nota-se pelo teor de outras cartas régias³².

²⁸ Política indígena compreende a que é protagonizada pelos próprios indígenas, e não está submetida e nem se confunde com a política indigenista, esta, se configura nos segmentos que interagem com os povos indígenas, participando da formulação e execução de políticas indigenistas, antes, função exclusiva do Estado brasileiro. Disponível em: < https://pib.socioambiental.org/pt/O_que_%C3%A9_pol%C3%ADtica_indigenista>. Acesso em: 30 jul. 2019.

²⁹ OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1972, p. 61.

³⁰ Conforme Moonen (2008) “de 1500 a 1750 foram publicadas mais de 150 cartas régias, ordens e recomendações, para resolver casos isolados, ou visando regulamentar a escravidão, os aldeamentos e os trabalhos forçados indígenas (...) estas leis às vezes eram favoráveis aos índios, mas na maioria das vezes eram francamente genocidas e etnocidas” (p. 34).

³¹ Ficou estabelecido que “(...) os gentios são senhores de suas fazendas nas povoações, como o são na serra, sem lhes poderem ser tomadas, nem sobre ellas se lhes fazer moléstia ou injustiça alguma; nem poderão ser mudados contra suas vontades das capitânicas e lugares que lhes forem ordenados, salvo quando eles livremente o quiserem fazer...” (Carta Régia, 10.9.1611 *apud* CUNHA, 1987, p. 58)

³² Implicitamente, quando declara que as terras conquistadas por guerra justa aos índios são devolutas (Carta Régia de 2.12.1808), o que significa ao mesmo tempo reconhecer os direitos anteriores dos índios sobre seus territórios e a permanência de tais direitos para os índios com quem não se guerreava. Explicitamente, quando afirma que as terras das aldeias são inalienáveis e nulas as concessões de sesmarias que pudessem ter sido feitas nessas terras, as quais não podiam ser consideradas devolutas (Carta Régia de 26.3.1819). (CUNHA, 1987, p. 63).

Importante lembrar também a devastação provocada pelos Bandeirantes³³ na busca por escravos indígenas. No episódio em 1628, entre outros, em que os mesmos atacaram e capturaram quinze mil indígenas Guarani nas reduções jesuíticas de Guairá (Paraná) para serem levados como escravos a São Paulo, conforme relata Ribeiro (2009)³⁴. Nos enfrentamentos com os indígenas, com objetivo de entregar terras para criação de gado, mineração - descoberta de jazidas de ouro, os bandeirantes exterminaram aproximadamente 300 mil indígenas Guarani, entre outras etnias, sob a justificativa de “guerra justa”.

Uma pseudoliberalidade veio com a primeira lei contra o cativo indígena, em 1570³⁵, na qual só permitia a escravização de indígenas com alegação de guerra justa, e só então, em 1744, proíbe-se o cativo de índios, por meio da Bula Papal de Benedito XIV (RIBEIRO, 2009, p. 138).

A lei que retirou o direito dos indígenas sobre suas terras foi o decreto do Regimento das Missões – o Alvará nº 1 de abril de 1680³⁶, que reconheceu os índios como os “*primários e naturais senhores das terras que habitavam*”, ou nas que foram aldeados por missionários, “*não havendo a necessidade de legitimar a posse e devendo seus direitos serem preservados diante de concessões de terras a particulares*”, ou seja, conforme Ribeiro (2009) a administração das aldeias foi retirada dos colonos e entregue novamente aos jesuítas.

Apenas na segunda metade do século XVIII, em 1758, conforme Moonen (2008) foi aprovado o Diretório dos Índios, que proibia definitivamente a escravidão indígena, mas visava integração destes à vida da colônia, administrada por “diretores de Índios, portugueses leigos que deviam ser dotados de bons costumes, zelo, prudência, verdade, ciência e língua. Como salário recebiam a sexta parte da produção indígena” (p. 34), ou seja, exploração da terra e mão de obra indígenas. Com o Diretório a Coroa objetivava o estabelecimento das comunidades indígenas em locais fixos, protegendo o território colonial; estabelecer e fortalecer a autoridade,

³³ “Este ciclo de lutas indígenas contra os paulistas, chamados mais tarde de bandeirantes, constitui um capítulo à parte, pois diversos povos indígenas tiveram de enfrentá-los ao longo de várias décadas, tanto no Sul, quanto no Nordeste e no Centro-Oeste. Especializados na captura de indígenas e na repressão aos levantes nativos, esses mestiços criaram verdadeiras milícias a serviço não só do governo provincial como também de particulares. As lutas da resistência nativa dessa fase são pouco conhecidas, pois a historiografia oficial privilegia os feitos dos bandeirantes, encobrendo o lado perdedor, redimensionando os fatos, para mostrar os indígenas como violentos e selvagens. Essas expedições repressivas foram seguramente mais nefastas que as missões, pois realizaram um verdadeiro genocídio, contribuindo para o desaparecimento de muitos povos do Leste e Centro-Oeste” (PREZIA, Benedito. **História de resistência Indígena: 500 anos de luta**. São Paulo: Expressão Popular, 2017).

³⁴ RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

³⁵ BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Território brasileiro e povoamento**. Disponível em: < <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/politica-indigenista-do-seculo-xvi-ao-seculo-xx.html>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

³⁶ BRASIL. FUNAI. **Direito Originário. Demarcação de Terras**. Disponível em: < <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-26-02>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

e incorporar os indígenas ao modelo de civilização europeu dirigido ao trabalho. O Diretório foi abolido pela Carta Régia de 12 de maio de 1798 em virtude dos abusos de poder, desvio de normas referentes à prestação de serviços dos indígenas nas vilas, e pelas mortes e fugas, fatos que acarretaram o fracasso da experiência (ALMEIDA, 1997).

No período Imperial (1815 a 1889), mais retrocessos quanto ao reconhecimento da cidadania e direitos dos povos indígenas, que em nada surpreende - o Estado vinha antes da nação -, e visto dessa forma, “a soberania das nações indígenas, que não constituía problema em períodos anteriores, passa a ser escamoteada. Não se admite, nesse início do século XIX, que os índios possam constituir sequer sociedades dignas desse nome” (CUNHA, 1987, p. 64). Como cita o Deputado Montesuma, ao afirmar que os indígenas “não são brasileiros no sentido político em que se toma; eles não entram conosco na família que constitui o Império (Sessão de 25.9.1823, Diário da Constituinte)” (*Idem*, p.63-64).

Conforme explica Cunha (1987), a existência dos indígenas foi negada na primeira constituição brasileira, em 1824³⁷, visto que não mencionava a presença deles no território brasileiro e dessa forma, foram excluídos do direito à cidadania. Tanto que em 1845, foi aprovado o Regulamento das missões³⁸ - renovando os objetivos do Diretório - e visava à completa assimilação dos indígenas.

Em seguida, a promulgação da Lei de Terras – Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850³⁹, regulamentada em 1854, dispunha sobre as terras devolutas do Império, e dizia que as terras dos indígenas que não viviam mais aldeados haviam sido incorporadas às terras da união. O reconhecimento da terra estava ligado à necessidade de civilizar “hordas selvagens”, dizia o documento.

3.2 Novos desdobramentos: Período Republicano

Com a queda da monarquia em 1889, e a proclamação da República no Brasil, iniciou-se o período historicamente dividido entre 1ª República (15.11.1889 - 16.07.1934), 2ª República (16.07.1934 - 10.11.1937), 3ª República (10.11.1937 - 18.09.1946), 4ª República (18.09.1946 - 15.03.1967), 5ª República (15.03.1967 - 05.10.1988) e 6ª República (05.10.1988).

³⁷ Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

³⁸ Disponível em:< <http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

³⁹ Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

Período inicialmente caracterizado pelo poder oligárquico, grandes fazendeiros, em seguida, pela industrialização, nacionalização da economia, depois o populismo, que substituiu o modelo agrário-exportador pelo nacional desenvolvimentismo, e a interferência maior do governo na economia, culminando com o regime militar - e a Nova República, período iniciado em 1985, este ainda vigente, com proposta de redemocratização do país (ARANHA, 2006, p. 294-296).

Na questão indígena, um marco histórico influenciou as decisões sobre as terras indígenas - a Constituição de 1891⁴⁰ – primeira constituição no sistema republicano de governo, que não mencionava a presença de indígenas no território brasileiro, porém conferiu aos governos estaduais as decisões sobre as terras devolutas. As terras foram transferidas para a União. Teixeira Mendes foi defensor da soberania como nação e do direito dos indígenas sobre seus territórios:

Urge, segundo os ditames da moral e da razão, ver nos povos selvagens nações independentes, que devem ser tratadas com as atenções com que tratamos os povos mais fortes. Perante os brasileiros, as tribos selvagens devem, pois, constituir nações livres, cujos territórios cumpre-nos escrupulosamente respeitar e cuja amizade devemos procurar com lealdade (CUNHA 1987, p. 72).

O indigenista Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon⁴¹, descendente de indígenas, e um positivista, posicionou-se com uma visão mais humanista frente à questão indígena. Para os positivistas as nações indígenas eram consideradas soberanas e livres (CUNHA, 1987). Conforme Diacon (2006) a visão de mundo que alicerçou o projeto de nação na visão de Rondon é enfatizado neste trecho de seu livro:

Os esforços de Rondon em prol da integração nacional e do desenvolvimento da infraestrutura, assim como sua concepção das políticas de proteção aos índios e sua maneira de implementá-las, inspiraram-se na mesma fonte intelectual que moldou suas ideias sobre a nação: o positivismo. Esse movimento intelectual e religião insuflou em Rondon o desejo de executar sua árdua tarefa e toda fortitude para leva-la a cabo. Produziu a certeza moral na justeza de seus atos e uma devoção extrema à causa. (p. 12-13)

Até o ano de 1910 ainda não existia no Brasil uma instituição para administrar a relação entre brancos e indígenas.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

⁴¹ Descendente de indígenas Terena e Bororo por parte de mãe, Cândido Mariano da Silva Rondon nasceu no estado do Mato Grosso em 1865, formou-se em engenharia militar no ano de 1890. Estudou na Academia Militar e na Escola Superior de Guerra (DIACON, 2006).

Essa questão começou a ser pensada quando Rondon criou a Fundação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPILTN, instituído pelo Decreto nº 8.072, de 20 de julho de 1910⁴², sob sua direção, com objetivo de realizar a política indigenista, por meio de ações de atração, pacificação, civilização e integração dos índios, bem como, administrar e intermediar a relação entre indígenas e o Estado, quando esteve à frente das Comissões Construtoras de Linhas Telegráficas, no sertão brasileiro, durante a República no período de 1890 a 1910. Em 1918, esse órgão responsável pela política indigenista passou a se chamar Serviço de Proteção aos Índios – SPI.

Esse órgão, apesar de não reconhecer as comunidades indígenas da região Nordeste e não aceitar sua identidade étnica⁴³ transformou a política indigenista do Brasil no sentido de pacificação dos indígenas frente aos conflitos, massacres e invasão de seus territórios e para dar vazão aos objetivos desenvolvimentistas em vigor na época, como nota-se no trecho a seguir:

Em 1910, discutia-se o procedimento a ser adotado em relação aos ataques dos índios *Kaingáng*, do Estado de São Paulo, às turmas de trabalhadores da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Von Ihering, então Diretor do Museu Paulista, defendia a ideia da total impossibilidade de pacificação daqueles grupos *Jê*, cuja reação à conquista de seu território pela ferrovia havia tornado a região palco de sangrentas lutas. A essa tese, que preconizava a utilização de choques policiais para a refrega com os *Kaingáng*, opunha-se a orientação de Rondon, na época Chefe da Comissão de Linhas Telegráficas e Estratégicas do Estado de Mato Grosso e Amazonas e possuidor de larga experiência de contato com populações tribais, tendo a credencial de pacificador dos *Bororô* do rio das Garças, em fins do século. As duas posições foram filtradas pela imprensa da época, e teria sido do maior interesse um levantamento sistemático das opiniões polarizadas pela controvérsia. Felizmente para os *Kaingáng* e para a política indigenista brasileira, a tese vitoriosa e aceita pelo Governo da República foi a da viabilidade da pacificação daqueles aborígenes, com a criação imediata do Serviço de Proteção aos Índios⁴⁴.

Segundo Oliveira (1972, p. 68-69), apesar do sucesso das pacificações, em cinquenta anos, os indígenas pacificados foram reduzidos drasticamente, em virtude da incapacidade do governo e das Missões religiosas, em dar assistência e “assegurar a sobrevivência das populações pacificadas, despreparadas biológica e culturalmente para enfrentar a dureza do contato interétnico”.

⁴² Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

⁴³ A negação da identidade étnica dos indígenas do nordeste era por considerar indígenas somente os que viviam na Amazônia. PREZIA, Benedito; MAESTRI, Beatriz Catarina; GALANTE, Luciana. **Povos Indígenas: terras, culturas e lutas**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2019, p. 61.

⁴⁴ OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1972, p. 68.

Os ideais que impulsionaram Cândido Rondon a criar o SPI, baseavam-se no pressuposto de que os indivíduos possuíam aptidões a serem aplicadas para favorecer o progresso e desenvolvimento, apesar de estarem os indígenas, sob o jugo autoritário imposto pelo Estado brasileiro. Seu pensamento era que a inserção dos povos indígenas na sociedade brasileira se daria espontaneamente. Para Ribeiro (1996), a política indigenista adotada por Rondon, a quem ele qualificou como “humanista”, era inovadora, como nota-se neste trecho:

Para aquilatar-se a importância desses princípios e o caráter pioneiro de sua formulação naquele Brasil de 1910, basta considerar que a 39ª Conferência Internacional do Trabalho, reunida em Genebra em 1956, aprovou, como recomendação para orientar a política indigenista de todos os países que têm populações indígenas, um documento inspirado em grande parte na legislação brasileira, no qual esses mesmos princípios são enunciados como as normas básicas que devem disciplinar todas as relações com os povos tribais. Consideradas em seu contexto histórico, essas diretrizes positivistas eram o que se oferecia, então, de mais avançado.⁴⁵

Também Carlos Drummond de Andrade, no poema “Pranto Geral dos Índios”⁴⁶, escrito em homenagem a Rondon, demonstra sua admiração pelo seu trabalho, tido como um “desbravador dos sertões”, um cientista, que utilizou levantamentos topográficos, técnicas, pesquisas da natureza e etnográficas (filmes, fotos e registros sonoros das comunidades que mantivera contato), conforme relatos de Diacon⁴⁷. Mais de cinco cidades surgiram ao redor das estações telegráficas implantadas pela “Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas”, chefiadas pelo Marechal Rondon. O nome do Estado de Rondônia é uma homenagem a ele.

Por outro lado, diante dos problemas das terras indígenas, tão cobiçadas por interesses privados, as opiniões de estudiosos a respeito do trabalho e caráter de Rondon são divergentes. Para alguns, Rondon foi um visionário, esforçado em melhorar a relação entre brancos e indígenas, para outros, sob o discurso humanista, empenhara-se no extermínio de indígenas (DIACON, 2006, p. 121). Todavia, por mais que houvesse opiniões distintas quanto a Rondon, Villas Bôas (2000, p. 21) relata que, não fosse ele, ainda existiria na época o Serviço Nacional de Proteção aos Trabalhadores da Amazônia, que congregava seringueiros, castanheiros, entre outros, que sustentavam a indústria extrativista, tendo dizimado populações indígenas e dispersado outras, acarretando a perda de sua identidade tribal⁴⁸.

⁴⁵ RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização – a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 6ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 161.

⁴⁶ ANDRADE, Carlos Drummond de Andrade. **A vida passada a limpo**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2013.

⁴⁷ DIACON, Todd A. **Rondon: o marechal da floresta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

⁴⁸ Villas Bôas (2000), explica como se deu o extermínio de inúmeras etnias indígenas nessa fase extrativista da borracha no Brasil: “Há pouco tempo morreu na prisão de Cuiabá um seringueiro que participou de um ataque a

Durante esse percurso, foi aprovado, em 1916, o Código Civil Brasileiro, afirmando a incapacidade relativa dos indígenas, considerados deficientes, determinando, portanto, que eles fossem tutelados. Para Darcy Ribeiro (1996), essa tutela, de certo modo era benéfica, pelos motivos expostos nesta passagem de seu livro:

Alega-se, às vezes, que esta legislação tutelar priva os silvícolas de seus direitos sagrados, como cidadão. Na verdade, porém, só ela garante aos índios a liberdade de permanecerem índios e de deixarem de sê-lo, quando as condições sociais o permitam e quando eles vejam vantagem em assumir a condição do brasileiro comum. Assim, longe de extinguir seus direitos, esta legislação especial lhes dá mais oportunidade de exercê-los (p. 207).

Em seguida as Constituições Brasileiras de 1934, 1937, 1946, e da Emenda Constitucional número 1, de 1969, reconheceram o direito dos povos indígenas às terras que ocupam, porém com restrições⁴⁹. Lembrando que os territórios indígenas até hoje envolvem conflitos de interesses por parte do Estado brasileiro e interesses escusos.

Algumas ações importantes visando equacionar aspectos como violência contra indígenas, pelo Decreto Lei nº 2.889, de 01 de outubro de 1956 (Lei do Genocídio), assinado pelo Presidente Juscelino Kubitschek, para punir crimes de genocídio⁵⁰ praticados contra grupo étnico, racial ou religioso; a Convenção 104 para abolição de trabalhadores indígenas, visando à dignidade humana e os direitos do homem⁵¹, instituída pelo Decreto Lei nº 58.821, de 14 de julho de 1966, pelo Presidente Castelo Branco, de acordo com a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho - OIT, convocada em Genebra, no dia 1 de junho de

uma aldeia indígena do norte do Estado. Revoltado por ter sido o único a ser preso, gravou uma fita sobre o massacre do qual tomou parte. Além de declarar o nome inteiro do seringueiro mandante, que residia em Cuiabá, relatou detalhes da matança. – Enquanto eu cortava uma mulher pelo meio, meu compadre torava o pescoço das criancinhas para experimentar o afiado do “ponta direita” (facão) de 22 polegadas” (VILLAS BÔAS, 2000, p. 20).

⁴⁹ *“Constituição de 1934 – Art. 129 – Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se acham permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las.”*

“Constituição de 1937 – Art. 154 – Será respeitada aos silvícolas a posse das terras em que se acham localizados em caráter permanente, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las.”

“Constituição de 1946 – Art. 216 – Será respeitada aos silvícolas a posse das terras onde se acham permanentemente localizados, com a condição de não a transferirem.”

“Constituição de 1967 – Art. 186 – É assegurada aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam e reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes.”

“Emenda Constitucional número 1/1969 – Art. 198 – As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos em que a lei federal determinar, a eles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas e de todas as utilidades nelas existentes.” (Disponível em: < <https://pib.socioambiental.org/pt/Constitui%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 27 abr. 2019).

⁵⁰ *“Art. 1º Quem com a intenção de destruir, no todo ou em parte, grupo nacional étnico, racial ou religioso, como tal (...) será punido”*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L2889.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

⁵¹ BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 58.821, de 14 de julho de 1966**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58821-14-julho-1966-399438-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 abr. 2019. decreto 58.821

1955; a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial - Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969.⁵²

As ações acima descritas adotadas no sentido de equacionar a questão indígena, culminaram com a extinção do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, pelo Artigo 6º da Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967, em plena ditadura militar⁵³, após revelação das atrocidades praticadas por funcionários do próprio órgão e pelo Estado. Conforme denúncias registradas no Relatório Figueiredo⁵⁴, documento da Comissão de Investigação do Ministério do Interior, redigido pelo então procurador Jader de Figueiredo Correia, é tido como um dos mais importantes documentos de investigação elaborados pelo Estado brasileiro, em 1967, época da ditadura militar. Nele foram revelados detalhes sobre mortes e torturas de indígenas. O relatório foi recentemente encontrado no Museu do Índio, no Rio de Janeiro, depois de quarenta e cinco anos desaparecido. Contendo mais de 7.000 páginas, nele constam registros da apuração de matanças de tribos inteiras, tortura e outras crueldades impostas aos indígenas no Brasil, por latifundiários e funcionários do extinto Serviço de Proteção ao Índio – SPI.

De acordo com depoimento do Deputado Padre Ton, presidente da Frente Parlamentar, durante a reunião nº 0824, de 20 de junho de 2013, em conjunto com a Comissão de Legislação Participativa, na Câmara dos Deputados, em Brasília, para debater sobre as “impactantes informações constantes do recém-encontrado Relatório Figueiredo”, ele cita o texto do jornalista Felipe Canêdo, publicado no *site em.com.br*⁵⁵, em 19 de abril:

⁵² BRASIL. PLANALTO. **Decreto nº 65.810.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html>. Acesso em: 28 abr. 2019.

⁵³ A ditadura militar no Brasil iniciou após o golpe militar de 1964, com a deposição do Presidente João Goulart, começando uma fase que ia desde prisões, torturas, exílios, cassação de direitos políticos, repressão a sindicatos, professores, imprensa, manifestações sociais, entre outros, até a desnacionalização da economia brasileira para alinhar-se aos interesses econômicos internacionais. Esse regime ditatorial durou até 1985, dando início a Nova República e redemocratização, com a eleição indireta de Tancredo Neves que morreu antes de assumir o cargo, assumindo José Sarney que era seu vice, como primeiro presidente civil desde 1964. (ARANHA, 2006). Existem relatórios que apontam detalhes do regime militar brasileiro e de como muitos indígenas foram exterminados, conforme mostram os documentos oficiais elaborados pelo Comitê Internacional da Cruz Vermelha guardados em Genebra alertando que “num estado de saúde deplorável, aniquilados por doenças, uma miséria profunda e trabalhando como escravos para fazendeiros, povos indígenas inteiros estiveram próximos de desaparecer no final dos anos 60 e início da década de 70.” (...) “o que os documentos revelam é, acima de tudo, a miséria de um grupo cada vez mais pressionado por interesses econômicos e sem contar com a assistência da Funai, considerada pelo CICV como ‘incapaz’ de lidar com a crise” (CHADE, Jamil. **Documentos da Cruz Vermelha revelam massacre de indígenas na ditadura.** 24/10/2006. Disponível em: <<https://apublica.org/2016/10/documentos-da-cruz-vermelha-revelam-massacre-de-indigenas-na-ditadura/>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

⁵⁴ BRASIL. MUSEU DO ÍNDIO. **Museu do Índio organiza e disponibiliza Relatório Figueiredo.** Disponível em: < <http://museudoindio.gov.br/divulgacao/noticias/225-museu-do-indio-organiza-e-disponibiliza-relatorio-figueiredo>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

⁵⁵ CANEDO, Felipe. **Documento com mais de 7 mil páginas mostra as atrocidades cometidas contra os índios no Brasil.** 19/04/2013. Disponível em:<

O texto do relatório redigido pelo procurador Jader de Figueiredo Correia ressuscita incontáveis fantasmas e pode se tornar agora um trunfo para a Comissão da Verdade, que apura violações de direitos humanos cometidas entre 1946 e 1988, entre denúncias de caçadas humanas promovidas com metralhadoras e dinamites atiradas de aviões, inoculações propositais de varíola em povoados isolados e doações de açúcar misturado a estricnina⁵⁶.

No lugar do SPI foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, órgão indigenista oficial para a administração das questões indígenas, em seguida, na década de 1970, iniciou a articulação das lideranças indígenas, cada qual agindo no contexto de suas próprias comunidades, com apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), atuando na organização e realização de assembleias, reunindo lideranças indígenas de diferentes regiões do país, com o propósito de que os indígenas presentes se conscientizassem de seu papel histórico na transformação da sociedade⁵⁷.

No entanto, o caráter de tutela da FUNAI sobre os índios gerou uma imagem negativa de que o indígena é inferior, em relação aos demais cidadãos brasileiros, e pela omissão desse órgão em prejuízo dos direitos e interesses desses povos, conforme relatado por Dallari (1983, p. 56-57), no caso, a demora na demarcação de seus territórios, descumprindo a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que em seu artigo 65, estipulava até o dia 21 de dezembro de 1978, o prazo para que a FUNAI promovesse a demarcação de todas as terras indígenas, o que não ocorreu, dificultando a sua posse e a defesa contra invasores. Com a clara omissão da FUNAI, comunidades indígenas foram afetadas, perdendo boa parte de seus territórios, em muitos casos, para obras públicas⁵⁸, como a de Itaipú (*Idem, ibidem*), configurando-se em motivo de disputas e conflitos que ainda se alastram por mais de cinco séculos.

https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2013/04/28/interna_nacional,378517/documento-com-mais-de-7-mil-paginas-mostra-as-atrocidades-cometidas-contr-os-indios-no-brasil.shtml>. Acesso em: 14 abr. 2019.

⁵⁶ BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **As impactantes informações constantes do recém-encontrado 'Relatório Figueiredo.** Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0824/13>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

⁵⁷ MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. 1ª edição. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 52.

⁵⁸ Cabe aqui citar o relato de Cunha de que “as terras indígenas são tratadas na realidade, como terras de ninguém; são tratadas como a primeira opção para mineração, hidrelétricas, reforma agrária e projetos de desenvolvimento em geral. Os índios estão sendo destruídos pela ganância nacional e internacional.” (CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os direitos dos índios: ensaios e documentos**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 14.). Disponível em: <http://cpisp.org.br/wp-content/uploads/1987/10/Os_direitos_do_Indio.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2019.

Outra forma de subjugação das populações indígenas deu-se pela militarização e adestramento com a criação da Guarda Rural Indígena – GRIN⁵⁹, contando com jovens indígenas de diversas etnias recrutados em suas respectivas aldeias, recebendo treinamento contra os “mal civilizados” indígenas, com a missão de executar o policiamento ostensivo das áreas reservadas aos silvícolas⁶⁰.

Apesar de continuar a tutela e a política integracionista sobre os indígenas pelo Estado, o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de 1973), no art. 9º definiu condições para a emancipação das comunidades indígenas e de seus membros:

Art. 9º Qualquer índio poderá requerer ao Juiz competente a sua liberação do regime tutelar previsto nesta Lei, investindo-se na plenitude da capacidade civil, desde que preencha os requisitos seguintes:
I - idade mínima de 21 anos;
II - conhecimento da língua portuguesa;
III - habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional;
IV - razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional
 (BRASIL, 1973).

Todavia, o regime de exceção instaurado no Brasil, apoiado na industrialização e no interesse da elite por terras, aumentou a tensão, os abusos contra os indígenas e a disputa pelos seus territórios, fazendo com que a resistência dessas populações se fortalecesse (PREZIA, 2017, p. 177).

Debater e propor ações para solucionar seus problemas e unir as reivindicações a nível nacional motivou os indígenas a criarem a União Nacional Indígena – UNI, em 1979,

⁵⁹ Instituída sob o comando da FUNAI, durante a Ditadura Militar no Brasil, a Guarda Rural Indígena (GRIN) começou com 84 indígenas de diversas etnias, recrutados em suas aldeias pela Polícia Militar de Minas Gerais, em Belo Horizonte, para comporem a primeira turma do curso de formação da GRIN. O objetivo era atender as reivindicações dos fazendeiros e posseiros, e conter os conflitos e problemas sociais (fome, alcoolismo, assaltos e roubo a fazendeiros), entre os índios Maxakali de Minas Gerais. “Ordem e disciplina”, deveriam ser introduzidas para os índios “perigosos”, até a detenção numa “Colônia de Recuperação de Índios Delinquentes”, durante a década de 70.

“Como instituição policial, a GRIN sofreu por deficiências generalizadas, sofreu descontinuidade administrativa, faltou preparo de pessoal e sequência para novas turmas. Tudo faz crer que também houve carência financeira de investimentos. Porém, sua maior agravante foi a incapacidade de acompanhar as peculiaridades específicas de cada etnia indígena, num jogo de impossibilidade de adaptação cultural que só levou a gerar mais problemas de descaracterização. Assim, as principais questões de cada grupo indígena não foram atingidas. O alcoolismo, por exemplo, não foi debelado, contendas sociais, conflitos e atos de violência permaneceram, fome e miséria são ainda realidade entre os grupos indígenas envolvidos pela experiência, todos constantes no Mapa da Fome entre os Povos Indígenas no Brasil (INESC-PETI-ANAI, 1995 *apud* FREITAS, 2011, p. 25)

⁶⁰ FREITAS, Edinaldo Bezerra de. **A Guarda Rural Indígena – GRIN. Aspectos da Militarização da Política Indigenista no Brasil.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308140347_ARQUIVO_grin_Fin.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

influenciando na elaboração do capítulo que trata de seus direitos na Constituição Federal de 1988⁶¹.

3.2.1 Nova República

O término da ditadura civil-militar, em 1985, iniciou a chamada Nova República, marcada pela eleição de Tancredo Neves eleito por eleições indiretas, em meio a grave crise política e econômica (ARANHA, 2006).

De acordo com Luciano Baniwa (2006)⁶², ao prescrever a importância da emancipação cidadã, social e política para os povos indígenas, a Constituição Federal de 1988, serviu de amparo a esses povos não só ao ampliar o rumo da política indigenista oficial, mas também, garantir o direito à Educação escolar, de forma que esta auxilie no reconhecimento de suas organizações sociais, tradições, línguas - o direito de viverem conforme suas culturas. Ela superou a concepção equivocada de sua incapacidade, que alicerçou durante 500 anos o princípio jurídico da tutela, que dava ao Estado o poder de decidir e responder pelo seu destino.

Porém, o Código Civil – Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 instituído pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, ainda coloca os indígenas sob tutela, conforme consta no “*Art. 4º - São incapazes, relativos a certos atos ou à maneira de os exercer*”, e no *Parágrafo único “ A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial”*⁶³, admitindo em certos casos, sua emancipação individual e de toda uma comunidade. Mencionamos também, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), instituída pelo Decreto Lei nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, objetivando a redução das desigualdades raciais no Brasil, a defesa dos direitos das populações indígenas e negras, afirmando o “caráter pluriétnico da sociedade brasileira”,

⁶¹ BRASIL. MUSEU DO ÍNDIO. **Organizações indígenas**. Disponível em: <<http://www.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/244-organizacoes-indigenas>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

⁶² LUCIANO BANIWA, 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.

⁶³ BRASIL. PLANALTO. **LEI Nº 10.406**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

e geração de oportunidades⁶⁴; a aprovação do Regimento Interno do Conselho Nacional de Política Indigenista – Portaria nº 1.396, de 15 de agosto de 2007⁶⁵.

A luta do movimento indígena obteve reconhecimento e uma data simbólica, pelo Decreto Lei nº 11.696, de 12 de junho de 2008, no governo do Presidente Lula, em que foi instituído o dia nacional de luta dos povos indígenas, valorizando sua resistência mediante processos de constante violência e desrespeito de seus direitos, bem como suas conquistas (MUNDURUKU, 2012).

Outro passo importante direcionado à saúde dos povos indígenas foi o Decreto Lei nº 12.314, de 19 de agosto de 2010⁶⁶, assinado pelo Presidente Lula, criando a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), ligada ao Ministério da Saúde, com a missão de por em prática um subsistema de atenção à Saúde Indígena, articulado com o Sistema Único de Saúde - SUS, de forma descentralizada, “com autonomia administrativa, orçamentária, financeira e responsabilidade sanitária dos 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs)”⁶⁷.

Em virtude das novas medidas cogitadas pelo atual presidente Bolsonaro eleito em 2018, com argumento de combate a corrupção e desvio de dinheiro, a matéria de Lima (2019) publicada no *site DW*⁶⁸, informa que “o governo federal avalia retirar da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) o status de área própria e repassar parte dos cuidados com a saúde indígena para estados e municípios”, surgindo dessa forma novos conflitos entre indígenas e o Estado. A resistência dos indígenas contra essa mudança se deve ao fato de que municipalizando os cuidados com a saúde básica, muitos deles ficarão prejudicados, porque se encontram em regiões remotas do Brasil. Para Sonia Guajajara, coordenadora executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)⁶⁹, o governo de Jair Messias Bolsonaro “é um governo com uma visão racista dos povos indígenas, que defende o que diz ser a nossa ‘integração’, diz ela, se referindo à política aplicada pelo regime militar, que provocou diversas violações de direitos humanos. “Esse governo quer impor uma outra visão do que é

⁶⁴ BRASIL. PLANALTO. **Decreto nº 4.886.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

⁶⁵ Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/LEGISLACAO_INDIGENISTA/Organizacao0da-Uniao/Portaria-n-1-396-de-15-08-2007.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

⁶⁶ BRASIL. PLANALTO. **Lei nº 12.314.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112314.htm>. Acesso em: 29 abr. 2019.

⁶⁷ Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/sesai>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

⁶⁸ LIMA, José Antonio. **Saúde é novo conflito entre indígenas e governo Bolsonaro.** 27/03/2019. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/sa%C3%BAde-%C3%A9-novo-conflito-entre-ind%C3%ADgenas-e-governo-bolsonaro/a-48086879>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

⁶⁹ Entrevista concedida ao *site DW*. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/sa%C3%BAde-%C3%A9-novo-conflito-entre-ind%C3%ADgenas-e-governo-bolsonaro/a-48086879>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

ser indígena, mas não precisamos de presidente para dizer isso, nós já somos indígenas”, afirmou.

Em 01 de janeiro de 2019, no dia da posse do Presidente Bolsonaro, foi divulgada a Medida Provisória nº 870 que organiza os órgãos da Presidência da República e dos ministérios, transferindo a FUNAI, do Ministério da Justiça (visto pela sua neutralidade), para o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, tirando da FUNAI, a responsabilidade de identificar, delimitar, demarcar e registrar as terras tradicionais indígenas, passando a incumbência ao Ministério da Agricultura e Abastecimento – MAPA, que é composto pela bancada ruralista, com claros interesses agropecuários⁷⁰, e a morte de lideranças indígenas que lutavam pela demarcação de seus territórios. Em entrevista ao Canal TVT, em 30 de julho de 2019, lideranças indígenas e antropólogos como Benedito Prezida, lamentam a violência crescente contra os povos indígenas, que vão desde invasões de terra a assassinatos, fruto do discurso de ódio disseminado pelo presidente Jair Bolsonaro⁷¹.

Ainda sobre os ataques e genocídio contra os povos indígenas, o presidente Bolsonaro foi denunciado ao Tribunal Penal Internacional por crimes contra a humanidade, segundo Mendonça (2019) em matéria publicada no Valor Econômico⁷². Se aceita a denúncia, o Tribunal abrirá processo de investigação e mesmo depois de seu mandato, ele poderá ser punido.

Pode-se notar nesse capítulo que leis voltadas para os povos indígenas foram criadas, porém, nem todas os beneficiaram plenamente. Em muitas delas permaneceu a ideia da tutela e assimilacionismo e negação de seus direitos. Diante das desigualdades sociais e injustiças históricas, as políticas sociais muitas vezes apresentam-se como caminho para superação das dificuldades vividas por eles, e nesse contexto histórico brasileiro, Demo (2001, p. 25) esclarece que as políticas sociais ainda são necessárias, e não são piedade ou voluntariado.

O acesso dos indígenas ao Ensino Superior por meio de programas para sua inclusão às Universidades poderá ser um caminho para sua formação profissional e, muitos “têm

⁷⁰ Ministério Público Federal defende a inconstitucionalidade da Medida Provisória 870. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/ministerio-publico-federal-defende-inconstitucionalidade-da-medida-provisoria-870>>. Acesso em 27 abr. 2019.

⁷¹ TVT. **Bolsonaro cria ódio contra povos indígenas**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DWSkJ3oosOw>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

⁷² MENDONÇA, Ricardo. **Bolsonaro é denunciado por crimes contra a humanidade ao Tribunal Penal Internacional**. 28/11/2019. Disponível em: <<https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/11/28/bolsonaro-e-denunciado-por-crimes-contra-humanidade-ao-tribunal-penal-internacional.ghml>>. Acesso em: 29 nov. 2019.

conseguido formar-se como advogados, médicos, professores, engenheiros, assistentes sociais e administradores”, aumentando suas chances de ingresso no mercado de trabalho⁷³.

No entanto, cabe salientar os grandes desafios que perpassam a garantia real da emancipação cidadã dos povos indígenas no contexto brasileiro de instabilidade política. O caráter democratizante e de liberdade que se pretende dar às políticas indígenas no Brasil não são garantia de que haja de fato liberdade e igualdade, “é sempre necessário especificar de quê liberdade e de quê igualdade se trata e para quem. Pois, o que se tem, na maior parte das vezes, não é uma liberdade formal, mas para a grande maioria, uma liberdade inexistente, uma liberdade prometida, mas não desfrutada”.⁷⁴

Nesse sentido, apenas recentemente a questão da autodeterminação e direito dos povos indígenas serem diferentes culturalmente, foi incorporada à problemática política, visto que ainda existem comunidades no recôndito das matas, que lutam para não serem engolidas pela sociedade envolvente, vivendo de forma precária⁷⁵ - talvez por que assim o queiram, bem longe de uma sociedade que ainda os discrimina e do descaso do Estado brasileiro.

No capítulo seguinte serão descritas algumas políticas de ações afirmativas para indígenas, com ênfase na Educação Superior, lembrando que se elas existem, a problemática se encontra na sua aceitação e aplicação, apesar de lentamente, não estão estagnadas.

⁷³ PREZIA, Benedito; MAESTRI, Beatriz Catarina; GALANTE, Luciana. **Povos Indígenas: terra, culturas e lutas**. 1. Ed. – São Paulo: Outras Expressões, 2019, p. 73.

⁷⁴ SOUZA, Maria Tereza Sadek R. de. Os índios e os “custos” da cidadania. *In*: VIDAL, Lux (Org.). (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO). **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 38.

⁷⁵ RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

4. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Este capítulo discorre por meio de um panorama histórico, algumas ações educacionais para povos indígenas, em especial, das políticas afirmativas para inclusão de indígenas na Educação Superior, até os dias atuais. Importante ressaltar a impossibilidade de abarcar a multiplicidade de contextos e inter-relações nos vários contatos interétnicos entre indígenas e a sociedade colonial/nacional. Dessa forma, escolheu-se apresentar como foi construída a Educação escolar indígena no Brasil, sobretudo a partir da Constituição Brasileira de 1988, chamada de Constituição Cidadã, quando os movimentos indígenas se articularam para a defesa de seus direitos como cidadãos, e de serem diferentes culturalmente, conforme consta no Artigo 231, da Constituição Brasileira:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarca-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens⁷⁶.

A partir da retomada da trajetória dessas ações, verificou-se como a Educação escolar indígena está se organizando historicamente a partir de períodos marcantes, e o que têm sido feito para salvaguardar a cultura e assegurar esse direito. Contrariando afirmações de que estariam fadados ao desaparecimento, Prezias; Maestri; Galante (2019, p. 21) relatam que “em 2010, no Censo do IBGE, 896.917 pessoas identificaram-se como indígenas. Destas, 517.383 viviam em aldeias (57,7%) e 379.534 já moravam fora de terras indígenas, sobretudo, em contexto urbano (42,3%)”.

Os estudos sobre a temática indígena ainda são poucos se comparados aos que se tem sobre os negros, e são crescentes as publicações e trabalhos científicos acerca da Educação escolar indígena no Brasil, pois que:

Esse aumento de interesse acadêmico pelo tema coincide com o período de expansão do movimento indígena no país e com a importância crescente da escolarização diferenciada como reivindicação e como projeto de grupos e comunidades específicos em busca por autonomia econômica e política. (CAPACLA [1995] e FOIRN [1996] *apud* SILVA, 2001, p. 38)

Há também obstáculos que prejudicam o cumprimento das leis que possam atender as necessidades das populações indígenas, e conforme relata Silva (2001, p. 11) as dificuldades para a melhoria das políticas educacionais para indígenas na prática são, por ora, muitas vezes

⁷⁶ BRASIL. **Constituição Federal**. 53 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018, p. 93.

intransponíveis, devido à contradição entre o movimento homogeneizador do Estado, e o respeito às especificidades, diferenças e autonomia dessas populações.

A construção da educação escolar indígena no Brasil desde a colonização, até os dias atuais, teve como princípio a assimilação dos povos indígenas, o apagamento de suas especificidades étnicas, em que as práticas educativas negavam sua diversidade e cultura, para incorporá-los à sociedade brasileira como mão-de-obra (FERREIRA, 2001, p. 72).

Dessa forma, pretende-se apontar que por meio de princípios e práticas historicamente construídos de catequização, civilização, incorporação e integração dos indígenas continua essa proposição colonial vinculada aos sistemas de governo, conforme elucida Quijano (2005):

A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. (QUIJANO, 2005, p. 118)⁷⁷

Para situar historicamente a Educação dos povos indígenas, faz-se importante resgatar as fases que marcaram a trajetória das políticas educacionais, a fim de identificar a presença ao longo do tempo, dos interesses políticos, sociais e econômicos das classes dominantes sobre essa questão.

4.1 O indígena brasileiro na Educação Superior

Conforme Demo (200, p. 25-31), a necessidade de políticas sociais ainda não foi superada, e diferente do assistencialismo que visa à manutenção das desigualdades sociais, elas operam como assistência emergencial visando diminuir-las e proporcionar um patamar mínimo para a emancipação de grupos em vulnerabilidade socioeconômica.

De modo a romper com a estrutura colonial de Educação indigenista que exclui a condição primordial de sujeitos de direito, a conquista de políticas de inclusão de indígenas no

⁷⁷ Disponível em: < http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2019.

Ensino Superior, visando sua emancipação cidadã, não pode ser tratada da mesma forma como se busca a emancipação das chamadas minorias, visto que a cultura indígena é portadora de especificidades, de outro modo de vida, tradições, costumes, de seus territórios para sua sobrevivência (SOUZA, 1983, p. 40-41).

Aponta-se 3 eixos temáticos as reivindicações dos povos indígenas para políticas públicas, segundo Gersem dos Santos Luciano Baniwa⁷⁸: 1) segurança territorial; 2) subsistência econômica e 3) políticas sociais e estratégias de saúde e educação. Relata também as dificuldades para a efetivação das políticas públicas para indígenas, pelo fato de considerarem-nas inexpressivas demograficamente - 0,4% da população brasileira -, e dessa forma não são interessantes para fins eleitorais, portanto, não recebem a atenção dos governos; a complexidade do campo diverso - dificuldades dos agentes públicos em lidar com a diversidade cultural local -; e a diversidade geográfica e seus impactos nos custos operacionais para efetivação das políticas públicas voltadas aos povos indígenas (BARAUSSE, 2019⁷⁹).

O Brasil está entre os países com maior diversidade linguística. O Censo 2010⁸⁰ apontou para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos autodeclarados pertencentes a 305 etnias diferentes. Um aumento de 57,3% de indígenas falantes da língua indígena que viviam dentro das aldeias, o que sinaliza a importância de preservar suas características socioculturais e estilos de vida.

Historicamente, território e língua mantêm relação estreita – a língua carrega consigo o território onde é falada, não apenas comunicando informações, mas também estabelecendo critérios importantes para o reconhecimento da identidade, e das práticas sociais das comunidades indígenas, conforme elucida Bessa Freire (2014, p. 363).

Pensar no Currículo intercultural indígena, em que a Interculturalidade deve sobrepujar o colonialismo a fim de preservar e valorizar a diversidade étnica do Brasil, segundo Bessa Freire (2002, p. 15):

Com a comemoração dos 500 anos do encontro entre os mundos americano e europeu, tomou forma o movimento de resistência indígena, negra e popular que, entre outras demandas, lutou por projetos educativos que garantiam para

⁷⁸ Indígena da etnia Baniwa, Antropólogo, assessor técnico do Fórum de Educação e Saúde Indígena do Amazonas – FOREEIA e professor adjunto da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

⁷⁹ BARAUSSE, Paulo Tadeu. **A visão colonialista do novo governo e o “projeto de extermínio e extinção indígena”**. Entrevista com Gersem Baniwa. 23/04/2019. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/588501-o-novo-governo-e-o-projeto-de-exterminio-e-extincao-indigena-entrevista-com-gersem-baniwa>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

⁸⁰ Disponível em: < https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

os povos originários o controle sobre suas culturas e o exercício de autonomias emancipatórias. Neste cenário surgiram políticas públicas e reformas constitucionais que geraram programas de educação indígena, bilíngue e bicultural, as quais culminaram com o surgimento de cursos de formação superior para indígenas e com as próprias universidades interculturais. Sem dúvida, essas experiências distintas indicam transformações importantes em processos educativos e pedagógicos no interior dos povos originários, muitas vezes na contramão da política oficial dos Estados que se utilizam dos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade para afirmar novo discurso integracionista típico da época neoliberal. (HERBETTA; LANDA, 2017, p. 10)

A Constituição de 1988 apoia estes pressupostos, mas entraves são apresentados quanto ao custo desta operacionalização de cartilhas bilíngues para Educação Indígena⁸¹.

Propostas como a da Universidade Estadual Paulista (UNESP), propõem novas ações educacionais para o acesso de estudantes indígenas aos bancos da Universidade⁸². Como política afirmativa de reserva de vagas, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) implantou o primeiro vestibular indígena em 2008 – o primeiro de uma Universidade Federal⁸³. Também a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 2018 – a primeira Universidade Estadual a abrir processo seletivo específico, para ampliar a inclusão de indígenas na Universidade - reservou 72 vagas em 27 cursos, com edital, prova e calendário específicos, com 610 inscritos, dentre os quais 350 deles residiam no extremo Norte do Amazonas, que de acordo com o Censo 2010, têm 76% da população composta por indígenas⁸⁴.

Outras iniciativas visando à inclusão de indígenas no Ensino Superior estão em andamento há mais tempo, como é o caso da PUC-SP, Instituição de Ensino privada, escolhida para o presente estudo.

Comparando com outros programas para inclusão de indígenas em Universidades particulares, Prezia, em entrevista a Herrero (2017)⁸⁵, do Porantim, menciona duas instituições com projetos similares ao Programa Pindorama: A Universidade Católica Dom Bosco

⁸¹ “(...) o reduzido número de índios (“poucas centenas”) por povo indígena não justificava, para as autoridades da época, o investimento na alfabetização bilíngue. A elaboração de “uma infinidade de gramáticas para as várias línguas indígenas e alfabetos falados pelos índios e a preparação de outros tantos professores capazes de aplicá-los” fugiam “inteiramente às nossas possibilidades” (FERREIRA, 2001, p. 75).

⁸² A UNESP oferece anualmente 50% das vagas na graduação a estudantes egressos de escolas públicas, sendo que 35% dessas vagas destinam-se a quem se autodeclara índio, preto ou pardo. Disponível em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/34628/unesp-libera-para-download-cadernos-de-cursinho-pre-vestibular>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

⁸³ Vestibular Indígena. Disponível em <<https://www.dm.ufscar.br/graduacao/index.php/cursos/ingresso/vestibular-indigena>>. Acesso em 8 jun.2019.

⁸⁴ Unicamp inicia viagem de 3,5 mil Km para ampliar inclusão de indígenas com vestibular inédito. Disponível em: <<https://www.prg.unicamp.br/?p=2553>>. Acesso em: 10 out. 2019.

⁸⁵ HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. CIMI, **Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, n° 393, mar. 2017, p. 4.

(UCDB)⁸⁶, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, projeto impulsionado pelo professor Antônio Brand, indigenista e ex-secretário do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que oferece bolsas integrais para indígenas. Considerada como Universidade comunitária, abarca um número maior de educandos indígenas. Por meio do Projeto Rede de Saberes, são desenvolvidas ações para apoiar alunos indígenas durante a graduação. A iniciativa também garante acompanhamento aos educandos do projeto. Possui como mantenedora a Missão Salesiana de Mato Grosso e reitor, Padre Ricardo Carlos.

Também, a Universidade do Sagrado Coração, no Estado de São Paulo, em Bauru, oferece bolsas para indígenas, porém o projeto não inclui acompanhamento sistemático aos educandos, como oferecido pelo Programa Pindorama.

4.2 Ações educacionais para povos indígenas

Este subitem irá relatar algumas ações e leis educacionais dirigidas aos indígenas no Brasil por meio de quadros divididos cronologicamente nos períodos da Colônia e Império, República e Nova República, para melhor contextualizar suas trajetórias até os dias atuais.

A) Brasil Colônia e Império

No período Colonial e Imperial, entre 1500 a 15.11.1889⁸⁷, houve o surgimento e fortalecimento da colonização, das ações missionárias jesuítas e o início da educação formal no Brasil, em que a Educação escolar para indígenas era imposta com propósito integracionista, concentrando esforços para destruir e desorganizar social e politicamente, instituições nativas, e conforme esclarece Villas Bôas (2000):

Dominadas por uma sociedade mais forte, todas as motivações de sua cultura deixam de constituir a força motriz de sua evolução social. Assim, os índios, não pararam no tempo; foram e estão sendo, isto sim, impedidos de progredir a sua maneira, uma vez que sua evolução se dá em outro ritmo e não tem necessariamente de caminhar na mesma direção da nossa (p. 36).

⁸⁶ Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <https://site.ucdb.br/pesquisa-e-inovacao/6/grupos-e-nucleos-de-pesquisa/596/neppi/598/atividades-do-neppi/599/>. Acesso em: 20 mar, 2019.

⁸⁷ BRASIL. Cronologia histórica do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/conheca/historia/cronoindice.html>. Acesso em: 07 mai. 2019.

| QUADRO 1 – COLÔNIA E IMPÉRIO | | |
|------------------------------|---|---|
| ANO | MARCO HISTÓRICO | AÇÃO |
| 1500 | Chegada de Pedro Álvares Cabral no território hoje denominado Brasil. | Encontro dos portugueses com os povos indígenas |
| 1540 | Aprovada a Companhia de Jesus | Criada em 1534 e oficialmente aprovada e vinculada ao papa Paulo III, para catequização dos indígenas pelos missionários Jesuítas. |
| 1549 | Criação do Governo Geral | Tomé de Sousa, eleito o primeiro governador. Início da Educação no Brasil. |
| 1549 a 1570 | Chegada dos Jesuítas Fase Heroica | Catequese / Missões. Apelo civilizatório. Início da Educação formal |
| 1570 a 1759 | Fase de Consolidação | Expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759. Ação para cristianizar e pacificar os indígenas, e torná-los dóceis para o trabalho nas aldeias. |
| 1749 a 1808 | Reformas Pombalinas | Proibição do uso das línguas nativas indígenas, bem como a língua geral, pelo uso exclusivo da língua portuguesa (Monolinguísmo). |
| 1755 | Diretório dos Índios do Maranhão e do Grão-Pará | A escravidão indígena começa a diminuir. |
| 1808 a 1822 | Período Joanino | Inovações no campo cultural. |
| 1845 | Criação do Decreto Lei nº 246, de 24 de julho de 1845 ⁸⁸ | De autoria do governo Imperial, o decreto regularizou a atuação das missões de catequese e civilização. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme o quadro 1 nota-se que a escravidão dos indígenas usados como mão de obra, foi intensificada até 1755, quando então passa a diminuir. Nenhuma ação ou políticas educacionais foram criadas no intuito de emancipar os indígenas, visto que eram tidos como instrumentos de trabalho, seres selvagens que deveria sem civilizados, assimilados e tutelados. Não eram considerados cidadãos e nem a eles lhes foram atribuídos direitos. A Educação escolar esteve subordinada à integração dos indígenas à ordem econômica, social, histórica e cultural da sociedade envolvente.

Contextualizando esse período histórico, em 1549, após os primeiros anos de convivência entre indígenas e europeus, pretendeu-se com a vinda do primeiro Governador Geral – Tomé de Sousa, fortalecer o regime das Capitânicas Hereditárias e sanar as dificuldades que surgiram durante a colonização. O seu governo marcou o início da Educação formal no Brasil, instituído para fortalecer o regime das Capitânicas Hereditárias que se mostrava ineficaz.

Tomé de Sousa chegou a Salvador acompanhado dos primeiros educadores - quatro padres missionários e dois irmãos jesuítas, da Companhia de Jesus -, chefiados por Manoel da

⁸⁸ Disponível em: < <http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

Nóbrega, com o principal objetivo de difundir o catolicismo, através da catequese e da instrução, sob orientação do Regimento de D. João III (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 34).

Dessa forma, no decorrer de mais de dois séculos a Educação escolar, que além da conversão e evangelização dos indígenas, educava os filhos dos colonos, formava novos sacerdotes e a elite intelectual (ARANHA, 2006, p. 140), esteve sob a responsabilidade das Missões, compostas, sobretudo pelos jesuítas⁸⁹ escolhidos pela Coroa de Portugal, oficializadas pelas Cartas Régias e Regimentos (*idem*). Importante ressaltar o caráter homogeneizante presente no processo educacional, que visava integração dos povos indígenas aos moldes da cultura europeia (*idem*, p. 144). Lembrando que Manuel da Nóbrega orientou uma fase da Educação escolar durante o período colonial, e outra fase, ficou sob a orientação do *Ratio Studiorum*⁹⁰, e o Regimento das Missões, que regulamentava o dia-a-dia e as práticas espirituais dos missionários, as práticas evangelizadoras e o trabalho dos índios nos negócios das missões, segundo Almeida (1997).

O *Ratio Studiorum* como manual pedagógico dos Jesuítas, impôs regras rígidas, autoritárias, e sinalizou o início da Educação formal no Brasil. A metodologia e os conteúdos eram desenvolvidos e aplicados nos cursos *Studia inferiora* – letras humanas, filosofia e ciências e nos *Studia superiora* – teologia e ciências sagradas, de acordo com os preceitos do *Ratio Studiorum* (ARANHA, 2006, p. 128). Outro ponto importante de ser mencionado no que se refere à Educação jesuítica era seu posicionamento contra os pajés, e conforme relata Almeida (1997, p. 288) “os ‘feiticeiros’ eram os principais adversários dos missionários”.

A didática dos jesuítas era rígida, valorizava a repetição dos exercícios como forma de memorização, estímulo à competição entre os estudantes, em que os melhores eram premiados e expunham seus trabalhos nas academias (*Idem, Ibdem*). Conforme Wehling, A; Wehling, M. J. C. de M. (1994, p. 287) “nos cursos inferiores valorizava-se a gramática, considerada

⁸⁹ Jesuíta era o termo dado aos seguidores da Companhia de Jesus, ordem criada em 1534, e oficializada em 1540, pelo Papa Paulo III, com atuação na Europa, África, Ásia e a América, a qual era regida por severa disciplina. Tinha como objetivos a disseminação da fé, a luta contra hereges e infiéis, preferindo conquistar as dóceis “almas jovens”, por meio da criação e multiplicação das escolas (ARANHA, 2006). Os jesuítas eram padres e tiveram um preparo rigoroso e deviam frequentemente prestar contas aos seus superiores. Atuavam não apenas na conversão dos indígenas, mas também da educação da elite.

⁹⁰ “O resultado das experiências regularmente avaliadas, codificadas e reformuladas adquiriu forma definitiva no documento *Ratio Studiorum* (a expressão latina *Ratio atque Institutio Studiorum* significa ‘organização e planos de estudos’), publicado em 1599 pelo Padre Aquaviva. Obra cuidadosa, com regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, destinava-se a toda a hierarquia, desde o provincial, o reitor e o prefeito dos estudos até o mais simples professor, sem se esquecer do aluno, do bedel e do corretor.” (ARANHA, 2006, p. 128). Mais informações acerca do *Ratio Studiorum* podem ser acessadas no portal disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm. Acesso em: 9 mai. 2019.

indispensável à expressão culta, e a memorização como procedimento para a aprendizagem; nos superiores, subordinava-se a filosofia à teologia”. Apesar do ensino jesuítico, ser avaliado como de qualidade, alguns intérpretes entenderam ter sido excessiva a ênfase dada na formação literária.

Em função da singularidade linguística de cada um dos povos indígenas que habitavam o Brasil, foi necessário suplantando dificuldades de comunicação, criando-se a notória “língua geral” – mistura de tupi, português e latim –, tão comumente falada e que “os padres a usavam até no púlpito” (ARANHA, 2006, p. 141). E nesse convívio entre indígenas e brancos, foi inevitável o “choque entre valores da cultura nativa e os do colonizador” (*idem, ibidem*).

Um dos métodos pedagógicos utilizados pelos jesuítas eram os autos – composição teatral apreciada pelo Padre José de Anchieta, com enredo simbolizando as entidades e os rituais tradicionais da comunidade, provocando medo e pavor durante as encenações (FÉLIX, 2008, p. 101).

Gradativamente, a oferta de educação escolar para os povos indígenas ficou a cargo de fazendeiros ou moradores vizinhos das aldeias, e:

A introdução desses agentes ‘leigos’ não significou, contudo, a emergência de uma educação indígena dissociada da catequese. A civilização e a conversão dos ‘gentios’ (índios) – associadas à catequese – continuaram sendo explicitamente os objetivos da escola (BANIWA, 2006, p. 150)

Devido à crise econômica em Portugal por volta do século XVIII, o então primeiro-ministro Marquês de Pombal, em 1759, determinou a expulsão da Companhia de Jesus que enriquecera visivelmente (ARANHA, 2006, p. 191), e de outras missões religiosas do Brasil, além de tomar seus bens (HECK; PREZIA, 1999, p. 31). O medo do poder econômico e político exercido pela Companhia de Jesus sob as camadas sociais, fez com que o Marquês de Pombal a acusasse de formar um “império temporal cristão” (grifo da autora) (ARANHA, 2006, p. 191). O ensino foi direcionado para a catequese religiosa e para a “civilização dos índios” tidos como povos primitivos e selvagens (FERREIRA, 2001).

Os desdobramentos das medidas tomadas por Pombal ocasionaram a desestruturação do ensino montado pela Companhia de Jesus, e, por conseguinte, “não se substituiu o ensino regular por outra organização escolar, enquanto os índios, entregues à sua própria sorte, abandonaram as missões” (*idem, ibidem*).

Pombal sob a justificativa de que os jesuítas escravizavam os indígenas e não os ensinava o Português, pois que a maior parte da população colonial falava a língua geral, marcou a transição da educação missionária para a Educação do Diretório dos Índios – civilizatória e de poder tutelar instituído pelo Estado, no Brasil (HECK; PREZIA, 1999).

Os diversos aspectos da vida colonial foram amplamente abordados e expressos no Diretório dos Índios⁹¹, tido como lei geral, conforme relata Almeida (1997)⁹². Civilizar no contexto do Diretório dos Índios representava adequar os povos indígenas nos moldes da cultura tradicional europeia, fazer dos indígenas aldeados súditos do rei, com direitos políticos e governos próprios, mas contraditoriamente os considerava incapazes de conduzirem suas vidas, deixando-os sob a tutela de um diretor (Diretório, parágrafo 1º, 167)⁹³.

Particularmente na Educação escolar, a reforma pombalina no Brasil, proibiu o uso das línguas nativas, bem como a língua geral substituindo-as pelo uso exclusivo da língua portuguesa (Monolinguísmo), como forma de garantir o domínio político de Portugal.

As medidas mais efetivas da reforma foram postas em prática a partir de 1772, período em que foi implantado o ensino público oficial, com as aulas régias de disciplinas isoladas, como aritmética, ciências naturais, língua francesa, desenho, geometria, modificando o curso de humanidades e o dogmatismo que caracterizava o ensino jesuítico, estabelecendo planos de estudo e nomeando educadores (ARANHA, 2006).

No período Imperial, com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, fase em que ainda existiam as aulas régias, foram criadas pelo rei D. João VI, as escolas de nível superior

⁹¹ Texto completo do Diretório dos Índios disponível em: <https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm>. Acesso em: 18 mai. 2019.

⁹² “O *Diretório* contém 95 parágrafos, que dispõem sobre variada gama de questões, desde a civilização dos índios aos problemas de distribuição de terras para cultivo, formas de tributação, produção agrícola e comercialização, expedições para coleta de espécies nativas, relações de trabalho dos índios com moradores, edificação de vilas, povoamento e manutenção dos povoados por meio dos descimentos, presença de brancos entre índios, comportamento esperado entre as partes, casamento e, por fim, um delineamento do ‘diretor’ – figura central neste novo procedimento que vinha substituir os missionários” (ALMEIDA, 1997, p. 166).

⁹³ “Sendo sua Majestade servido pelo Alvará com força de Lei de 7 de Junho de 1755, abolir a administração Temporal, que os Regulares exercitavam nos Índios das Aldeias deste Estado; mandando-as governar pelos seus respectivos Principais, como estes pela lastimosa rusticidade, e ignorância, com que até agora foram educados, não tenham a necessária aptidão, que se requer para o Governo, sem que haja quem os possa dirigir, propondo-lhes não só os meios da civilidade, mas da conveniência, e persuadindo-lhes os próprios ditames da racionalidade, de que viviam privados, para que o referido Alvará tenha a sua devida execução, e se verifiquem as Reais, e piíssimas intenções do dito Senhor, haverá em cada uma das sobreditas Povoações, em quanto os Índios não tiverem capacidade para se governarem, um Diretor, que nomeará o Governador, e Capitão General do Estado, o qual deve ser dotado de bons costumes, zelo, prudência, verdade, ciência da língua, e de todos os mais requisitos necessários para poder dirigir com acerto os referidos índios debaixo das ordens, e determinações seguintes, que inviolavelmente se observarão enquanto Sua Majestade o houver assim por bem, e não mandar o contrário.” Texto completo do Diretório dos Índios disponível em: <https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm>. Acesso em: 18 maio 2019.

em sintonia com o movimento iluminista, a formação de profissionais (oficiais do exército e da Marinha) para a defesa da colônia, entre outras áreas do ensino (ARANHA, 2006).

No período joanino⁹⁴, de 1808 a 1822, iniciou a fase de transformações e inovações culturais, entre elas, a criação de cursos superiores de economia, química, agricultura, médico-cirúrgicos, ensino jurídico, engenharia militar, naval e civil⁹⁵. A catequese como meio adequado para pacificação, conversão e civilização dos indígenas, foi institucionalizada por meio do Decreto nº 426, de julho de 1845⁹⁶, considerado referência entre as leis indigenistas e o mais importante documento do período imperial no Brasil (MACENA, 2007)⁹⁷.

As semelhanças entre a educação na fase colonial e a do Império, se devem ao fato de quase não existirem entre ambas, transformações fundamentais no modelo educacional, marcado pela ação missionária, como a das missões salesianas do Alto Rio Negro junto aos povos Baniwa, Tukano, Arapaso, Dessano, Tariana, Tapuia e Baré (FERREIRA, 2001, p. 72).

Portanto, conforme o quadro 1, depreende-se que a conversão dos indígenas como objetivo primaz do empreendimento colonial, somava-se a afirmação da superioridade cultural europeia, em uma atividade escolar civilizatória (BANIWA, 2006, p. 150), e marcou o paradigma exterminacionista, num longo período histórico no qual predominou a violência física, concretizada em práticas genocidas, legalmente autorizadas pelo governo português.

Do mesmo modo, outra forma de violência aplicada contra os povos indígenas, foi por meio da catequese e da educação, impondo-se valores sociais, morais e religiosos, resultando na “desintegração e destruição de incontáveis sociedades indígenas, o que caracteriza o etnocídio, um processo diverso do genocídio, porém com resultados igualmente nefastos para os povos dominados”, conforme Munduruku (2012, p. 28-29).

⁹⁴ A designação de período *joanino* faz alusão ao rei D. João VI.

⁹⁵ “A Academia Real da Marinha (1808) e Academia Real Militar (1810): após 1832 foram anexadas, compondo uma instituição de engenharia militar, naval e civil; com sucessivas junções e desmembramentos, a Escola Politécnica em 1874, como instituições que preparavam para a carreira militar e formavam engenheiros civis, respectivamente” (ARANHA, 2006, p. 221).

⁹⁶ Também chamado de Regulamento Acerca das Missões de Catequese e Civilização do Índio. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

⁹⁷ “Art. 1, § 7. Inquirir onde há índios, que vivam em hordas errantes; seus costumes e línguas; e mandar missionários, que solicitará ao presidente da província, quando já não estejam à sua disposição, os quais lhes vão pregar a religião de Jesus Cristo, e as vantagens da vida social.

§ 18. Propor à Assembléa Provincial a criação de escolas de primeiras letras para os lugares, onde não baste o missionário para este ensino.

Art. 6º, § 1. Instruir aos índios nas máximas da religião católica, e ensinar-lhes a doutrina cristã; § 6. Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução. (MACENA, 2007, p. 45). Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Dissertacao_221.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2019.

Por outro lado, é importante observar que a resistência indígena dificultou o processo de assimilação e aculturação, e não obstante, de acordo com Ribeiro (1996), em virtude do enfrentamento das agruras impostas a eles no afã para expansão da civilização ocidental, muitos pereceram, outros conseguiram fugir e continuaram fieis à sua cultura:

A invisibilidade dos povos indígenas na história do Brasil está ligada a uma questão que perpassa a história que se reproduz e se ensina no país: o eurocentrismo. (...) se os índios já estavam aqui antes da chegada dos europeus, se são sujeitos ativos que resistiram e se reelaboraram ao longo da história, novas interpretações antropológicas contribuíram para reconhecê-los no presente. Em meados do século XX, o conceito de cultura foi reinterpretado como algo dinâmico, fluído e em permanente movimento, algo que se transforma no tempo e no espaço no constante contato com outras culturas. Essa noção contribui para rechaçar a ideia de que os índios estariam fadados ao desaparecimento em função de processos de aculturação e assimilação. (MEDEIROS, 2012, p. 52-53)

Dessa forma, a escola foi nessa fase uma peça fundamental de integração e do controle sobre os povos indígenas no contexto de dominação do invasor branco, desorganizando social e politicamente essas sociedades (SILVA; FERREIRA, 2001), para torná-los mão-de-obra na agricultura (DA SILVA (2000) apud FÉLIX (2008)⁹⁸.

B) Período Republicano

Iniciado em 1889, com a queda da monarquia, e marcado pela institucionalização do domínio tutelar sobre os povos indígenas, e Educação em prol dos interesses dominantes, o currículo escolar dava ênfase para a formação voltada à área de exatas e engenharia, distanciando-se da área de humanas.

Para maior compreensão dessa fase, a presente pesquisa fez o resgate, conforme quadro abaixo, de algumas ações e políticas sociais para a Educação indígena no Brasil, destacando as principais no decorrer do texto, visando compreender a trajetória da Educação indígena para a conquista de direitos básicos, como o reconhecimento e respeito à diversidade cultural e sua emancipação cidadã.

⁹⁸ Conforme documento de 1822, de Minas Gerais, sobre as escolas específicas para indígenas, relata que “a estatística da população indígena disseminada por diversas zonas da Província, da qual uma parte não pequena já fundiu-se na população civilizada, e outra vive em tribos completamente pacíficas, á espera de quem as chame ao grêmio da sociedade, demonstra a conveniência de adoptar-se um novo regimen mais prometedor de resultados benéficos. Além da experiência, coroada de feliz êxito, temos a seu favor a opinião do erudito e ilustrado Dr. José Vieira Couto de Magalhães, que nos vales do Araguaya, tanto sacrificou-se pela causa da civilização dos índios. Consiste ella nos estabelecimentos da instrução, onde deve-se adoptar o ensino agrícola elementar, e sobre tudo pratico, attrahindo-se para as escolas os meninos selvagens, que recebendo ao mesmo tempo a instrução moral e religiosa sirvão de intermediários para chamar seus Paes aos povoados, e á comunhão social.” (DA SILVA, 2009: 91-92 apud FELIX , 2008).

Iniciamos a discussão a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, em 1910, sendo o primeiro órgão do governo federal brasileiro voltado para políticas indigenistas, menos desumanas, e no caso da Educação escolar, uma pretensa “preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas” (FERREIRA, 2001, p. 74).

| QUADRO 2 – REPÚBLICA | | |
|---|---|--|
| ANO | MARCO HISTÓRICO | AÇÃO |
| GOVERNO DE NILO PEÇANHA – 14/6/1909 A 15/11/1910 | | |
| 1910 | Criação do Serviço de Proteção ao Índio - SPI | Prestar assistência a todos os índios no território nacional. Criação das primeiras escolas indígenas.. |
| GOVERNO DE JUSCELINO KUBISTCHEK – 31/1/1956 a 31/1/1961 | | |
| 1957 | Convenção 107 de Genebra | Primeira Convenção internacional em que foram discutidos e estabelecidas alguns direitos fundamentais para os povos indígenas, como por exemplo, o direito à educação bilíngue. Mas ainda prevalece o caráter integracionista. |
| GOVERNO DE ARTHUR DA COSTA E SILVA – 15/3/1967 a 31/8/1969 | | |
| 1967 | Criação da FUNAI, em dezembro de 1967. | Lei nº 5.371, órgão criado em substituição ao SPI. |
| 1968 | Decreto nº 63.223, de 06 de setembro de 1968. | Aprovada a Convenção relativa à luta contra a discriminação no ensino adotada pela Conferência Geral das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. |
| GOVERNO DE EMÍLIO GARRASTAZU MÉDICI – 30/10/1969 a 15/3/1974 | | |
| 1972 | Portaria nº 75 | Regulamentado pela FUNAI o ensino bilíngue para os povos indígenas |
| 1973 | Aprovado o Estatuto do Índio, pela Lei nº 6.001 | Lei criada para assegurar o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir do quadro 2 nota-se a ausência de ações por parte do governo que visassem a inclusão de indígenas na Educação brasileira, principalmente no Ensino Superior. Muito menos se fez por uma Educação que abarcasse a diversidade cultural desses povos, após séculos envoltos por processos de aculturação. O tempo transcorrido entre uma e outra ação demonstra o desinteresse do Estado em reconhecer seus direitos como cidadãos e em incluí-los na sociedade brasileira de forma plena. Algumas delas não passaram de narrativa de valorização e respeito pela cultura indígena, para dar visibilidade positiva ao Estado e defesa de interesses econômicos, porém alicerçada por um processo de negação e assimilacionismo étnico com

respaldo de regime político ditatorial vigente na época. Para os indígenas, que foram incluídos no Código Civil de 1916 como “relativamente capazes”, e, por conseguinte, tutelados, a década de 1970 foi tenebrosa, de muita repressão.

No início do século XX, o contexto histórico de mudanças devido à “crise do modelo oligárquico agroexportador e o delineamento do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, exigia melhor escolarização, sobretudo para os segmentos urbanos – tecnocratas, militares e empresários industriais” (ARANHA, 2006, p. 305). A questão da Educação escolar - caracteristicamente elitista - configurava-se num problema, dado o início do processo de industrialização num contexto de competitividade mundial (LIBÂNEO *et al*, 2012). Sem um planejamento voltado à Educação, ficou clara a necessidade de uma tomada de consciência que visse a Educação escolar como um problema nacional a ser resolvido (LIBÂNEO *et al*, 2012, p. 176).

Neste cenário, a Educação foi posta como controle político-ideológico pela introdução da racionalidade científica no ensino (*Idem, Ibidem*), e usada como instrumento para os interesses dos militares durante os anos da ditadura militar (1964-1985), por meio das reformas no ensino, acordos de assistência técnica e cooperação financeira entre o Brasil e agências internacionais⁹⁹, para implantação do projeto de educação proposto pelo governo militar, que objetivava tratar a educação como capital humano, conseqüentemente, possibilitar o crescimento econômico, colocando o Brasil no sistema do capitalismo internacional, e interesses impostos pela política norte-americana para a América Latina (ARANHA, 2006, p. 315-316).

O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN¹⁰⁰), criado pelo Decreto Lei nº 8.072, em 20 de junho de 1910, no âmbito do Ministério da Agricultura, além do objetivo de prestar assistência a todos os indígenas do território nacional, foi responsável pelas políticas educacionais indigenistas brasileiras. Tinha-se convicção de que o contato entre indígenas e não indígenas ocasionaria a extinção de suas culturas e saberes tradicionais, provocada pela sobreposição de valores ideológicos impostos pela autoridade tutelar. Como bem sugere o nome, não escondia seu viés ideológico de transformar os indígenas em trabalhadores nacionais, com peso maior dado ao trabalho agrícola

⁹⁹ Como o acordo entre o MEC e a *United States Agency for International Development (Usaid)*.

¹⁰⁰ Disponível em: < <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

e doméstico, objetivando integrar os índios à sociedade nacional¹⁰¹ - percebe-se, dessa forma, que a Educação também foi usada para dissipar a natureza e a cultura dos indígenas visando um padrão homogêneo de nação e civilização, - e a menor ênfase dada ao ensino religioso nas escolas missionárias. Criou as primeiras escolas indígenas ligadas diretamente ao governo federal (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 151; FERREIRA, 2001).

Conforme elucidada Tassinari (2008)¹⁰², a educação escolar nesse contexto tinha como objetivo central, o ensino de Matemática, Língua Portuguesa e técnicas de agropecuária. Os relatórios a respeito do funcionamento das escolas, localizadas nas imediações do posto indígena, eram geradas pelos Chefes de Posto, e continham informações elaboradas pelas docentes como, as atividades, lista de presença e avaliações aplicadas aos estudantes.

Apesar de haverem escolas mistas, predominava a separação por gênero, e além dos nativos, a população local também estudava nas escolas indígenas. Intenciona-se nacionalizar todas as atividades e encorajar a extinção das línguas nativas inferiorizando-as. Procurou-se desenvolver nos nativos um suposto sentimento de pertencimento incutido por meio de uma pedagogia ritualística de reverência aos símbolos nacionais, hino do Brasil, bandeira e mapa, desorganizando dessa forma as sociedades nativas (SOUZA LIMA, 1995).

Com o passar do tempo, as comunidades indígenas percebendo a interferência cultural da escola ainda atrelada ao ideal de conquista, começaram a desinteressar-se pelo processo de escolarização, fazendo com que o SPI, a partir de 1953, desenvolvesse a “Casa do Índio”, um programa para reestruturar as escolas, adaptando-as ao estado e necessidades das comunidades indígenas, ministrando aulas de “Práticas Agrícolas” para meninos e “Práticas Domésticas” para meninas, arquitetura escolar com aparência de casas indígenas e construção de oficinas de trabalho (FERREIRA, 2001, p. 75).

Embora o SPI reconhecesse a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, o órgão recusou as propostas de construção de um modelo de Educação bilíngue, inspirada na

¹⁰¹ A organização do SPI estabelecia quatro fases na interação com os indígenas: a primeira fase consistia na atração de índios selvagens; a segunda fase – a transformação e educação dos índios semi-selvagens; a terceira fase – ensinamento dos trabalhos agrícolas e industriais derivadas aos índios semicivilizados, e a quarta fase – o estabelecimento dos índios na sua emancipação e definitiva introdução na vida civilizada (SEDOC *apud* LIMA, 1995, p. 136).

¹⁰² TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. In: **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-244, ago. 2008. ISSN 2175-8034. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217/14871>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

Conferência da UNESCO de 1951 e da Convenção 107 de Genebra de 1957¹⁰³, ciente da diversidade linguística existente no Brasil (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 151), e conseqüentemente, a falta de recursos disponíveis para qualificar e estimular os professores para a tarefa. Importante observar a falta de estrutura do órgão em gerir a educação escolar indígena de qualidade e bilíngüe.

Conforme Luciano Baniwa (2006, p. 151), na prática a educação escolar indígena esteve distante da narrativa de valorização e respeito das culturas e de seu modo de existir, mas sim, marcada por processo de negação à diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico. Das 66 escolas indígenas organizadas pelo SPI até 1954, todas apresentavam currículos e regimentos similares aos das escolas rurais, com noções de alfabetização em português e atividades profissionalizantes.

A constatação de improbidade administrativa, acusações internacionais de genocídio indígena¹⁰⁴ por crimes envolvendo funcionários do SPI e o fluxo de expansão econômica predatória, orientaram a extinção do órgão e a criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em dezembro de 1967, pela Lei nº 5.371¹⁰⁵, em plena ditadura militar (1964-1985), tendo como uma das finalidades, conforme seu *Art. 1º - item II - V* “*promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional*”, demonstrando claramente, o apagamento das diferenças étnicas. Outro motivo era também

¹⁰³ “Nesse particular, duas convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT) foram de suma importância: a Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semitribais de Países Independentes (Convenção OIT nº 107, de 1957), que contém 37 artigos estabelecendo a proteção de instituições, pessoas, bens e trabalho dos povos indígenas, inclusive com direito à alfabetização em línguas indígenas, e a Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes (Convenção OIT nº 169, de 1989), que reconhece que cabe aos povos indígenas decidir quais são suas prioridades em matéria de desenvolvimento” (ALVES, Jean Paraízo. *Novos atores e novas cidadanias: o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe/multilíngüe*. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena**. v. 4. Brasília: MEC/SEF, 2002, p. 21). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4a.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

¹⁰⁴ BRASIL. MUSEU DO ÍNDIO. **Museu do Índio organiza e disponibiliza Relatório Figueiredo**. Disponível em: < <http://museudoindio.gov.br/divulgacao/noticias/225-museu-do-indio-organiza-e-disponibiliza-relatorio-figueiredo>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

¹⁰⁵ “Em 1967 é extinto o Serviço de Proteção ao Índio e instituída (Lei nº 5.371) a Fundação Nacional do Índio, nova designação para um órgão que não logrou cumprir os objetivos par os quais foi criado e, desacreditado pela opinião pública, recebeu novo rótulo. O que caracteriza a administração atual da Funai é ser toda a sua cúpula constituída de oficiais das Forças Armadas. O artigo 198 da Constituição da República, que assegura a posse inalienável da terra pelas comunidades indígenas, é constantemente transgredido (RIBEIRO, Berta. *O índio na história do Brasil*. São Paulo: Global, 2009, p. 97).

A lei nº 5.371, de 1967 que cria a FUNAI pode ser acessada no link disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 27 mai. 2019.

conferir uma visibilidade positiva ao Estado e com isso obter financiamento externo para realizar as transformações desejadas (SOUZA LIMA, 1992, p. 155)¹⁰⁶.

Não obstante, entre a aprovação da Convenção Relativa à Luta contra as discriminações na Esfera do ensino, adotada em 14 de dezembro de 1960 pela Conferência Geral das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, posta em vigor em 22 de maio de 1962, e a aprovação do Decreto nº 63.223, de 06 de setembro de 1968¹⁰⁷, transcorreu um bom tempo. Em seu Artigo 1, parágrafo 1, a Convenção estabelece que:

Aos efeitos da presente Convenção, se entende por discriminação toda distinção, exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, na cor, no sexo, no idioma, na religião, nas opiniões políticas ou de qualquer outra índole, na origem nacional ou social, na posição econômica ou o nascimento, que tenha por finalidade ou por efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento na esfera do ensino, e, em especial:

a) Excluir uma pessoa ou um grupo de acesso aos diversos graus e tipos de ensino.

b) Limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo.¹⁰⁸

Para a Educação escolar indígena, a criação da FUNAI trouxe importantes alterações, por meio da Portaria nº 75, em 1972, regulamentando o ensino bilíngue para essas populações, afirmando dessa maneira, que a Educação escolar indígena deveria pautar-se no respeito aos valores culturais indígenas (FERREIRA, 2001, p. 75), adotando a alfabetização bilíngue, visto que, as fases posteriores do ensino eram habitualmente dadas em português. Estabeleceu acordos com o *Summer Institute of Linguistics – SIL*¹⁰⁹, divisão acadêmica da *Wycliffe Bible Translators*¹¹⁰, para resolver problemas de falta de docentes capacitados “- linguistas e pedagogos – para lidar com a grande variedade linguística existente no país” (*Idem*, p. 76).

¹⁰⁶ SOUZA LIMA, Antonio Carlos de Souza. O Governo dos Índios sob a Gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992, p. 155.

¹⁰⁷ Disponível em:< <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvRelLutContDiscEsfEns.html>>. Acesso em 24 jun. 2019.

¹⁰⁸ CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Conferência Relativa à Luta contra as discriminações na Esfera do ensino**. Disponível em:< <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvRelLutContDiscEsfEns.html>>. Acesso em 24 jun. 2019.

¹⁰⁹ O *Summer Institute of Linguistics – SIL* – instituição evangélica presente no Brasil desde 1959, era responsável pelo incremento da educação escolar para os indígenas no Brasil, com claros objetivos evangelizadores e integracionistas (FERREIRA, 2001).

¹¹⁰ Organização missionária protestante norte-americana, sem fins lucrativos, fundada em 1942, por William Cameron Townsend, ocupada em ajudar a traduzir a Bíblia em vários países e seus idiomas. Conforme o site, tudo começou porque Cameron ficou chocado em perceber que muitas pessoas não conseguiam entender os livros. No intuito de levar as boas novas às pessoas do mundo todo, fundou a *Summer Institute of Linguistics – SIL*, que treinava pessoas para traduzir a Bíblia em vários idiomas. Disponível em:< <https://www.wycliffe.org/about/>> . Acesso em: 30 mai. 2019.

Contudo, o caráter evangelizador do SIL de converter os povos indígenas ao protestantismo por meio da leitura da Bíblia, estava em consonância com os objetivos integracionistas do Estado¹¹¹, expressos nas cartilhas alfabetizadoras, gerando controvérsias, fazendo com que a FUNAI rompesse o vínculo com a ela em 1977. Porém foi reativado em 1983, causando protestos de universidades, entre elas, a UNICAMP, a Universidade Federal da Bahia – UFBA e o Museu Nacional do Rio de Janeiro:

O material pedagógico produzido pelo SIL tem sido, até os dias de hoje, largamente utilizado nas escolas da Funai, mesmo naquelas onde a entidade não está presente.(...) Nesse sentido, o SIL acabou desempenhando o papel de criador, implementador e de responsável pelos programas de educação bilíngue e bicultural desenvolvidos em áreas indígenas, apoiados e oficializados pelo órgão indigenista oficial. Conjugando linguística e proselitismo, este modelo educacional colocou-se, em última análise, a serviço das políticas governamentais de integração dos povos indígenas à sociedade nacional (FERREIRA, 2001, p. 79).

Convém ressaltar, que os motivos que levaram a FUNAI a utilizar integralmente o sistema do SIL, foi o desejo de que a política indigenista praticada pelo órgão tivesse aceitação internacional, fundamentada cientificamente, e ao contrário do SPI, com quadro funcional qualificado. O ensino bilíngue seria para dar aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das comunidades indígenas, mas na verdade facilitaria a tradução e apreensão da cultura nacional pelas sociedades indígenas, ou seja, esse modelo educacional garantiria o êxito na integração dos indígenas à sociedade nacional (FERREIRA, 2001, p. 77).

Já em 1973, foi aprovado o Estatuto do Índio, pela Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973¹¹², ainda em vigor, pretende assegurar, conforme seu artigo 47, o direito às diversas formas de manifestações culturais, valores artísticos e meios de expressão das populações indígenas e no direito à alfabetização dos indígenas em sua língua nativa (artigo 49)¹¹³. Porém, nota-se a necessidade de revisá-lo, dado que, em seus artigos não abordam a adaptação dos programas educacionais para a valorização das culturas indígenas e seu contexto socioeconômico (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 152-153).

¹¹¹ “Um dos princípios da entidade, adotado desde os seus primórdios, é o de sempre procurar desenvolver suas atividades linguísticas segundo as expectativas, desejos e necessidades apresentadas pelas autoridades de cada país onde for convidada a trabalhar” (Cunha, 1990, p. 86, apud FERREIRA, 2001, p 77).

¹¹² Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 27 mai. 2019.

¹¹³ “Título V – Da Educação, Cultura e Saúde - Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão. Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira.” Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6001.htm>. Acesso em: 27 mai. 2019.

Ferreira (2001) é enfática ao afirmar que tanto o Estatuto do Índio como a Convenção 107 possuem objetivos integracionistas (*Idem*, p. 82) permanecendo a tutela sobre os povos indígenas, conforme descrito no Artigo 50, onde especifica que a Educação do indígena deve ser “orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais” (ESTATUTO DO ÍNDIO, 1973).

Desde 1991, ou seja, há 28 anos, ainda tramita no Congresso Nacional, um substitutivo por meio do Projeto de Lei nº 2.057, de 1991 – *Estatuto das Sociedades Indígenas*¹¹⁴, sujeito à apreciação do Plenário. A discussão em torno do novo Estatuto pode ser observada na cartilha elaborada pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a partir do próprio projeto de lei, e está disponível nos arquivos do Instituto Socioambiental¹¹⁵.

C) Nova República

O quadro a seguir, mostra o início da chamada de Nova República, que pôs fim aos governos militares, porém praticamente nenhuma alteração nas políticas indigenistas visando equacionar essa questão (MOONEN, 2008, p. 42). Iniciada quando José Sarney assumiu a presidência do Brasil, após a morte do cabeça de chapa, Tancredo Neves, via eleições indiretas, no final da ditadura militar.

| QUADRO 3 – GOVERNO JOSÉ SARNEY | | |
|--------------------------------|--|---|
| (15/3/1985 a 15/3/1990) | | |
| ANO | MARCO HISTÓRICO | AÇÃO |
| 1988 | Constituição da República Federativa do Brasil | Chamada de “Constituição cidadã”, depois da ditadura militar no Brasil, deu início ao Estado democrático. |
| 1989 | Convenção 169 da OIT – Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países independentes | Tido como um dos principais documentos internacionais que orientam as relações dos governos com os povos indígenas. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

¹¹⁴ Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=17569>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

¹¹⁵ Disponível em: < <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/H1D00035.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

Nos anos iniciais do governo Sarney, a Educação escolar foi voltada para a racionalidade democrática, e no decorrer do seu mandato, as reformas educacionais foram direcionadas para a perspectiva empresarial (LIBÂNEO, 2012).

Por outro lado, iniciou-se uma importante fase de mudanças significativas para os indígenas - embora o lento processo -, em que o direito à cidadania e à Educação foi estabelecido por meio de ações e leis subsequentes. Entre elas, a Constituição da República Federativa do Brasil, publicada no Diário Oficial da União de 05 de outubro de 1988, elaborada por representantes do povo brasileiro, dando fim à ditadura militar e instituindo um Estado democrático, com objetivo de:

(...) assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, como a solução pacífica das controvérsias (...) (BRASIL, 2018, p. 9)

Para os indígenas, a Constituição Brasileira foi um marco para o reconhecimento de direitos, como nunca evidenciados nas constituições anteriores. Conforme Grupioni (2002, p. 131)¹¹⁶, ela representou principalmente, a ruptura com a tradição integracionista, que via o indígena como uma sociedade e etnia predestinada ao desaparecimento. A partir dela foram aplicadas políticas diferenciadas, dando o direito aos povos indígenas de receberem uma Educação escolar bilíngue, intercultural, diferenciada e específica (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Nela foi dedicado um capítulo específico - “Dos Índios”¹¹⁷ – relacionado às questões indígenas, abordando o direito ao pertencimento étnico e preservação de sua identidade cultural, por meio da escola indígena, como instrumento de valorização das tradições, línguas e saberes indígenas, são mencionados no Artigo 210¹¹⁸. A partir dela, foram pautadas políticas

¹¹⁶ BRASIL. MEC. **Legislação Escolar Indígena.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

¹¹⁷ **CAPÍTULO VIII – DOS ÍNDIOS:**

“Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL. Constituição Federal. 53 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018, p. 93).

¹¹⁸ **CAPÍTULO III, DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO:**

Seção I – Da Educação

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

educacionais, e os indígenas foram vistos não mais como seres de um passado a ser extinto, mas como cidadãos com direito a um futuro.

Interpretações errôneas ou mal intencionadas a seu respeito que comprometem a garantia de suas prerrogativas nos diversos aspectos, não impedem de considerá-la um paradigma para as políticas educacionais voltadas para indígenas no Brasil, facilitando uma maior articulação entre essas populações e o Estado brasileiro, conforme relata Munduruku (2012)¹¹⁹.

Entretanto, a partir de 1990, conforme Saviani (2008), o cenário brasileiro foi sendo marcado por políticas neoliberais e mudanças na Educação brasileira, no intuito de adequar todo o sistema educacional às regras do Mercado.

| QUADRO 4 - GOVERNO FERNANDO COLLOR DE MELLO E ITAMAR FRANCO | | |
|--|---|---|
| GOVERNO COLLOR (15/3/1990 a 2/10/1992) | | |
| ANO | MARCO HISTÓRICO | AÇÃO |
| 1991 | Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991. | A Educação escolar indígena, passa a ser de responsabilidade da FUNAI passa a ser do MEC. |
| | Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16 de abril de 1991 | Criação da Coordenação Nacional de Educação Indígena. |
| GOVERNO ITAMAR FRANCO (2/10/1992 a 1/1/1995) | | |
| 1994 | Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena | Criadas para abranger a especificidade e a cultura de cada comunidade indígena durante o percurso de aprendizagem |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As ações relatadas no quadro 4 representam pequenos avanços no sentido da preservação da cultura e transmissão de conhecimentos dos povos originários na Educação brasileira, resultado da articulação de movimentos, sobretudo de docentes indígenas. Porém,

§ 2º *O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.* (BRASIL. Constituição Federal. 53 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018, p. 86).

¹¹⁹ Filho do povo indígena *Munduruku*, Daniel é professor, escritor, graduado em Filosofia, doutor em Educação pela USP e pós-doutorando em Literatura na Universidade Federal de São Carlos. É autor de mais de 40 livros dirigidos a educadores, jovens e crianças, entre eles, *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*; *Histórias de Índio, coisas de índio*; *Contos Indígenas Brasileiros*, *Histórias que eu vivi e gosto de contar*. Seu livro *Meu avô Apolinário* foi escolhido pela Unesco para receber Menção Honrosa no Prêmio Literatura para crianças e jovens na questão da tolerância. Daniel Munduruku participa ativamente de palestras e seminários destacando o papel da cultura indígena na formação da sociedade brasileira.

muitas decisões não contaram com a participação direta de representações indígenas quanto à definição dos processos desenvolvidos para a criação das ações educacionais direcionadas a eles.

O governo Collor, apesar de estar num momento de discussões internacionais sobre os problemas educacionais enfrentados pelos países mais populosos do Terceiro Mundo, entre eles o Brasil, Índia, Bangladesh, Indonésia, Tailândia, Egito, México, Nigéria e Paquistão (LIBÂNEO, 2012, p. 179), direcionou poucas ações que pudessem estimular iniciativas voltadas à Educação indígena.

Em seu governo foram feitas reestruturações na FUNAI instituídas pelo Decreto nº 26, de 04 de fevereiro em 1991¹²⁰, deixando a responsabilidade das ações educacionais para indígenas em todos os níveis e modalidades de ensino, a cargo do Ministério da Educação – MEC. A mudança efetivou-se sem a participação dos povos indígenas que se mostraram preocupados com o futuro da FUNAI e conseqüentemente, com seu próprio destino enquanto povos diferenciados e com direitos garantidos na Constituição Federal, conforme relata Ferreira (2001, p. 84), desencadeando manifestações tanto de organizações indígenas como indigenistas, fazendo com que o governo brasileiro acatasse muitas das reivindicações e abrisse concessões, no tocante a Educação escolar, porém, deixando-as de fora dos processos decisórios, como por exemplo, a demarcação de terras. Nesse conflito, Grupioni (2006) relata que:

Quando em 1991, em pleno governo Collor, a educação indígena foi transferida da FUNAI para o MEC, estados e municípios, criou-se uma situação de conflito entre os diferentes órgãos governamentais. De um lado, a Funai lutou contra a perda de controle sobre essa área de atuação, de outro, secretarias estaduais e municipais relutaram em aceitar a nova incumbência. Essa transferência foi marcada por um tipo de jogo de empurra-empurra de responsabilidades que, ainda que tenha perdido intensidade, até hoje se manifesta em vários contextos (GRUPIONI, 2006, p. 3)¹²¹

No mesmo ano, pode-se notar a importância da Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991¹²², procurando garantir “*que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentem-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber*”, marcando uma das

¹²⁰ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 26 mai. 2019.

¹²¹ GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Trajetória de uma política pública: o governo federal e a educação indígena no Brasil. In: **Povos indígenas no Brasil 2001-2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. Disponível em: < <https://www.institutoiepe.org.br/media/artigos/doc9.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

¹²² Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991. Disponível em: < <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00005.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

fases e êxito na luta dos movimentos indígenas para que se pusessem em prática políticas de ensino baseadas no respeito à diversidade cultural desses povos, longe do caráter integrador de tempos atrás. A crítica que se faz, refere-se à impossibilidade dos indígenas participarem da elaboração dos Programas de Educação Indígena, dando-lhes o direito de estabelecer como se daria a aprendizagem escolar conforme suas especificidades, tradições, saberes e realidade de cada uma dessas comunidades (FERREIRA, 2001, p. 85).

Quanto às articulações entre professores indígenas que continuaram após a promulgação da Constituição de 1988, em encontros, assembleias, comissões, entre outros, como desdobramento dos movimentos indígenas, obteve-se apoio de entidades pró-índio e da sociedade civil. As principais bandeiras foram o direito à educação diferenciada e específica, dentro dos ideais da autodeterminação¹²³, autonomia política, econômica e territorial, de acordo com as especificidades socioculturais de cada sociedade indígena (FERREIRA, 2001, p. 101). Nesse sentido, percebe-se como as políticas educacionais para indígenas ainda são necessárias.

Na gestão Itamar, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena¹²⁴, em 1994, objetivaram abranger a especificidade e a cultura de cada comunidade indígena durante o percurso de aprendizagem. Para que tal iniciativa fosse bem sucedida, os Estados e os municípios sob a supervisão e apoio do MEC, da FUNAI e das Universidades comprometiam-se a seguir as diretrizes estabelecidas, sendo necessária a formação de professores indígenas e de pessoal administrativo (não indígena) em cada localidade.

Os princípios das diretrizes foram voltados para uma educação escolar indígena que pudesse abranger as especificidades e diferenças dessas sociedades, com escolas indígenas específicas, diferenciadas, como resultado do entendimento entre os respectivos grupos como mentores de todo processo; a interculturalidade por meio da inter-relação constante entre as culturas; o uso da língua materna, do português como segunda língua; processo de aprendizagem contínuo e global que evoluísse conforme o contexto histórico e social; a construção do currículo para além das matérias, em função do conhecimento da prática cultural

¹²³ Para Ailton Krenak apud Ferreira (2001, p. 101), “a ideia de autodeterminação é algo meio impreciso. Cada índio entende de um modo. E cada aliado da luta imagina uma forma de autodeterminação para o índio. Há modelos mais aproximados das aspirações indígenas e outros que não têm nenhuma proximidade com essas aspirações. Há comunidades indígenas que nem sequer imaginam sua autodeterminação. O que expressamos não é a ideia de um todo da população indígena, mas apenas de uma parcela que, através de um processo de luta e de resistência, foi compreendendo algumas formas de organização e foi assimilando formas de organização que não são dos índios. A própria palavra nos é estranha”(depoimento à 5ª Assembleia Nacional do CIMI, em julho de 1983; CEDI, 1984:22).

¹²⁴ Disponível em:< <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1990/1959>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

da sociedade indígena a que a escola se destina e dos conteúdos universais fundamentais para o exercício pleno da cidadania: língua, matemática, História, Geografia, Ciências, e outras disciplinas que fossem importantes para atender as necessidades, interesses e na capacitação do educando naquilo que a comunidade considera fundamental para a revitalização de suas tradições, bem como, para a sua autonomia socioeconômica, através da aquisição de novos conhecimentos sobre novas técnicas e tecnologias, numa gestão em que fizessem parte membros desses grupos, organizada de acordo com os padrões culturais dessas comunidades indígenas.

A construção do material didático-pedagógico de alfabetização deveria contar com a participação de professores indígenas preparados para esse fim, bem como, o acompanhamento da produção do material de literatura, etnoconhecimento, gramática, dicionário.

O documento também recomendava que pedagogos, linguistas e demais profissionais das áreas do conhecimento formal contribuíssem no projeto político da construção e sistematização dos conhecimentos indígenas, contando com o respaldo de pesquisadores para dar o embasamento científico quanto aos conhecimentos tradicionais indígenas que seriam também de grande importância para a Educação brasileira em seu conjunto.

| QUADRO 5 – GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO | | |
|--|---|---|
| (01/01/1995 a 01/01/1999 e 01/01/1999 a 01/01/2003) | | |
| ANO | MARCO HISTÓRICO | AÇÃO |
| 1996 | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. | Política educacional que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Considerada o eixo da educação brasileira. |
| 1998 | Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas | Considera as especificidades, e a cultura de cada comunidade indígena durante o processo de aprendizagem. |
| 1999 | Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999. | Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. |
| 2001 | Plano Nacional de Educação (PNE) | Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 dispõe sobre as jurisdições governamentais, suas responsabilidades, e sobre a formação dos professores indígenas. |
| 2001 | Lei nº 13.134, de 18 de abril de 2001 | Primeira política de ação afirmativa para povos indígenas na Universidade pública brasileira. |

| | | |
|------|---|---|
| 2002 | Ratificação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho | Ratificada em junho de 2002, pelo Governo brasileiro, as coletividades indígenas são agora reconhecidas como povos, com necessidades específicas e diferenciadas. |
| 2002 | Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. | Criação do Programa Diversidade na Universidade. |
| 2002 | Programa Nacional de Ações Afirmativas | Estimular o desenvolvimento de ações que promovam a igualdade de oportunidades e de acesso à cidadania, de forma a proteger os direitos humanos e eliminar as desigualdades de gênero e raça. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Somente no final do século XX a diversidade e a desigualdade ganharam evidência nos debates direcionados às políticas educacionais para povos indígenas.

A partir do quadro 5 nota-se que o governo FHC apesar de marcado por políticas neoliberais e pela subordinação do Brasil ao mercado globalizado, com reflexos nas políticas públicas sociais, entre elas, a Educação (LIBÂNEO, 2012, p. 186), obteve avanços no que se refere a criação de ações afirmativas educacionais centradas na diversidade cultural e necessidades específicas dos povos indígenas durante o processo de aprendizagem.

Foi dado ênfase também na Formação Superior de docentes indígenas, como uma das formas de ligação entre os saberes indígenas e os saberes dos não indígenas, de modo a suprir as necessidades de suas comunidades.

Nessa fase as políticas de ações afirmativas enfocando a Educação escolar indígena, aspecto não abordado nas LDBs anteriores, começaram a ser pensadas com ênfase. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) conhecida como Lei Darcy Ribeiro - o instrumento jurídico de maior importância da Educação brasileira – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹²⁵, atualizou a LDB- Lei nº 5.592, de 1971 (que em nenhum momento referiu-se à Educação escolar indígena), estabelecendo que a Educação escolar indígena passasse a ser de responsabilidade do Sistema de Ensino da União que tem por incumbência o desenvolvimento de programas de ensino para a oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural, aos povos indígenas, dessa vez, no intuito de valorizar as línguas indígenas.

¹²⁵ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05 jun. 2019. Vale lembrar que a primeira LDB foi a de 1961 – Lei nº 4.024, considerada ultrapassada; a segunda - Lei nº 5.540, de 1968, que visava mais as reformas no Ensino Superior, e a terceira – Lei nº 5.692, de 1971, para reformas do ensino fundamental e médio, durante os anos de chumbo da ditadura no Brasil (ARANHA, 2006)

A LDB/1996 em seus artigos 62, 78 e 79¹²⁶, trata da Educação escolar indígena, de forma a respeitar os valores e identidades desses povos, determinando a produção de material didático específico e diferenciado, elaboração de currículos e programas específicos. Pautando-se no Artigo 62 dessa lei, os movimentos de professores indígenas puderam exigir uma educação escolar específica e diferenciada que possibilitasse o exercício pleno da docência e que abrangesse as especificidades necessárias, em consonância com outras alterações na legislação educacional brasileira, determinando a necessidade dos docentes do ensino fundamental e ensino médio terem Formação Superior, em cursos de Licenciatura Plena (FERREIRA, 2001, p. 91). Os indígenas começam a sair da invisibilidade para afirmar-se como cidadãos de direito, amparados por leis, e não uma falsa emancipação, conforme esclarece Junqueira (1979):

As populações indígenas, cujas culturas são diferentes das culturas do nosso padrão, com perspectivas diversas das alimentadas pelo capitalismo, têm, portanto, necessidades também específicas. Deste modo, devemos pedir a essas comunidades apenas aquilo que elas podem dar. Mas, de nossa parte, devemos dar-lhes o que estiver de acordo com as suas necessidades. Elas necessitam, neste momento e a meu ver, de proteção. A justiça, então, deve respeitar efetivamente as diferenças, para tornar-se verdadeiramente justa. (JUNQUEIRA, p. 39-40)¹²⁷

¹²⁶ **Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 78 – O sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos planos nacionais de educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Parágrafo acrescido pela Lei nº 12.416, de 9-6-2011).

¹²⁷ JUNQUEIRA, Carmem. **A questão da emancipação.** Cadernos da Comissão Pró-Índio nº 1, São Paulo: Global, 1979. Disponível em: <http://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2019/02/A_questao_da_emancipacao.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

De acordo com Luciano Baniwa (2006) as recentes leis impulsionaram a criação de dispositivos institucionais de Educação escolar indígena no Brasil, mais apropriados que os do passado, contudo prescindem de maior participação das comunidades indígenas nos processos de planejamento, desenvolvimento e efetivação de novos programas.

Dentre eles, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, criado em 1998, que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais, em atendimento às determinações da LDB, fixou a diferenciação das escolas indígenas das outras escolas do sistema educacional brasileiro, respeitando as diferenças culturais. Neles estão contidos os fundamentos e orientações visando auxiliar a prática docente no seu dia-a-dia e efetivar as ações nas salas de aula das escolas indígenas de caráter: a) comunitário: conduzidas pela comunidade indígena, respeitando seus princípios, projetos, valores); b) Intercultural: reconhecendo e mantendo a diversidade cultural e linguística das diversas etnias; c) Bilíngue/multilíngue: porque os conhecimentos, cultura, saberes, organização política, crenças, representações simbólicas, entre outros, manifestam-se por meio das línguas de seus ancestrais; d) específica e diferenciada: uma escola autônoma em relação aos aspectos que regem e orientam as escolas não-indígenas e planejada com base nos desejos de cada povo indígena (MEC, 1998, p. 25)¹²⁸.

Em seguida, as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena¹²⁹ conforme Parecer nº 14, aprovado em 14 de setembro de 1999, e normatizado pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999¹³⁰, fixam as normas e diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências, no nível educacional básico, regulamentando a criação da categoria escola indígena, com normas e organização próprias, assegurando a formação específica de professores indígenas, e também, as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, valorizando a cultura, a afirmação e a manutenção da diversidade étnica das várias sociedades indígenas.

Alves (2002, p. 21), afirma que o professor indígena contribui para a promoção do registro de sua cultura, sendo a ligação entre os saberes indígenas e os saberes dos não indígenas, exerce uma nova forma de liderança ao impulsionar o reconhecimento por parte do Estado das especificidades das escolas indígenas, e assim as encontrar formas de suprir as necessidades dessas comunidades.

¹²⁸ Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

¹²⁹ Disponível em: <https://www3.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_04.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

¹³⁰ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172, aprovado somente em 09 de janeiro de 2001¹³¹, após longas discussões entre a sociedade civil, com a participação de entidades científicas, acadêmicas, sindicais e estudantis, e de parte do corpo político (LIBÂNEO *et al*, 2012, p. 180), orienta em seu *Capítulo 9 - Educação Indígena* que as ações da União, Estados e Municípios, e cada uma dessas esferas deverão elaborar seus respectivos Planos, com diretrizes e metas para os próximos dez anos, e dessa forma, aplicar os direitos estabelecidos na Constituição Federal Brasileira. No entanto, dificuldades foram encontradas:

O tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade tornam particularmente difícil a implementação de uma política educacional adequada. Por isso mesmo, é de particular importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado em vários textos legais. Só dessa forma se poderá assegurar não apenas sua sobrevivência física, mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território¹³².

A Lei nº 13.134, de 18 de abril de 2001¹³³, é tida como a primeira política de ação afirmativa para o acesso de indígenas na Universidade pública brasileira. Decretada e sancionada pela Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, determinou a reserva de três vagas disputadas entre os estudantes indígenas paranaenses nos vestibulares das Universidades estaduais, o chamado “Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná” (grifo do autor). Em seguida o número de vagas aumentou para seis, pela Lei Estadual nº 14.995, de 09 de janeiro de 2006¹³⁴, no governo de Roberto Requião (PAULINO, 2016, p. 124).

O Programa Nacional de Ações Afirmativas, criado pelo Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002¹³⁵, teve como uma das propostas:

Art. 3º - item V – estimular o desenvolvimento de ações de capacitação com foco nas medidas de promoção da igualdade de oportunidades e de acesso à cidadania; no item VI – promover a sensibilização dos servidores públicos para a necessidade de proteger os direitos humanos e eliminar as desigualdades de gênero, raça (...); no item IX – promover, no âmbito interno,

¹³¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 01 jun. 2019.

¹³² BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

¹³³ Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=4440&codTipoAto=1&tipoVisualizacao=alterado>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

¹³⁴ Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/cuia/documentos/lei_14995_06.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2019.

¹³⁵ Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2002/decreto-4228-13-maio-2002-452042-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

os instrumentos internacionais de que o Brasil seja parte sobre o combate à discriminação e a promoção da igualdade (BRASIL, 2002).

Em junho de 2002, os indígenas foram reconhecidos como povos, com necessidades diferenciadas, também com a ratificação pelo governo brasileiro da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre povos indígenas e tribais (SOUZA LIMA, 2012, p. 172), que trata do direito de autodeterminação dos povos indígenas. Porém foi incorporada a legislação brasileira somente em 2004, pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004¹³⁶, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Alguns meses depois, foi criado o Programa Diversidade na Universidade, Lei nº 10.558, em 13 de novembro de 2002¹³⁷, no âmbito do Ministério da Educação, com objetivo de promover o acesso ao Ensino Superior de grupos em vulnerabilidade socioeconômica, em especial de indígenas brasileiros e afrodescendentes, mediante a transferência de recursos da União a entidades conveniadas sem fins lucrativos, públicas ou de direito privado, ligadas à área da Educação, que desenvolvessem projetos educativos para esses grupos. Esse programa foi regulamentado um ano depois, no governo Lula.

| QUADRO 6 – GOVERNO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA | | |
|---|---|--|
| (1/1/2003 a 1/1/2007 e 1/1/2007 a 1/1/2011) | | |
| ANO | MARCO HISTÓRICO | AÇÃO |
| 2003 | Regulamentação do Programa Diversidade na Universidade | Desenvolvimento de políticas de inclusão social e de valorização da diversidade cultural para os ensinos médio e superior. |
| 2004 | Ratificação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) | Ficou determinado pelo Decreto nº 5051, de 19 de abril de 2004, sobre povos indígenas, que a convenção 169 seja inteiramente executada e cumprida no Brasil. |
| 2004 | Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) | Adoção de políticas afirmativas para inclusão e diversidade. Decreto nº 5.519, de 28 de julho de 2004, no âmbito do MEC. |
| 2004 | Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) | Assessorar o MEC na formulação de políticas para a Educação indígena, com a participação de representantes indígenas. |
| 2005 | Programa Universidade para Todos - ProUni - Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de | Concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. |

¹³⁶ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 24 jun. 2019.

¹³⁷ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10558.htm>. Acesso em: 01 jun. 2019.

| | | |
|------|---|---|
| | 2005. Regulamentado pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005. | |
| 2005 | Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND | Fomentar projetos de Licenciatura Intercultural, em conjunto entre a SESU e a SECAD/MEC, |
| 2008 | Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 | Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena”. |
| 2009 | Resolução nº 5, de 17 de março de 2009 | Assistência financeira para instituições públicas de ensino superior e entidades de direito privado sem fins lucrativos para execução de projetos educacionais no âmbito da educação básica intercultural indígena. |
| 2009 | Resolução CD/FNDE nº 6, de 17 de março de 2009 | Assistência financeira complementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. |
| 2009 | Decreto nº 6.861/2009 | Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, sua organização em territórios etnoeducacionais, entre outras providências. |
| 2009 | Portaria FUNAI nº 849, de 04 de agosto de 2009 | Orientações para a seleção dos estudantes indígenas no Ensino Superior ao recebimento de apoio financeiro da FUNAI e sua manutenção. |
| 2009 | I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena | Momento em que se deu também a luta social por ações afirmativas.. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As ações descritas no quadro 6, apontam para avanços na Educação escolar indígena durante o governo Lula. Foram relevantes na medida em que novos programas e leis foram criados e aperfeiçoados para melhor atender a demanda dos povos indígenas e seu acesso ao Ensino Superior. Com assistência financeira para a permanência dos estudantes indígenas, o caminho para a conquista do diploma de graduação ficou menos difícil. Foram visíveis os avanços em relação ao aumento da participação indígena nas políticas públicas educacionais, nas decisões que envolveram processos relacionados à aprendizagem, no fomento de projetos de Licenciatura Intercultural, na oferta de Educação escolar indígena por territórios etnoeducacionais, na ampliação de programas de formação de docentes indígenas, e nas ações afirmativas para o acesso de indígenas ao Ensino Superior. Um avanço significativo para os povos indígenas veio com a aprovação da Lei nº 11.645, que determina oficialmente a inclusão da história dos povos indígenas no currículo oficial da rede de ensino no Brasil. Dessa forma, o governo reconheceu a importância de se transmitir uma narrativa apropriada da história dos povos indígenas nos livros didáticos. O direito de terem sua história desenterrada.

As políticas de ação afirmativa multiplicaram-se no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, do PT (Partido dos Trabalhadores), mas ainda apresentavam-se desafios quanto ao acesso

de indígenas em vulnerabilidade socioeconômica nas Universidades, bem como o reconhecimento de coletividades culturalmente diferenciadas (ALMEIDA; PALADINO, 2012, p. 32).

No primeiro mandato, aumentou consideravelmente o orçamento direcionado à Educação escolar indígena. Com a verba proveniente de projetos voltados à formação continuada de professores, pôde-se contemplar a formação de professores indígenas (Idem, p. 68), para atuarem em suas comunidades de origem.

Ainda no sentido de ampliar as ações voltadas ao Ensino Superior, a Lei nº 10.558, pelo Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003¹³⁸, seu governo instituiu o Programa Diversidade na Universidade, uma política de inclusão social e de valorização da diversidade cultural para os ensinos médio e superior, dispondo “sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios” (BRASIL, 2003). No primeiro edital do programa, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e a Universidade de Grande Dourados, foram as únicas que trabalharam exclusivamente com estudantes indígenas. Avaliando-se os resultados iniciais, constatou-se que dificilmente as comunidades indígenas seriam incluídas no programa, visto que nem mesmo o ensino fundamental fora concluído por elas devido a falta de professores em suas aldeias. Para superar esse obstáculo procurou-se priorizar a formação de professores indígenas, e para esse fim, foram designadas duas entidades indigenistas - a Associação Nacional de Ação Indigenista da Bahia e o Instituto Socioambiental no Xingu (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 33).

Outra ação objetivando a participação de indígenas foi em 2004, determinando-se a execução e o cumprimento da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 1989, por meio do decreto nº 5051¹³⁹, de 19 de abril de 2004. O objetivo era fazer com que os governos contassem com a participação das sociedades indígenas interessadas e em conjunto com os dirigentes e gestores de programas de governo fossem discutidas mudanças e decisões que os afetasse diretamente, com vistas ao planejamento de todas as etapas no âmbito das políticas públicas educacionais voltadas aos povos indígenas.

¹³⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4876.htm>. Acesso em: 01 jun. 2019.

¹³⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 24 jun. 2019.

Importante lembrar a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério da Educação, pelo Decreto nº 5.159¹⁴⁰, de 28 de julho de 2004, fruto do empenho dos movimentos sociais para que a diversidade sociocultural, antes pouco pensada, fosse incluída na política pública educacional. Afirma-se que a SECAD possibilitou que os programas e ações afirmativas voltadas aos povos indígenas fossem reunidos em políticas que os incluíssem nos sistemas de ensino brasileiro, porém, há discordância sobre isso, pelo risco de *isolar certas temáticas sob o manto da 'diversidade'* (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 9).

Também, a criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), em 2004¹⁴¹, no âmbito do Ministério da Educação, com objetivo de promover a formação inicial e continuada de professores indígenas, a inserção e a contribuição destes profissionais nos projetos de pesquisa em educação e a produção e disseminação de conhecimentos por meio de atividades como cursos, oficinas, produção conjunta de material didático, paradidático e objetos de aprendizagem nos formatos impresso e digital (BRASIL, 2004).

Como uma das políticas de ações afirmativas, a política de cotas, foi idealizada de modo a minimizar o problema do acesso de populações etnicamente diferenciadas na graduação, por meio do Programa Universidade para todos - ProUni, do Ministério da Educação. Criado em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005¹⁴², teve como finalidade conceder bolsas de estudos integrais e parciais em instituições particulares de Ensino Superior, a estudantes de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, egressos de escolas de ensino médio, públicas ou particulares. As instituições de ensino ao aderirem ao ProUni, recebem em contrapartida, isenção de impostos¹⁴³. Neste caso, o intuito comercial/lucrativo, dado à educação superior no Brasil, por meio dessa ação afirmativa, foi também uma alternativa aos problemas financeiros enfrentados pelas Instituições Superiores privadas desde o início dos anos 2000. Porém, se há necessidade do acesso, há também a da permanência, conforme evidenciado por Souza Lima (2016), pois:

¹⁴⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2019.

¹⁴¹ 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, p. 154.

¹⁴² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 03 jun. 2019.

¹⁴³ No Art. 8º: *A instituição que aderir ao ProUni, ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; e IV - Contribuição para o Programa de Integração Social.*

(...) ainda que saibamos que uma grande quantidade de indígenas acessou o Programa Universidade para Todos (ProUni), não temos números claros e públicos para uma avaliação nem numérica e muito menos qualitativa da formação, ainda que se saiba que há exemplos de poucas universidades particulares que dão excelente assistência a estudantes indígenas. (p. 20)

Certamente é importante reconhecer que há desafios estruturais a vencer para que o ProUni possa realmente atuar como uma política estratégica de inclusão de estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica ao Ensino Superior. Nesse sentido, pode-se citar a deficiência na fiscalização das instituições de ensino, para que recebam os benefícios proporcionados pela adesão ao programa, matriculando educandos que não se enquadram no perfil exigido por ele (ALMEIDA, 2017, p. 124)¹⁴⁴.

Outro programa importante para assegurar a oferta de todo o Ensino Fundamental e do Ensino Médio no interior das terras indígenas - o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), criado em 2005, indicando ser essencial a formação dos professores em cursos de licenciatura (LIMA; HOFFMANN, 2007, p.71). Para isso, teve como objetivo apoiar projetos de Licenciatura Intercultural, para a formação de educadores indígenas em Instituições de Ensino Superior públicas. Foi uma parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu)¹⁴⁵ e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD/MEC)¹⁴⁶, com verba proveniente do Programa Diversidade na Universidade (criado em 2002), e recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID. Por outro lado, as críticas quanto aos resultados do primeiro ano do programa, prescindem do desenvolvimento de políticas públicas permanentes voltadas aos povos indígenas:

Ao longo do mesmo ficou evidente que ações desse porte não são compatíveis com recursos temporários como os oriundos da cooperação técnica internacional, mas que deveriam ser matéria de investimentos permanentes do Estado brasileiro, que precisam ser expandidos e ter uma participação mais organizada de outros órgãos públicos que desenvolvem ações para indígenas. Um item particularmente destacado foi a elaboração de programas de bolsas de permanência para os estudantes indígenas com a estabilidade dos programas de bolsas para iniciação científica, sendo dotados do compromisso com uma orientação acadêmica tutorial (e não tutelar) sistemática e reflexiva. (LIMA; HOFFMANN, 2007, p. 15).

¹⁴⁴ ALMEIDA, Wilson Mesquita de. ProUni sob balanço: avanços e limites à luz de experiências estudantis na cidade de São Paulo. In: MARINGONI, Gilberto (Org.). **O Negócio da Educação: aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho d'Água, 2017.**

¹⁴⁵ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

¹⁴⁶ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

4.3 História e cultura indígenas no currículo oficial da rede de ensino no Brasil

Considerada um importante avanço para a valorização da diversidade étnico-racial e cultural do Brasil, a Lei nº 11.645, aprovada em 10 de março de 2008¹⁴⁷, tornou obrigatória a inclusão da história e cultura indígena no currículo oficial das escolas não indígenas de toda a rede de ensino no Brasil, alterando dessa forma, a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que só incluía a história e cultura Afro-Brasileira no conteúdo programático:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2003)

A criação e aplicação de fato dessa lei possibilitará que o proposital apagamento da história dos povos indígenas, depois de tantos séculos enterrada, seja revertido, uma vez que passa a ser oficialmente transmitida nos currículos escolares das instituições de ensino no Brasil.

Também, o Decreto Lei ° 6.861, de 27 de maio de 2009¹⁴⁸, que dispõe sobre uma política para a Educação Escolar Indígena diferenciada por povo, em respeito a sua organização territorial etnoeducacional, caracterizada por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, língua própria, valores e cultura compartilhados. Essa lei garante a participação dessas comunidades na organização escolar, com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, direcionadas para o ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue; e a produção de material didático específico para as escolas indígenas.

Constata-se que muitos são os desafios que perduram no campo das políticas de Educação voltadas para os povos indígenas. Apesar deles, é preciso evidenciar os avanços nos marcos legais durante essa fase e conhecer os mecanismos que influenciam na formulação

¹⁴⁷ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 03 jun. 2019.

¹⁴⁸ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em: 31 mai. 2019.

e desenvolvimento das políticas educacionais, de modo a auxiliar na delimitação de possíveis caminhos.

A seguir, no Quadro 7, será observada a ênfase dada as demandas indígenas por Educação Superior, a necessidade da formação de professores indígenas em nível superior para capacitá-los a conduzir com autonomia as escolas das aldeias de origem, entre outras ações educacionais.

| QUADRO 7 – GOVERNO DILMA VANA ROUSSEFF | | |
|---|---|---|
| (1/1/2011 a 1/1/2015 e 1/1/2015 a 12/5/2016) | | |
| ANO | MARCO HISTÓRICO | AÇÃO |
| 2011 | Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011. | Oferta de Educação Superior e assistência estudantil aos povos indígenas em Universidades públicas e privadas. |
| 2011 | Início do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade de Santa Catarina, | Licenciatura destinada aos povos indígenas das etnias Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, que vivem na parte Meridional do Bioma da Mata Atlântica. |
| 2012 | Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012 | Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. |
| 2013 | Lei de Cotas nº 12.711, sancionada em agosto de 2012. Regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 | Reserva de 50% das vagas, por autodeclarados indígenas, pretos ou pardos, nos cursos de graduação nas Universidades públicas e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a estudantes oriundos integralmente do Ensino Médio Público. |
| 2013 | Lei nº 12.796, de 04 de abril | Altera a LDBN nº 9.394/1996 ao considerar em seu Art. 3º - Inciso XII a diversidade étnico-racial |
| 2013 | 1º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina – CIPIAL | Reflexões e fortalecimento do intercâmbio entre pesquisadores de vários países sobre as histórias e realidades indígenas. Realizado em Oaxaca, no México. |
| 2013 | Criação do Programa de Bolsa Permanência | Suporte à aplicação da Lei de Cotas, para concessão de auxílio financeiro aos estudantes, especialmente, aos indígenas, quilombolas, e pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior, com o objetivo de assegurar sua permanência nos cursos de graduação. |
| 2014 | Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 | Estabelece metas e estratégias para a educação escolar indígena considerando as especificidades e a diversidade cultural das comunidades indígenas. |
| 2014 | Parecer CNE/CP nº 6, de 2 de abril de 2014 | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas |
| 2015 | Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. |

| | | |
|------|---|---|
| 2015 | Parecer CNE/CEB nº 9, de 7 de outubro de 2015 | Orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais. |
|------|---|---|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No governo da Presidente Dilma Rousseff em seus dois mandatos, pretendeu-se dar continuidade à política educacional do Governo Lula¹⁴⁹, tanto para o acesso ao Ensino Superior, bem como assistência financeira visando a permanência de estudantes indígenas durante os cursos de graduação.

Durante seu governo, efetivou alterações importantes na LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no tocante a Educação Superior para os povos indígenas no Brasil, pela Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011¹⁵⁰, em que é acrescido ao Artigo 79 o inciso 3º, em que se estabelece o atendimento aos povos indígenas nas Universidades públicas e privadas, por meio da oferta de ensino e de assistência estudantil, bem como o estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2011).

Nas ações expostas acima, nota-se, que a legislação brasileira, apesar da morosidade reconhece o direito dos povos indígenas à Educação escolar nos diversos níveis de ensino, bem como, os conhecimentos e saberes dos povos indígenas não somente nas escolas indígenas, mas também nos currículos das instituições de ensino tradicionais, numa proposta curricular em parte diversificada para se adequar às culturas dessas populações, com programas de ensino interculturais.

De acordo com o quadro, ações corroboraram com o acesso dos povos indígenas aos bancos escolares. Bons exemplos a serem seguidos como:

A) Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica

De acordo com Luciano Baniwa (2006, p. 138) a primeira licenciatura Intercultural foi a da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) em 2001. Em 14 de fevereiro de 2011, a Universidade Federal de Santa Catarina deu início ao curso de Licenciatura Intercultural

¹⁴⁹ Saviani (2018, p. 302) enfatizou a questão do golpe e seus reflexos na Educação ao afirmar que “(...) exatamente quando se alimentou a esperança de algum avanço mais significativo com a aprovação do novo PNE, que finalmente incorporou a meta de 10% do PIB para a educação, reivindicada desde a década de 1980 por ocasião da Constituinte, e com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe e estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas.”

¹⁵⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm>. Acesso em: 16 jun. 2019.

Indígena do Sul da Mata Atlântica¹⁵¹, pela Resolução nº 004/CEG/2010¹⁵², destinando 120 vagas (40 para cada povo) aos povos indígenas das etnias Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, que vivem na parte Meridional do Bioma da Mata Atlântica, a partir da realização de vestibular diferenciado.

Conforme o Projeto Político Pedagógico¹⁵³, essa licenciatura caracteriza-se como curso de formação específica de professores indígenas, com objetivo de capacitá-los para lecionarem não apenas nas escolas das aldeias, mas também como construtores de uma escola específica e diferenciada, de acordo com as demandas de suas comunidades (UFSC, 2015).

A primeira turma constituiu-se como projeto experimental, financiado pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), MEC, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e parcerias.

Cursos dessa natureza têm o respaldo de políticas públicas que tratam da educação escolar indígena, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/Lei nº 9.394/1996); as Resoluções nº 3, de 10 de novembro de 1999, e nº 5, de 22 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação – CNE; e o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014), com base na Constituição Brasileira que assegura aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos de aprendizagem próprios (BRASIL, 2018).

O curso tem duração de 04 anos, e habilita para 1) Licenciatura da Infância: Formação inicial comum para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas indígenas; 2) Licenciatura das Linguagens: Ênfase Línguas Indígenas; 3) Licenciatura em Humanidades: Ênfase Direitos Indígenas; 4) Licenciatura do Conhecimento Ambiental: Ênfase em Gestão Ambiental.

O Projeto Político Pedagógico da Licenciatura foi elaborado em conjunto com equipe multidisciplinar composta pelos organizadores, colaboradores e três coordenadores indígenas, e ancorado na Convenção 169, em seu Art. 27º - 2, que assegura a participação de membros desses povos na formulação e execução de programas de Educação. A formação da primeira turma do curso ocorreu em 08 de abril de 2015 (UFSC, 2015).

¹⁵¹ Disponível em: < <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/curso/>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

¹⁵² Disponível em: < <http://www.vestibular2011.ufsc.br/licenciaturasindigenas/edital/resolucao-004.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

¹⁵³ Disponível em: < <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2018/02/PPP-LII-2016.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

Outras Instituições de Ensino Superior também oferecem licenciatura intercultural como é o caso da Universidade Federal de Goiás¹⁵⁴, que desde 2006, atende aos indígenas do território etnoeducacional da região Araguaia-Tocantins e do Parque Indígena do Xingu; a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) oferece o curso de Licenciatura Intercultural¹⁵⁵ e Licenciatura em Pedagogia Intercultural para formação de Professores Indígenas¹⁵⁶, para a qualificação e habilitação em nível superior dos professores que trabalham nas escolas das aldeias.

Percebe-se a importância das licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas, lembrando que ao longo dos vários processos históricos vivenciados pelos povos originários ainda trazem consigo “uma diversidade cultural ainda pouco conhecida, reconhecida e respeitada”, conforme Grupioni (2004, p. 33).

Em seguida, o Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012 e Resolução CNE/CEB nº 5, de junho de 2012¹⁵⁷, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, orientando os processos de construção de normas do sistema de ensino, que consideram as especificidades dos processos educativos indígenas; a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; acesso às informações e conhecimentos técnicos, científicos e culturais das sociedades indígenas e não indígenas; e garantir os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade em todos os níveis e modalidades da Educação escolar indígena. Por sua natureza dinâmica, o currículo deverá ser flexível, adaptado as realidades socioculturais das comunidades indígenas, podendo ser organizado por áreas temáticas, e os conteúdos das disciplinas trabalhados de forma interdisciplinar. O Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas é um instrumento importante para a garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar. Deve ser elaborado entre os professores indígenas e a comunidade educativa (BRASIL, 2012).

¹⁵⁴ Disponível em: < <http://intercultural.letras.ufg.br/>>; Acesso em: 24 jun. 2019.

¹⁵⁵ Disponível em: < http://portal.unemat.br/media/files/indigena/PPC_Licenciatura_Intercultural_2016.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

¹⁵⁶ Disponível em: < <http://portal.unemat.br/media/files/indigena/PPC-Pedagogia-Intercultural-2016-Reformulado-apos-reconhecimento.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

¹⁵⁷ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 jun. 2019.

B) Lei de Cotas – Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012

O ano de 2012 marcou também a criação de uma importante política afirmativa para o acesso de indígenas ao Ensino Superior - a chamada Lei de Cotas -, nas universidades públicas e Institutos Federais, oriundos integralmente do ensino médio público. Criada pela Lei nº 12.711, sancionada em 29 de agosto de 2012¹⁵⁸, e regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas nos cursos de graduação nas 59 Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a estudantes autodeclarados indígenas, pretos e pardos, em proporção no mínimo igual à representação dos grupos na população da unidade federativa na qual as instituições estão localizadas, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, e de famílias com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Os outros 50% das vagas ofertadas são para o vestibular de ampla concorrência.

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi a primeira Universidade brasileira a instituir o sistema de cotas para estudantes indígenas, reservando 5% das vagas do vestibular a esses estudantes¹⁵⁹.

Para Luciano Baniwa (2012, p. 1-2), apesar de tratar-se de uma conquista histórica, fruto do movimento indígena, para que fossem implementadas ações afirmativas, a política das cotas não pode constituir-se como um fim, nem como única solução para todos os desafios e barreiras a serem superados, mas sim num ponto de partida com o objetivo de combater as desigualdades relacionadas ao histórico de exclusão educacional e discriminação étnica, sociocultural, e econômica no Brasil. Porém, questiona:

Como o indígena que estudou em uma escola específica, bilíngue, intercultural e diferenciada (currículo diferenciado), que foi alfabetizado na sua língua materna e tem esta como primeira língua pode concorrer em pé de igualdade com outros estudantes pretos e pardos que estudaram em escolas regulares universais? Como se pode perceber há uma incoerência e contradição na política quando ao mesmo tempo em que reconhece o direito específico e diferenciado aos povos indígenas, limita ou impede o exercício pleno desse direito impondo uma uniformização no acesso a outras políticas públicas de seu interesse (LUCIANO BANIWA, 2012, p. 4).

¹⁵⁸ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 06 jun. 2019.

¹⁵⁹ Mais de 700 estudantes indígenas originários de diversas etnias no Brasil ingressaram na UFT, como mostra a matéria de Jardim; Santos (2016), publicada no site da Universidade Federal do Tocantins. **Cotas na UFT: democratização do acesso ao Ensino Superior**. Disponível em: < <https://ww2.uft.edu.br/ultimas-noticias/15704-cotas-na-uft-democratizacao-do-acesso-ao-ensino-superior>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

Nota-se com essa indagação, um importante aspecto que diz respeito à homogeneização da política para a diversidade, e atender segmentos sociais e étnicos como fossem uniformes. Um lado é disponibilizar o acesso à graduação, outro, é não atentar para as especificidades e cultura das quais os estudantes indígenas são portadores de forma a acompanhá-los durante seu percurso acadêmico, no intuito de oferecer condições para o atendimento das diversas realidades e demandas dos povos indígenas. Resta saber se as Universidades estão preparadas para lidar com essas especificidades, e quais são suas propostas, algo a ser compreendido em futuros estudos.

Porém, essas realidades e demandas fazem parte do proposto pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Projeto Político Pedagógico de 2015¹⁶⁰, da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, destinada aos povos Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãno, citada anteriormente. A UFC também aderiu às políticas afirmativas como uma das formas de inclusão e assistência estudantil de indígenas no Ensino Superior, pelo sistema de cotas e o REUNI¹⁶¹.

Dessa forma, a ênfase dada aos subitens A e B, acima descritos, se deve a importância de uma Educação pensada para reconhecer a diversidade cultural e as experiências políticas e sociais dos povos indígenas, como instrumento de reafirmação étnica, valorização das tradições, reavivamento da memória histórica, e para a obtenção dos conhecimentos da sociedade nacional para garantir seus direitos e emancipação cidadã.

Outro caminho para a formação de profissionais da Educação, encontrou respaldo com a alteração na LDBN nº 9.394/1996 mediante aprovação da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013¹⁶², em que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 3º - Inciso XII, passando a considerar o ensino ministrado com base na diversidade étnico-racial.

¹⁶⁰ “A proposição passa a integrar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) da UFSC. O REUNI aponta aspectos como: a) abertura para novas áreas de conhecimento (o que reforça cosmovisões e perspectivas indígenas, assim como o amparo e imbricação com a legislação relativa à educação escolar e superior indígena no Brasil); b) inovação de propostas curriculares; c) implementação de política de ações afirmativas e de inclusão social; d) flexibilidade e interdisciplinaridade curricular, com itinerários formativos diversificados, facilitando a mobilidade estudantil, e e) práticas pedagógicas, processos de ensino-aprendizagem distintos. (UFSC, Projeto Político Pedagógico, 2015, p. 9. Disponível em: < <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2018/02/PPP-LII-2016.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

¹⁶¹ Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24.04.07, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 24 jun. 2019.

¹⁶² **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 25 jun. 2019.

Pensando na assistência financeira, importante política afirmativa instituída pelo MEC - o Programa de Bolsa Permanência¹⁶³ criado em 2013, concede auxílio financeiro a estudantes indígenas, quilombolas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em Institutos Federais de Educação Superior, como suporte à aplicação da Lei de Cotas, com o objetivo de assegurar sua permanência nos cursos de graduação. O auxílio é no valor de R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 para os demais. No quadro 8, serão descritas as movimentações para suspensão desse auxílio no governo Temer comprometendo a continuidade dessa política educacional afirmativa.

Estimular a formação de docentes indígenas faz parte das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Decênio 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014¹⁶⁴, onde estabelece: realizar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas de comunidades indígenas; considerar as especificidades socioculturais das escolas das comunidades indígenas no provimento de cargos efetivos para essas escolas; incentivar a formação continuada de docentes para o atendimento educacional especializado nas escolas indígenas. De acordo com a lei, a cada dois anos enquanto o PNE estiver em vigor, o INEP deve publicar estudos para avaliar o cumprimento das metas determinadas (BRASIL, 2014).

Outro importante documento elaborado com base nas deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009, foi o Parecer CNE/CP nº 6, de 02 de abril de 2014¹⁶⁵, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Tendo em vista o número insuficiente de docentes indígenas com a formação adequada para atuar em todas as fases e modalidades da Educação Escolar Indígena, tornou-se necessário formá-los tanto no âmbito do magistério em Nível Médio, como no Ensino Superior.

Já o Parecer CNE/CEB nº 9¹⁶⁶, de 07 de outubro de 2015, traçou orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato, em extrema vulnerabilidade, em decorrência da invasão de seus territórios e pela pouca efetividade, senão ausência de políticas públicas entre eles, a processos educacionais. Essa ação foi o resultado das discussões entre os

¹⁶³ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/47581-dia-do-indio>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

¹⁶⁴ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#anexo>. Acesso em: 1 jul. 2019.

¹⁶⁵ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jun. 2019.

¹⁶⁶ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25211-parecer-cne-ceb009-15-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 jul. 2019.

indígenas sobre suas demandas educacionais, e órgãos indigenistas (CIMI e FUNAI), MEC e Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. O Parecer fundamenta-se na Constituição Federal de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN/Lei nº 9.394/96; no Decreto nº 5.051/2004, que promulga, no Brasil, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Povos Indígenas e Tribais; no Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e na Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; no Parecer CNE/CP nº 6/2014 e na Resolução CNE/CP nº 1/2015, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (BRASIL, 2015).

Em síntese, o governo Dilma manteve os avanços obtidos pelas medidas adotadas no governo Lula, e no contexto político brasileiro atual, não é possível avaliar as melhorias e retrocessos nas políticas e ações afirmativas educacionais voltadas para indígenas, em virtude das constantes mudanças, dificultando em tempo hábil, estudos que identifiquem os novos rumos dados a elas.

| QUADRO 8 – GOVERNO MICHEL ELIAS LULIA TEMER | | |
|--|---|--|
| (12/5/2016 a 1/1/2019) | | |
| ANO | MARCO HISTÓRICO | AÇÃO |
| 2016 | 2º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina - CIPIAL | Realizado entre os dias 20 e 24 de setembro, na cidade de Santa Rosa – Argentina com o tema “Siglos XIX-XXI. Avances, perspectivas y retos”. |
| 2017 | Parecer CNE/CEB nº 2, de 15 de março de 2017 | Consulta sobre a autorização das Escolas Indígenas Pataxó Barra Velha e Boca da Mata. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme o quadro 8, após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e posse de seu vice Michel Temer, em 31 de agosto de 2016, nota-se um forte declínio na implementação de ações educacionais para indígenas, e instabilidade nas que já haviam sido criadas sobretudo nos governos petistas.

Percebe-se que no contexto de políticas neoliberais, em sintonia com o capital internacional, política imperialista, elites econômicas, judiciário corrompido, igrejas

neopentecostais¹⁶⁷, mídia empresarial e população midiaticizada, iniciou-se no governo Temer o desmonte de:

(...) políticas públicas de inclusão social e proteção aos direitos dos cidadãos vulneráveis, tendo como seus mais emblemáticos símbolos um (...) ministro da Educação que recebeu das mãos de ator pornô decadente as propostas para a política educacional que, entre outras medidas, visavam enterrar o legado crítico-emancipatório de Paulo Freire, sob o lema da Escola sem Partido. (SANTOS; CARNEIRO, 2018, p. 9)

Outros retrocessos como a aprovação pelo congresso da Emenda Constitucional nº 95/2016¹⁶⁸, que limita os gastos públicos em Educação e Saúde apenas ao índice de inflação do ano anterior, bem como as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de prazo vencido e sem serem atingidas (SAVIANI, 2018, p. 302).

Nesse contexto histórico ocorreu a 2ª edição do Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina – CIPIAL, realizado entre os dias 20 e 24 de setembro de 2016, na cidade de Santa Rosa – Argentina, com o tema “Siglos XIX-XXI. Avances, perspectivas y retos”¹⁶⁹, envolvendo pesquisadores indígenas e não indígenas de vários países e áreas do conhecimento, para fomentar o debate e os conhecimentos sobre as questões ético políticas, bem como, dar relevância e refletir sobre a emergência de intelectuais indígenas no meio acadêmico.

Ainda aguardando homologação, o Parecer CNE/CEB nº 2, aprovado em 15 de março de 2017¹⁷⁰, trata sobre a autorização das Escolas Indígenas Pataxó Barra Velha e Boca da Mata, instituídas pelo Poder Público Municipal pela Lei nº 1.049/2013 para a oferta de Educação Indígena, envolvendo o nível Infantil, Fundamental e Médio. No relatório, busca-se solução que dê continuidade ao processo de autorização de que trata o parecer, tendo em vista o manifesto interesse educacional dessas comunidades indígenas, e o mais grave que é o não repasse de verbas do governo federal para atender os estudantes do nível médio, ofertado pelo município, haja vista, não se concretizar a colaboração prevista constitucionalmente entre os entes federativos.

¹⁶⁷ Disponível em: < <https://jornalggn.com.br/religiao/igrejas-neopentecostais-ameacam-democracia-na-america-latina-por-ospina-valencia/>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

¹⁶⁸ Disponível em: < <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=16/12/2016>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

¹⁶⁹ Disponível em: < <https://plataforma9.com/congressos/ii-congreso-internacional-pueblos-indigenas-de-america-latina-cipial.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

¹⁷⁰ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=63531-pceb002-17-pdf&category_slug=abril-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jul. 2019.

Ainda no que diz respeito às instabilidades voltadas às políticas afirmativas educacionais, importante mencionar o caso do Programa Bolsa Permanência, suspenso várias vezes, ameaçando o êxito para a diplomação dos estudantes indígenas matriculados que vinham recebendo o auxílio, e dos futuros ingressantes.

As alterações podem ser verificadas no Ofício-Circular nº 2, de 11 de maio de 2016 do MEC¹⁷¹, encaminhado aos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior conveniadas, suspendendo novas inscrições no programa. A alegação foi de que o orçamento anual existente não era compatível com aumento considerável no número de beneficiários selecionados pelas instituições federais, que passou de 4.736 estudantes em 2013, para 13.931 em 2016. Posteriormente, declinou-se da decisão emitindo, em 30 de agosto de 2016, Ofício-circular nº 29/2016/CGRE/DIPES/SESU/SESU-MEC¹⁷², em que o governo resolveu dar continuidade ao atendimento do programa, estabelecendo prazos para inscrições de discentes indígenas e quilombolas para o ano de 2017. Em nota algumas Universidades manifestaram preocupação quanto à restrição de oferta de vagas anunciadas pelo MEC, como é o caso da Universidade Federal de Alagoas¹⁷³, enfatizando que a diminuição dos recursos destinados ao Programa Bolsa Permanência, comprometeriam a inclusão desses grupos nas Universidades do país, e consequente impossibilidade de reparação de uma dívida histórica para os mesmos.

A luta indígena como se vê não havia terminado. Em 29 de maio de 2018, os estudantes indígenas, após audiência na sede do MEC com o então Ministro Rossieli Soares da Silva, lançaram nota oficial¹⁷⁴ repudiando a proposta apresentada pelo ministro de oferecer somente 800 novas vagas - tanto para estudantes indígenas como para quilombolas - distante da projeção de 5.000 estudantes necessitados das vagas no programa. Também a Universidade Federal de Mato Grosso manifestou-se contra a suspensão de novas inscrições no programa, salientando os impactos que os cortes representariam para o êxito acadêmico dos 57 estudantes indígenas cadastrados no programa até abril de 2018¹⁷⁵.

¹⁷¹ Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoef/programa-bolsa-permanencia/68881-oficio-circular-022016/file>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

A nota da PROEST está disponível em:< <https://ufal.br/estudante/noticias/2018/6/gestao-da-ufal-lanca-nota-sobre-cortes-de-bolsas-para-quilombolas-e-indigenas/nota-proest.pdf/view>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

¹⁷² Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoef/programa-bolsa-permanencia/68891-oficio-circular-292016/file>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

¹⁷³ Disponível em:< <https://ufal.br/estudante/noticias/2018/6/gestao-da-ufal-lanca-nota-sobre-cortes-de-bolsas-para-quilombolas-e-indigenas>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

¹⁷⁴ Disponível em:< <https://www.cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/05/NOTA-OFICIAL-ESTUDANTES-INDIGENAS.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

¹⁷⁵ Disponível em:< <https://www.ufmt.br/ufmt/site/noticia/visualizar/41385/sinop>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

A seguir, no governo Bolsonaro, nota-se uma piora quanto às iniciativas voltadas aos indígenas, tanto na Educação, quanto a própria existência e subsistência dessas populações.

| QUADRO 9 - GOVERNO DE JAIR MESSIAS BOLSONARO | | |
|---|--|--|
| (1/1/2019 – atual) | | |
| ANO | MARCO HISTÓRICO | AÇÃO |
| 2019 | Medida Provisória nº 870, de 1 de janeiro de 2019 | Transfere a FUNAI , que até então estava subordinada ao Ministério da Justiça, para o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos |
| 2019 | Criação do curso de Mestrado Profissional em Saúde da população Indígena e Negra | Aprovada proposta para criação do curso pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a ser ministrado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), |
| 2019 | 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina - CIPIAL | Realizado nos dias 3 a 5 de julho de 2019, na Universidade de Brasília (UnB), em Brasília – DF. Reflexões de temas relacionados às trajetórias, narrativas e epistemologias plurais, desafios comuns dos povos indígenas. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Inquietações quanto ao destino das políticas sociais para indígenas no Brasil nessa nova fase faziam parte dos noticiários. A multiplicidade de fatos e aspectos presentes no início desse governo na realidade impulsionam interpretações e análises que conduzem a um cenário de desigualdade social, completa submissão ao Capital, e direitos dos indígenas cada vez mais ameaçados.

Antes mesmo do resultado das urnas, conforme relatado por Liebgott (2018) em matéria no CIMI, “para os povos indígenas, seus direitos, seus projetos de vida e de futuro, o governo de Jair Bolsonaro representa um grave perigo, porque propagou o ódio, o preconceito, a violência e desdenhou das histórias, das lutas e da autonomia indígena”.¹⁷⁶

Nota-se que nenhum avanço vem marcando o governo ultraliberal de Bolsonaro, tanto para equacionar a questão indígena como para manter ou criar políticas educacionais.

¹⁷⁶ LIEBGOTT, Roberto Antonio. **O governo Bolsonaro: antecedentes, significados e preocupações.** 27/11/2018. Disponível em:< <https://cimi.org.br/2018/11/o-governo-bolsonaro-antecedentes-significados-e-preocupacoes/>>. Acesso em 01 abr. 2019.

Já no primeiro dia de seu mandato, lançou a Medida Provisória 870, de 01 de janeiro de 2019¹⁷⁷, pedindo a transferência da FUNAI, até então subordinada ao Ministério da Justiça, para o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. A medida propunha no Artigo 43, constituir área de competência do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos “*h) direitos das minorias étnicas e sociais; e i) direitos dos índios, inclusive no acompanhamento das ações de saúde desenvolvidas em prol das comunidades indígenas, sem prejuízo das competências do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento*”, e no artigo 44, determinou que o Conselho Nacional de Política Indigenista seja integrado também a estrutura básica desse Ministério (BRASIL, 2019). Ela havia sido derrubada pelo congresso em maio de 2019. Porém, devido à instabilidade na condução das políticas sociais, impede de saber ao certo quais ações que serão de fato adotadas.

Em matéria publicada no site Folha de São Paulo, Tavares (2019)¹⁷⁸, relata que o presidente Jair Bolsonaro reverteu a decisão do Congresso e estabeleceu por nova medida provisória que a questão da demarcação de novas terras indígenas no Brasil ficará novamente sob a competência do Ministério da Agricultura. A matéria relata que até o final de 2018, 112 terras indígenas aguardavam a conclusão dos estudos da FUNAI para sua demarcação e outras 42 já haviam sido identificadas e delimitadas, esperando a decisão do governo federal para demarcá-las. Ainda não se sabe ao certo como essa medida será conduzida, frente aos constantes recuos e da atuação dos movimentos indígenas que reivindicam a volta das questões indígenas para a FUNAI.

A antropóloga e professora Manuela Carneiro da Cunha (2018) também manifestou inquietação em relação às ameaças aos direitos dos povos indígenas no atual contexto brasileiro, de políticas ultraliberais, antes mesmo da vitória do candidato Jair Messias Bolsonaro à presidência do Brasil:

O candidato Jair Bolsonaro, que arrisca ganhar a presidência do Brasil, já fez várias ameaças aos direitos indígenas. Consta que, além de declarar que não haveria mais nem um centímetro de terras para índios e quilombolas, e que haveria uma revisão das terras indígenas, estaria, ao que consta, empregando um método mais expeditivo, que foi aplicado no século XIX nos Estados Unidos. Ouvi rumores de que ele estaria conquistando votos indígenas propondo que suas terras, que são inalienáveis e coletivas, fossem privatizadas e divididas em lotes para os índios. Isso significa não só o esfacelamento de modos de vida tradicionais, como a possibilidade de venda desses lotes. Foi

¹⁷⁷. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm>. Acesso em: 30 mai. 2019.

¹⁷⁸ TAVARES, Joelmir . **‘Quem manda sou’, diz Bolsonaro sobre criação de novas terras indígenas**. 20 jun. 2019. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/06/quem-manda-sou-eu-diz-bolsonaro-sobre-criacao-de-novas-terras-indigenas.shtml>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

com um subterfúgio assim que o mercado nos Estados Unidos conquistou, por meio de compra, as terras de muitos povos indígenas. E foi assim também que, na mesma época, os índios do Nordeste perderam suas terras. (CUNHA, 2018, p. 440-441)¹⁷⁹

Um avanço em meio à instabilidade política brasileira deu-se com a proposta para a criação do curso de Mestrado Profissional em Saúde da População Negra e Indígena, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a ser ministrado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus Santo Antônio de Jesus, para oferta de vagas uma vez ao ano. A Universidade já oferece o mestrado profissional em *História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas*. A matéria foi publicada no site da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia¹⁸⁰.

Apesar do contexto atual de instabilidade, outras iniciativas importantes marcaram a luta e proporcionaram interação e troca de conhecimentos no meio acadêmico entre indígenas e não indígenas. Em sua 3ª edição, o Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina – CIPIAL, realizado nos dias 3 a 5 de julho de 2019, na Universidade de Brasília – UnB, em Brasília, no Distrito Federal, apresentou o tema *Trajetórias, narrativas e epistemologias plurais, desafios comuns*¹⁸¹. A articulação visou promover debates, diálogos interculturais, intercâmbio de ideias entre pesquisadores indígenas e não indígenas de várias partes do mundo, nas diversas áreas do conhecimento, que envolvem questões ético-políticas, a para entendimento dos processos históricos e contemporâneos e dar maior visibilidade aos intelectuais indígenas¹⁸² no meio acadêmico.

¹⁷⁹ CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios na Constituição. Dossiê 30 anos da Constituição Brasileira Novos Estudos**. CEBRAP. São Paulo, v37n03, 429-443, SET.-DEZ. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/v37n3/1980-5403-nec-37-03-429.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2019.

¹⁸⁰ Disponível em:< <https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/5499-capes-aprova-mestrado-em-saude-da-populacao-negra-e-indigena-da-ufrb>>. Acesso em: 22 mai. 2019.

¹⁸¹ Disponível em:< <http://www.congressopovosindigenas.net/>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

¹⁸² Avanços no campo literário podem ser notados, como é o caso da produção cultural de livros escritos por autores indígenas, relatado na matéria do site *socioambiental.org*, de 28 de junho de 2019, sobre a publicação do livro “Perisi – o fungo que as mulheres Yanomami usam na cestaria”¹⁸², da série “Saberes da floresta Yanomami”, produzido em parceria entre o Instituto Socioambiental (ISA) e o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), e lançado pela Associação de Mulheres Yanomami Kumirâyôma. Nele são explicados na língua Yanomami e no português, os conhecimentos das mulheres indígenas Yanomami sobre o uso de uma nova espécie de fungo - o Perisi -, coletado e usado por elas para confeccionar cestos trançados com cipó. O livro é resultado de pesquisa intercultural, que resgata o conhecimento tradicional indígena junto com a ciência, e conforme as autoras, ajudará a “fortalecer a cultura Yanomami”. Outras produções indígenas poderiam ser citadas, mas limitaremos as ações em virtude de sua extensão.

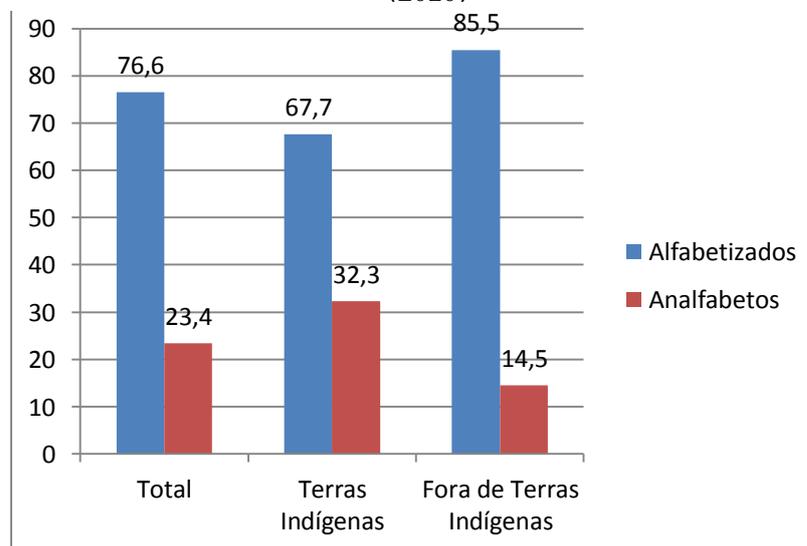
4.4 Dados estatísticos: Educação Superior para povos indígenas no Brasil

O Brasil é considerado um dos países com maior desigualdade social. Nesse universo, conforme o Censo 2010, ao todo foram registrados 896,9 mil indígenas - 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural (BRASIL, 2010).

Os níveis nacionais de alfabetização básica entre os povos indígenas ainda é considerado baixo, conforme demonstrado no Censo Demográfico 2010. Em comparação ao ano 2000, a taxa de alfabetização aumentou, porém, a taxa de alfabetização das pessoas indígenas de 15 anos ou mais de idade revelou-se abaixo da média nacional, situada em 90,4%, sendo que nas Terras Indígenas 32,3% ainda são analfabetos. Esse dado demonstra que a expansão das políticas públicas na área da educação indígena constitui um desafio permanente, com destaque para a população que vive nas Terras Indígenas (FUNAI, 2010)¹⁸³.

No gráfico 1 a seguir, pode-se verificar o aumento do grau de alfabetização de indígenas localizados dentro e fora das terras indígenas:

Gráfico 1: Distribuição percentual das pessoas indígenas de 15 anos ou mais de idade, por localização do domicílio segundo a condição de alfabetização – Brasil (2010)



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de estudantes indígenas que ingressaram e concluíram o Ensino

¹⁸³

Superior aumentou expressivamente em 2016 em relação a 2015. Houve um aumento de 52,5% de ingressantes e 32,18% de concluintes. As ações afirmativas e as políticas específicas contribuíram para esse aumento, mesmo diante das dificuldades enfrentadas para o acesso e permanência dos estudantes indígenas na Universidade¹⁸⁴.

Na pesquisa Censitária que abrangeu todos os Campi da Universidade Federal de São Paulo¹⁸⁵, entre 2012 e 2019, mostrou um aumento da inclusão social no ensino superior federal, em virtude da implantação da política de reserva de vagas, e que resultou numa maior diversidade discente, sendo que, dos quase 3.000 ingressantes de graduação, a maioria na faixa etária entre 19 e 20 anos, 30,5% são indígenas, pretos ou pardos.

Conforme Souza Lima (2016, p. 131), é difícil saber o número exato de educandos indígenas cotistas que ingressaram nas Instituições de Ensino Superior por meio do sistema de cotas via vestibular tradicional, em decorrência de problemas quanto a disponibilização dessas informações.

Os dados levantados no Censo Escolar Indígena de 2005¹⁸⁶ mostraram que 13,7% dos educadores em atuação nas escolas indígenas têm Ensino Superior; 64,83% têm o Ensino Médio; 12,05% têm Ensino Fundamental completo, e 9,95% não concluíram o Ensino Fundamental. Esses percentuais demonstram a crescente melhoria na qualificação dos educadores que atuam nas escolas indígenas no Brasil.

Segundo Prezia; Maestri; Galante (2019)¹⁸⁷, o Sistema de Cotas tem possibilitado o ingresso de indígenas nas Universidades, em cursos bastante disputados como o de Medicina e Direito, e segundo dados do Censo 2017 do INEP, cerca de 56.750 indígenas ingressaram no Ensino Superior, Mestrado e Doutorado.

Convém ressaltar que os dados estatísticos descritos nesta seção estão sujeitos a alterações em virtude do panorama/contexto dinâmico de expansão e/ou retração pelo qual a Educação superior para os povos indígenas têm passado nos últimos anos.

¹⁸⁴ Dados disponibilizados no site da Funai em: < <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/4720-cresce-o-numero-de-estudantes-indigenas-nas-universidades>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

¹⁸⁵ Disponível em: < <https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/3844-unifesp-apresenta-perfil-dos-as-estudantes-ingressantes-no-iv-seminario-de-politicas-de-permanencia>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

¹⁸⁶ Disponível em: < https://pib.socioambiental.org/pt/Censo_Escolar_Ind%C3%ADgena>. Acesso em: 22 jul. 2019.

¹⁸⁷ PREZIA, Benedito; MAESTRI, Beatriz Catarina; GALANTE, Luciana. **Povos Indígenas: terras, culturas e lutas**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2019.

Ao longo desse capítulo verificou-se que há muitos desafios para a definição dos caminhos a serem traçados na Educação para os povos indígenas no Brasil, que poderão ser superados em boa parte com ajuda da pesquisa, conhecimento dos processos históricos e dos elementos que agem na formulação e realização das políticas públicas voltadas aos povos originários.

Feitas as reflexões acerca das ações educacionais para povos indígenas no Brasil, será exposta a seguir a experiência do Programa Pindorama da PUC-SP, que visa incluir pessoas indígenas residentes na Região Metropolitana da Grande São Paulo no Ensino Superior.

5. INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PINDORAMA DA PUC-SP

Nesse capítulo será apresentada a história do Programa Pindorama da PUC-SP que começou a partir da mobilização por parte de uma liderança indígena para a conquista do acesso de estudantes indígenas residentes em São Paulo e grande São Paulo ao Ensino Superior, bem como da Pontifícia Universidade Católica enquanto instituição de ensino privada ao abrir-se para essa iniciativa, e também apresentar a experiência desse programa junto aos indígenas envolvidos.

5.1 Pontifícia Universidade Católica (PUC)

Fundada em 13 de agosto de 1946, a partir da fusão entre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento (fundada em 1908) e da Faculdade Paulista de Direito, por Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Mota, então Arcebispo Metropolitano de São Paulo, com a participação das Dioceses do Estado de São Paulo existentes na época, a Pontifícia Universidade Católica – PUC é uma instituição comunitária de direito privado, confessional, sem fins lucrativos, mantida pela Fundação São Paulo¹⁸⁸.

No Brasil, ocorrem mudanças no Ensino Superior provocadas pela reforma universitária, em 1968, ocasionando processo de reforma administrativa e pedagógica nas Universidades, passando a PUC a adequar seu estatuto à Lei nº 5.540/68¹⁸⁹.

Em 2005, a PUC-SP aderiu ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Governo Federal, visando ampliar o acesso à Educação Superior, bem como, oferece bolsas próprias da Instituição objetivando a permanência dos estudantes.

¹⁸⁸ Fundação São Paulo é pessoa jurídica de fins não lucrativos, filantrópica e Comunitária, foi instituída em 10 de outubro de 1945, com a finalidade de instituir, manter e dirigir a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e as outras unidades, tendo sua sede em São Paulo, no bairro das Perdizes, Edifício Franco Montoro, Rua João Ramalho, 182, inscrita no CNPJ/MF sob o número 60.990751/0001-24. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/fundasp/>>. Acesso em: 12 set. 2019.

¹⁸⁹ “As modificações decorrentes da reforma universitária de 1968 compreendem: a extinção da cátedra; a estruturação da carreira acadêmica; a constituição do currículo em etapas; o curso básico e o profissionalizante; a flexibilização do currículo por meio do sistema de créditos; o curso parcelado e o regime semestral; a alteração do vestibular; a institucionalização da pesquisa; a integração de escolas e institutos na estrutura universitária; a organização de colegiados e congregações, regulamentando a participação de docentes e discentes.” (PUC-SP. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019, p. 8). Disponível em: <<https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/pucsp-pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional-2015-2019-r2.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2019.

Atualmente existem sete Pontifícias Universidades Católicas no Brasil, cada qual com suas variantes: a PUC de Campinas, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, e do Rio Grande do Sul¹⁹⁰.

Em São Paulo a PUC oferece cursos de Bacharelado, Licenciatura, aperfeiçoamento, Pós-graduação *Lato Sensu* e Extensão e *Stricto Sensu*, nas áreas de Humanas, Exatas e Tecnológicas, Medicina e Saúde e Educação a Distância (EaD) sendo esta somente para Licenciatura em Matemática.

É constituída do *Campus* Monte Alegre; *Campus* Marquês de Paranaguá; *Campus* Sorocaba integrado ao Conjunto Hospitalar de Sorocaba, composto pelo Hospital Santa Lucinda (próprio da Fundação São Paulo, filantrópico, pois disponibiliza 60% dos seus leitos para essa finalidade, e vinculado academicamente à Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde), o Hospital Leonor Mendes de Barros, o Hospital Regional de Clínicas, Ambulatório de Especialidades Nelson da Silva Chaves e a Unidade Regional de Emergência, pertencentes à Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, com a qual mantêm convênio; *Campus* Santana; *Campus* Ipiranga; e o Centro Universitário Assunção (UNIFAI).

Como a maioria das Universidades católicas, foi criada com o objetivo de formar uma elite cultural. Sua dimensão envolve questões humanas configurando-a de responsabilidade Social, com projetos de inclusão, desenvolvimento econômico e social, meio-ambiente e preservação da memória e do patrimônio cultural. É reconhecida de utilidade pública pelas esferas federal, estadual e municipal, e o Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos e Beneficentes, fornecido pelo Conselho Nacional de Assistência Social.

No Plano de Desenvolvimento Institucional – 2015 - 2019¹⁹¹, constam os princípios e diretrizes dos cursos, e sua três áreas de atuação - ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o projeto político pedagógico das graduações, conforme definido pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207.

No ensino de pós-graduação *Lato Sensu*, a instituição oferece programas de Especialização na área de Exatas, Humanas e Medicina e Saúde, e Residência Médica e Residência Multiprofissional em Saúde, visando o aperfeiçoamento médico e científico, e qualificar os egressos para a admissão aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

¹⁹⁰ Disponível em: < <https://www.stoodi.com.br/guias/vestibulares/puc/>>. Acesso em: 15 set. 2019.

¹⁹¹ Disponível em: < <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/pucsp-pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional-2015-2019-r2.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2019.

Os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* da PUC-SP, compreendem três níveis de formação: Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado, nas áreas de Exatas, Humanas, Medicina e Saúde.

Os atuais Programas de Estudos Pós-Graduados recebem financiamento das principais agências de fomento à pesquisa do país, tais como, – Programa de Excelência Acadêmica da Capes (PROEX); Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD); Observatório da Educação/Capes/INEP, que concede bolsas de mestrado e doutorado para pesquisa em Educação no país, com verba liberada pelo *Saux*; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Fundação Ford; Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com acordo firmado para dar desconto nas mensalidades para capacitação dos docentes da rede pública de ensino fundamental e médio; Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), entre outros.

A PUC-SP oferece em Pedagogia, 04 Programas de Estudos Pós-graduados em Educação, tais como, Currículo; Formação de Formadores; História, Política e Sociedade; e Psicologia da Educação.

O programa de Educação: História, Política, Sociedade se organiza em duas áreas de concentração - *Educação e Ciências Sociais, e História da Educação* -, e se dividem em 4 linhas de pesquisas: 1) *Processos de Escolarização, Desigualdades Sociais e Diversidade*; 2) *Teoria Crítica da Sociedade e Formação – Função Social da Educação e da Escola*; 3) *Instituição Escolar: Organização, Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores*; e 4) *Educação Brasileira: Produção, Circulação e Apropriação Cultural*.

O Mestrado Profissional, centrado na Educação Básica, a PUC-SP oferece o curso *Educação: Formação de Formadores*, destinado a professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores da rede pública e particular de ensino e demais interessados, tendo 02 linhas de pesquisa: *Desenvolvimento profissional do formador e práticas educativas*; e *Intervenções avaliativas em espaços educativos*.

O Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação iniciado em 1969, foi o primeiro programa do Brasil de pós-graduação em Psicologia da Educação, têm 2 linhas de pesquisa: “*Processos psicossociais na formação e no exercício profissional de educadores: Processos de constituição da subjetividade do educador relacionados com seus saberes e desempenho profissional*”, e “*Desenvolvimento, ensino e aprendizagem*”:

Compreensão do desenvolvimento-humano sua relação com processos de ensino aprendizagem nos contextos escolares, familiares e comunitários”¹⁹².

A PUC ainda oferece a modalidade de Ensino a distância (EaD) somente para Licenciatura em Matemática, como forma de ampliar o acesso à Educação principalmente em regiões mais carentes do Brasil, conforme consta em seu PDI¹⁹³.

Os mais de 61 anos de história da Universidade foram registrados no livro “*Universidade Comunitária*”¹⁹⁴, lançado em 29 de outubro de 2007. Nele são apresentados os projetos, programas, atividades e ações sociais da instituição. Nos anos 1970, a PUC-SP foi um dos focos de resistência contra a ditadura, quando a polícia civil e militar com seus tanques de guerra subiu a Rua Monte Alegre invadindo o *campus*, avançando sobre os alunos, professores e funcionários com bombas de gás e cassetetes. Na época, o então secretário de segurança, coronel Erasmo Dias, responsável pela invasão objetivava impedir um ato público na frente da Universidade que marcava a reabertura da União Nacional dos Estudantes, proibida de atuar desde 1968. Em seu pronunciamento disse na ocasião “Já que a PUC não têm autoridade sobre os alunos, a polícia teve que fazer essa operação”. A PUC-SP foi também a primeira Universidade a realizar eleições livres para a escolha do reitor.

5.2 História do Programa Pindorama da PUC-SP

Na língua Tupi a palavra Pindorama significa “terra das Palmeiras”, que seria um suposto nome do Brasil¹⁹⁵. Criado em 2002, a partir do empenho do Xavante Hiparidi Top’Tiro e da reivindicação de 35 educandos indígenas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, residentes em São Paulo, que à época estavam matriculados no cursinho pré-vestibular do Grêmio da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo – USP, o Poli¹⁹⁶, e buscavam

¹⁹² Disponível em:< <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-historia-politica-sociedade>>. Acesso em: 12 set. 2019.

¹⁹³ Disponível em:< <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/pucsp-pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional-2015-2019-r2.pdf>>. Acesso em 16 set. 2019.

¹⁹⁴ Disponível em:< https://www.pucsp.br/mostracomunitaria/universidade_comunitaria.html>. Acesso em: 16 set. 2019.

¹⁹⁵ Esta designação foi usada pela primeira vez pelo general Couto de Magalhães, na conferência comemorando o tricentenário da morte de Anchieta, em 1897 (“Anchieta, as raças e línguas indígenas”. In: MAGALHÃES, C. de, **O Selvagem**, 2ª ed. s/d [c. 1913], p. 270). Na realidade o nome correto na língua tupi/tupinambá deveria ser *pindoretama*. Talvez este autor, que viveu em Mato Grosso, tenha usado neste topônimo uma variante dialetal tupi para designar *região, terra* (PREZIA, 2019).

¹⁹⁶ Os relatórios do Pindorama falam sobre a importância do apoio do Cursinho da Poli, que por meio de um convênio com a Associação S.O.S. Comunidade Indígena Pankararu, preparou os candidatos ao vestibular da PUC.

alternativas para o acesso à Universidade, diante da inviabilidade de passarem no vestibular da Fuvest.

Com o apoio do Professor Dr. Benedito Antonio G. Prezias¹⁹⁷, atual coordenador do Programa, da professora Ana Maria Battaglin¹⁹⁸ - psicóloga, e da professora Dra. Lúcia Helena Vitalli Rangel¹⁹⁹, antropóloga, e de integrantes da *Associação Indígena SOS Comunidade Indígena Pankararu*, o projeto foi aceito e implantado pelo setor de bolsas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Está ligado à Pró-Reitoria de Cultura e Relações Comunitárias, e contou com o apoio financeiro da Arquidiocese de São Paulo, que quitou as inscrições da primeira turma do vestibular de 2002, em que foram aprovadas 26 pessoas indígenas, nos diversos cursos oferecidos pela Universidade.

Segundo prof. Prezias (2019), a PUC-SP é a primeira e talvez a única das Pontifícias Universidades Católicas comunitárias em todo o mundo a ter um programa para indígenas. Isso se deve talvez à dimensão comunitária e política da PUC-SP, e pela orientação progressista da Igreja Católica historicamente na cidade.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da PUC-SP, e coordenação do Programa, o Pindorama é uma política de ação afirmativa que apoia o ingresso de indígenas

¹⁹⁷ Benedito Antônio Genofre Prezias, nascido em Poços de Caldas (MG), com formação em Filosofia, fez mestrado em Linguística Geral (ênfase em Toponímia), na Universidade de São Paulo-USP (1997), cuja dissertação foi publicada pela Ed. Humanitas/USP com o título *Os indígenas do Planalto Paulista nas crônicas quinhentistas e seiscentistas* (2ª. ed. 2000). Doutorou-se em Ciências Sociais (Antropologia), pela Pontifícia Universidade de São Paulo-PUC/SP em 2008, com a tese *Os Tupi de Piratininga: acolhida, resistência e colaboração*, que foi publicada com o título *Entre a cruz e a espada. Os Tupi de Piratininga no século XVI* pela Novas Edições Acadêmicas (Saarbrücken, Alemanha, 2008). É autor de livros paradidáticos para jovens e crianças, entre os quais *Esta terra tinha dono* (FTD, 6ª ed. 1989), *Terra à vista, descobrimento ou invasão* (Moderna, 3ª ed e 7ª reimpr., 2012), *Virando gente grande. Rituais indígenas de passagem* (Moderna, 4ª. reimpr. 2010) e *História da resistência indígena. 500 anos de luta* (Expressão Popular, 2ª reimpr., 2017). Trabalhou de 1983 a 1991 no *Conselho Indigenista Missionário-Cimi*, em Brasília, atuando no setor de formação e publicações. Ministra *História da resistência indígena e história da missão* no curso de Formação Básica do Cimi. Atualmente coordena a *Pastoral Indigenista* da Arquidiocese de São Paulo e o *Programa Pindorama* para indígenas na PUC-SP. Desde 1984 colabora com o jornal indigenista *Porantim*, órgão de comunicação do Cimi.

¹⁹⁸ Ana Maria Battaglin, psicóloga formada pela PUC-SP, professora, trabalha como psicóloga clínica dentro de uma orientação junguiana.

¹⁹⁹ Graduada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973), Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979) e Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Algumas das principais disciplinas ministradas na Graduação são Antropologia e realidade brasileira, Metodologia e pesquisa etnológica, Estruturalismo e Marxismo Antropológico, e na Pós Graduação, algumas disciplinas são Teoria Antropológica, Diversidade sociocultural no mundo contemporâneo, Civilização e Cultura, Fundamentos da Antropologia e Teoria do Conhecimento e Imaginação Brasileira. Atualmente é docente do Instituto Teológico de São Paulo, assistente-doutora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Diretora Adjunta da Faculdade de Ciências Sociais e Assessora do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: pensamento complexo, etnologia brasileira, população indígena, violência, economia e territorialidade, educação, jovens indígenas urbanos. Disponível em: < <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4767230H4> >. Acesso em: 22 set. 2019.

que vivem na Região Metropolitana da Grande São Paulo ao Ensino Superior. Por meio da reserva de vagas, são ofertadas 12 bolsas de estudo integrais ao ano nos diversos cursos da instituição, aos aprovados na primeira chamada do vestibular, ou até mesmo na segunda chamada, conforme critérios estabelecidos pela coordenação, tendo em vista a base adequada do Ensino Fundamental e Médio. Passados seis anos de sua criação, deixou de ser Projeto, tido com experimental, para consolidar-se como Programa.

A taxa de inscrição do vestibular é paga pelos candidatos. Os 50% da matrícula do Pindorama é assumido pela Fundação São Paulo, os outros 50% são pagos pelos bolsistas, podendo esse valor ser dividido em até duas vezes. Mesmo com o parcelamento, muitos estudantes requerem um olhar sensível para contornar dificuldades financeiras e sensibilização junto à reitoria da PUC-SP, pela vulnerabilidade socioeconômica na qual se encontram.

As condições para que o candidato receba a bolsa de estudos oferecida pelo Programa Pindorama é ser indígena, mediante declaração da comunidade de origem, morar em São Paulo ou em cidades da Grande São Paulo, passar no vestibular, ser classificado entre os 12 primeiros candidatos indígenas, ter renda familiar mensal de até 1,5 salários mínimos por pessoa, ter concluído o Ensino Fundamental e Médio em escola pública ou particular, não possuir curso superior, participar das reuniões abertas mensais do Pindorama, que são formativas e de convivência, no último sábado do mês, ser atuante nas atividades do programa e ter bom desempenho acadêmico, podendo ter mais de 25% de reprovação em apenas dois semestres.

É grande o número de indígenas vivendo em contexto urbano, um fenômeno recente a ser estudado com maior profundidade.

Segundo Ramos e Maestri (2009)²⁰⁰, muitos dos egressos ou os que ainda cursam a graduação por meio do Programa Pindorama vivem em São Paulo, a maioria da etnia Pankararu, com aproximadamente 600 indígenas vivendo na comunidade do Real Parque, na Zona Sul. Vieram à procura de melhores condições de vida e de emprego, fugindo da seca do sertão de Pernambuco, de conflitos com posseiros invasores de suas terras e sobrevivem na periferia da capital enfrentando uma realidade diversa da aldeia, nas condições precárias de moradia, falta de organização diferente da que existe nas aldeias, miscigenação, dispersão do grupo, falta de terra e uma Educação diferenciada que atenda suas especificidades, saberes e cultura.

²⁰⁰ RAMOS, Vanessa; MAESTRI, Beatriz. Da aldeia à periferia. **Site Brasil de Fato**: 24 set. 2010. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/1509/>>. Acesso em: 23 set. 2019.

Os resultados do Programa serão detalhados no próximo subitem deste capítulo, mas, de forma resumida, de 2002 a 2019, passaram pelo Pindorama 205 educandos, das etnias Pankararu, Pankararé, Guarani Mbyá, Fulni-ô, Xukuru, Xavante, Terena, Potiguara, Guarani Nhandeva, Kaimbé, Kaingang, Kaxinawá, Pataxó Hã-hã-hãe, Krenak, Pataxó, Atikum, Xukuru Kariri, Cruaia, Kamayurá, Trumai.

Dos vários cursos oferecidos pela PUC-SP, os escolhidos pelos educandos foram o de Pedagogia, Serviço Social, Administração, Letras Português, Ciências Contábeis, Tecnologia em Mídias Digitais, Fisioterapia, Engenharia Elétrica, Fonoaudiologia, Ciências Sociais, Engenharia de Produção, Turismo, Ciências da Computação, História, Ciências Econômicas, Gestão Ambiental, Biologia, Design, Direito, Enfermagem, Letras Inglês/Português, Letras Inglês, Geografia, Secretariado Bilíngue, Comunicação, Letras Espanhol, Matemática, Psicologia, e Artes do Corpo.

De acordo com Prezia (2019), os formados pelo Programa Pindorama, de 2002 a 2015, totalizaram 76 indígenas. As porcentagens de aprovação por ano, com exceção do ano de 2006 - cuja média foi de apenas 16,6 %, considerado como atípico por ele -, resultaram na média de 58,2% de educandos aprovados, abaixo da média nacional. Considera que seja em virtude da deficiência no ensino e aprendizagem presentes em algumas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, e por sua vulnerabilidade socioeconômica. Dessa forma, ficou definido inicialmente que a bolsa seria concedida apenas a educandos que tivessem passado na 1ª chamada do vestibular, e dependendo do bom desempenho no exame, seriam concedidas bolsas para 2ª chamada. Atualmente, são admitidos candidatos que passarem na 2ª chamada (PREZIA, 2019).

Conforme Prezia (2018) dificuldade para conciliar estudo e trabalho, são algumas das dificuldades encontradas pela maioria dos estudantes matriculados no Pindorama. Segundo ele, se houvesse bolsa de manutenção, o resultado seria bem melhor. Durante cinco anos lutou-se para que os educandos recebessem uma bolsa do governo federal, mas pelo fato da PUC-SP ser Universidade privada não foi possível, visto que não entrava nos critérios do MEC.

De acordo com os relatórios, os objetivos do Programa são de assegurar a formação acadêmica; preparar os educandos comprometidos em reverter benefícios para suas comunidades e atuar como futuras lideranças, a fim de defender, divulgar e lutar pela cultura e pelos direitos de seu povo. Também de aumentar na Universidade a sensibilidade para a diversidade e para a interdependência entre as várias culturas, com vistas à convivência e

respeito mútuo, para que ela se abra para a problemática indígena de forma mais concreta, e oferecer aos educandos indígenas um estudo de qualidade para que possam inserir-se no mercado de trabalho como bons profissionais.

5.3 A experiência do Programa Pindorama

Nesse subitem será apresentada a experiência do Programa Pindorama que também fez parte do documentário “*A universidade também é nossa aldeia*”²⁰¹, produzido pela TV Cultura, sobre o sucesso de projetos e conquistas - apesar de duras realidades -, ao buscar saídas para problemas sociais.

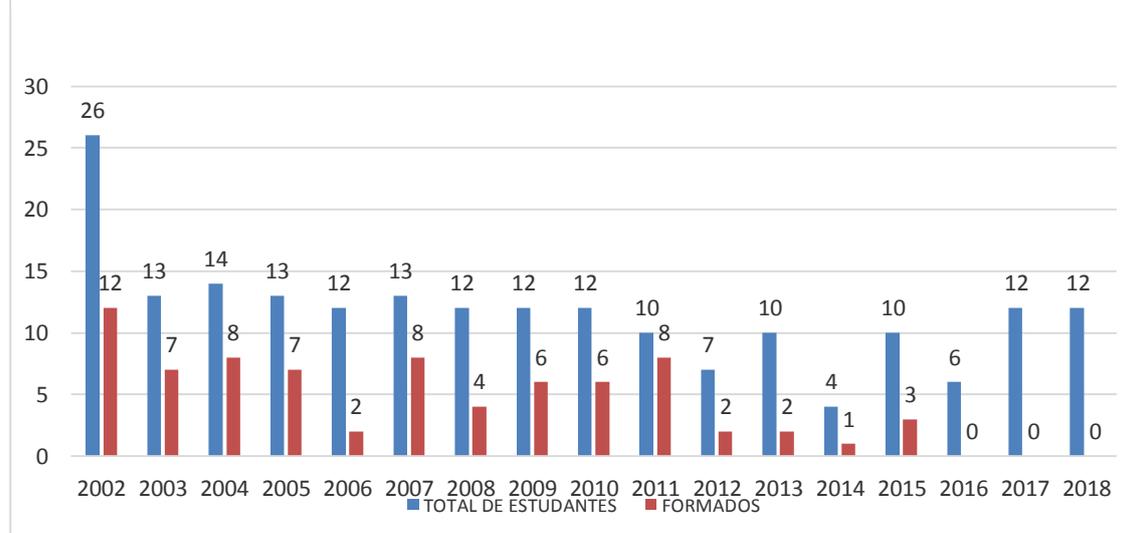
Para referendar essa experiência, a presente pesquisa baseou-se nos seguintes documentos disponibilizados pelo atual coordenador, Prof^o. Dr. Benedito Prezia:

- . Levantamento Geral por turma - de 2002 a 2019, contendo dados sobre os estudantes admitidos no Programa; formados entre 2002 a 2015; estudantes por gênero; etnia; cursos escolhidos; estudantes que perderam a bolsa e os motivos; estudantes cursando a graduação (turma de 2018); e estudantes ingressantes (turma de 2019);
- . Depoimentos dos estudantes ao Jornal Porantim, de março de 2017 (Anexos 1 a 21), sobre o Programa Pindorama;
- . Relatório final de avaliação interna: 10 anos do Programa (2002-2011)
- . Quadro de Trabalhos de Conclusão de Curso dos egressos do Pindorama;
- . Questionário dirigido ao coordenador, Sr. Benedito Prezia (Apêndice E);
- . Observação participante da pesquisadora em algumas reuniões abertas do Programa Pindorama.

a) Levantamento Geral – turmas de 2002 a 2019

O gráfico abaixo mostra dados referentes aos 18 anos do programa, em que dos 205 estudantes indígenas matriculados com bolsa integral, 76 se formaram, no período de 2002 a 2015:

²⁰¹ O documentário “**A Universidade também é nossa aldeia**”, da série Caminhos e Parcerias, produzido pela TV Cultura, com direção e reportagem de Neide Duarte, sobre o Programa Pindorama, com depoimentos dos estudantes contando sua experiência na Universidade. Disponível em: <http://www2.tvcultura.com.br/caminhos/45universidade/universidade2.htm>. Acesso em 25 fev. 2019.

GRÁFICO 2 – ESTUDANTES FORMADOS PELO PROGRAMA PINDORAMA (2002-2015)

Fonte: Levantamento Geral por turma. Relatório do Programa Pindorama 2002-2019.

O gráfico 2 representa os 205 estudantes que receberam a bolsa de estudo integral oferecida pelo Programa Pindorama entre 2002 e 2019. Todos residentes na Região Metropolitana da Grande São Paulo, alguns provenientes da aldeia do Jaraguá, outros da comunidade do Real Parque, Parelheiros e outras localidades, a maior parte oriundos de aldeias do Nordeste, vindos em busca de trabalho e aqui descobriram que vale a pena lutar para sua emancipação cidadã e ingressar no Ensino Superior, conforme Prezia em depoimento a Gonçalves (2018)²⁰². A etnia dos estudantes indígenas que fizeram e fazem parte do Programa Pindorama, entre 2002 a 2019, correspondem a 116 estudantes da etnia Pankararu²⁰³, 36 Pankararé, 10 Guarani Mbyá, 6 Fulni-ô, 5 Xucuru, 4 Xavante, 4 Terena, 4 Potiguara, 4 Guarani Nhandeva, 3 Kaimbé, 2 Kaingang, 2 Kaxinawá, 2 Pataxó Hã-hãhãe, 1 Krenak, 1 Pataxó, 1 Atikum, 1 Xukuru Kariri, 1 Cruaia, 1 Kamayurá, e 1 Trumai.

A população Pankararu, é a etnia com maior número de inscritos no Programa Pindorama, muitos residentes na comunidade do Real Parque, em São Paulo, a maior metrópole da América do Sul.

²⁰² GONÇALVES, Carlos Barros. Benedito Antonio Genofre Prezia. **Revista Perspectiva Histórica**, janeiro/junho de 2018, n° 11. Disponível em: <<http://www.perspectivahistorica.com.br/revistas/1530365248.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2019.

²⁰³ A população Pankararu, etnia com maior número de inscritos no Programa Pindorama, está localizada na comunidade do Real Parque, em São Paulo, a maior metrópole da América do Sul, e gira em torno de 1.500 pessoas.

No primeiro vestibular em 2002, dos 32 estudantes inscritos, 26 foram aprovados e puderam receber a bolsa integral oferecida pelo Programa, sendo 22 da etnia Pankararú, 3 da etnia Guarani Mbyá e 1 Xavante, entre os quais 16 mulheres e 10 homens.

Em comparação com os anos seguintes, 2002 foi o ano com maior número de bolsistas, porquanto *segundo Prezia (2019) “imaginava-se que apenas um pequeno grupo teria condições de ser aprovado no vestibular e dessa forma, a PUC-SP ofereceu bolsas a todos que fossem aprovados. Para surpresa geral, dos 32 inscritos, 26 foram classificados”*.

Nesse ínterim, a coordenação avaliou que não seria possível acompanhar um número grande de estudantes no Programa, e em 2003, prestaram vestibular na PUC-SP 35 indígenas, ingressando 12 candidatos (14 a menos que 2002) aprovados na primeira e na segunda chamada, mas por engano do Setor de Bolsas de Estudo foram admitidos 13 estudantes.

Das opções por áreas de conhecimento (gráfico 3 no apêndice A), entre 2002 e 2019, dos 205 bolsistas inscritos no Programa, a maioria optou por cursos nas áreas de humanas (64%), em seguida pela área de Exatas (22%), e Biológicas (14%). Entre eles:

. 131 estudantes optaram pela área de humanas (gráfico 4 no apêndice B), e entre eles, 33 escolheram o curso de Pedagogia, 27 Serviço Social, 24 Administração, 17 Letras Português, 9 Ciências Sociais, 5 Turismo, 3 História, 2 Design, 2 Direito, 2 Comunicação, 2 Letras Inglês/Português, 1 Artes do Corpo, 1 Geografia, 1 Secretariado Bilingue, 1 Letras Inglês, e 1 Letras Espanhol;

. 46 estudantes optaram pela área de Exatas (gráfico 5 no apêndice C), escolhendo os cursos de Ciências Contábeis (13), Tecnologia em Mídias Digitais (10), Engenharia Elétrica (9), Engenharia de Produção (5), Ciências da Computação (4), Ciências Econômicas (4) e Matemática (1);

. 28 estudantes optaram pela área de biológicas (gráfico 6 no apêndice D), escolhendo os cursos de Fisioterapia (11), Fonoaudiologia (9), Gestão Ambiental (3), Enfermagem (2), Biologia (2), Psicologia (1).

Do total de 205 estudantes bolsistas, 111 representam o gênero feminino (54%), e 94, o gênero masculino (46%). Conforme Prezia (2019), a predominância de mulheres entre os educandos indígenas se deve ao fato delas terem mais disponibilidade para estudar, enquanto os homens muitas vezes executam trabalhos pesados ou são obrigados a trabalhar para sustentar a família.

Os critérios para a permanência dos educandos no Programa são comunicados a todos os candidatos antes mesmo de sua inscrição no vestibular. Conforme relatórios disponibilizados pela coordenação, entre 2002 e 2017, dos 94 educandos, 35 perderam a bolsa por terem sido reprovados, 15 por exceder o prazo da bolsa, 14 por abandono do curso, 7 por incompatibilidade com o curso, 7 por faltarem as reuniões do programa, 5 por problemas de saúde e morte, 4 por transferência para outras instituições de ensino, e 7 por motivos não especificados.

Conforme Prezia (2019), algumas dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas para o acesso e permanência na PUC-SP, como a alta nota de corte do vestibular, e terem de conciliar estudo e trabalho, que somadas às obrigações familiares, muitas vezes impedem a conclusão do curso. O longo trajeto entre suas residências e a PUC-SP, o custo do transporte, despesas com alimentação e material didático também impediram o êxito de alguns deles na graduação.

Com relação ao alto índice de reprovação, Prezia (2018) esclarece que alguns fatores comprometeram o aprendizado na graduação, como, por exemplo, a dificuldade dos estudantes em acompanhar o ritmo e os conteúdos ministrados no curso, em razão dos mesmos serem oriundos de escolas públicas com o ensino fundamental e médio deficiente. Isso fez com que a coordenação disponibilizasse oficinas de redação e interpretação de texto, com ajuda de educador voluntário, conforme Daniela dos Reis Chagas (2017)²⁰⁴.

As condições precárias de moradia e adequada assistência médica interferiram na vida acadêmica e pessoal dos estudantes indígenas. Ainda de acordo com o relato do Prof. Prezia, problemas de saúde e falecimento interromperam os estudos de alguns dos educandos do Programa. Um estudante apresentou quadro de leucemia no último ano de Economia. Trabalhava e estudava, dormindo cerca de 4 horas por noite. Antes de falecer, no final do ano em que concluiu o curso, recebeu o diploma no hospital. Outra educanda, com problema de asma brônquica, acometida de parada respiratória em sua residência, numa favela da zona

²⁰⁴ Daniela dos Reis Chagas, Assistente Social, integrante da Pastoral Indigenista de São Paulo, e da coordenação do Programa Pindorama, vê “a importância da formação do Programa Pindorama como um espaço para o fortalecimento identitário” (...) e sinaliza que as principais dificuldades dos estudantes indígenas “são os mesmos de muitos bolsistas, que vêm de um ensino médio fragilizado e têm dificuldade de acompanhar o ritmo de um curso universitário um tanto puxado, voltado a estudantes de escolas particulares, além de terem problemas com a redação. Para ela, a fase inicial é a pior, pois é de adaptação. Os que trabalham e estudam penam como os que vêm de fora e têm dificuldades para se adaptarem à realidade urbana. Apesar disso, Daniela ressalta que o índice de reprovação é quase igual à média do ensino superior no Brasil, ajudado pelo reforço de aulas de português, organizadas pelo Pindorama, além de apoio psicopedagógico da universidade” (HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **Porantim**, Ano XXXVIII, n° 393, Brasília-DF, março 2017, p. 4-5).

Leste, não pôde ser socorrida a tempo de leva-la ao Pronto Socorro. Uma terceira educanda faleceu no 2º mês de curso, por apresentar cardiopatia congênita não diagnosticada a tempo.

Doenças emocionais limitaram o aprendizado de estudantes durante o ano letivo, inclusive recebendo acompanhamento médico do próprio corpo clínico da PUC-SP. Um educando com quadro mental não totalmente diagnosticado, teve um surto dentro da sala de aula. Trabalhava, estudava, e morava numa periferia muito distante. Por levar mais de dois anos para recuperar-se - prazo máximo para trancamento do curso -, acabou perdendo a bolsa. Todavia, ainda é acompanhado pela coordenação aguardando a evolução clínica e a viabilidade de seu retorno à Universidade.

Exemplo de persistência foi de uma estudante aprovada duas vezes no vestibular para Geografia, mas precisou desistir por não formar turma para o curso, acabando por optar na segunda tentativa pelo curso de Ciências Sociais (Antropologia). Em uma das reuniões do Programa Pindorama, relatou as dificuldades em acompanhar o curso, mas disse estar satisfeita por ter conseguido ingressar no Ensino Superior. Com planos para o futuro, mostrou-se determinada a reverter o aprendizado adquirido na graduação em prol de sua comunidade.

Alguns reprovaram por faltar às aulas em decorrência de problemas familiares, gravidez, entre outros motivos, e dentre esses, alguns concluíram a graduação posteriormente sem a bolsa de estudos, pagando pelo curso em outra Universidade ou fazendo novo vestibular na PUC-SP.

Mudanças de planos e objetivos em prol de seu povo alteraram o rumo de alguns estudantes do programa, levando-os a abandonar o curso e conseqüentemente a perda da bolsa. Foi o caso de um indígena Guarani Mbyá, estudante de Matemática, turma de 2006, que mudou para a aldeia Guarani do Krukutu, onde foi atuar como professor. Outro estudante da etnia Xavante, matriculado no curso de Geografia, turma de 2002, abandonou o curso por assumir um projeto na comunidade Xavante do Mato Grosso.

Exceder o prazo da bolsa, que varia de acordo com a duração do curso escolhido ocasiona a perda da mesma. Em algumas situações há prorrogação, mas cada caso é estudado, segundo Prezia (2019). Alguns ex-bolsistas fizeram novo vestibular ou formaram-se posteriormente em outra Instituição de Ensino Superior.

O prazo para o trancamento do curso é de 02 anos. Recentemente, dois estudantes – uma da etnia *Pankararé*, do curso de Fisioterapia, e outro da etnia *Pankararu*, curso de Engenharia de Produção, trancaram o curso.

b) Observação participante nas reuniões abertas do Programa Pindorama - Assistência Regular aos estudantes indígenas

O percurso dos educandos do Programa Pindorama é seguido atentamente pela coordenação e sua equipe, para resolver imprevistos que necessitem de sua intervenção de modo a solucioná-los, minimizando dificuldades que surjam durante sua trajetória acadêmica. O reconhecimento e gratidão dos educandos e egressos do Pindorama quanto a esse apoio estão presente em suas falas e depoimentos espontâneos observados ao longo das reuniões mensais abertas do Programa.

As reuniões têm por objetivos abordar dois aspectos: o político – onde se debatem temas ligados à identidade indígena e à política indigenista nacional e local -, e o social, pelo cuidado com os educandos que estão longe de suas famílias e aldeias, uma vez que esses encontros representam momentos de socialização ajudando-os a sair da solidão, pois estão apenas com seus parentes.

Conforme Prezina (2018), uma vez que a maioria dos educandos pertence a etnias oriundas do Nordeste, miscigenadas, de longo contato com não indígenas, com histórico de exclusão e longa vivência no contexto urbano, sua participação nas reuniões do Programa Pindorama representa um momento importante para se redescobrirem e se valorizarem como indígenas.

É um espaço de acolhimento, de contato regular, diálogo, intercâmbio de ideias, experiências, ajudando-os a enfrentar preconceitos dentro da Universidade, tanto por parte de colegas de sala como de docentes, que ainda não desconstruíram a imagem do indígena de quinhentos anos atrás, e por vezes ignoram a cultura dos povos indígenas, sua história de lutas, resistência, desconhecida por grande parte dos brasileiros.

Uma significativa troca de experiência junto aos educandos deu-se na reunião de novembro de 2018, quando o Programa Pindorama recebeu a visita de Samian (Samuel Tremblay), indígena do grupo dos Métis do Canadá²⁰⁵, originário da comunidade de Pikogan, filho de mãe indígena e pai canadense de Québec, considerado o primeiro *rapper* de origem indígena a cantar em francês, como em *algonquin*, língua falada pelo seu povo. Samian relatou que sofreu muito por ter sido rejeitado e discriminado, tanto por sua comunidade de origem pelo fato de ser loiro, como por parte da sociedade não indígena canadense, por ser indígena.

²⁰⁵ “Os Métis do Canadá são descendentes mestiços de mulheres indígenas e colonos europeus que viajaram para o Canadá, vindos da França, e mais tarde da Grã-Bretanha, com o objetivo de explorar a região e fazer negócios”. Disponível em: < <https://www.wdl.org/pt/item/15556/> >. Acesso em: 22 set. 2019.

Começou escrevendo poesia e conseguiu superar essa rejeição quando começou a compor Rap. O governo canadense tem dado apoio aos indígenas e também a esse grupo mestiço, organizando a sua participação no *Encontro Nacional de Rap*, no Memorial da América Latina e articulando seu contato com a coordenação do Pindorama. Prezia (2019) ressaltou a importância desse encontro estabelecido por um governo, no caso o do Canadá, que diferente do governo brasileiro foge dos indígenas e agora é abertamente contra eles.

Em entrevista a Raman (2008) para o *site The Guardian*²⁰⁶, Samian relata que na reserva são ministradas aulas da língua *algonquin* e alerta para o fato de que o idioma está desaparecendo rapidamente porque os jovens da comunidade não falam mais, usando só o francês, o que lamenta. Samian disse querer mostrar a eles a importância de preservar a sua língua e sua cultura, e o rap foi o caminho escolhido para atingir esse objetivo.

c) Engajamento dos estudantes do Programa na causa indígena

Prezia (2018) enfatiza a importância da participação de egressos do Programa Pindorama para compor a equipe de coordenação, como forma de estimular o convívio e a troca de experiências, dentro e fora da Universidade. Também a participação fora das salas de aula, em seminários, palestras, encontros, entre outras atividades relacionadas às questões indígenas.

Uma egressa da etnia Pankararu formada em Direito pelo Pindorama, expressou o significado positivo da conclusão de uma graduação, fruto de esforços e parcerias.

Segundo Rejane, do povo Pankararu, entrevistada por Ramos e Maestri (2009)²⁰⁷, em matéria publicada no *site Brasil de Fato*, em 2010, a educação nas aldeias está melhor direcionada do que a oferecida fora delas, uma vez que “*dentro da aldeia são ensinados, além das disciplinas normais do currículo, os costumes*”. Citou a importância da aplicação da Lei Federal nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura indígena no currículo oficial das escolas não indígenas de toda rede de ensino no Brasil. Sinalizou como ponto negativo a falta de preparo dos estudantes durante a graduação, fato que levou alguns colegas a desistirem de seus cursos por não se sentirem aptos. Como pontos positivos, saber

²⁰⁶ Os rappers nativos americanos começaram a se apresentar nos anos de 1980 e 1990, com letras de músicas sobre questões sociais que afetam suas comunidades, e são percebidas como um canal cultural e político, como forma de denúncia e de crítica sobre determinado contexto social e político. RAMAN, Nachammai. Quebec's first Algonquin rapper. *The Guardian*: 02 jul. 2008. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/world/2008/jul/02/canada-rap>>. Acesso em: 22 set. 2019.

²⁰⁷ RAMOS, Vanessa; MAESTRI, Beatriz. Da aldeia à periferia. *Site Brasil de Fato*: 24 set. 2010. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/1509/>>. Acesso em: 23 set. 2019.

que poderiam contar com o apoio da coordenação do Pindorama e ver colegas se formando em diversas áreas e atuando em suas aldeias, carentes de pessoas que entendem suas especificidades como seu modo de vida, costumes, e luta de seu povo. Ela mesma contribui prestando serviços para a *Ação Cultural Indígena Pankararu*, ONG criada e formada por indígenas Pankararu, da comunidade do Real Parque, em São Paulo. Pretende expandir seus conhecimentos atuando na causa indígena, e prestar consultoria jurídica para as pessoas da comunidade, e participar de eventos que tratem dos direitos dos povos indígenas. Lembrou que há indígenas que não tem o fenótipo de um indígena, que muitos estão habituados a ver nos livros, não falam a língua de seu povo, e se veem obrigados a provar sua identidade e sua cultura. E por não morarem nas aldeias, mas numa grande metrópole.

A importância da atuação política e social dos estudantes e egressos segue de encontro aos objetivos do Programa, de fazer com que os estudantes indígenas tornem-se lideranças de suas comunidades, sintam-se responsáveis pelas mudanças sociais, tendo em vista uma sociedade pluriétnica, pluricultural e mais igualitária, aumentar na Universidade a sensibilidade para o diferente e para a interdependência entre as várias culturas, além de ser um programa voltado para jovens indígenas carentes, segundo Prezina (2018).

De acordo com os relatórios do Programa Pindorama, poucos bolsistas formados voltam para suas aldeias, visto que muitos já nasceram em São Paulo e, além disso, na aldeia de origem a busca por uma vaga no mercado de trabalho é limitada. Dos que continuaram residindo em São Paulo, muitos já estão envolvidos na causa indígena, compartilhando o aprendizado adquirido na graduação em benefício de suas comunidades.

Esse aspecto pode ser verificado pelo exemplo de uma egressa da etnia *Pankararu*, formada em Serviço Social, com especialização em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC (UFABC), e já exercendo a profissão de Assistente Social na Prefeitura de Diadema, Estado de São Paulo. Além de fazer parte da coordenação do Programa Pindorama, assumindo o lugar de ex-bolsista *Potiguara*, que se afastou para trabalhar e cursar o doutorado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital, em Florianópolis, participou da abertura do evento *Agosto Indígena*²⁰⁸, na Audiência Pública – *Mulheres Indígenas Contra a Violência*, na Assembleia Legislativa de São Paulo, no dia 26 de agosto de 2019.

²⁰⁸ O “Agosto Indígena 2019, evento ocorrido de 01 a 31 de agosto, em São Paulo, foi organizado pela Comissão de Articulação dos Povos Indígenas de São Paulo (CAPISP) e do Grupo de Trabalho Indígena do Tribunal Popular, com participação da população indígena residente na cidade de São Paulo, teve programadas palestras, seminários, exposições, cinema, arte e artesanato indígenas, em diversas instituições de ensino, entre elas, o Instituto de Psicologia (IPUSP) e Casa de Culturas Indígenas, ambos na USP, com roda de conversa - “Trocadas de

Uma estudante *Kaimbé*, do curso de Serviço Social, também engajada nas questões indígenas, atuou como mediadora do ciclo de palestras de encerramento deste evento, cujo tema foi “*Educação e Direitos Indígenas hoje*”.

Outro exemplo é o de Emerson de Oliveira Souza, formado em Ciências Sociais pelo Programa Pindorama, e um dos organizadores do livro *A criação do mundo e outras belas histórias indígenas*²⁰⁹, junto com Benedito Prezida, e prefácio de Betty Mindlin²¹⁰. Participou do Programa *Educação, História e Sociedade*, da pós-graduação da PUC-SP, com o projeto “A Educação Escolar no Centro-Oeste Paulista”, com objetivo de reconstruir a história e tornar o indígena “sujeito do conhecimento”, e não apenas “objeto de pesquisa” (grifos do autor) (p. 72). Atua também como professor de sociologia da rede estadual de ensino, onde procura apresentar uma nova visão sobre os povos indígenas. É membro do Comitê Regional da FUNAI – Coordenação Regional do Litoral Sudeste de São Paulo, propondo a participação de indígenas que vivem no contexto urbano nas discussões e gestão das políticas públicas. Atualmente cursa o Mestrado em Antropologia Social na USP.

d) Impulso para a jornada acadêmica de estudantes do Programa em outros países

O Programa Pindorama marcou o início da jornada acadêmica de estudantes que iniciaram a graduação na PUC-SP e foram para outros países e Estados brasileiros. É o caso do ex-bolsista *Pankararu*, do curso de Fonoaudiologia – turma de 2003 -, formada posteriormente em Medicina em Cuba; da estudante da etnia *Pankararu*, do curso de Comunicação, turma de 2004, formada também em Medicina em Cuba; outra estudante da etnia *Cruaia*, do curso de Ciências Sociais, turma de 2013, que mudou para Alemanha; e um estudante da etnia *Pankararu*, do curso de Ciências da Computação, turma de 2017, aprovado para o curso de Gestão Ambiental no Rio Grande do Sul pelo SISU.

saberes e experiências indígenas”, estendendo-se por algumas escolas públicas como a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Frei Francisco de Mont’Alverne, com o Cineclub *Ibirapema* e roda de conversa com Sassá *Tupinambá*. O encerramento dia 31 de agosto de 2019, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), contou com a participação de indígenas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – *Campus* Guarulhos, e do Programa Pindorama da PUC-SP, na presença de Emerson Souza, filho do povo *Guarani Nhandeva*, ministrando a palestra “*Desafios para os Povos Indígenas na Universidade: A formação de professores das escolas públicas*”, entre outras lideranças indígenas.

²⁰⁹ GUARANI, Emerson; PREZIA, Benedito (Orgs.). **A criação do mundo e outras belas histórias indígenas**. São Paulo: Formato Editorial, 2011.

Em algumas situações costuma-se acrescentar a etnia do indígena após o primeiro nome, para identificação do povo ao qual pertencem.

²¹⁰ Doutora em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e autora de *Diários da floresta* (Terceiro Nome, 2006), entre outros livros.



Imagem 1 –Médico Pankararu formado em Cuba, ex-aluno do Pindorama, ao lado do ministro Padilha, ao chegar no aeroporto de Guarulhos (Metró News, 6/01/2014. Foto: Guilherme Kastne).

e) Participação em eventos acadêmicos

O evento que faz parte das atividades dos alunos e ex-alunos do Pindorama é o *Retomada Indígena*, idealizada pelo então estudante do Programa, Emerson de Oliveira Souza, citado anteriormente no item “c”. O evento está em sua 12ª edição, e ocorreu de 16 a 21 de setembro de 2019, das 19h às 21h30, no auditório da PUC-SP, com o tema “519 anos de resistência”, realizado pela coordenação, alunos e ex-alunos do Programa Pindorama PUC-SP, e apoio do Núcleo Gênero, Raça e Etnia (Curso Serviço Social PUC-SP), do Programa Psicologia Social (PUC-SP), da Faculdade de Ciências Sociais (PUC-SP), da Pastoral Indigenista e do CIMI Sul-Grande São Paulo.

Durante o evento (programação completa no Anexo 22) participaram representantes e acadêmicos indígenas discutindo temas como “*Da medicina tradicional ao protagonismo das mulheres indígenas*”; “*A medicina tradicional indígena na cidade de São Paulo*” - com Maria Lídia, Pankararu, liderança comunitária do Real Parque, Jaciara Martim, Guarani Mbyá do Jaraguá e assistente social; “*Mulheres indígenas na luta política atual*”, com Chirley Pankará, doutoranda em Ciências Sociais pela USP e Deputada Estadual pelo Mandato Coletivo do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), e como moderadora, Profa. Sueli Amaral, do *Núcleo Gênero, Raça e Etnia* (Curso Serviço Social); *As mídias digitais como instrumento de luta*

indígena – Vídeo: *Pajerama (um indígena perdido na selva de pedra)*, com Gerson Victor dos Santos, ex-aluno do Pindorama e mestrando em jornalismo (FIAM), *Emerson de Oliveira Souza*; “*O livro paradidático, instrumento de conscientização nas escolas*”, com Alaíde Xavier Feitosa, liderança Pankararé, atuante nas escolas de Osasco, e Moderadora: Rannaiê Granjeiro, Pankararé; “*O profissional indígena na área de saúde mental em São Paulo*” – Palestra com *Jurandir Ferreira Neto*, Pankararu, ex-aluno do Pindorama e médico formado pela Escola Latino Americana de Ciências Médicas (ELAM), em Cuba e Moderadora: Giulia Andrade, Pankararu; “*As lutas atuais e autoafirmação indígena na universidade*”, com Emerson de Oliveira Souza; Amanda Bezerra dos Santos, ex-aluna do Pindorama, com especialização em *Direitos Humanos, Diversidade e Violência* pela Universidade Federal do ABC (UFABC), apresentando a monografia “*Mulheres Indígenas, presente! Uma reflexão sobre as mulheres indígenas e a luta pela igualdade de gênero*”.

Esse evento foi uma maneira de marcar presença e divulgar a questão indígena na PUC-SP, além da venda de artesanato feito pelos indígenas.



Imagem 2 – Cartaz 12ª. Retomada Indígena

f) Trabalhos de conclusão de curso

A produção acadêmica dos educandos citados no quadro 10 concentrou-se na temática indígena, conforme nota-se:

| QUADRO 10 - TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DOS ESTUDANTES DO PROGRAMA PINDORAMA | | | | |
|--|------------------------|-----------|--|---|
| TRABALHO | ETNIA | ANO | CURSO | TEMA DO TRABALHO |
| Iniciação Científica | 4 estudantes Pankararu | 2004-2005 | Pedagogia e Engenharia Elétrica | <i>Recuperação da memória e identidade Pankararu na Grande São Paulo</i> |
| TCC | aluna Krenak | 2008 | Ciências Sociais | <i>A inserção da população indígena na cidade de São Paulo</i> |
| TCC | aluna Pankararu | 2008 | Direito | <i>Proteção jurídica aos conhecimentos tradicionais indígenas</i> |
| TCC | aluna Guarani Mbyá | 2009 | Serviço Social | <i>Considerações sobre o trabalho para o povo Guarani e as decorrências do seu contato com a sociedade capitalista</i> |
| TCC | aluna Pankararu | 2010 | Serviço Social | <i>Algumas considerações sobre as condições de vida dos Pankararu em São Paulo</i> |
| TCC | aluno Guarani Nhandeva | 2010 | Ciências Sociais | <i>Memória guarani. História e genealogia da família Mboká na Reserva Indígena do Araribá</i> |
| TCC | aluna Fulni-ô | 2011 | Serviço Social | <i>Mulheres negras que se prostituem como forma de sobrevivência</i> |
| TCC | aluna Pankararu | 2011 | Pedagogia | <i>Educação escolar indígena</i> |
| TCC | aluna Pankararu | 2012 | Pedagogia | <i>A temática Indígena na sala de aula</i> |
| Dissertação de Mestrado | aluna Potiguara | 2016 | Tecnologia da Inteligência e Design Digital | <i>E o verbo se fez digital. Uma narrativa sobre cultura indígena e formação</i> |
| TCC | aluna Pankararu | 2016 | Serviço Social | <i>Religiões, violência de gênero contra as mulheres e Serviço Social: Um ensaio sobre os desafios profissionais</i> |
| TCC | aluna Pankararu | 2018 | Fonoaudiologia | <i>Relações entre percepção de fala, vocabulário receptivo e uso efetivo do aparelho de ampliação sonora individual em crianças com deficiência auditiva.</i> <i>Atualmente é mestranda em Audiologia.</i> |
| TCC | aluna Pankararé | 2018 | Fonoaudiologia | <i>Atuação de Fonoaudiólogos em Centros de Convivência e Cooperativa: trajetórias e desafios de formação profissional</i> |
| Especialização - Monografia | aluna Pankararu | 2019 | Pós-Graduação na UFABC (Direitos Humanos, Diversidade e Violência) | <i>Mulheres Indígenas, presente! Uma reflexão sobre as mulheres indígenas e a luta pela igualdade de gênero</i> |

Fonte: Relatório do Programa Pindorama 2019.

Os Trabalhos de Conclusão de Curso descritos no quadro acima, também demonstram a importância dada pelos ex-alunos à continuidade de sua formação acadêmica.

g) Relatório final de avaliação interna: 10 anos do Programa Pindorama da PUC-SP (2002 a 2011)

Um dos relatórios de avaliação interna disponibilizados pela coordenação do Pindorama apresentou os resultados da pesquisa diagnóstica dos 10 anos do Programa (2002 e 2011), realizada em setembro e outubro de 2011 junto aos seus educandos.

No relatório, o universo estudado foi de 60% dos educandos do Programa, ou seja, 21 entrevistados, por meio de questionário com 27 perguntas interpretadas. O objetivo principal dessa pesquisa foi analisar os pontos levantados pelos estudantes indígenas em seus cursos e também com relação ao Programa Pindorama, tentando identificar suas dificuldades, sem esquecer sua singularidade no meio acadêmico, e interação como grupo.

Para proporcionar a análise, foram avaliados: 1) o grau de satisfação dos estudantes indígenas com a instituição; 2) convivência na Universidade e entre o grupo do Pindorama; 3) significado das reuniões do Programa para os estudantes indígenas envolvidos; 4) sugestões para as reuniões; 5) apoio do programa aos estudantes indígenas; 6) intenção dos estudantes do programa em atuar junto à causa indígena; 7) identificação com o curso; 8) dedicação aos estudos, aprendizagem, conteúdos e oficina de produção de textos; 9) participação em cursinhos pré-vestibular; 10) evento “Retomada Indígena”; 11) curso de indigenismo; 12) Museu da Cultura; 13) adaptação à vida acadêmica.

A pesquisa revelou aspectos significativos para a coordenação do Programa, sendo possível avaliar as particularidades de cada estudante durante o curso, na Universidade e no Pindorama, bem como, os aspectos positivos e negativos, os momentos de união e separação, de cumplicidade, distanciamento, de entrosamento e de tensão enquanto grupo.

Dessa forma, possibilitou-se uma visão estratégica desta realidade e os dados coletados, longe de seguirem um modelo retilíneo mostraram solicitações, resistências e contradições para serem analisadas, trabalhadas e compreendidas por meio do diálogo contínuo entre todos os envolvidos. Esperou-se que através da objetividade e da subjetividade das respostas obtidas, as percepções acerca dessa realidade se tornassem mais visíveis, abrindo caminhos para superar problemas e desafios encontrados.

. Grau de satisfação dos estudantes indígenas com a instituição

Quanto ao grau de satisfação com a instituição, os educandos demonstraram estar satisfeitos em estudar na PUC-SP, considerada uma das melhores Universidades privadas do

país. Avaliaram os docentes como excelentes e avaliaram que estudar na PUC facilita o ingresso no mercado de trabalho para um futuro mais digno.

A grande maioria dos estudantes demonstrou se sentir acolhida na Universidade e que nunca sofreu preconceito. Uma educanda relatou que “*a diferença é socioeconômica e intelectual, não é preconceito. Meus colegas de classe sempre demonstraram interesse em conhecer mais a minha cultura*”. Um educando observou que gostaria de receber atenção especial em sala de aula por parte dos professores por ser indígena. Outra educanda revelou ter sido discriminada por funcionários da PUC, porém preferiu não entrar em detalhes sobre o ocorrido.

. Convivência na Universidade e entre o grupo do Programa Pindorama

A pesquisa constatou que a convivência do grupo na Universidade foi muito boa. Os educandos relataram que se sentiam acolhidos pelos seus colegas de classe e recebiam ajuda sempre que precisavam.

Em relação à convivência entre os integrantes do grupo as opiniões se dividiram. Dez estudantes opinaram que existe união e amizade entre eles, que todos se ajudavam e que era muito bom o contato com outras etnias para a troca de experiências. Nove educandos sentiam a inexistência de amizade entre eles e que o grupo era desunido, visto que alguns fingiam não se conhecer ao se cruzarem na Universidade. Observaram ainda que se relacionar com todos é muito difícil, pela falta de entrosamento entre si. Constatou-se que os educandos eram mais unidos com seus colegas - não indígenas - de classe do que com os próprios participantes do Programa, pelo fato de que com os colegas de curso a convivência era diária, propiciando o entrosamento e laços de amizade maior. Estudar e assistir as aulas juntos, fazer trabalhos em grupo, conversar pelos corredores, irem juntos ao restaurante e à biblioteca, trocar livros, entre outras interações consolidaram o relacionamento entre eles. Em contrapartida, por estudarem em diferentes cursos ou até em outros *campi* os educandos do Pindorama apenas se viam rapidamente nos corredores, interagindo apenas nas reuniões mensais.

. Significado das reuniões do Programa para os estudantes indígenas envolvidos

Em relação ao significado das reuniões mensais, 19 educandos as definiram como um encontro para troca de experiências e conhecimentos acerca da causa indígena; um dia para trocar ideias, esclarecer dúvidas, para discutir e refletir sobre a situação dos estudantes no

Programa e vida diária; Dez educandos consideraram-na como um espaço de convivência e de conhecimento sobre as diversas etnias que fazem parte do Programa; Quatro educandos consideraram-nas um encontro para o fortalecimento do grupo; Um educando observou que elas incentivavam o orgulho de ser indígena. As opiniões sobre essas reuniões que são obrigatórias surpreenderam, porém todos enfatizaram sua importância. Embora a avaliação positiva dos estudantes envolvidos, a pesquisa detectou que elas poderiam ser mais produtivas, agradáveis e envolventes, se fossem mais vividas e sentidas sob o ponto de vista emocional.

. Sugestões para as reuniões

As observações dos estudantes envolvidos para que as reuniões do programa fossem mais produtivas, agradáveis e envolventes, apontaram para a falta de atividades para aproximá-los, criando intimidade e entrosamento entre eles. Treze educandos sugeriram oficinas, dinâmicas e brincadeiras para possibilitar sua aproximação; cinco educandos sugeriram que voltassem as apresentações sobre cada etnia presente; dois alunos sugeriram que seria mais proveitoso se houvessem reuniões em pequenos grupos a respeito de algum tema indígena, dando espaço para o educando opinar; um educando observou que seria produtivo a participação de ex-alunos do Programa Pindorama para contar sua passagem pela PUC; foi sugerida a mudança de local das reuniões, para a quadra, ou o Pátio da Cruz, de modo a facilitar à integração entre eles.

. Apoio do Programa Pindorama aos estudantes indígenas envolvidos

Todos os educandos entrevistados sentiam o apoio da coordenação sempre que precisaram de orientação e conselhos, ajuda para realizarem a matrícula, nos problemas em relação à bolsa de estudo, bem como o suporte das Oficinas de Produção de Texto.

. Intenção dos estudantes do programa em atuar junto à causa indígena

Todos os educandos que participaram da pesquisa demonstraram intenção de atuar naquele momento ou no futuro, na causa indígena, para enfrentar os desafios junto à sua comunidade. Entre esses, 8 mencionaram que gostariam de trabalhar na aldeia ou na cidade, colocando em prática os conhecimentos adquiridos na graduação.

Um educando do curso de Tecnologias e Mídias Digitais pretendia desenvolver projeto para por em prática Pontos Digitais nas aldeias indígenas para troca de informações, com o propósito de utilizar os recursos tecnológicos em favor da educação, em especial, nas áreas carentes, e propiciar às comunidades indígenas o acesso à internet e a outras tecnologias (depoimento no Anexo 1). Outro estudante que também optou por esse curso demonstrou a intenção de trabalhar com Educação a distância (EaD). Teve a oportunidade de estudar um ano na Espanha por intermédio do Programa Ciências sem Fronteiras, do governo federal (relato no Anexo 2), e depois da graduação concluiu o Mestrado (relato no Anexo 3); uma ex-educanda do curso de pedagogia aspirava atuar na Educação indígena; outro educando desejava ser voluntário em algum trabalho; e outra ex-educanda esperava participar da causa indígena aplicando os conhecimentos adquiridos na Formação Superior.

Conforme descrito no relatório, nos 10 anos de Programa um grupo relativamente pequeno, cerca de 13 ex-educandos já atuavam na causa indígena. Entre esses, 6 eram educadores em aldeias: 3 formadas atuavam no Brejo dos Padres, do povo Pankararu; 1 educando que havia perdido a bolsa, retomando o curso depois; 1 Pankararu, na aldeia Pataxó; e 1 Guarani na aldeia do Jaraguá, em São Paulo. Outros 7 militavam no movimento indígena em São Paulo, entre eles 1 ex-educanda Pankararu, atuava na coordenação do Programa Pindorama; 1 Pankararu como representante indígena na Comissão Intercultural do Ministério da Cultura, representante indígena no vestibular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e presidente da Associação SOS Pankararu, em São Paulo; 1 ex-educando Potiguara, que participa da Articulação Indígena de São Paulo; 1 ex-educanda Guarani Mbyá que atua num projeto junto à ONG Nossa Tribo, coordenava um intercâmbio de entre jovens Xavantes do Mato Grosso e jovens Guarani da aldeia do Jaraguá; 1 ex-educando Guarani Nhandeva militou junto à causa indígena em diversos momentos da graduação e atualmente representa os indígenas da cidade na FUNAI-Regional Sudeste; 1 ex-educanda Pankararu, atua como presidente da Associação Pankararu da Zona Leste; 1 ex-educando Pankararu que tentou trabalhar na aldeia, em Pernambuco, mas não conseguiu, embora tenha ficado lá quatro meses. Têm participado de alguns eventos, embora seu trabalho como assistente social não tenha permitido uma atuação frequente nos encontros indígenas.

. Identificação com o curso

Todos os estudantes responderam que se identificaram com o curso escolhido.

. Dedicção aos estudos, aprendizagem, conteúdos e oficina de produção de textos

Dezoito educandos afirmaram que tinham uma rotina para dedicar-se aos de estudos, e três responderam que não tinham. Quinze educandos responderam que faziam um planejamento de estudos, e seis afirmaram que não faziam.

Alguns estudantes responderam que dedicavam de uma a quatro horas por semana para estudar, pesquisando na internet e realizando algum trabalho. Uma ex-educanda de psicologia respondeu que estudava e pesquisava praticamente o dia todo, num total de mais de 20 horas semanais.

Com relação à frequência à biblioteca da PUC-SP, 16 educandos responderam que iam de três a dez vezes por mês; 03 não frequentavam a biblioteca, pois recebiam cópia em sala de aula; 01 educanda estudava em outro *campus* e por isso não frequentava a biblioteca central; e 01 educando respondeu que não frequentava.

Quanto à dificuldade em relação ao conteúdo do curso, 11 consideraram o curso fácil, 05 educandos consideraram o curso muito difícil, e 05 que sentiam dificuldade em algumas matérias.

Sobre as dificuldades para produção de textos, 07 educandos responderam terem dificuldades com a redação, 11 não sentiam dificuldade, 02 afirmaram que melhoraram a redação, estudando e redigindo textos, e 01 educando respondeu que às vezes tinha dificuldades.

Com relação à frequência nas Oficinas de Produção de Textos que iniciaram em 2009, aos sábados, ministradas pelo Professor Nilton Colombo (como voluntário), 04 educandos responderam que participaram delas, e 17 responderam que não participaram de. Essas oficinas foram consideradas de extrema importância por todos os educandos participantes, cientes de suas dificuldades na escrita e na interpretação de textos acadêmicos. Avaliaram que as oficinas são proveitosas, inclusive para ajuda-los quando fossem redigir o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Consideraram o Professor Nilton²¹¹ ótima pessoa e ótimo profissional. Um educando citou que é o modelo de docente que gostaria de ter sempre na PUC. Porém, são poucos os educandos que frequentaram as oficinas. Eles mesmos sentiam que precisavam, e apesar de serem obrigatórias para os alunos do primeiro ano, cerca de 50% justificavam suas faltas, seja porque trabalhavam aos sábados, seja porque ir às oficinas era um esforço a mais

²¹¹ Nilton Colombo professor da *Oficina de Produção de Textos do Programa Pindorama*. Disponível em: <<https://uniaocampocidadeefloresta.wordpress.com/2011/09/02/retomada-indigena-iv-19-a-24-de-setembro-%E2%80%93-puc-sp-eblog/>>. Acesso em: 08 out. 2019.

numa semana que havia sido muito cansativa. Logo, as oficinas receberam apenas cinco ou seis educandos do primeiro ano em geral. Uma educanda afirmou que gostaria que elas fossem aos sábados pela manhã, já que à tarde “*acabamos perdendo o dia todo*”, observou. Outro educando respondeu “*Preciso de algo mais... Não sei o que*”.

. Participação em cursinho pré-vestibular

Sobre a participação em cursinho pré-vestibular, 10 educandos que responderam que frequentaram o cursinho da Poli; 01 educando respondeu que frequentou três cursinhos (Poli, Foco e Objetivo); e 10 educandos responderam não terem frequentado nenhum cursinho (entre esses, 01 educanda relatou que não o fez por falta de tempo, e 1 educanda não precisou por ter estudado “*em boas escolas públicas*”).

Questionados sobre os benefícios de estudar num cursinho, dos 11 educandos que afirmaram terem frequentado algum, 10 responderam que ele ajudou de forma significativa a prestar o vestibular, e 01 respondeu que não ajudou.

. Evento “Retomada Indígena”

Dos educandos e egressos do Pindorama que participaram da organização desse evento anual iniciado em 2008, 13 responderam que era um momento para lembrar e conhecer a problemática indígena na cidade e nas aldeias: “*É uma forma de mostrar nossa cultura, nossa diversidade*”. Dois educandos responderam que era uma maneira de “*afirmar nossos direitos e conhecer nosso povo*”. Treze educandos responderam que era uma forma de valorização e inclusão da cultura indígena na PUC. Três educandos responderam que o evento possibilita mostrar o trabalho realizado pelo Programa Pindorama. Quatro educandos que estudavam a noite afirmaram que dependendo da aula, não poderiam comparecer no evento, sobretudo, se houvesse avaliação de alguma disciplina. Um educando justificou que não poderia participar do *Retomada*, porque não são liberados das aulas pelos docentes.

. Curso de Indigenismo

O curso sobre indigenismo “*Povos Indígenas: Cultura e Desafios*”, ministrado aos educandos do Programa Pindorama uma única vez, foi uma forma de trazer para as reuniões mensais noções sobre a problemática indígena na história. Contou com a participação de apoiadores da causa indígena de fora da PUC. Segundo os educandos o curso foi importante,

por dar visibilidade e fortalecer a causa indígena. Temas como resistência indígena, mitos e ritos na cultura indígena, a violência e política indigenista, deram vida e atualidade para as questões que envolvem essas populações, despertando em muitos educandos que participaram do curso maior interesse e um novo olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca. Avaliaram-no positivamente, e um “*conhecimento para toda a vida*”, “*maravilhoso do começo ao fim*”, desejando que continuasse. Uma educanda observou que “*é a partir deste conhecimento que a gente passa a ter orgulho de ser indígena*”.

. Parceria com o Museu da Cultura

Dezesseis educandos estiveram no Museu da Cultura da PUC pelo menos uma vez; 12 consideraram a parceria do Museu com o Programa Pindorama como sendo ótima, onde ambos saem ganhando, referindo a importância desse espaço para apoio e reconhecimento da cultura indígena. Um educando observou a falta de visibilidade, dificultando a atenção quando lá ocorrem eventos.

. Adaptação à vida acadêmica

Dos 21 educandos, 13 responderam que foi fácil adaptar-se à vida acadêmica; e oito que foi difícil.

h) Avaliação do Programa Pindorama da PUC-SP pelos estudantes

Com o objetivo de apresentar um pouco mais sobre a vivência dos estudantes no Pindorama, foram anexados depoimentos publicados no Jornal Porantim²¹², em março de 2017, avaliando sua experiência dentro e fora Programa.

Nota-se pelos depoimentos a importância dada ao Programa para seu acesso na Universidade, bem como a qualidade do ensino ofertada pela instituição, que agregará benefícios para suas comunidades, contribuindo para sua emancipação cidadã, num país de grande desigualdade social, visto que, financeiramente, não seria possível para eles custear as mensalidades da PUC-SP, uma das mais caras Universidades privadas de São Paulo.

²¹² HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, n° 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

i) Desconstruindo preconceitos

Conforme relatado por alguns educandos em uma das reuniões abertas do Programa Pindorama, atitudes preconceituosas por parte dos discentes e docentes durante a graduação fazem parte de seu cotidiano gerando preocupação e impactando mais os anos iniciais do curso. Porém, o apoio e incentivo da coordenação para que eles não desistam dos estudos, por mais difícil seja a convivência na Universidade se faz presente nesse convívio. Outra educanda comentou que uma docente no início da graduação afirmou que ela não conseguiria acompanhar o curso, porém com o passar do tempo mudou de opinião, e no dizer da educanda, *“isso ficou para trás e agora está tudo bem”*; outra foi questionada por um docente se ela *“andava nua”* - a educanda respondeu que *“os indígenas não são só penas, e que era preciso desconstruir essa imagem”*²¹³.

As passagens citadas acima demonstram o despreparo de alguns docentes e da Universidade para lidar com a especificidade cultural em sala de aula. Segundo prof. Prezia (2019), é difícil no momento evitar tais situações sob o ponto de vista institucional, mas os próprios estudantes acabam impulsionando uma mudança de atitude por parte deles.

j) avaliação do Programa Pindorama segundo a coordenação

De acordo com o relato do prof. Prezia (2018), a experiência do Programa Pindorama é *“de grande importância para as comunidades indígenas envolvidas, pois é uma porta aberta não só para nossa sociedade, como também para adquirir consciência de seus direitos. Vários alunos já disseram que podem falar de sua vida ‘antes e depois do Pindorama’*”.

Segundo ele, a PUC-SP foi pioneira ao implantar o Programa Pindorama, sobretudo por se tratar de uma Universidade privada, e transformá-la num espaço acadêmico que proporcione igualdade de chances para o acesso de indígenas ao Ensino Superior, não só para não indígenas, e como oposição ao pensamento de que por serem indígenas devem continuar excluídos da sociedade brasileira.

Ainda de acordo com Prezia (2018), desmistificar essa visão é resgatar uma dívida histórica para com esses povos. Ressalta ainda a mão dupla no convívio entre os educandos indígenas do Programa Pindorama e a Universidade, onde os mesmos contribuem no sentido de mudar um pouco o perfil elitista, não apenas social, mas também acadêmico da PUC, o que não

²¹³ Depoimento na reunião aberta mensal do Programa Pindorama, em 31 de agosto de 2019.

é fácil. Avalia que apesar das dificuldades encontradas durante os anos de existência do Programa Pindorama, atingiu-se em certa medida essa intenção, e os educandos e egressos têm ajudado a desconstruir conceitos por meio do debate na academia e fora dela, lançando questionamentos acerca do que se pensa erroneamente sobre os povos indígenas²¹⁴.

Como ação afirmativa, o Programa Pindorama da PUC-SP possui proposta mais ampla, porque além de se tratar de uma política de aspecto emergencial para atendimento da demanda de indígenas que vivem na Região Metropolitana da Grande São Paulo, foi pensado também para incentivar e valorizar a identidade social e cultural das comunidades indígenas que fazem parte do programa, por meio da formação universitária, que certamente contribui para abrir caminhos. O fortalecimento das relações com as comunidades indígenas envolvidas, a ocupação de espaços, ampliação do diálogo, o apropriar-se de métodos de aprendizagem e novas formas de conhecimento, sem dúvida tem se mostrado alguns deles. Caminhos que contribuem para a emancipação cultural, social e cidadã dessas populações.

Ao avaliar se a PUC-SP está desenvolvendo bem o Programa, e caso contrário, quais medidas deveriam ser tomadas para aperfeiçoá-lo, Prezina (2019) explicou que a PUC-SP como instituição demorou muito para perceber a importância do Programa, pois em 2008, ao assumir a coordenação, pelo fato de não ser dos quadros da PUC, dificultou um pouco essa ligação institucional. Embora o Programa estivesse integrado à Pró-Reitoria de Cultura e Relações Comunitárias, não havia um vínculo maior. Apenas na atual gestão, quando essa Pró-Reitoria contou com uma assessora, antiga coordenadora do Programa Pindorama, é que passaram a ter um apoio efetivo. Até o momento não foi disponibilizada uma sala própria, ficando os contatos para a reunião mensal ou através de meios virtuais, sobretudo e-mail.

No que se reporta a avaliação interna do Programa, Prezina (2019) esclarece que ela ocorre semestralmente, no âmbito da coordenação, e junto à Pró-Reitoria de Cultura e Relações Comunitárias, a partir dos relatórios semestrais a ela encaminhados. Há também uma avaliação feita junto ao SABE-Serviço de Apoio ao Estudante Bolsista, para analisar a situação dos estudantes com mau desempenho acadêmico.

Perguntado se os objetivos propostos pelo Programa Pindorama foram atingidos, Prezina (2018) acredita que sim, e crê que é um programa de sucesso em São Paulo, já tem 17 anos, recebeu 205 pessoas indígenas, e dessas, 76 se formaram com bolsa integral. O desafio maior

²¹⁴ HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. CIMI, **Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, n° 393, mar. 2017, p. 4. No editorial do jornal Porantim, página 2, consta que “na língua da nação indígena Sateré-Mawé, Porantim significa remo, arma, memória”.

financeiramente foi dos educandos carentes terem conseguido concluir o curso sem nenhum apoio oficial e sem bolsa de manutenção, graças aos esforços próprios, segundo ele.

Conforme Prezia (2019), se muitas vezes o retorno militante dos formados não é tão palpável no nascente movimento indígena em São Paulo a presença de ex-alunos do Pindorama na causa indígena é significativa. Para essas comunidades significou um ganho real, como se viu no evento dos 15 anos do Programa, aumento da autoestima e um ganho econômico palpável. Ainda de acordo com o relato do prof. Prezia, já se formaram três médicos (dois em Cuba e um pela UFSCar, após ter feito o curso de enfermagem na PUC), dois engenheiros elétricos, e uma advogada e na pós-graduação um com mestrado concluído, dois com mestrado em andamento e um com doutorado em curso.

Para a ex-aluna Pankararu, formada pelo Pindorama no curso de pedagogia, em 2014, atualmente exercendo a profissão de pedagoga, com Educação não formal em espaços expositivos, ministrando palestras em escolas de São Paulo, é grande a importância do Programa e sua ajuda no sentido de reafirmar a identidade étnica, tanto para os indígenas que vêm das aldeias, como para os que nasceram nos centros urbanos e não têm contato com as suas comunidades de origem, mas que nas grandes cidades firmam suas verdadeiras identidades, e nelas adquirem o conhecimento acerca da cultura de seu povo²¹⁵.

Não obstante, segundo Prezia (2019) tem havido avanços importantes para o acesso de estudantes indígenas ao Ensino Superior, e citou o último censo do INEP que apontou para 56.750 o número de estudantes matriculados em Universidades. O desafio, segundo ele, é saber como esses alunos estão contribuindo para o fortalecimento da causa indígena.

²¹⁵ *Idem, Ibidem.*

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, pretendeu-se resgatar a trajetória das políticas educacionais para Indígenas no Brasil desde a ocupação colonial portuguesa, até os dias atuais, visando situar neste contexto a experiência do Programa Pindorama da PUC-SP. Trata-se de uma ação afirmativa educacional, que tem como objetivo a inclusão de indígenas residentes na Região Metropolitana da Grande São Paulo na graduação, e que têm se demonstrado importante para o aprimoramento intelectual e engajamento dos membros das comunidades indígenas participantes do Programa, conforme depoimentos dos estudantes envolvidos.

Ao refletir sobre a morosidade com que foram e são tratadas as políticas sociais especialmente na área da educação indígena, compreendeu-se que o tratamento dado às mesmas obedeceu a interesses governamentais, financeiros, internacionais, e de grandes latifundiários, comprometendo o futuro dos indígenas, seus territórios, cultura, sobretudo, sua emancipação cidadã.

Algumas dessas políticas sociais tentaram garantir aos indígenas direitos fundamentais como Educação, saúde, entre outros, constitucionalmente reconhecidos. A carta de 1988 serviu de amparo a esses povos não só ao ampliar o rumo da política indigenista oficial, mas também, garantir o direito à Educação escolar, de forma que esta auxilie no reconhecimento de suas organizações sociais, tradições, línguas - o direito de viverem conforme suas culturas, e não mais serem vistos como incapazes e tutelados.

Ressaltam-se os avanços obtidos, sobretudo a partir década de 1990, com os governos FHC e as administrações petistas, Lula e Dilma, quando passaram a serem criados programas e leis mais apropriadas que as do passado. No entanto, essas ações são passíveis de aprimoramento e maior participação das populações indígenas no planejamento, desenvolvimento e efetivação de novas políticas indigenistas educacionais.

As ações educacionais para indígenas descritas ao longo dessa pesquisa foram concebidas para reparação de séculos de injustiças, discriminação e desigualdades sofridas por esses povos, com vistas a sua autonomia, ajustadas a seus planos e projetos para o futuro, segundo os pressupostos da Constituição Federal de 1988. É o que se pretendeu, por exemplo, com a criação da Lei de Cotas em 2012, o primeiro vestibular indígena da UFSCar em 2008, e o vestibular indígena da Unicamp 2019 - o primeiro de uma Universidade Estadual, ambos como política de reserva de vagas para o acesso desses povos no Ensino Superior.

No ano de 2008 um importante avanço pôde ser verificado, a partir da aprovação da Lei nº 11.645, que determina oficialmente a inclusão da história dos povos indígenas no currículo oficial da rede de ensino no Brasil. Sendo assim, após mais de quinhentos anos o governo reconhece a importância de se transmitir uma narrativa apropriada da história dos povos indígenas nos livros didáticos.

Notou-se a importância das Universidades tornarem-se cada vez mais espaços acessíveis aos povos indígenas, possibilitando não somente o acesso, mas também a troca de conhecimentos entre culturas, com a qual todos, mas principalmente nós não indígenas, cuja visão é limitada perante tamanha complexidade -, possam aprender a conviver com a diversidade. Um aspecto a ser superado é a discriminação e o preconceito dentro da Universidade, a partir até mesmo de docentes despreparados para saberem lidar com as especificidades culturais dos povos originários em sala de aula.

Importante ressaltar que a luta das comunidades indígenas ao acesso no Ensino Superior têm sido fundamental para democratizar e “descolonizar” a academia, cujo domínio histórico de brancos com alto poder aquisitivo reflete um contexto social de discriminação étnica, cultural e cognitiva. Sendo assim, as ações coordenadas dos governos de centro-esquerda junto com a mobilização política dos povos indígenas vêm possibilitando o acesso desses grupos nesse universo excludente, para enriquecer, somar e transformar a Universidade.

Uma crítica quando se pensa no acesso dos indígenas ao Ensino Superior é que eles estão tutelados pela sociedade brasileira, de forma que, a Universidade tendo sido criada por não indígenas, obriga estes a se submeterem à estrutura e aos métodos de ensino desconhecidos por suas práticas de vida. Não poderia ser diferente, porquanto o modelo de Universidade criado na Europa e nos Estados Unidos, e copiado pelo Brasil, está longe de representar um modelo de universidade autônoma e multiétnica, como reflexo do colonialismo cultural na academia. Assim nota-se a importância das Licenciaturas Interculturais Indígenas criadas a partir do ano de 2001, que deverão ser estudadas em futuras pesquisas no intuito de se mostrar dados objetivos acerca da emancipação dos egressos.

As ações afirmativas para acesso dos povos indígenas à graduação em instituições por enquanto preponderantes nas grandes capitais constituem-se num caminho possível e fundamental para a autodeterminação, fortalecimento de suas comunidades e emancipação,

lembrando que a formação universitária abre muitos caminhos, e essas sociedades confiam aos educandos indígenas o desafio de lutarem por seus direitos, respeito e dignidade.

Supõe-se não ser possível afirmar o rumo das políticas das ações afirmativas para viabilizar o acesso e aumento do número de estudantes indígenas nas Universidades, frente à instabilidade demonstrada pelo atual governo, num contexto político de retrocesso de todas as políticas culturais afirmativas, ameaçando não apenas os avanços já obtidos no campo cultural e educacional, como também ameaça a própria sobrevivência física dos povos originários.

Não são apenas as políticas educacionais que estão na ofensiva. Desde 2016, muitos direitos sociais conquistados pelo movimento indígena nas últimas décadas, encontram-se ameaçados, entre eles, os direitos fundamentais reconhecidos na Constituição de 1988, têm sido alvo de medidas prejudiciais por parte do governo, como por exemplo, as discussões sobre mineração nos territórios indígenas, o desmonte da FUNAI, e criminalização de indígenas e seus defensores.

Como ação afirmativa, o Programa Pindorama da PUC-SP possui proposta mais ampla, os coordenadores são autores da temática indígena e fortemente engajados na causa indígena, antes mesmo da criação do Programa. Trata-se de uma ação afirmativa para atendimento da demanda de indígenas que vivem em São Paulo, pensada também para incentivar e valorizar a identidade social e cultural das comunidades indígenas que fazem parte do programa, por meio da formação acadêmica, de modo que atenda as necessidades de seus povos, e conforme Emerson Souza (2019) *“para que o indígena deixe de ser objeto de pesquisa, para ser sujeito do conhecimento”*.

Esta proposta não se encerra aqui, pois novos estudantes indígenas ingressam em programas como o Pindorama. Muito ainda se têm a fazer para ampliar o acesso à Universidade, mas esta proposta deixa uma semente à discussão e abre novas perspectivas para futuros estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O Diretório dos Índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. ProUni sob balanço: avanços e limites à luz de experiências estudantis na cidade de São Paulo. In: MARINGONI, Gilberto (Org.). **O Negócio da Educação: aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olho d'Água, 2017.

ALVES, Jean Paraízo. Novos atores e novas cidadanias: o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena**. V. 4. Brasília: MEC/SEF, 2002, p. 21. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4a.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BARAUSSE, Paulo Tadeu. **A visão colonialista do novo governo e o “projeto de extermínio e extinção indígena”**. Entrevista com Gersem Baniwa. 23/04/2019. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/588501-o-novo-governo-e-o-projeto-de-exterminio-e-extincao-indigena-entrevista-com-gersem-baniwa>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

BESSA FREIRE, José Ribamar. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**. Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano, Manaus, n. 1, p. 17-33, set. 2002. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribamar.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

BESSA FREIRE, José Ribamar. A demarcação das línguas indígenas no Brasil. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. 1. Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

BRASIL. FUNAI. **Portaria nº 849**, de 04 de agosto de 2009. Disponível em: < http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/LEGISLACAO_INDIGENISTA/Educacao/PORTARIA-N-849-de-04-08-2009..pdf>. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Território brasileiro e povoamento**. Disponível em: < <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/politica-indigenista-do-seculo-xvi-ao-seculo-xx.html>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Direitos Indígenas na Constituição Federal de 1988. In: GRUPIONI, L.D.B. (Org.). **As Leis e a Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. PLANALTO. **Lei nº 2.889**, de 01 de outubro de 1956. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L2889.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. PLANALTO. Criação da FUNAI. **Lei nº 5.371**, de 1967. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 27 mai. 2019.

BRASIL. PLANALTO. **O Estatuto do Índio. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6001.htm>. Acesso em: 27 mai. 2019.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 58.821**, de 14 de julho de 1966. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58821-14-julho-1966-399438-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. PLANALTO. **Decreto Lei nº 65.810**, de 08 de dezembro de 1969. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. PLANALTO. Educação Indígena no Brasil. **Decreto nº 26**, de 4 de fevereiro de 1991. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 26 mai. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 3**, de 10 de novembro de 1999. em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. PLANALTO. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. PLANALTO. Programa Diversidade na Universidade. **Lei nº 10.558**, de 13 de novembro de 2002. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10558.htm>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Programa Nacional de Ações Afirmativas. **Decreto nº 4.228**, de 13 de maio de 2002. Disponível em:< <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2002/decreto-4228-13-maio-2002-452042-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. PLANALTO. **Decreto nº 5.051**, de 19 de abril de 2004. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. PLANALTO. Código Civil Brasileiro. **Lei nº 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. PLANALTO. Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. **Decreto Lei nº 4.886**, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. PLANALTO. Programa Diversidade na Universidade. **Decreto nº 4.876**, de 12 de novembro de 2003. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4876.htm>. Acesso em: 01 jun. 2019

BRASIL. PLANALTO. **Regimento Interno do Conselho Nacional de Política Indigenista**. Portaria nº 1.396, de 15 de agosto de 2007.

BRASIL. PLANALTO. **Programa Universidade para Todos – ProUni. Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. PLANALTO. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em: 31 mai. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão da SECAD – 2004**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5159-28-julho-2004-533141-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. MEC/SEF/DPEF. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 10 de novembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1990/1959>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. MUSEU DO ÍNDIO. **Museu do Índio organiza e disponibiliza Relatório Figueiredo**. Disponível em: <<http://museudoindio.gov.br/divulgacao/noticias/225-museu-do-indio-organiza-e-disponibiliza-relatorio-figueiredo>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. MUSEU DO ÍNDIO. **Organizações indígenas**. Disponível em: <<http://www.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/244-organizacoes-indigenas>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. PLANALTO. **Lei nº 12.314, de 19 de agosto de 2010**, que cria a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112314.htm>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. PLANALTO. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Decênio 2014-2024**. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#anexo>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. PLANALTO. **Lei de Cotas nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 06 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.134**, de 18 de abril de 2001. Disponível em:< <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=4440&codTipoAto=1&tipoVisualizacao=alterado>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.995**, de 09 de janeiro de 2006. Disponível em:< http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/cuia/documentos/lei_14995_06.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

BRASIL. PLANALTO. **Medida Provisória nº 870, de 01 de janeiro de 2019**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm>. Acesso em: 30 mai. 2019.

BRASIL. SENADO. Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845, que contém o Regulamento acerca das Missões de catequese, e civilização dos Índios. Disponível em:< <http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Conferência Relativa à Luta contra as discriminações na Esfera do ensino**. Disponível em:< <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvRelLutContDiscEsfEns.html>>. Acesso em 24 jun. 2019.

CANEDO, Felipe. **Documento com mais de 7 mil páginas mostra as atrocidades cometidas contra os índios no Brasil**. 19/04/2013. Disponível em:< https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2013/04/28/interna_nacional,378517/documento-com-mais-de-7-mil-paginas-mostra-as-atrocidades-cometidas-contr-os-indios-no-brasil.shtml>. Acesso em: 14 abr. 2019.

CHADE, Jamil. **Documentos da Cruz Vermelha revelam massacre de indígenas na ditadura**. 24 de outubro de 2016. Disponível em: <<https://apublica.org/2016/10/documentos-da-cruz-vermelha-revelam-massacre-de-indigenas-na-ditadura/>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

CONSELHO MISSIONÁRIO INDIGENISTA (CIMI). **Marcha e Conferência Indígena – Abril de 2000**, Brasília: CIMI, 2000, p. 121.

CONSELHO MISSIONÁRIO INDIGENISTA (CIMI). **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados de 2017**. Conselho Indigenista Missionário – CIMI, 2019. Disponível em:<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contr-povos-indigenas_2017-Cimi.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. 1. Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Parecer sobre os critérios da identidade étnica. In: VIDAL, Lux (Org.). **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os direitos dos índios. Ensaios e documentos.** São Paulo: Brasiliense, 1987. Disponível em: < http://cpisp.org.br/wp-content/uploads/1987/10/Os_direitos_do_Indio.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2019.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **A história dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios na Constituição. Dossiê 30 anos da Constituição Brasileira. **Novos Estudos. CEBRAP.** São Paulo, v37n03, 429-443, SET.-DEZ. 2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/nec/v37n3/1980-5403-nec-37-03-429.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2019.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Índios, cidadania e direitos. *In*: Comissão Pró-Índio (Org.). **O índio e a cidadania.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

DEMO, Pedro. **Política social, Educação e cidadania.** 4ª. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DIACON, Todd A. **Rondon: o marechal da floresta.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FÉLIX, Cláudio. Entre conflitos e convívios: aspectos das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil. *In*: **Revista HISTEDBR On-Line.** Campinas, n. 30, p. 98-118, jun. 2008 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: < https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5145/art07_30.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2019.

FERNANDEZ, Camila Collpy Gonzalez. **Entre dois países, sonhos e ilusões: e/imigrantes bolivianos em São Paulo.** São Paulo: e-Manuscrito, 2018.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade Tupinambá.** São Paulo: Pioneira, 1970.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

FRANCO, M. A. R. S. **A metodologia da pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa.** Nuances: estudo sobre a educação, Presidente Prudente, ano IX, v. 9, n. 9/10 p.189-208, jan./jun. e jul./dez. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Edinaldo Bezerra de. **A Guarda Rural Indígena – GRIN. Aspectos da Militarização da Política Indigenista no Brasil.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308140347_ARQUIVO_grin_Fin.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

FUNDAÇÃO SÃO PAULO. **Histórico.** Disponível em: <https://www.pucsp.br/fundasp/a_fundacao/historico.html>. Acesso em: 12 set. 2019.

FUNAI. **O Brasil indígena.** Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>>. Acesso em: 01 abr, 2019.

GONÇALVES, Carlos Barros. Benedito Antonio Genofre Prezia. **Revista Perspectiva Histórica**, janeiro/junho de 2018, nº 11. Disponível em:< <http://www.perspectivahistorica.com.br/revistas/1530365248.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2019.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Trajetória de uma política pública: o governo federal e a educação indígena no Brasil. In: **Povos indígenas no Brasil 2001-2005**. São Paulo: Instituto Sócioambiental, 2006. Disponível em:< <https://www.institutoiepe.org.br/media/artigos/doc9.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. In: CARVALHO, F. L. (Org.). **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004, p. 33-55. Disponível em:< <https://docplayer.com.br/12262253-Educacao-escolar-indigena-em-terra-brasilis-tempo-de-novo-descobrimto-educacao-escolar-indigena-em-terra-brasilis-tempo-de-novo-descobrimto.html>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

HECK, Egon; PREZIA, Benedito. **Povos indígenas: terra é vida**. São Paulo: Atual, 1999.

HERBETTA, Alexandre Ferraz; LANDA, Mariano Bãez (Orgs.). Educação Indígena e Interculturalidade: Um debate epistemológico e político. / Educación indígena e interculturalidad; um debate epistemológico y político. Bilíngue. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. **Ebook**. Disponível em:< https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2019.

HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, nº 393, mar. 2017. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Estudantes indígenas ingressantes e concluintes no Ensino Superior**. Disponível em:<<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/4720-crece-o-numero-de-estudantes-indigenas-nas-universidades>>. Acesso em 27 out. 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991**. Disponível em:< <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00005.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2019

JUNQUEIRA, Carmem. **A questão da emancipação**. Cadernos da Comissão Pró-Índio nº 1, São Paulo: Global, 1979. Disponível em:< http://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2019/02/A_questao_da_emancipacao.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

KUPER, Adam. **A reinvenção da sociedade primitiva: Transformações de um mito**. Recife: Editora da UFPE, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta.

LIMA, José Antonio. **Saúde é novo conflito entre indígenas e governo Bolsonaro**. 27/03/2019. Disponível em:< <https://www.dw.com/pt-br/sa%C3%BAde-%C3%A9-novo-conflito-entre-ind%C3%ADgenas-e-governo-bolsonaro/a-48086879>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

LUCIANO BANIWA, 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.

LUCIANO BANIWA, Gersem dos Santos. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO BANIWA, Gersem dos Santos. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**. Encarte nº 34. Jan. 2003. Disponível em:< <http://laced.etc.br/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

LUCIANO BANIWA, Gersem dos Santos. Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real – **Os dilemas da educação escolar indígena no Alto do Rio Negro**. Orientador: Prof. Dr. Stephen Grant Baines. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Brasília/DF, 2011. Disponível em:< http://www.dan.unb.br/images/doc/Tese_103.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2019.

MACENA, João Marcelo de Oliveira. **“Isso é coisa de vocês”: os índios Canela e a escola**. Orientador: Prof. Dr. Stephen Grant Baines. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília. Brasília: Mimeo, 2007. Disponível em:< http://www.dan.unb.br/images/doc/Dissertacao_221.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2019.

MAGALHÃES, General Couto de, **O Selvagem**, 2ª ed. s/d [c. 1913].

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei nº 11.645: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (Orgs.). **Povos indígenas & Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MENDONÇA, Ricardo. **Bolsonaro é denunciado por crimes contra a humanidade ao Tribunal Penal Internacional**. 28/11/2019. Disponível em:< <https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/11/28/bolsonaro-e-denunciado-por-crimes-contra-humanidade-ao-tribunal-penal-internacional.ghtml>>. Acesso em: 29 nov. 2019

MOONEM, Frans. **Povos indígenas do Brasil**. Recife, 2ª edição, 2008. Disponível em:< http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/lucianomaia/moonen_povos_indigenas_br_2008.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. 1ª edição. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1972.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PAULINO, Marcos. Mais de uma década da primeira política de ação afirmativa para povos indígenas: novos elementos para debate. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de (Org.). **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. [recurso eletrônico]. 1ª. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça. Sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em:< <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/pucsp-pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional-2015-2019-r2.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2019.

PREZIA, Benedito; MAESTRI, Beatriz Catarina; GALANTE, Luciana. **Povos Indígenas: terras, culturas e lutas**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2019.

PREZIA, Benedito. **História da resistência indígena: 500 anos de luta**. 1. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Disponível em:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2019.

RAMAN, Nachammai. Quebec's first Algonquin rapper. **The Guardian**: 02 jul. 2008. Disponível em:<<https://www.theguardian.com/world/2008/jul/02/canada-rap>>. Acesso em 22 set. 2019.

RAMOS, Vanessa; MAESTRI, Beatriz. Da aldeia à periferia. **Site Brasil de Fato**: 24 set. 2010. Disponível em:<<https://www.brasildefato.com.br/node/1509/>>. Acesso em: 23 set. 2019

RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização – a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 6ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 207.

SANTOS, Luciano Costa; CARNEIRO, Nadia Virginia B. (Orgs.). **Contra o golpe: caderno de democracia**. Salvador: Editora da UFBA, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018. Disponível em:< <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795/18233>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 10.

SILVA, Aracy Lopes da. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 39.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. O Governo dos Índios sob a Gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992, p. 155.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; HOFFMANN, Maria Barroso (Orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, agosto de 2004. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1016.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos. **Revista História Hoje**, v.1, nº 2, p. 169-193, 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/46/36>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

SOUZA, Maria Tereza Sadek R. de. Os índios e os “custos” da cidadania. In: VIDAL, Lux (Org.). (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO). **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. In: **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-244, ago. 2008. ISSN 2175-8034.. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217/14871>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

TVT. **Bolsonaro cria ódio contra povos indígenas**. 30 de julho de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DWSkJ3oosOw>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

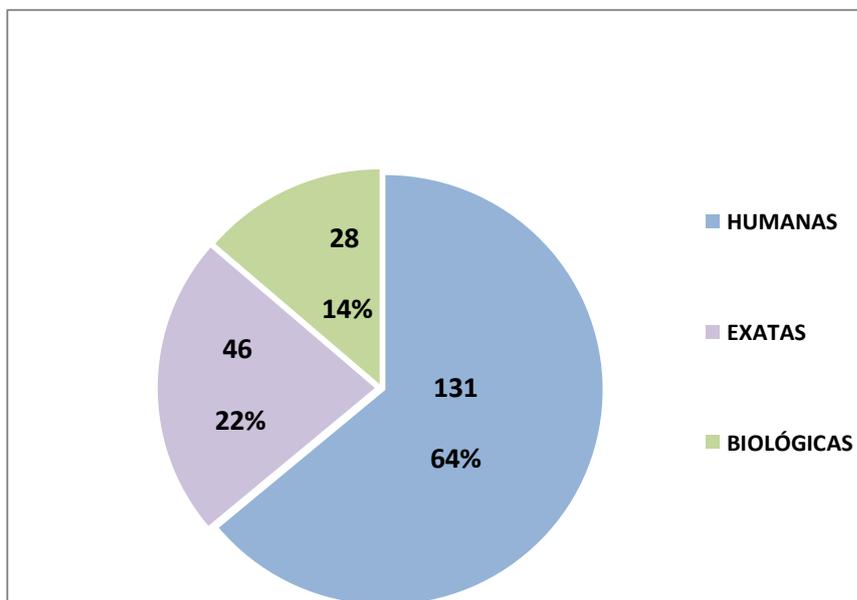
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de História. **Projeto Político pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica (guarani, kaingang e laklãnô-xokleng)**. Florianópolis, 2015, 151 p. Disponível em: <<http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2018/02/PPP-LII-2016.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Cotas na UFT: democratização do acesso ao Ensino Superior**. Disponível em: <<https://ww2.uft.edu.br/ultimas-noticias/15704-cotas-na-uft-democratizacao-do-acesso-ao-ensino-superior>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

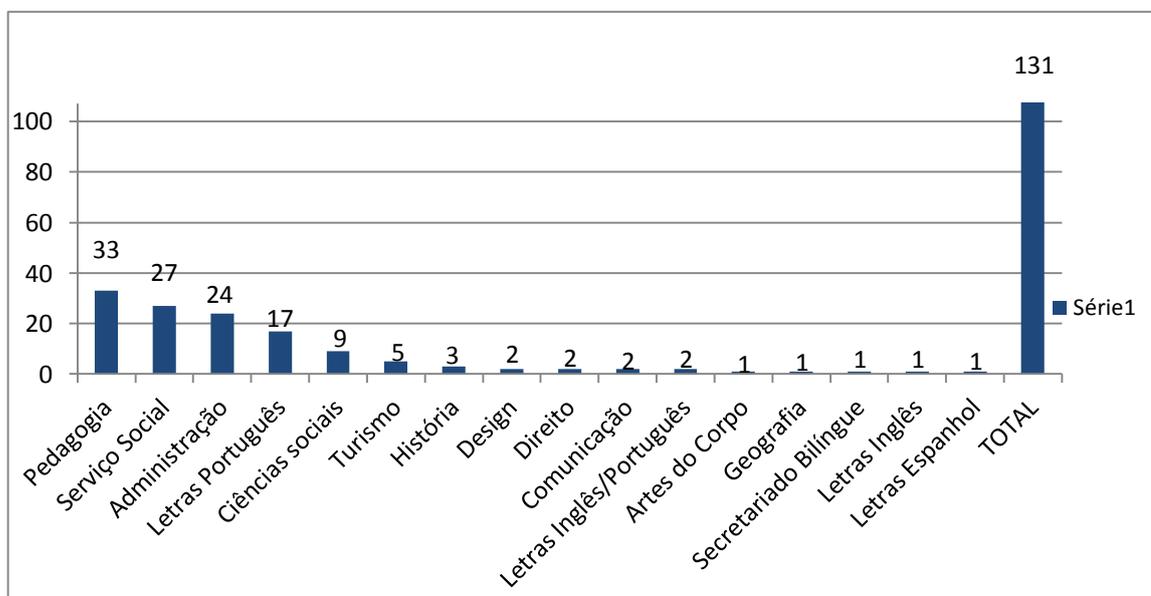
VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica.** Brasília: Plano, 2003.

VILLAS BÔAS, Orlando. **A arte dos pajés. Impressões sobre o universo espiritual do índio xinguano.** São Paulo: Globo, 2000.

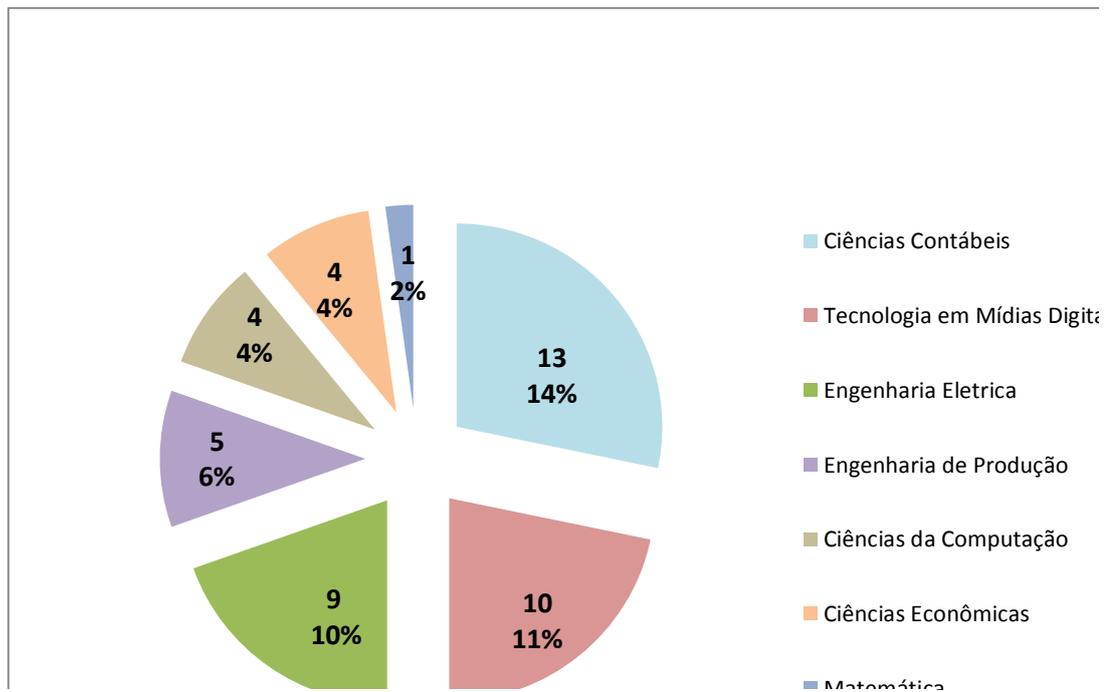
WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C. de M. **Formação do Brasil Colonial.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

APÊNDICE A - Gráfico 3 – Escolhas dos cursos por área do conhecimento

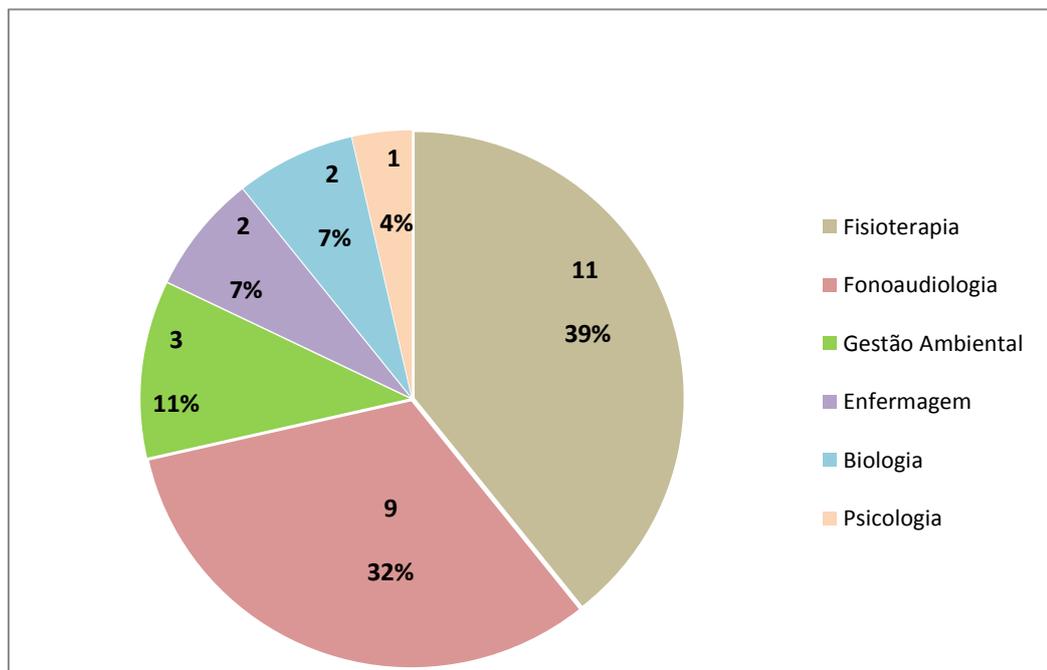
Fonte: Levantamento Geral por turma. Relatório Programa Pindorama - 2002-2019.

APÊNDICE B - Gráfico 4 – Opção por cursos da área de humanas

Fonte: Levantamento Geral por turma. Relatório Programa Pindorama - 2002-2019

APÊNDICE C - Gráfico 5 – Opção por cursos da área de exatas

Fonte: Levantamento Geral por turma. Relatório Programa Pindorama - 2002-2019

APÊNDICE D - Gráfico 6 – Opção por cursos da área de biológicas

Fonte: Levantamento Geral por turma. Relatório Programa Pindorama - 2002-2019

APÊNDICE E – Roteiro do questionário - Coordenador do Programa Pindorama da PUC-SP

1. Nome completo:
2. Formação acadêmica:
3. Qual foi e qual é o seu envolvimento no Programa Pindorama da PUC-SP?
4. Qual/quais os objetivos do Programa Pindorama?
5. O(A) senhor(a) poderia contar um pouco da história do Programa Pindorama?
6. Qual a importância do Programa Pindorama para a emancipação cidadã, política e cultural dos alunos indígenas?
7. Na sua concepção a PUC-SP está desenvolvendo bem o Programa? Se não, quais medidas deveriam ser tomadas para aperfeiçoá-lo?
8. A decisão de criar o Programa Pindorama se deve aos setores progressistas da Igreja Católica?
9. O(A) Sr(a) considera a que a religião Católica seria um impedimento ou condição para que os alunos realizassem o curso escolhido?
10. O Programa Pindorama pode ser considerado como um dos braços do trabalho missionário da Igreja Católica?
11. Como tem sido a recepção dos bolsistas indígenas nos cursos oferecidos pelo Programa Pindorama?
12. O que o(a) senhor(a) destacaria como algo melhor deste Programa, em termos de educandos e docentes?
13. São oferecidas condições para permanência dos educandos indígenas do Programa Pindorama durante a graduação?
14. Quais as principais dificuldades estruturais enfrentadas pelos educandos indígenas dentro dos cursos?
15. A PUC-SP desenvolve os projetos e programas como o Pindorama, baseando-se nas políticas públicas voltadas para a população indígena?
16. Qual o Programa e a Lei que rege essa política afirmativa?
17. Qual o sistema (se existe) de avaliação interna sobre o Programa Pindorama?
18. Como analisa a questão da inclusão indígena no campo da Educação no Brasil?
19. O Programa Pindorama vem atingindo seus objetivos?

ANEXO 1 – Recursos digitais em prol da Educação e comunidade indígena

Nasci em 1987 numa cidade chamada Mamanguape, no estado da Paraíba, onde no período da colonização os indígenas Potiguara predominavam. Tendo mãe indígena e pai não indígena, desde cedo comecei a viver no contexto urbano. Tive acesso, desde criança, a tecnologias que muitos na aldeia não tiveram. Já na adolescência, com a percepção de mundo um pouco mais apurada, percebia as deficiências presentes no sistema público de ensino, ainda mais, nas regiões afastadas dos grandes centros. Nesse período comecei a me interessar pela educação e por um pouco de arte e de tecnologia.

Quando surgiu a oportunidade de fazer parte do grupo de alunos da PUC-SP, por meio do Programa Pindorama, optei por fazer o curso de Tecnologias e Mídias Digitais (TMD), que respondia aos meus interesses.

Um dos principais motivos que me levou a escolher a graduação em TMD, foi o propósito de, futuramente, utilizar os recursos tecnológicos em favor da educação, em especial, em áreas que são carentes do uso das tecnologias digitais. Tinha o sonho de propiciar à comunidades indígenas o acesso à internet e a outras tecnologias.

No decorrer de meu curso fui visitar algumas regiões do Nordeste do Brasil, em particular, minha comunidade indígena Potiguara, a qual eu pertencço. Ali descobri que em uma aldeia vizinha havia um Ponto de Cultura Indígena (PCI), um espaço onde havia alguns computadores com acesso à internet. O espaço tinha oito computadores, sendo que apenas três funcionavam. Tomei conhecimento que o PCI nascera por iniciativa dos próprios membros da comunidade em parceria com o projeto Índios Online. Tal descoberta, associada a minha inquietude, me impulsionou a investigar mais sobre esse tema e também como possibilitar o surgimento de novos PCI em outras comunidades.

Diante do contexto apresentado, decidi entrar em contato com o grupo que criou os Índios Online. A relação que construímos foi tão recíproca que possibilitou o nascimento da minha dissertação de mestrado, pela qual tive a oportunidade de fortalecer ainda mais meus laços étnicos, que haviam sido reatados a partir do momento em que entrei em contato com o Programa Pindorama, que sempre acompanhou meu crescimento acadêmico.

Obrigado! (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, n° 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).

ANEXO 2 - Um Potiguara na Espanha

Durante minha carreira acadêmica na PUC-SP surgiu a oportunidade de estudar durante dois semestres na Espanha por meio do Programa Ciências sem Fronteiras (CSF). Acredito que vale a pena relatar a experiência vivida para que outros indígenas busquem também adquirir o conhecimento fora, pois assim podemos alcançar nossos objetivos e trazer melhorias ao nosso povo e a nosso país.

Ao ingressar no curso de Tecnologia e Mídias Digitais já tinha claro que queria trabalhar com educação à distância. Durante os três primeiros anos de estudos, tive a oportunidade de exercer a profissão de Designer Instrucional por meio de estágios que me proporcionaram uma vaga efetiva. No quarto ano fui aprovado nos critérios exigidos pela universidade e pelo governo federal para esse intercâmbio, que era ter boas notas e demonstrar dedicação aos estudos.

Escolhi a Espanha e não um país de língua inglesa, porque não tinha efetuado a prova do Toefl, exame de proficiência em língua inglesa, exigido por algumas universidades estrangeiras. Para ir à Espanha tive que fazer um curso online de castelhano, porém seguia com dificuldades com o idioma. Felizmente a Universidade Miguel Hernández de Elche, que me acolheu, ofereceu um curso intensivo de duas semanas. As aulas começaram no dia 24 de setembro de 2012, mas ainda possuía algumas dificuldades com o idioma, embora tenha conseguido acompanhá-las. Logo identifiquei a necessidade de praticar ainda mais o idioma, pois queria voltar ao Brasil com um bom nível de castelhano. Assim, por conta própria e utilizando parte do dinheiro disponível para me manter no país, matriculei-me em outro curso de idiomas na mesma universidade.

A cidade onde fui morar chama-se Orihuela, com aproximadamente 80 mil habitantes. Para lá o Ciências Sem Fronteiras enviou 30 estudantes brasileiros. Logo esse grupo se fortaleceu e estávamos sempre reunidos, como uma família. Porém percebi que isso estava me prejudicando um pouco em relação ao idioma, pois ao invés de praticar o castelhano, estava a todo o tempo falando português. Por isso fui morar com um amigo espanhol, o que muito me ajudou.

Fiz muitos amigos, não apenas na Espanha, mas em outros países que pude conhecer durante alguns feriados. Um conselho que dou aos novos ingressantes do CSF: relacionem-se com os nativos e façam uma agenda de estudos e lazer, planejando principalmente o financeiro. A organização é essencial para o sucesso de um trabalho e isso eu aprendi na prática, pois tive que lavar, passar e organizar minhas finanças domésticas.

*O melhor de tudo foi ter adquirido um conhecimento imensurável tanto da parte técnica quanto no convívio humano, pois conheci e fiz muitos amigos aos quais prometi que voltar um dia para visitá-los... se Deus quiser. (Fonte: HERRERO, Raílda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, nº 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em: < https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 3 – Indígena com Mestrado concluído

Mestrado concluído!... Acho que nenhuma palavra pode expressar a alegria que sinto.

A conclusão deste mestrado significou muito para mim. Uma vitória conquistada com o meu esforço, físico, intelectual e financeiro.

Durante o último ano da faculdade, após o intercâmbio feito na Espanha, comecei a me preparar para passar por esta fase da minha vida, pois tinha em mente que essa conquista não seria apenas minha, mas de toda a sociedade e, sobretudo, de minha comunidade.

Agradeço muito ao Criador por ter colocando em meu caminho pessoas tão maravilhosas que contribuíram, de forma direta ou indireta, para eu chegar até lá.

*Espero que o Programa Pindorama continue prosperando e colocando a PUC-SP em destaque, não apenas por ser uma das poucas universidades católicas a ter um programa de bolsas de estudos na graduação para indígenas, mas também por ser uma das poucas universidades que vem formando intelectuais de todos os grupos sociais e em todos os níveis acadêmicos. (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, nº 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 4 - Universidade: um sonho que se transformou em realidade

*A Universidade para mim, enquanto indígena, que era um sonho hoje é uma grande realidade, principalmente se analisarmos a situação financeira de cada um de nós, que não dispúnhamos de dinheiro nem para pagar a inscrição do vestibular. A educação universitária significa para nós uma forma de luta, para revelarmos nossa potencialidade, que sempre foi colocado em questão, e colocarmos por terra os preconceitos históricos acerca dos povos indígenas, que sempre foram vistos como pessoas submissas, um “pau mandado”. Não queremos ser gerentes de multinacionais, mas buscamos apenas um trabalho digno e nossos direitos enquanto indígenas. O estudo é fundamental para nos prepararmos e conquistarmos nossos objetivos, com uma visão crítica e construtiva da sociedade (ex-bolsistas Pankararu, 26 anos, formado em Serviço Social). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, nº 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 5 – Formada em letras para ser docente na aldeia

É com imensa satisfação que escrevo este depoimento. Estudar na PUC foi para mim uma experiência inesquecível em todos os aspectos. Desde a adolescência sonhava em fazer um curso de nível superior e para alcançar esse sonho decidi me dedicar completamente aos estudos. Ao concluir o Ensino Médio, passei por um momento de dificuldades financeiras e ingressar numa faculdade seria quase impossível. Tentei entrar numa universidade pública, mas foi em vão. Mas as decepções não me fizeram desistir do que eu tanto desejava.

E finalmente em 2003 surgiu uma oportunidade de fazer um curso superior na PUC-SP. O que antes parecia um sonho distante, tornou-se realidade. Depois de muito esforço e dedicação consegui uma bolsa integral por intermédio do Programa Pindorama para fazer o curso de Letras, pois percebi que era realmente o que eu buscava como formação. Foi uma experiência incrível. A caminhada não foi fácil, mas com muita força de vontade, determinação e persistência, consegui realizar esse sonho, alimentado desde a adolescência. Saber sonhar é conquistar, com perseverança, um futuro de sucesso, superando os desafios que encontramos em nossa caminhada. Atualmente estou lecionando na Escola Indígena Pankararu, localizada na Aldeia Saco dos Barros, município de Jatobá, Pernambuco. A escola dispõe de aproximadamente 400 alunos matriculados nas modalidades Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos-EJA. Aqui há um ensino diferenciado voltado para a cultura indígena. Quero agradecer a oportunidade que os idealizadores do Programa Pindorama me proporcionaram, e em especial à Ana Battaglin, que acreditou e não desistiu de mim no momento em que quase joguei tudo para o alto, com medo de fracassar. Agora sou outra pessoa, confiante e mais determinada, com a sensação do dever cumprido. Não quero esquecer os outros idealizadores do Programa pela sua atenção, dedicação e disponibilidade para ajudar a todos nós.

*Hoje agradeço ao Programa Pindorama que me auxiliou nessa jornada. Ele não me trouxe apenas uma faculdade, mas o sol e a luz para o meu caminho. Sou muito feliz e tenho orgulho deste belíssimo projeto. A Educação e a inclusão social ajudam toda a comunidade e é um benefício que não tem preço. (Ex-bolsista Pankararu, formada em Letras-Português em 2009). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, n° 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 6 – Porque escolher o curso de Ciências Sociais

O que o Programa Pindorama tem representado para mim.

Escolhi terminar o ensino médio e fazer uma faculdade, escolhendo o curso de Geografia. Mas na PUC esse curso não formou turma e assim tive a opção de fazer Ciências Sociais, que é um dos cursos que mais trabalha com a questão indígena.

Minha expectativa é terminar o curso e assim retribuir tudo aquilo que o Programa Pindorama me deu, e ele me deu a chance que eu por ser índia de baixa renda não poderia ter. Retribuir para a minha comunidade, para o meu povo e incentivar mais e mais indígenas a se formar.

Não penso em desistir, mesmo com tantas dificuldades em entender a linguagem de outros que não são do mesmo povo, diferente do meu. Se caio, levanto e continuo.

*Agradeço à PUC por dar essa oportunidade aos povos indígenas e ao sr. Benedito por dar apoio para não desistir de lutar e dar oportunidade a todos os povos indígenas. Grata. (educanda Guarani Mbyá, de Ciências Sociais). (Fonte: HERRERO, Raílda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, n° 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 7 – A Universidade e sua contribuição social

O que o Projeto Pindorama contribuiu para minha vida?

O Projeto Pindorama está presente em minha família desde a geração antes da minha e é claro que sua influência é detectada até mesmo antes de seu estar nele.

As influências e o contato com as diversas culturas, os mais variados pensamentos, referências comportamentais são o que definem o traçado da vida de um jovem. E a contribuição mais “gritante” que o projeto me proporcionou foi no campo social!

O projeto de forma direta e indireta me fez literalmente ser uma pessoa melhor, deu objetivo à minha vida e mudou a minha mente, moldando o indivíduo que sou no momento, e com toda certeza influenciando o indivíduo que serei.

A forma que o projeto fez isso é bem simples: acreditou em meu potencial e me deu a oportunidade de estudar na PUC-SP, além de proporcionar mais conhecimento sobre a cultura de outras etnias.

Estar em contato com professores incrivelmente e extraordinariamente bons todo o dia me faz um bem intelectual imensurável e lidar com pessoas de diferentes pensamentos me deixa com a mente mais aberta.

Se não fosse o projeto, pode ser que nunca teria tido contato com coisas que realmente foram muito importantes para o meu crescimento pessoal.

*Espero um dia poder retribuir isso. (educando do Programa). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, n° 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 8 – A Universidade como espaço para a construção do conhecimento e pertencimento identitário

Gostaria inicialmente de me desculpar pela ausência nessa data tão importante e de grande comemoração. Infelizmente, não estou em São Paulo no momento, mas não poderia deixar de mandar um recado de parabéns ao Programa Pindorama pelos seus 15 anos de história e resistência.

Há exatamente seis anos atrás eu ingressava no Curso de Serviço Social da PUC-SP por meio do Programa Pindorama, com grandes expectativas de uma jovem indígena sonhadora.

Eu tinha a ousadia de querer mergulhar no mundo acadêmico, com intuito de buscar aportes para defesa de um mundo melhor. Essa era a minha pretensão. Mas ao chegar nesse novo mundo me deparei com grandes desafios, pois se tratava de um espaço que exigia bagagens e experiências sofisticadas que o mundo da periferia e da escola pública jamais conseguiu me oferecer.

Para além disso ainda precisava sintonizar a minha identidade indígena no meio de tanto elitismo e academicismo. Foram quatro anos intensos, onde evolui muito com o apoio de docentes e discentes sensíveis e empáticos com a minha história, e que acredito ter tido esse diferencial por ser na faculdade de Serviço Social (a bajulação é necessária sim, rrsrrs...).

Entretanto, acredito que só consegui lidar com todos os desafios que uma universidade como a PUC-SP nos proporciona, porque ao longo desses quatro anos tive o apoio, mais que necessário, do Programa Pindorama. Apesar dos encontros se darem aos sábados - aquele dia que todo universitário espera pra dormir mais um pouquinho - me entusiasmava acordar cedo e fazer o longo trajeto até a PUC. Porque sabia que lá eu encontraria com os meus iguais e poderia compartilhar minhas angústias.

Para mim o Pindorama era isso, o espaço de respiro da rotina intensa da universidade e de legitimação do meu pertencimento identitário. Era ali, com a gestão respeitosa e afetuosa, que se davam complexas discussões e fortalecimentos.

Hoje tenho muita gratidão. Não escondo de ninguém os créditos do Programa Pindorama na minha construção profissional. Atualmente, trabalho como assistente social em um serviço público municipal e sou muito grata que por meio da profissão, eu também consiga, de alguma forma resistir às opressões colocadas por essa ordem societária excludente.

Gratidão a todos os apoiadores do Programa Pindorama que resistiram e resistem para que ele permaneça firme, em tempos tão sombrios aos direitos sociais. Principalmente quero agradecer ao sr. Benedito pela força e coragem que com seu jeito afetuoso de nos orientar, acolher e sempre estar disposto a lutar pelas demandas dos povos indígenas. A ele, minha grande admiração e gratidão, sempre!

Bom, como falei, vivemos tempos sombrios, onde parentes permanecem sofrendo diariamente com o extermínio legitimado por um governo golpista e os nossos direitos se mostram cada vez mais ameaçados. Acredito que hoje, além das comemorações conquistadas pelo Programa Pindorama, precisamos refletir sobre a necessidade de nos unir ainda mais e usar todos os espaços como um instrumento de resistência.

Espero que mais e mais parentes por meio deste Programa extraiam conhecimentos acadêmicos que se complementem aos conhecimentos da vivência indígena, para que nos espalhemos por essa nação cheia de resquícios eurocêntricos/colonizadores.

*Assim, continuo almejando que unidos apresentemos ao **BRASIL Colonial** que nós indígenas, ainda que na cidade, ainda que na academia, ainda que nos espaços de poder, nós existimos e resistimos! (ex-bolsista Pankararu, do curso de Serviço Social, formada em 2017). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, n° 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 9 – Formação Superior para atuar na área da saúde indígena

*O Programa Pindorama é muito importante para mim, pois foi o único meio de entrar no mundo acadêmico, na Universidade. Eu entrei e agora estou trazendo também meu filho. Se não fosse o Pindorama eu não teria condições de fazer um curso acadêmico. Após o vestibular, ganhamos a bolsa 100%. Temos de pagar a matrícula e participar das reuniões mensais. Não podemos ter notas baixas. Temos de ter um comprometimento rigoroso e a PUC se preocupa com nosso conhecimento. Não é só passar no vestibular, precisamos batalhar para nos tornarmos profissionais gabaritados. Quando formada, quero atuar na área de saúde, especificamente saúde indígena, pois é uma forma de retribuir a oportunidade que estou tendo. (educanda Kaimbé, do curso de Serviço Social). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, n° 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 10 - A família no Programa Pindorama

*Pra mim é muito importante participar do programa. Metade da minha família se formou na PUC graças ao Pindorama. Minha irmã e um primo se formaram em medicina, porque conseguiram bolsa em Cuba, pelo Programa Pindorama. Outra irmã fez secretariado bilíngue, pelo Programa. Um primo fez história, outra prima fez serviço social. Desde criancinha eu vinha acompanhando o Programa e agora chegou a minha vez de estudar e de participar sempre das reuniões. Meus primos, irmãs são sempre convidados pra dar palestra sobre suas histórias, as experiências que tiveram, o que ganharam de positivo com o Programa. O Pindorama é tudo na vida, né, porque é uma oportunidade única que a gente está tendo, tanto de conhecer e se aproximar mais de nossa etnia e das dos outros, como também de estudar numa universidade tão boa como a PUC.” (ex-bolsista Pankararu, formada em fonoaudiologia). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, nº 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 11 – Indígena no contexto urbano

*O Pindorama é extremamente importante para a inserção do indígena do contexto urbano, porque muitas vezes a gente é discriminado e fica meio à parte da sociedade, como se a gente não fosse dos povos originários dessa terra. O Programa tem essa importância de inserir o indígena no contexto urbano, mas sem deixar suas origens. Na sala de aula, o contato com os outros colegas é diferente, porque eles conhecem o indígena da aldeia e eu não tive essa oportunidade. Minha mãe nasceu lá, cresceu lá, mas veio pra São Paulo, porque lá eles foram perseguidos. Apesar disso, os colegas conhecem minha história e o máximo que eu posso passar pra eles eu passo.” (educanda Pankararé, do primeiro ano de fisioterapia). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, n° 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 12 – O fortalecimento da cultura indígena na universidade

*A importância do Pindorama é abrir as portas para um ensino de qualidade aos indígenas que não têm essa condição financeira. Mas não é só isso... Eu nasci em São Paulo, fora da aldeia... Então, eu não tinha esse conhecimento que o Pindorama começa a trazer de volta, da nossa aldeia. Aqui debatemos o que está acontecendo na atualidade, sobre nossa história e isso vai aproximando mais a gente das nossas raízes. Acho que a gente não pode virar as costas a partir do momento em que você formado aqui. Acho que você tem que dar uma retribuição. O Pindorama faz isso com a pessoa, então, qualquer forma de ajuda à aldeia é importante.” (educando Pankararé, do segundo ano do curso de administração). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, n° 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 13 – A graduação em benefício da comunidade

*É muito difícil pra gente, de etnia, acompanhar, mas estou me desenvolvendo bastante, já estou trabalhando na área. Quero agregar pra comunidade um pouco do que estou aprendendo no meu curso. Quero trabalhar nisso, e ver uma área que eu possa ajudar. Sem o Pindorama seria mais difícil. O Pindorama viabilizou meu sonho. Foi bacana, gostei. Eu gostaria de participar mais nas aldeias e a gente está procurando efetivar isso.” (educanda Pankararé, do curso de ciências contábeis). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, n° 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 14 – Experiência na Universidade em benefício da comunidade

*O Programa não é importante apenas pra mim, mas também para os demais indígenas que vivem na cidade. Há uma integração com a universidade. O Pindorama dá apoio, assistência pros indígenas da cidade estarem ingressando na Universidade e não é qualquer universidade. Estamos ingressando na PUC, uma universidade bem renomada. Acho possível o retorno da experiência à comunidade porque estamos aqui adquirindo conhecimentos e todos eles são válidos pra passar às próximas gerações, pros meus parentes. Desde pequeno fui orientado a estudar. Desde um certo período da minha infância morei na cidade. E, quando voltava pra visitar meu pai, meus avós, os parentes que lá vivem, meus tios e tias sempre falavam pra eu continuar estudando, entrar na universidade, independente de qualquer curso, e o conhecimento estar voltando pra comunidade, estar ajudando meus primos, meus irmãos, meus parentes.” (educando Kamayurá, estudante do terceiro semestre de administração). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, nº 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 15 – Estudar para atuar na aldeia

*Estou me adaptando, mas, aos poucos, gostando de me envolver. A influência dos professores também é importante, pois eles são bons de dialogar, em todas as áreas. Acho que preciso me aprofundar mais, após terminar o curso, pra depois voltar e contribuir futuramente na aldeia. Antes eu não conhecia o que era Projeto Pindorama, mas fui pesquisar. A gente consegue as coisas correndo atrás. O Pindorama me ajudou bastante. Não seria possível estudar na PUC sem esse apoio. Eu não teria condições de pagar e estudar aqui sem apoio. Não é só a mensalidade: tem xerox e outros gastos, e isso dificultaria. Com a ajuda de custo dá pra se manter, mesmo com a minha companheira.”(educando Xavante, da Terra Indígena São Marcos, em Mato Grosso, do primeiro ano de ciências sociais). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, nº 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 16 – O acesso à Universidade como um direito

*“Acho que não seria possível fazer o curso sem a bolsa de estudos e a ajuda de custo, porque o curso é muito caro. O curso que faço é pesado, com bastante exatas, mas tá legal. Na PUC também participo das reuniões mensais e acho legal as atividades de socialização. Também participo de atividades fora daqui, seguindo minha mãe, que é envolvida na questão indígena. Vou com ela pras reuniões, pros encontros. A cidade em que moro tem política de promoção indígena e, em agosto, realizamos o Encontro dos Povos Indígenas. Essa política indigenista ajuda pra correremos atrás de nossos direitos e participo da Associação Indígena Multiétnica de lá.” (educando Pankararé. do curso de engenharia de produção e vive em Guarulhos). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, n° 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 17 – O Programa Pindorama para integração entre etnias

“É uma experiência diferente, porque o estudo de lá, da aldeia, não é como o daqui. Minha expectativa não era tão abrangente, mas quando cheguei aqui vi que tem muita coisa, muitos assuntos abordados, gostei da universidade, ela dá possibilidades aos alunos. A importância do Programa Pindorama é que ele une os índios e faz com que a gente conheça a história um do outro, que tenha o conhecimento da sua cultura. Porque hoje o índio perdeu muito a origem, a questão da língua. Então, é bom aqui, porque a gente tem o conhecimento um do outro. A gente pega a possibilidade de melhorar o nosso dia a dia. Eu poderia conseguir a bolsa, mas não teria como me manter. Quem entra na universidade, nesse Programa, tem noção que um apoia o outro quando tem uma dificuldade, sempre tem aquele conjunto.”(educanda Pankararé, do primeiro semestre de administração e mora em Guarulhos). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, nº 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).

ANEXO 18 – Reconhecer-se indígena

*“O Programa Pindorama foi muito importante porque eu nasci no contexto urbano. Fui ter contato com a minha etnia, com os indígenas do contexto urbano e das aldeias depois que entrei para o Pindorama. Fui me reconhecer como indígena depois que entrei pro Pindorama. Então, é muito importante porque você aqui tem vivência, você acaba pegando as culturas das outras pessoas, vai se influenciando, trocando experiências. Às vezes, o medo que o indígena do contexto urbano tem, você vê que o outro tem. Há uma troca, né. Talvez eu conseguiria entrar na Universidade, mas é complicado tocar, porque o indígena tem que trabalhar. Eu teria que estudar e trabalhar três vezes pra conseguir me formar e eu não conseguiria me formar numa graduação assim, e muito menos numa universidade como a PUC. Porque pra você se formar pela PUC é muito complicado, sendo indígena ou não indígena. E é um grande prazer ser indígena na PUC” (educanda Pankararé, vive em Guarulhos, na Grande São Paulo, e faz o quarto ano de serviço social). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, n° 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 19 - Brasil: um país etnocida

*“O Brasil é um país muito etnocida, um país muito racista. Então esses espaços são bons pra conseguir reivindicações dos povos indígenas e o Pindorama propicia o debate, mas dentro das salas de aula ainda é muito carente porque você vê um povo muito dogmático na questão. Eles dizem: somos brancos, de origem europeia, de origem alemã, mas esquecem da cultura indígena, se esquecem da raça deles. Mas tem bastante etnia que resiste a essas questões. O Pindorama é um espaço importante pra levar essas questões, dar visibilidade a essas etnias, a essas culturas.” (educando da etnia Aymara do altiplano boliviano. Faz o segundo ano de Serviço Social na PUC. Acompanha as reuniões do Pindorama, mas não é bolsista). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, n° 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).*

ANEXO 20 – A luta pelo diploma

“Quando nós chegamos ao meio acadêmico tivemos muitas dificuldades porque é algo diferente da nossa realidade. Então, um título acadêmico pra mim tem um valor diferente. O não indígena concorre muito entre eles, mas nós não, nós torcemos um pelo outro. Lá na aldeia, em Pernambuco, no Brejo dos Padres, a gente só tinha escola até o nível fundamental 1, mas eu fui atrás do fundamental 2, porque eu tracei a meta que queria entrar na universidade. Vim de lá em 1995, quando casei. Fui estudando até chegar no Cursinho da Poli, que também é nosso parceiro, nos ajuda bastante e lá fiquei sabendo do Pindorama. Aí fui atrás e tinha que concorrer e passar até décimo segundo lugar pra conseguir uma bolsa. Aí passei em quarto lugar. Então, pra mim foi muito bom. O Pindorama é um paizão pra nós indígenas. Sou apaixonadíssima pelo Programa e tenho uma gratidão imensa. Tudo que eu puder fazer para dar visibilidade a ele e pra fortalecer o programa ‘é nós’.” (ex-bolsista Pankararu, formada em pedagogia). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, nº 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).

ANEXO 21 – O Programa Pindorama e o resgate da cultura indígena

“O Pindorama foi fundamental não só pra formação acadêmica, mas pra pessoal. Ajudou muito porque sou indígena que vive em contexto urbano. Minha mãe nasceu na aldeia Tracoeira, perto da Baía da Traição, depois de Rio Tinto, na Paraíba. Minha mãe saiu com uns vinte anos da aldeia e conheceu meu pai e então, nascemos eu e mais três irmãos. O Pindorama me ajudou num processo de resgate cultural porque eu sabia que era indígena, mas não sabia da importância da valorização da minha identidade étnica. Hoje já tenho esse conhecimento graças a essas reuniões que começaram aqui no Pindorama. No primeiro momento vim com o interesse de fazer uma universidade com nome, de ponta, e me dar bem no mercado de trabalho. Só que você começa a vir nas reuniões do Pindorama e você passa a perceber a importância da sua identidade, do seu ser, do seu passado, das suas raízes, coisas que muitas pessoas não têm. Aqui no Brasil, não só eu, mas muitas pessoas não sabem quem são seus antepassados, não conhecem a sua história. Aqui vi isso, entrei em contato com a minha história, resgatei e passei a valorizar meus antepassados. Infelizmente, somos frutos de um genocídio, frutos de um apagamento cultural que a elite europeia trouxe pro nosso país.” (ex-bolsista Potiguara, com mestrado em tecnologia e designer digital, faz parte da coordenação do Programa Pindorama). (Fonte: HERRERO, Railda. Pindorama: programa universitário exemplar de inclusão de estudantes indígenas. **CIMI, Porantim**, Brasília-DF, Ano XXXVIII, nº 393, mar. 2017, p. 4-5. Disponível em:< https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Porantim-393_mar-2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019).

ANEXO 22 – Programação da 12ª Retomada Indígena

12ª RETOMADA INDÍGENA

519 anos de resistência

18/9 – 4ª feira

18.30h - Abertura na Prainha – Toré com indígenas presentes.

19h – Auditório 100 – *Abertura da Semana*: Vanusa C. Santos, Kaimbé.

Da medicina tradicional ao protagonismo das mulheres indígenas: Vídeo: Acampamento Terra Livre. 1. A medicina tradicional indígena na cidade de São Paulo: Maria Lídia, Pankararu, liderança comunitária do Real Parque, Jaciara Martin, Guarani Mbyá do Jaraguá e assistente social. 2. Mulheres indígenas na luta política atual: Chirioy Pankará, doutoranda em Ciências Sociais pela USP e deputada estadual pelo Mandato Coletivo do PSOL. Moderadora: Profa. Sueli Amaral, do Núcleo Gênero, Raça e Etnia (Curso Serviço Social).

19/9- 5ª feira

19h – Auditório 100 – 1. *As mídias digitais como instrumento de luta indígena* – Vídeo: *Pajerama* (um indígena perdido na selva de pedra). *Gerson Victor dos Santos*, ex-aluno do Pindorama e mestrando em jornalismo (FIAM); *Emerson de Oliveira Souza*, ex-aluno do Pindorama e mestrando em Antropologia Social (USP). 2. *O livro paradigmático, instrumento de conscientização nas escolas* – *Alaide Xavier Feitosa*, liderança Pankararé, atuando nas escolas de Osasco; *Benedito Prezia*, coordenador do Programa Pindorama e um dos autores do livro *Povos Indígenas: terra, culturas e lutas*, a ser lançado no dia. *Moderadora*: *Raunaiê Granjeiro*, Pankararé.

20/9 – 6ª feira

19h – Auditório 100 – *O profissional indígena na área de saúde mental em São Paulo* – Palestra de *Jurandir Ferreira Neto*, Pankararu, ex-aluno do Pindorama e médico formado pela ELAM (Cuba). Homenagem aos parceiros e formandas de 2018. *Moderadora*: *Giulia Andrade*, Pankararu.

16 a 20/9 - Saguão do prédio novo da PUC-SP (das 9 às 21,30 h): **FEIRA DE ARTESANATO**, com representantes indígenas de São Paulo e Grande São Paulo.

21/9 – sábado – reunião do Programa Pindorama

13,30 – Sala 126 – 1. Vídeo: *Acampamento Terra Livre. As lutas atuais e autoafirmação indígena na universidade*. *Emerson de Oliveira Souza*, ex-aluno do Pindorama e mestrando em Antropologia Social (USP); *Amanda Bezerra dos Santos*, ex-aluna do Pindorama, com curso de especialização em *Direitos Humanos, Diversidade e Violência* (UFABC), apresentando a monografia *Mulheres Indígenas, presente! Uma reflexão sobre as mulheres indígenas e a luta pela igualdade de gênero*. 2. *Benedito Prezia*, autor do livro *Povos Indígenas: terra, culturas e lutas*.

Realização: Programa Pindorama PUC-SP. *Apoio*: Núcleo Gênero, Raça e Etnia (Curso Serviço Social PUC-SP); *Progr. Psicologia Social* (PUC-SP); *Fac. Ciências Sociais* (PUC-SP), *Pastoral Indigenista* e *Cimi Sul-Grande São Paulo*.

Fonte: Coordenação do Programa Pindorama.