

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

FILIPPE FROTA DE FRANÇA

**AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E AS TRAJETÓRIAS DE
ALUNOS INDÍGENAS NO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE
TEFÉ DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (2005-2018)**

TEFÉ – AMAZONAS

2018

FILIPPE FROTA DE FRANÇA

**AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E AS TRAJETÓRIAS DE
ALUNOS INDÍGENAS NO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE
TEFÉ DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (2005-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - Área de concentração em Teoria, História e Crítica da Cultura, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA como requisito para o título de Mestre.

Orientadora: Dr^a. Cristiane da Silveira

TEFÉ – AMAZONAS

2018

FILIFE FROTA DE FRANÇA

**AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E AS TRAJETÓRIAS DE
ALUNOS INDÍGENAS NO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE
TEFÉ DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (2005-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
- Área de concentração em Teoria, História e
Crítica da Cultura, da Universidade do Estado do
Amazonas – UEA como requisito para o título de
Mestre.

Orientadora: Dr^a. Cristiane da Silveira

Aprovado em 15/08/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cristiane da Silveira (Orientadora)

**Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - Universidade do
Estado do Amazonas**

Prof^a. Dr^a. Ananda Machado

Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal de Roraima

Prof^o. Dr^o. Paulo Alberto dos Santos Vieira

**Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado de Mato
Grosso**

F814	<p data-bbox="347 1240 644 1272">França, Filipe Frota de</p> <p data-bbox="360 1294 1318 1438">As políticas de ações afirmativas e as trajetórias de alunos indígenas no Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas (2005-2018). / Filipe Frota de França. – Tefé, AM: UEA, 2018.</p> <p data-bbox="360 1482 1356 1590">Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.</p> <p data-bbox="373 1621 437 1653">168f.</p> <p data-bbox="373 1720 1337 1796">1. Alunos indígenas – Amazônia. 2. Cotas indígenas – Ensino superior. 3. Identidade indígena - Educação. I. Título.</p> <p data-bbox="1174 1805 1343 1836">CDD 378.05</p>
------	--

UMA CARTA À NAÇÃO

Por favor, não nos mate

Já lutamos demais

Muito perdemos

Hoje, só queremos paz

Mas para vivermos

Precisamos de direitos

Aquilo que é nosso

Conquistado com esforço

Escola e universidade

Educação de qualidade

Justiça e igualdade

Esperança e solidariedade

Somos Ticuna

Kambeba, Mayoruna

Miranha ou Kocama

E a gente também ama

Então

Pedimos de coração

Nos trate como cidadãos

Dessa utópica nação

Filipe Frota de França

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar a relação entre a política de ação afirmativa e a trajetória dos alunos indígenas no Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA no período de 2005-2018. A fundamentação teórica se baseou em Carvalho (2014), Alberti (2005), Estácio (2014), Amaral (2010), Hall (1992), Cuche (1999) dentre outros. O caminho metodológico esteve pautado na abordagem qualitativa e quantitativa, usando-se o método da história oral para a realização das entrevistas, o tipo da pesquisa foi bibliográfica, documental e de campo. Os resultados revelam o lugar marginal imposto aos povos indígenas na construção da nação brasileira. A trajetória e os desafios enfrentados pelos indígenas para concluírem a formação básica e ingressarem no ensino superior. A importância das cotas indígenas no CEST-UEA, bem como a necessidade de se repensar as formas de ingresso dos grupos étnicos na universidade e a implantação de políticas de permanência específicas, que ajudem os cotistas a concluírem a graduação com base no respeito e na valorização das culturas e das identidades desses sujeitos. Por fim, o preconceito, a discriminação e o racismo vivenciados pelos indígenas no ensino superior e como eles reagem a esse cenário (re)construindo e (res)significando suas identidades.

Palavras chaves: Ensino superior. Cotas indígenas. Ingresso. Permanência. Dinâmica das identidades.

Abstract:

This work aims to analyze the relationship between affirmative action policy and the trajectory of the indigenous students at the Center for High Education of Tefe - CEST, at the University of the State of Amazonas - UEA in the period 2005-2018. The theoretical basis was based on Carvalho (2014), Alberti (2005), Estácio (2014), Amaral (2010), Hall (1992), Cuche (1999) among others. The methodological path was based on the qualitative and quantitative approach, using the oral history method to conduct the interviews, the type of research was bibliographical, documentary and field. The results reveal the marginal place imposed on indigenous in the construction of the Brazilian nation. The trajectory and challenges faced by indigenous in completing basic education and entering high education. The importance of indigenous quotas in the CEST-UEA, as well as the need to rethink the ways of entering ethnic groups in the university and the implementation of specific residence policies, which help the quota holders to complete the graduation based on respect and appreciation culture and identity of these subjects. Finally, the research shows the prejudice, discrimination and racism experienced by indigenous in high education and how they react to this scenario, rebuilding and resignifying their identities.

Key-words: High education. Indigenous quotas. Ticket. Permanence. Dynamics of identities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 OS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL: UM LUGAR MARGINAL?	17
1.1 Os indígenas no processo de formação da nação brasileira	18
1.2 O Império do Brasil e as Vozes do Silêncio.....	21
1.3 O “velho” e o “novo” na República dos excluídos	33
1.4 Silvícolas ou cidadãos? O vir a ser dos povos indígenas	38
1.5 A utopia da cidadania indígena	41
CAPÍTULO 2 AÇÕES AFIRMATIVAS: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DOS INDÍGENAS PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR.....	57
2.1 A construção das ações afirmativas	58
2.2 A implantação das ações afirmativas no Brasil	62
2.3 Cotas indígenas no CEST-UEA.....	68
2.4 Os desafios do acesso à universidade: resistindo as trincheiras da formação básica	74
CAPÍTULO 3 COTAS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO	98
3.1 A política de permanência no ensino superior como fator indissociável do processo de ingresso	99
3.2 O fazer da permanência: ações para o término do curso, respeito e valorização dos indígenas na universidade.....	119
CAPÍTULO 4 AS DINÂMICAS DAS IDENTIDADES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO	127
4.1 O arco-íris da identidade na pós-modernidade	128
4.2 Preconceito, discriminação e racismo no ensino superior público: o impacto nas identidades indígenas	132
4.3 Os indígenas universitários: somos mil possíveis em um	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICES	163
ANEXOS	166

INTRODUÇÃO

Desde o início da colonização brasileira os povos indígenas foram submetidos ao trabalho compulsório, tiveram suas terras invadidas, suas culturas desrespeitadas e vários grupos étnicos extinguidos em decorrência dos conflitos com os colonizadores. Em seguida o império brasileiro efetivamente não mudou as relações de poder, pelo contrário, manteve as hierarquias e os privilégios das elites. A proclamação da república em 1889, não permitiu a participação das massas populares e o princípio democrático que regeria o novo sistema de governo, na prática não se concretizou. Apesar das lutas e resistências dos indígenas, o contexto naturalizou o preconceito, a discriminação e o racismo, que impuseram a esses sujeitos um lugar marginal na nação.

A princípio as políticas impostas aos indígenas estiveram pautadas na “catequese”, “civilização” e “assimilação dos silvícolas” à comunhão nacional. Ideias contraditórias e excludentes, pois à medida que se pretendia “civilizar” o indígena, o mesmo não tinha o direito de efetivamente ser inserido na sociedade e exercer a cidadania. Na prática esse sujeito não era transformado e nem posto em condições de igualdade, suas terras eram invadidas e ao invés de “assimilados” eram silenciados.

São recentes as conquistas legais dos diferentes grupos étnicos. Organizados em nível local, regional e nacional a partir dos anos 1970, e em parceria com outros membros da sociedade civil, os indígenas começaram a reivindicar direitos relacionados à terra, à saúde, à educação etc. Tais questões foram legitimadas somente com a Constituição de 1988, porém, posteriormente o desafio foi a garantia desses direitos que caminha a passos curtos em direção a sua efetivação. (ESTÁCIO, 2014).

Dentre os direitos conquistados nos debruçamos sobre a educação indígena, especificamente a voltada para o acesso ao ensino superior. Legalmente, a Constituição de 1988 estabeleceu o direito a educação diferenciada e de qualidade aos povos indígenas, ou seja, respeitando os seus princípios culturais, sendo garantido o uso de seu próprio modelo de ensino-aprendizagem, além dos da sociedade geral. Todavia, tais direitos referem-se ao ensino básico, posteriormente não se pensou em instrumentos que efetivasse o ingresso e a permanência dos indígenas no ensino superior. Essa realidade começou a ser construída no início do século XXI, com a implantação da política de ação afirmativa de recorte racial.

As cotas raciais em instituições de ensino superiores públicas surgem como um importante instrumento de reparação das desigualdades historicamente construídas e perpetuadas sobre os povos indígenas e negros. Mas também foi implantada como forma de

justiça social, em que quaisquer sujeitos que se encontrassem em condição desfavorável poderia recorrer a tais ações. Além disso, se tornou uma justificativa para a diversidade na universidade, onde o acesso de diferentes grupos sociais ampliaria as relações culturais e as dinâmicas das identidades.

Independente do modelo ao qual tem sido adotada, a ação afirmativa com recorte racial está em vigor a pouco mais de uma década. Várias universidades como nos mostra Vieira (2016), Sousa (2008), Magalhães e Menezes (2014) e Amaral (2010) são exemplos de instituições de nível superior que passaram a adotar essas políticas e a suas experiências com estudantes negros e/ou indígenas. No entanto, além desses autores a maioria das obras que identificamos investigava a temática do negro com suas lutas e resistências que resultaram na inserção desses sujeitos em espaços de poder como os educacionais. A pesquisa sobre as cotas indígenas ainda está por ser realizada, pois apesar do compromisso de alguns autores em estudar a temática ainda há muito a investigar.

No estado do Amazonas as cotas para indígenas nas universidades também é recente. Sua implantação em instituição de ensino superior público ocorre no início dos anos 2000, com a construção da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Todavia, até então identificamos apenas o trabalho de Estácio (2014), que abordou a experiência dos povos indígenas em uma das unidades acadêmicas em Manaus-AM.

As análises deste trabalho abrangem vários conceitos, mas dois formam a base de toda a pesquisa, são eles: poder e silêncio. Ambos exercem relação, no entanto, seus significados se (re)fazem de diferentes formas. Temos em Foucault (1979) e Orlandi (2007) nossas principais referências teóricas para compreendermos os respectivos termos, bem como as formas de subsidiarmos nossas hipóteses e o exame das fontes, dos contextos, das relações e dos sujeitos estudados.

As ideias de Foucault (1979) são relevantes para investigarmos as relações de poder desenvolvidas nas instituições educacionais e refletirmos sobre dois questionamentos: Qual é o poder exercido por meio dos sujeitos e das relações abordadas? Como ele age? A partir dessas questões percebemos que as formas são diversas, entretanto, quando se trata da história e da trajetória dos povos indígenas há sempre um padrão identificado, no geral pautado em assimetrias, disfarçadas ou não, que resultaram e continua sendo instrumento da marginalização desses sujeitos.

Ao longo da construção da nação brasileira o poder foi (re)construído e continua se (re)fazendo por meio de diferentes tons de desigualdades, naturalizados em virtude de séculos de preconceito, de discriminação e de racismo que impossibilitaram olhar além dos

interesses dos grupos dominantes e perceber a subalternização dos povos indígenas. Porém, o autor navega por rios que não se limitam as correntezas da repressão, mostrando que nas relações de poder há sempre um leque de opção, mesmo que determinados modelos sejam usualmente identificados.

A premissa nos ajuda a entender o motivo de muitos indígenas ainda existirem e estarem lutando por reconhecimento social e pela garantia de seus direitos. Na medida em que uma porta é fechada outra é aberta, no entanto esta ação não é involuntária, a restrição de um caminho e o convite a outro estão baseadas nas possibilidades e nos interesses em torno do poder, que de acordo com Foucault (1979), não diz somente não. Mas como identificamos o poder nas questões centrais do nosso trabalho?

Sendo o poder uma prática e um discurso que não se (re)faz apenas no topo das hierarquias, mas também a partir de uma rede de relações que envolve diversos sujeitos e níveis de interações, identificamos este elemento em todo o corpo da pesquisa. O lugar marginal imposto aos povos indígenas na construção da nação brasileira nos mostra, por um lado, um poder opressor que massacrou, silenciou e subalternizou esses sujeitos, por outro, um poder que motivou as lutas e resistências em prol do reconhecimento do direito à cidadania dos indígenas.

Na trajetória dos grupos étnicos em torno de uma formação básica e do ingresso no ensino superior, vemos um poder ambíguo, que também oprime, mas é exercido sob a ilusão da efetivação do direito dos povos indígenas, no entanto, o resultado é o descompasso entre a teoria e a prática, em que prevalece o poder daqueles que tem a suposta autoridade de silenciar o outro, neste caso, os discursos e ações de grupos hegemônicos que agem em detrimento dos grupos étnicos. A luta e a resistência é a contrapartida deste poder, a qual os indígenas reagem, superam os desafios do ensino básico e ingressam no ensino superior.

Todavia, nem todos os indígenas conseguem superar os desafios da formação básica e ingressar no ensino superior, pois não conseguem ultrapassar os obstáculos impostos por esta sociedade moldada pelo interesse branco e burguês. A política de cotas raciais adotada pela UEA nos permitiu perceber como nem sempre a ideia de repressão define o poder, pois percebemos que outras possibilidades são construídas, entretanto, abre-se o leque de opção, mas a opressão continua fazendo parte, mesmo que com diferentes faces. Um exemplo mais concreto do que estamos falando é oferta de vagas para os indígenas.

Veremos no desenvolvimento do trabalho que à medida que o poder do conhecimento científico é compartilhado, ele se faz sobre obstáculos que inviabilizam o usufruto das reais possibilidades de ingresso dos indígenas na graduação, pois as vagas são oferecidas, mas a

partir de um modelo de vestibular que não se atenta para a realidade da educação básica desses sujeitos, no geral cheio de lacunas e que resultam em reais restrições para o acesso ao curso superior. Portanto, somente a ideia de repressão com diz Foucault (1979), não explica o exercício do poder, mas observamos que está sempre presente na relação da sociedade e das instituições que interagem com os povos indígenas.

Foucault (1979) possibilita refletirmos sobre as micro relações de poder, mas também nos alerta acerca de sua monopolização. A universidade deveria ser um espaço democrático, emancipatório e inclusivo (SANTOS, 2011). No entanto, iremos perceber que continua perpetuando as relações assimétricas, o preconceito, a discriminação e o racismo. O poder que mostraremos resulta em práticas e discursos que oferecem a oportunidade dos indígenas ingressarem no ensino superior, mas depois que adentram não são contemplados com políticas de permanência que ajudem cursar e concluírem a graduação, nem que respeite e valorize as culturas e as identidades desses sujeitos, de modo que efetivamente sejam reconhecidos como cidadãos.

Nas micro relações de poder a ideia do autor nos ajuda compreender como os discursos e as práticas de grupos dominantes são perpetuados na universidade em detrimento dos princípios e valores dos povos indígenas. Em contrapartida, apresentaremos a reação dos alunos indígenas, pautadas em lutas e resistências para continuarem cursando a graduação, (re)afirmando, (re)construindo, (res)significando suas identidades e mantendo os laços de pertencimento, ao povo, a família e a cultura de origem.

O conceito de silêncio também perpassou toda a pesquisa e é para Orlandi (2007), um instrumento do poder. Os rios que navegamos permitem elucidarmos as formas que o silêncio é exercido e seus devidos significados. Neste caso, a autora nos alerta que o elemento de análises que utilizamos não é um vazio em si, pelo contrário, ele reage e comunica de diversas maneiras. Este argumento é imprescindível para entendermos as fontes e as dinâmicas dos sujeitos e das relações que nos propomos estudar.

A autora salienta que se as palavras abrangem múltiplos significados, o silêncio também é um leque de sentidos. O conceito comunica emoções, lutas, resistências, poder, utopias fracassadas etc. Em nosso trabalho será possível observarmos diferentes formas de como este elemento de análises é exercido. Repressão, ilusão, abandono, ambiguidades, preconceito, discriminação, racismo estes são alguns significados expressos por palavras, mas também por ações do silêncio, que por ter significância própria comunica a subalternização dos povos indígenas perpetrada pelo Estado e perpetuadas pela sociedade e por diversas instituições, como as educacionais.

As ideias e as ações dos povos indígenas durante a construção da nação brasileira, a partir da segunda metade do século XX, nos mostram com esses sujeitos estiverem sempre, de diferentes maneiras lutando pela garantia dos seus direitos. O silêncio imposto aos povos indígenas comunicou e ainda expressa às experiências de lutas e resistências contra os sujeitos e as estruturas de poder que há séculos os oprimem e, às vezes, é um elemento que denuncia o espaço marginal imposto aos povos indígenas, quer seja na sociedade ou nas instituições como, por exemplo, as educacionais.

Orlandi (2007) adverte que analisar os silêncios comunicado nas palavras e na ausência delas não é uma tarefa fácil. É preciso cuidado para não se perder entre o dito e o não expresso. Nesse sentido, a ideia da autora se torna pedra basilar para avançarmos no exame das fontes escritas e orais, dos sujeitos e das relações desenvolvidas em torno do ingresso dos indígenas no ensino superior, da permanência e conclusão dos respectivos cursos, bem como os interesses e as relações de poder que se fazem de forma silenciosa, mas que representa o conflito de diferentes grupos, quer seja na sociedade ou na universidade.

Nosso trabalho tem relevância em âmbito social e acadêmico. A contribuição para sociedade está no sentido de oportunizar as pessoas a conhecerem um pouco mais acerca do lugar marginal imposto aos povos indígenas, bem como suas lutas, conquistas e desafios em prol de direitos como, por exemplo, a trajetória de ingresso e o processo de permanência no ensino superior. Para academia a importância é ainda maior, pois permite se conhecer acerca dos resultados da política de ação afirmativa para indígenas dentro da instituição e as lacunas advindas desse sistema, além de fazer reflexões que abrem caminhos para as soluções dos problemas encontrados ao longo da pesquisa.

No campo historiográfico a pesquisa soma com o diminuto acervo que coloca as etnias indígenas como sujeitos principais em um trabalho científico. Além disso, a proposta de estudo se debruça sobre os aspectos referentes às cotas para indígenas e nos permite conhecer o objetivo basilar desta ação afirmativa, assim com os debates e as tendências que permeiam a temática.

Ademais, nossa proposta analisa outra unidade de estudo da UEA – o Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST. O que este trabalho tem de inédito é o exame científico de uma realidade acadêmica distinta, pois se refere a um Centro do interior, com estrutura e atendimento diferente e que recebe acadêmicos indígenas com situação econômica, social e cultural diversificadas.

Diante do exposto nosso objetivo principal foi analisar a relação entre as políticas de ação afirmativa e a trajetória dos alunos indígenas no CEST-UEA. As questões foram

construídas a partir da articulação de aspectos que fizeram e/ou continuam fazendo parte das experiências dos povos indígenas da nação brasileira, de modo que pudéssemos entender as ações e os discursos que ocasionaram o ingresso dos indígenas nas instituições de ensino superior, assim como compreender as consequências desse processo.

Especificamente objetivamos analisar o lugar imposto aos povos indígenas na construção da nação brasileira. Compreender as trajetórias, histórias e desafios dos indígenas para ingressar no ensino superior. Examinar as experiências desses sujeitos na universidade, investigando se existem políticas permanentes que possibilitem o término da graduação e que respeite e valorize a cultura dos diferentes grupos étnicos. Por fim, buscamos entender as dinâmicas das identidades dos estudantes indígenas no contexto universitário.

Este trabalho se pauta em quatro hipóteses centrais. Primeira, ao longo da construção da nação brasileira foi imposto um lugar marginal aos povos indígenas que, conseqüentemente, se perpetuou de modo que inviabilizasse a ascensão e o reconhecimento social, bem como a efetivação de seus direitos. Segundo, o principal obstáculo para o ingresso no ensino superior é a má formação básica desses sujeitos, que não dispõem de uma educação de qualidade para disputar o vestibular em igualdade com alunos de escolas mais equipadas, portanto, mesmo concorrendo uma vaga por meio das cotas raciais muitos não conseguem adentrar na universidade. Terceiro, para a UEA o indígena só é reconhecido como tal no ato da matrícula, depois são esquecidos e silenciados. Quarto, mesmo tendo entrado em contato com novos conhecimentos e outras relações o indígena não deixa de se ver como tal, e apesar do medo do preconceito, da discriminação e do racismo vivenciado no contexto universitário, esse sujeito faz das circunstâncias uma forma de lutar e resistir contra os indivíduos e as estruturas de poder que os oprimem, (re)afirmando e (res)significando a identidade.

O trabalho exigiu o uso de abordagem qualitativa e quantitativa. Essas duas perspectivas devem ser vistas como complementares e não concorrentes entre si (ALHOTRA; LAVILLE e DIONNE *apud* OLIVEIRA, 2011). A primeira trabalha com os símbolos, as motivações, as crenças, os valores e as ações mais intensas das relações e dos fenômenos que não se limita ao cálculo de variáveis. A segunda busca indicar dados e disposições analisáveis para construir modelos teóricos com utilização prática (MINAYO *apud* ESTÁCIO, 2014).

Para as análises qualitativas utilizamos a história oral que segundo Matos e Senna (2011) é um método para obtermos os depoimentos dos sujeitos estudados, neste caso os dos estudantes indígenas que nos ajudaram a adensar as discussões acerca das relações vivenciadas no CEST-UEA entre os diferentes grupos étnicos e a comunidade acadêmica. Os

elementos quantitativos foram relevantes para nos permitir examinar os dados que puderam ser comparados e confrontados com os depoimentos obtidos.

A pesquisa teve caráter bibliográfico, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica refere-se ao suporte teórico para análise dos aspectos examinados. Assim, os autores verificados e discutidos nos ajudaram a conhecer os objetos e sujeitos estudados e a construir críticas, sugestões, novas indagações e também resposta no campo científico (LAKATOS E MARCONI *apud* OLIVEIRA, 2011).

A pesquisa documental está relacionada à coleta e análise de dados obtidos na secretaria do CEST-UEA, relatórios da diretoria da universidade e lista de etnias atualmente presentes no Centro. No Sistema Acadêmico Lyceum: PROPLAN/UEA (Vestibular e SIS), quantidade de vagas ofertadas, preenchidas e não ocupadas por alunos indígenas desde o ano da implantação das cotas até os dias atuais na UEA. Na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários/Coordenação de Assuntos Comunitários – CAC da UEA, benefícios de apoio acadêmico. Na Fundação Nacional do Índio – FUNAI e no Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI do Médio Solimões e Afluentes por Pólo Base, dados sobre os grupos étnicos que vivem na região, além do exame das constituições brasileiras.

A pesquisa de campo exigiu um contato mais próximo com os sujeitos analisados para reunir os elementos a serem documentados (GONSALVES *apud* PIANA, 2009), e foi realizada no CEST-UEA com os estudantes indígenas. Nessa etapa ocorreram entrevistas semi-estruturadas¹ com o objetivo de analisar e compreender os desafios do ingresso dos indígenas no ensino superior público, as experiências desses sujeitos dentro da universidade e como se (re)constrói as dinâmicas das identidades indígenas no contexto universitários. Para tanto foi feito um convite pessoalmente, perguntando se os estudantes aceitavam participar da pesquisa.

Foram convidados os estudantes indígenas matriculados no CEST-UEA, que no momento da pesquisa estavam cursando os seus respectivos cursos e que ingressaram por meio das cotas raciais. Delimitamos nossas análises nos curso Licenciatura em História, Letras-Língua Portuguesa, Pedagogia, Geografia, Biologia, além de uma turma de Bacharelado em Direito. Nessa fase de entrevistas não conseguimos identificar alunos indígenas nos cursos de Matemática, Física e Química. Entramos em contato com 12 acadêmicos indígenas, destes, 10 aceitaram participar da pesquisa, um não tinha entrado por cotas, portanto, 9 fazem parte das nossas reflexões.

¹ Ver questionário em apêndice A

Também entrevistamos professores coordenadores ou ex-coordenadores², pois entendemos que tais sujeitos exercem participação direta na formação e experiência dos acadêmicos indígenas. Para tanto, convidamos 9 professores que trabalham nos cursos de licenciatura, deste total participaram 5. Os critérios numéricos para a realização das entrevistas tanto de alunos como de docentes pautaram-se na afirmação de Alberti (2005), que diz ser somente com desenvolvimento da pesquisa que se delimitará a quantidade de entrevistados, tendo em vista que é nesse momento que se saberá a diversidade dos dados coletados e a relevância para as análises pretendidas.

Para resguardarmos a identificação dos participantes da pesquisa nos referimos aos sujeitos entrevistados da seguinte forma: Os indígenas foram citados pelas suas respectivas etnias com o propósito de valorizar os grupos étnicos que estudam no CEST-UEA, no entanto, como algumas etnias se repetem elas estão acompanhadas por letras que vão de “A” a “T” para distinguir um indígena do outro. Já os coordenadores ou ex-coordenadores foram referidos por nomes de rios do Amazonas.

O primeiro capítulo nos permite pensar como a nação brasileira se desenvolveu não tendo como prioridade minimizar as desigualdades sociais como, por exemplo, as relacionadas aos povos indígenas que em grande parte foram relegados e silenciados na história do Brasil. Além disso, nossas análises ajudam a refletir acerca do que é ser cidadão, mostrando que a cidadania se fez por contrastes, de um lado estavam às elites usufruindo dos privilégios possíveis, e de outro, os excluídos como os indígenas. Para os últimos, a cidadania esteve sempre no vir a ser, mesmo que adquirindo direitos importantes nas últimas décadas, mas sua efetivação nunca se consolidou plenamente.

O segundo capítulo nos proporciona a reflexão acerca do que são as políticas de ação afirmativa, como surgem e se desenvolvem em um contexto geral e no Brasil. Também apresenta a origem das cotas indígenas no CEST-UEA e a sua importância para o ingresso dos alunos indígenas que pertencem a diversos grupos étnicos no ensino superior. Além disso, contribui para o conhecimento das trajetórias e histórias desses estudantes no ensino básico, ressaltando como essas experiências marcadas por uma formação inicial, no geral sem a estrutura e sem o comprometimento do Estado e dos sujeitos envolvidos no processo inviabiliza o exercício de uma educação de qualidade, que proporcione o respeito, a valorização da cultura indígena e o efetivo ingresso na universidade.

² Ver questionário em apêndice B

No terceiro capítulo direcionamos nossas análises para a experiência dos indígenas no ensino superior. Salientamos os desafios de cursar a graduação, por conta da distancia do seu povo, da família e da cultura, mas, principalmente, pela ausência de políticas de permanência para atender os alunos cotistas. Mostramos e sugerimos que para a efetivação das cotas raciais é preciso um comprometimento da instituição com os beneficiados dessa ação afirmativa, criando políticas voltadas especificamente para atender as demandas dos diferentes grupos étnicos presentes na universidade. Caso contrário, esses sujeitos continuarão sendo esquecidos e silenciados.

No último capítulo abordamos a (re)construção da identidade na pós-modernidade, tentando entender como o indígena vivencia essas mudanças. A ideia central foi analisar as dinâmicas da identidade indígena no ensino superior. Para tanto, enfatizamos o que significa ser indígena para os sujeitos que se identificam com tais, os seus sonhos enquanto universitários, cidadãos e futuros profissionais, bem como os casos de preconceito, de discriminação e de racismo (re)constroem e/ou (res)significam a forma com eles se veem.

CAPÍTULO 1 OS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL: UM LUGAR MARGINAL?

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que triste os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

Mário Quintana

O presente capítulo investiga os sujeitos e os elementos conjunturais que constituem a formação da nação brasileira. No entanto, ao abordarmos os sujeitos históricos que compõem o cenário nacional, enveredaremos por trilhas de espaços e discursos conflituosos, entrelaçados pelas relações de poder. Nesse contexto navegaremos sobre rios venenosos, pois à medida que seguiremos as correntezas oscilantes dos ideais de nação, também estaremos cercados por ideologias e práticas às vezes explícitas, ou escondidas nas profundezas das águas. Portanto, o ato de mergulhar exige movimentos meticulosos, tecidos a partir dos exercícios das alteridades e não do etnocentrismo

São diversos os sujeitos, as práticas e as políticas que estiveram presentes na constituição da moderna nação brasileira. Todavia, para não cairmos em um abismo e nos perdemos no extenso cenário da história do Brasil, moveremos nosso olhar para o ângulo que nos permita compreender como no processo de formação da nação brasileira foi consolidado um lugar marginal para os povos indígenas.

Há séculos os povos indígenas constroem relações de caráter político, cultural, social, religioso etc. A princípio eram desenvolvidas entre suas próprias sociedades. Porém, a partir do contato europeu as diferentes possibilidades de relações indígenas passaram a experimentar interferências, muitas das quais impostas pelos europeus, que se viam como superiores, como legítimos representantes do “Rei” e filhos de “Deus”.

Essas relações desiguais, tecidas no seio das estruturas de poder resultaram em enorme desarticulação das sociedades indígenas, assim como o extermínio de muitos grupos étnicos por meio de constantes conflitos com os colonizadores, através do trabalho forçado e por doenças trazidas pelos europeus das quais ainda eram desconhecidas para os indígenas. Não nos convém abordarmos os povos indígenas sob o prisma simplista que os cristaliza na condição de vítimas históricas, entretanto, seria um grave erro desconsiderar a condição marginal que esses sujeitos foram relegados na história da nação brasileira que estava em curso há séculos.

1.1 Os indígenas no processo de formação da nação brasileira

O que significou ser indígena em uma nação em construção, que deixou politicamente a condição de colônia e passou a levantar em seu mastro de bandeira o ideal de progresso e civilidade? Nada de significado poético ou artístico como em alguns momentos esses sujeitos foram inventados pelos discursos colonialistas. Ser indígena na nação brasileira consistia em lutar e resistir, mesmo com suas vozes silenciadas, mas também, significava estar envolvido por retóricas e práticas culturais europeias e, principalmente, por políticas consideradas hegemônicas e impulsionadas pelo desejo de modernização, que se de fato inovou foi para atender aos interesses institucionais e elitistas da emergente nação.

Aos povos indígenas restou o secular e perpetuo desrespeito de suas práticas culturais, sociais, políticas, etc. Mas enquanto sujeitos históricos, os indígenas continuaram fazendo as “escolhas possíveis”, resistindo e lutando de diferentes formas, no entanto, a presença dos indígenas na história da nação brasileira é marcada não pelo lugar que tiveram na consolidação institucional e política deste “novo” cenário, mas sim pelos espaços, direitos e vozes que não exerceram na construção da nação sendo, portanto, silenciados e oprimidos em meio a discursos e práticas tidos como modernos, mas que continuavam em grande parte as mesmas do Império, apenas com roupagens diferentes.

Estudar os povos indígenas no processo de formação da nação brasileira é em certa medida, um exercício de reconhecimento desses sujeitos num cenário conflituoso e alicerçado por diversas relações de poder, assim como um caminho oportuno para desconstruir os estereótipos há séculos cristalizados na história do Brasil. Sejam como excluídos ou participantes ativos das políticas nacionais, os indígenas também são frutos dessa época e seus significados devem fazer parte de nossas reflexões.

É verdade que com o fim do *status* de colônia portuguesa e o surgimento da nação brasileira houve mudanças políticas e institucionais, mas como veremos a partir da Constituição de 1824, as relações de poder, os privilégios, e as hierarquias continuaram praticamente as mesmas, pois ao romper com o sistema colonial as elites optaram pelo regime monárquico que continuou favorecendo as relações assimétricas, nas quais o europeu, o indígena e o negro tiveram seus espaços bem definidos na hierarquia de poder. Além disso, como observaremos nos títulos 2, 3 e 4 da Constituição que trata sobre questões políticas do Impérios, as decisões estavam restritas aos homens de inteligência reconhecida pela Coroa brasileira e que tivessem um renda mínima estipulada, o que em consequência excluía a maior parte da população de participar das decisões do país, já que eram negros e indígenas, dois

povos historicamente discriminados, reprimidos, explorados na história do Brasil, sendo o negro reduzido a condição de mercadoria durante os períodos colonial e imperial por meio dos instrumentos legais da escravidão.

Ademais, de majoritário caráter político e institucional a Constituição brasileira vigorou por 65 anos, portanto, todo o período imperial sem que os povos indígenas tivessem amparados pela Carta Maior do país. Com exceção do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 em que o art. 11º § 5º, versava sobre as competências das Assembleias Legislativas Provinciais, e determinava a organização da catequese e civilização dos indígenas – não havia um único trecho na Constituição que contemplasse os interesses dos povos indígenas.

O silenciamento dos indígenas na Constituição de 1824 possibilitou que esses sujeitos continuassem reprimidos pelas elites e o Estado brasileiro adensando, portanto, os conflitos, como os em torno das terras indígenas, na qual analisaremos mais adiante e que também não foi contemplado no texto constitucional, sendo outorgada apenas em 1850 a Lei de terras que teria o papel de resolver os conflitos, mas que na prática não favoreceu os povos indígenas.

A Constituição de 1824 foi composta de conceitos que a princípio parecem ser inovadores como “Nação livre” no artigo. 1º e “Cidadãos” enfatizado em vários artigos como no 6º, 45º, 90º, 179º, e inclusive com um dos títulos da Constituição denominado “*Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros*”. Doravante, analisaremos como esses conceitos foram sendo construídos e de que forma os elementos que compõe a Constituição de 1824 incluíram e/ou excluíram os povos indígenas das políticas da emergente nação brasileira.

Partindo do conceito de nação, em que momento surge as ideologias e as práticas que resultaram na construção de diferentes nações? Seria como ressalta Renan (1997) a simples vontade de se viver em conjunto que proporcionaria a construção da nação? Chaui (2006) e Hobsbawm (1996) nos direcionam para um cenário nacional em que sua ascensão é vislumbrada somente a partir de 1830. Portanto, foi no início do século XIX e na Europa que surgiu os primeiros movimentos e discussões acerca das construções das nações sendo, segundo Hobsbawm (1996) difícil falar em um debate sobre nação em regiões exteriores à Europa.

Hobsbawm (1996) ressalta que os contextos dos movimentos nacionalistas, em geral, estavam isentos da participação popular, ou seja, a princípio, o enredo que geraria a nação era tecido por membros da classe média, representada nesse momento por profissionais de categorias administrativas e intelectuais, ou seja, quem tinha um mínimo de instrução escolar e/ou acadêmica. Não obstante, o autor comenta que mesmo entre as grandes potências

européia como França, Inglaterra e Alemanha o índice de alfabetizados ainda era baixo, o que nos permite compreender que os movimentos nacionalistas despontaram a partir de classes com um ensino formal, mas também com poucos adeptos, posto que mesmo entre as classes médias haviam poucas pessoas alfabetizadas.

Se por um lado Renan (1997) argumenta que elementos como raça, língua e religião não são os responsáveis por desenvolverem o sentimento capaz de fazer as pessoas viverem como nação, por outro, Chaui (2006) nos mostra que historicamente esses critérios fizeram constantemente parte das políticas de construção da nação, pois serviam como engrenagens de um discurso homogêneo. Desta forma, a ideia de construção da nação apenas por vontade de se viver em conjunto parece mais como uma poética dissimulada, que esconde os conflitos e as relações de poder latentes em torno do ideal de nação.

A construção da nação não estava isenta das relações de poder. Foucault (1979) ressalta que o poder não se reduz aos soberanos, aos Estados e seus órgãos institucionais, mas se faz por meio de redes de relações, assim, todos são participantes do poder. Além disso, o poder não é apenas repressor, ele também é responsável pelo desdobramento de diversas possibilidades. No entanto, ao examinarmos o desenvolvimento da nação a partir das relações de poder, compreende-se que se faz por meios desiguais, pois os interesses e as necessidades refletem majoritariamente os da classe média, e não as realidades e os anseios da população em geral.

Seria oportuno abordar a nação como uma conquista dos cidadãos, todavia, Chaui (2006) comenta que ser cidadão no contexto das ideias nacionalista significava pertencer às classes médias, pois isso exigia ter independência econômica advinda da propriedade privada, com o monopólio dos meios de produção – mesmo a cidadania sendo algo declaradamente universal – além disso, não havia sufrágio universal. Esses argumentos adensam as concepções de que a nação foi fruto dos discursos e práticas burguesas que viam nos seus interesses o ideal de nação.

Chaui (2006) salienta que os conflitos em torno do Estado-nação eram constantes, e, aos poucos, os critérios linguísticos e territoriais, por exemplo, tornavam-se insuficientes para alimentar a recente invenção da nação. Com a presença e reivindicação das camadas trabalhadoras representadas por emergentes partidos políticos, como os socialistas e comunistas, os poderes instituídos tiveram que criar novas estratégias para ganhar a lealdade das massas populares.

Entre as estratégias dos poderes estatais para alicerçar e alimentar os valores da nação destaca-se a construção de símbolos, que visavam erigir “[...] uma comunidade imaginária

cuja tradição começa a ser inventada.” (CHAUI, 2006, p. 18). Uniformes, Bandeiras e hinos nacionais são exemplos de símbolos que passaram a ser largamente utilizados com o intuito de criar um sentimento nacional entre os povos constitutivos da nação.

A observação que Hobsbawm (1996) faz acerca da dificuldade de se pensar no surgimento de debates nacionalistas em outras regiões fora da Europa, antes de 1830, não descarta a possibilidade de tê-lo havido, pois pensar na construção da nação é se debruçar sobre processos dinâmicos, o que nos isenta de uma rigidez cronológica ao refletirmos sobre os diferentes indícios que deram corpo as diversas nações. Para tanto, o autor cita o exemplo do México como uma exceção na América-Latina, em que “[...] um movimento de massa agrário, isto é, indígena, que marchou sob a bandeira da Virgem de Guadalupe [...]” (HOBSBAWM, 1996, p. 161).

Todavia, o teórico ressalta que “[...] mesmo entre a minúscula camada dos latino-americanos politicamente decisivos, seria anacrônico falarmos nesse período de algo mais que o embrião da “consciência nacional” [...]” (HOBSBAWM, 1996, p. 162). Portanto, para o autor não havia condições reais que pudessem criar um ideal de nacionalismo e, no caso do Brasil seria ainda mais difícil afirmá-lo como uma nação, pois ao deixar de ser colônia opta pelo sistema monárquico, que manteve muito das hierarquias e privilégios das elites, impossibilitando uma organização e participação das massas populares na construção da nação.

Assim, não nos convém analisarmos a nação brasileira, durante a maior parte do século XIX, como um espaço político reivindicado e criado por meio da participação popular, pois seu conceito inicial não representou os interesses populares, e sim os das elites. Portanto, entendemos que ao falarmos de nação antes da República, é nos moldes do que Hobsbawm (1996) sugere – como o princípio de alguns indícios de consciência moral.

1.2 O Império do Brasil e as Vozes do Silêncio

Nesta seção seguiremos analisando as características da emergente nação brasileira a partir dos elementos da Constituição de 1824 acima citados. Porém, convém salientar que são muitas as vozes que foram silenciadas na história do Brasil como mulheres, crianças, pobres, negros, doentes etc., pois os ecos de suas vozes iam contra os interesses elitistas do Império brasileiro, mas para coerência de nossa proposta inicial analisaremos o processo de silenciamento dos indígenas e seus significados.

Um das principais características que marcaram a origem da nação brasileira foram os conflitos, sejam eles sociais, políticos, culturais, institucionais etc. Com o fim formal da colonização portuguesa, passava a vigorar a instituição monárquica como forma de governo do Brasil. Nesse contexto, os inúmeros interesses e as divergências inflamaram o debate acerca de qual modelo adotar no processo de construção da nação brasileira, assim, também os elementos que compõe a Constituição de 1824 tido como norte da emergente nação refletiam os conflitos existentes neste cenário, bem como as (des)continuidades e hierarquias.

A questão da cidadania presente na Constituição de 1824 é um dos elementos característico da nação brasileira e que nos permite compreender como o Estado via os sujeitos pertencentes à nação e de que forma os caracterizava. Assim, nos convém pensar o que significava ser cidadão brasileiro, bem como a relação entre a cidadania imposta pelo Estado e os povos indígenas. Doravante, essas são algumas reflexões que nortearão nossa análise acerca das características da nação brasileira.

Todavia, caminharemos por um campo de estudo ainda carente de estudos, pois atualmente ainda é pequeno o interesse em refletir sobre os significados das particularidades, das dualidades e dos antagonismos da cidadania indígena, no início da nação brasileira. De todo modo, nossa disposição em tentar conhecer os primeiros elementos que formaram a cidadania indígena ou mesmo os excluíram de exercê-la poderá contribuir para que outros passos sejam dados mais adiante.

Gomes (2014), ao abordar o percurso brasileiro para a cidadania dos povos indígenas ressalta a condição que esses sujeitos foram submetidos desde o período colonial, ao qual influenciou diretamente no fragmentado exercício do direito desses indivíduos ou em seu total silenciamento na construção da nação. A dúvida se os índios tinham ou não alma foi um elemento propulsor da relação dos colonizadores com os colonizados, pois vê-los como seres humanos implicaria em uma consciência moral e práticas diferentes se os vissem como sem alma. Para tanto, a Bula papal *Sublimis Deus* promulgada pelo Papa Paulo III em 1537, reconheceu que os habitantes nativos do Novo Mundo tinham alma e eram de fato homens capazes de compreender a fé Católica. No entanto, resolvido formalmente essa questão o que pairou sobre os indígenas foi a continuação da crueldade.

O autor nos mostra que os povos indígenas, mesmo sendo reconhecidos como seres humanos e possíveis de serem doutrinados na fé Católica, nunca de fato foram tratados minimamente como filhos do Cristianismo e súditos do Rei. Vários trabalhos corroboram esta ideia ao destacarem a visão negativa dos europeus sobre os povos colonizados Carvalho Júnior (2005), Costa (2013), Aguiar (2012) salientam os discursos dos missionários nos

séculos XVI e XVII ao qual fazem referência aos indígenas como bárbaros, selvagens, sem alma, e nos séculos XVIII e XIX pelos viajantes que também os caracterizaram negativamente, como seres inferiores, preguiçosos, impróprios para o trabalho etc. Ademais, identificamos em Cunha (1992), Mello (2009), Sampaio (2012) e Santos (2002) que todas as legislações indigenistas ao determinarem as formas de organização e dominação da mão de obra de tais sujeitos, as faziam ressaltando a condição inferior que esses povos estavam submetidos.

Para Gomes (2014), a dúvida sobre humanidade dos indígenas e a visão negativa que regeu todas as relações com esses sujeitos no período colonial, bem como as reais práticas de crueldades se perpetuaram, estando claramente presente na construção da nação brasileira. Não obstante, nos possibilita pensar que o lugar marginal imposto aos povos indígenas foi fruto do processo histórico, político e cultural, a qual não criou efetivas condições de igualdade. Porque não eram de fato vistos com equidade, pois os ideais da nação e as estruturas hierárquicas de poder inviabilizavam tanto no discurso como na prática qualquer indício de exercício pleno da cidadania.

Portanto, a nação brasileira germinada a partir do sistema imperial continuou com muitas das ações e ideias que impossibilitaram a condição de cidadania indígena. Por um lado, reconheceu a esses povos a condição de cidadãos, por outro, o discurso e as práticas do Estado estavam muito distantes de garantia desse direito. Como exemplo Gomes (2014) enfatiza a questão dos conflitos entorno das terras indígenas, a qual esses sujeitos foram paulatinamente sendo suprimidos pela expansão das vilas e cidades, em que os presidentes das aldeias com o argumento de que não existiam mais índios extinguiram esses lugares. Ademais, apesar de todos os indígenas serem considerados livres pela regência de 1831, a condição jurídica da orfandade manteve-se presente inviabilizando qualquer sinal de autonomia desses povos. E o dilema das políticas do Governo prosseguiu sendo o de “civilizar e catequizar” os indígenas.

Assim, como pensar em cidadania em um país que deixava de ser colônia para aderir a um governo monárquico, que buscava a continuidade das hierarquias políticas e sociais, além de permanecer com o sistema escravocrata que vigorou por quase todo o sistema Imperial brasileiro? Veremos mais adiante que a cidadania surgiu de forma desigual e dividida, portanto, entre as estratificações sociais nas quais as elites brasileiras usufruíam não apenas de direitos de cidadãos, mas também dos privilégios possíveis.

Além disso, a impossibilidade de uma cidadania como direito de todos os brasileiros se tornava no século XIX cada vez mais real, pois os discursos em torno do ideal de uma raça,

neste caso a branca, eram adensados por meio de práticas repressoras que inferiorizavam e ceifavam a vida dos que não eram considerados pertencentes a raça superior. Mattos (2000) enfatiza que a concepção de raça e as desigualdades atreladas a ela é uma construção do pensamento científico desenvolvidos pelos europeus e norte-americanos no limiar do século XIX. Em seguida comenta que:

[...] não apenas o conceito de raça é uma construção do século XIX, mas também a “racialização” da justificativa da escravidão americana. Ela se tornou a contrapartida possível a generalização de uma concepção universalizante de direitos do cidadão em sociedades que não reuniam condições políticas efetivas para realizá-la permitindo, em diversos contextos, o estabelecimento de restrições aos direitos civis de determinados grupos considerados racialmente inferiores. [...] (MATTOS, 2000, p. 13).

Para a autora a “racialização”, ou seja, a imposição de espaços definidos para as diferentes raças, e que também foi fruto do século XIX, possibilitou a generalização do conceito de cidadão em sociedades que não tinham as condições políticas para exercê-la, o que resultou em diversos momentos a efetivação de uma cidadania fragmentada e limitada, em que os grupos historicamente considerados inferiores eram os que mais tinham restrições aos direitos civis.

Carvalho (2014) ressalta que a cidadania é uma construção histórica e que o exercício de alguns direitos não ocasiona automaticamente o usufruto de outros. Essa assertiva pode nos ajudar a compreender porque o conceito de cidadão presente na Constituição de 1824 é restritivo e classificatório. O artigo 6º inciso I define como cidadãos brasileiros “Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua nação.”. Esse único elemento reconhece como cidadão inúmeros sujeitos que vivem no Brasil. Porém, na prática a efetiva cidadania não foi um direito, mas sim um privilégio de poucos, representado neste contexto por homens brancos e pertencentes às elites do país.

Para Carvalho (2014) nem todos os cidadãos faziam uso de seus direitos, sejam eles civis, políticos e sociais, pois tornou-se comum considerar o exercício efetivo da cidadania como a prática desses três direitos. Assim, seria um pleno cidadão aquele que fizesse uso de todos esses direitos. E, conseqüentemente, um cidadão incompleto os que apenas pudessem exercer alguns, assim como aqueles que não tivessem a oportunidade de ser contemplados por nenhum dos três direitos não seriam considerados cidadãos.

O artigo 6º inciso I nos permite interpretar que os indígenas também seriam considerados cidadãos brasileiros, mas de que forma estes a exerciam? O Artigo 179º salienta que “A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por

base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império [...]”. Em seguida o inciso XIII deste mesmo artigo ressalta que “A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, e recompensará em proporção dos merecimentos de cada um.”. Os indígenas de fato eram tratados como iguais perante a lei?

Como podemos observar a promessa de igualdade era expressamente garantida na Constituição de 1824, todavia, efetivamente foi um caminho nunca trilhado, pois em um país escravocrata falar de igualdade para todos não era nem mesmo utopia, mas sim incoerência, bem como farsa revestida de formalidades constitucionais e que não representavam as realidades sociais da época, tendo em vista que havia linhas divisórias muito bem demarcadas, onde de um lado estava uma pequena parte da população usufruindo de todos os privilégios, e de outro, grande parte da população como negros e indígenas vivendo a margem dos direitos constitucionais.

Mattos (2000) enfatiza que “[...] A igualdade de direitos entre a população livre estava contraditoriamente informada pela distinção concreta e cotidiana entre cidadãos livres e escravos” (MATTOS, 2000, p. 30). Os escravos por sua vez viviam o mais contraditório princípio de igualdade. Para estes a igualdade que lhes era imposta representava uma sentença discriminatória, assim como uma vida curta nos calabouços das senzalas. Pois ao serem classificados e padronizados como mercadorias o único “direito” que tinham era o de conseguirem lucros para seus senhores.

Todavia, observamos que mesmo entre os cidadãos livres havia latentes desigualdades. Quem, por exemplo, ao se tratar dos direitos políticos, podia ser nomeado Deputado ou Senador no Império do Brasil? Uns dos requisitos para ser Deputado incidiam em ter ao menos uma renda líquida de quatrocentos mil réis e professar a fé cristã conforme vemos no artigo 95º incisos I e III. Quando se tratava de se tornar um membro do Senado, condição vitalícia na época como estabelece o artigo 40º, a restrição para pessoas que não faziam parte das elites do Império era ainda maior, pois segundo o artigo 45º inciso III era necessário ser “[...] pessoa de saber, capacidade, e virtude, com preferência os que tivessem feito serviços á Pátria.”. Em seguida o inciso IV estabelece “Que tenha de rendimento annual por bens, industria, commercio, ou Empregos, a somma de oitocentos mil réis.” Quem realmente conseguia preencher todos esses requisitos acima descritos para ser um Deputado ou Senador?

Historicamente os povos indígenas foram vistos como uma importante mão de obra, mas nunca valorizados sendo, portanto, submetidos ao trabalho compulsório sem valores reais a receberem pelos seus serviços, e quando era estipulado um valor, dificilmente recebiam o prometido. Portanto, não possuíam a renda necessária para concorrer aos cargos de Deputado

ou Senador e chegarem próximos ao pico da estrutura do poder político. Dessa forma, “[...] As disposições censitárias [...] podiam ser lidas, portanto, como reconhecimento e legitimação de privilégios senhoriais e de hierarquias sociais herdadas do Império Português.” (MATTOS, 2000, p. 33). Quando a questão do saber e das virtudes, esses requisitos referiam-se aos padrões europeus, e quem de fato atendia a tais critérios? Não eram os indígenas que viajavam para a Europa em busca de formação, mas sim os filhos das elites do Brasil, que se preparavam para continuar nas estruturas privilegiadas da sociedade brasileira.

Mesmo que os indígenas pudessem eventualmente ter conseguido adquirir os requisitos exigidos para ser Deputado ou Senador, havia ainda a questão do reconhecimento destes enquanto sujeitos, que na prática não acontecia, dificultando ainda mais o exercício da cidadania. Não era por acaso que os povos indígenas não estavam presentes no texto da Constituição, estes por sua vez não eram vistos como seres potencialmente capazes de exercer os direitos políticos previstos na Carta Maior do país. Além disso, como previstos no Art. 90º as eleições seriam realizadas de forma indireta e levando em conta as condições reais de desigualdade e discriminação em relação aos povos indígenas, às possibilidades se tornavam cada vez mais restritivas, pois não tinham influência nem espaço de atuação nas políticas do Império brasileiro.

O Ato Adicional de 1834, art. 11º § 5º que tratava sobre as competências das Assembleias Legislativas Provinciais e previa a organização da catequese e civilização dos indígenas, corrobora a ideia de que esses sujeitos eram vistos como incapazes de decidir sobre as questões políticas do país. Mesmo sendo cidadãos livres como estabelece o artigo 6º inciso I, os indígenas continuavam sendo estigmatizados por meio dos estereótipos criados no berço do colonialismo que os rotulavam como preguiçosos, selvagens, bárbaros, incivilizados etc. e, para tanto, era necessário serem catequizados e civilizados. A cidadania indígena estava relacionada não ao que eles eram enquanto grupos sociais, mas ao que deveriam se tornar para serem cidadãos da nação brasileira.

Não obstante, o artigo que se refere aos indígenas no Ato Adicional de 1834 é o fio condutor para se pensar como a moderna nação brasileira pretendia se relacionar com estes povos. Pois num contexto que ainda se pretendia catequizar e civilizar, os indígenas não foram efetivamente cidadãos porque na verdade eram vistos como seres que estavam em um nível inferior. Essa concepção foi adensada por se tratar de uma época que “[...] Etnocentrismo e ciência marchavam [...] de mão juntas.” (LARAIA, 2001, p. 34). Assim, o olhar de superioridade das elites perpetuado desde o período colonial e os espaços e discursos

hegemônicos que a ciência passava a ocupar, foram elementos determinantes para consolidar o lugar do índio e do negro na história do Brasil.

Esse lugar imposto aos indígenas e negros foi cristalizado pelos estigmas do preconceito, da discriminação, da desigualdade etc. que se perpetuavam a partir dos discursos de inferioridades raciais. Assim, vemos que apesar da Constituição de 1824 não fazer alusão ao conceito de raça, estava implicitamente presente a distinção e o preconceito racial, pois era concedida apenas a uma pequena parcela da população branca a possibilidade de uma plena cidadania possível para o contexto do século XIX.

A efetivação dos direitos políticos dos povos indígenas no contexto da emergente nação nunca foi uma prioridade em questão. Mas a cidadania indígena também era limitada em outras possibilidades de seus direitos, como no caso do direito civil. Retornando ao artigo 179º, até que ponto a inviolabilidade da liberdade, da segurança individual e a propriedade efetivamente estavam asseguradas aos povos indígenas?

Na verdade essas questões estavam na Constituição, mas na prática não se referiam aos indígenas, pois estes não tinham de fato liberdade já que todas as suas ações estavam subordinadas a autorização ou não do Estado. Além disso, os juízos de valores feitos em relação à raça no século XIX não colocavam a segurança individual do indígena como prioridade, tendo em vista que se tratava de raça inferior e mesmo que formalmente fossem considerados cidadãos, eram vistos como silvícolas, termo que carregava significado exclusivamente negativo. Ademais, como analisaremos a seguir a propriedade nunca foi um direito desses povos se não podiam fazer delas o que quisessem.

As relações assimétricas de poder desenvolvidas na história do Brasil inviabilizavam a consolidação de qualquer dos direitos que os indígenas pudessem exercer enquanto cidadãos. Um exemplo oportuno para nos ajudar a compreender os obstáculos da cidadania dos povos indígenas é a questão do direito a terra. Machado (2006) ressalta que se outrora, quando ainda éramos colônia de Portugal, o principal embate relacionado aos povos indígenas referia-se a apropriação desses sujeitos enquanto mão de obra, no Império os conflitos são tecidos em torno de como se apossar das terras indígenas.

Nesse contexto conflituoso, de um lado, estavam os povos indígenas reivindicando seus direitos à terra e, do outro, as elites brasileiras a todo o momento se apossando das terras indígenas com o propósito de expandir seus interesses econômicos. Assim se tornava cada vez mais fragmentado e difícil a efetivação da cidadania por parte dos indígenas que tinha suas vozes silenciadas e suas terras invadidas pelos intentos da elite brasileira. Esses conflitos existiram desde o período colonial quando índios e branco guerreavam em torno de questões

territoriais. Os indígenas tentando manter suas terras tradicionalmente ocupadas e os brancos invadindo os espaços dos povos indígenas³. No entanto, Machado (2006) também ressalta que assim como no sistema colonial os indígenas utilizavam da sua condição de súditos do Rei para reivindicar seus direitos, no Império os conflitos eram realizados em torno da questão judicial.

A Constituição de 1824 apesar de não apresentar questões específicas às terras indígenas estabeleceu no art. 6º, inciso I o direito a cidadania para “Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.” Dessa forma, mesmo que apenas formalmente os indígenas também eram considerados cidadãos, o que nos remete a outro trecho da Constituição, art. 179º, inciso XXX:

Todo o Cidadão poderá apresentar por escripto ao Poder Legislativo, e ao Executivo reclamações, queixas, ou petições, e até expôr qualquer infracção da Constituição, requerendo perante a competente Auctoridade a effectiva responsabilidade dos infractores.

Com base no acima citado, por serem considerados cidadãos os indígenas também tinham direitos de apresentar formalmente reclamações ao poder Executivo e Legislativo, bem como mostrar qualquer descumprimento da Constituição e pedir das autoridades competentes que os infratores sejam responsabilizados. Isso significa que os povos indígenas poderiam requerer o direito a terras. A partir desta premissa retornamos a Machado (2006), quando esta apresenta a provisão de 20 de março de 1823 que consta o pedido dos indígenas da Aldeia de São Fidelis situada em Campos, no norte da Província do Rio de Janeiro para que sejam respeitadas suas terras:

D. Pedro, etc. Faço saber a vós, juiz de Fora, vereadores e mais oficiais da câmara da cidade de S. Salvador de Campos que em consulta a Mesa do Desembargo do Paço me **foram presentes os requerimentos feitos por parte dos Índios da Aldeia de S. Fidelis**, e dos moradores e habitantes contíguos ao Rio do Colégio até a Aldeia da Pedra. (...)

E vista a informação que mandei tomar pelo Ouvidor desta comarca, e o que me foi presente na sobredita consulta em que foi ouvido o desembargador Procurador da Coroa, Soberania e Fazenda Nacional, e com o parecer do qual me conformei, por minha imediata resolução de 3 do mês próximo passado: **hei por bem ordenar-vos positivamente que vos não intrometais na jurisdição sobre a referida Aldeia de S. Fidelis e território compreendido nos limites designados no Alvará de sua criação e respectiva demarcação acima mencionado que hei por bem aprovar e confirmar.** (...) (CUNHA *apud* MACHADO, 2006, p. 69). Grifos da autora.

³ Santos (2002) ao abordar os conflitos indígenas na Amazônia apresenta as guerras e rebelião dos índios Mura e Mundurucu contra os portugueses que tentavam submetê-los ao sistema colonial e se apossar de seus territórios.

A partir do trecho acima corroboramos com a análise de Machado (2006), quando esta salienta que havia por parte dos indígenas reações aos desrespeitos dos fazendeiros que a todo o momento invadiam e se apropriavam das terras habitadas pelos indígenas, sendo que tais ações foram realizadas no meio jurídico, nas quais por intermédio de documentos oficiais requeriam seus direitos. Além disso, o Estado também não criou estratégias que pudessem resolver os conflitos em relação a terras. No entanto, a autora comenta que os interesses dos fazendeiros eram um limite para a estrutura burocrática do governo.

Machado (2006) enfatiza que tais conflitos para decidir quem teria direito a terra não ficaram apenas no âmbito das leis e dos decretos. Mas os relatórios dos presidentes das províncias também refletiam as disputas por terras indígenas. Assim comenta que:

Em 1884, por exemplo, o presidente em exercício afirma que os índios da Freguesia de São Fidelis desapareceram sem deixar vestígios e suas terras foram oficialmente anexadas pela Coroa, restando no local alguns poucos mestiços. [...] (MACHADO, 2006, p. 71).

O trecho nos mostra o relato de que os indígenas desapareceram e sem nenhum motivo resultando, assim, na anexação de suas terras pela Coroa. Além disso, os poucos que restaram se tornaram mestiços, ou seja, não existiam mais índios na Freguesia de São Fidelis e por isso não importava ter terras reservadas para o aldeamento indígena. A autora em outros momentos de seu trabalho ressalta que essas descrições se tornaram comuns nos comentários dos presidentes das províncias, o que reforça a ideia de que estavam interessados em apresentar um contexto na qual os indígenas não existiam, pois assim poderiam requerer as terras que foram ocupadas por eles. Isto fica claro no relatório abaixo:

Em Valença desapareceu o aldeamento, em que deo origem a esta Vila, e os Índios que restão vagão em pequeno grupo sem domicílio, ou residência certa. Pela afluência da população separou-se por ordem superior para os muitos Índios que então haviam nesta município, uma légua em que se acha hoje o arraial da freguesia de Santo Antônio do Rio Bonito, e por isso denominado – conservatorial -. Consta que este terreno foi então graduado, mas não tombado, e que existem quase todos os marcos que o fazem conhecido. Há muitos anos que se acha completamente invadido, e ocupado por intrusos, que nele se forão estabelecido: nada se tem operado para impedir porém para expelir os injustos apossadores, dos quais um se assenhoreão diretamente de certas porções, outros as comprarão dos mesmos Índios e outros finalmente de antigos possuidores. Não tem regimento algum (CUNHA *apud* MACHADO, 2006, p. 76). Grifo da autora.

Observamos o relato de que o aldeamento de Valença desapareceu, o que resultou em seu lugar a origem de uma vila. Os argumentos foram que desde há muito tempo o território reservado para os indígenas foi invadido e que restavam, portanto, poucos indígenas muitos dos quais vagavam em pequeno número e não tinham lugar para morar. Assim, vemos que os

conflitos em torno das terras indígenas se adensavam em meio aos interesses divergentes. De um lado estavam os indígenas requerendo a posse de suas terras, e do outro, os fazendeiros usurpando-as. Os relatórios dos presidentes das províncias davam subsídios para a apropriação das terras dos povos indígenas, posto que apontavam para o desaparecimento desses sujeitos.

Além disso, duas questões foram preponderantes para o adensamento dos conflitos em torno das terras indígenas: primeiro que não havia na Constituição normas que estabelecesse o direito dos indígenas à terras; segundo que a Lei de Terras de 1850 não instituiu condições reais para o efetivo direito às terras dos indígenas. A ausência de elementos constitucionais que efetivassem o direito à terra dos povos indígenas nos mostra que o Estado brasileiro não reconheceu, em nenhum momento, as condições sociais, políticas e culturais dos indígenas que tinham na terra os meios básicos para sobrevivência preservando sua forma e saberes tradicionais. A Lei de terras de 1850 citou uma única vez os indígenas no Artigo 12º:

O Governo reservará das terras devolutas as que julgar necessárias: 1.º, para a Colonização dos Indígenas: 2.º, para a fundação de Povoações, abertura de estradas, e quaesquer outras servidões, e assento de Estabelecimentos publicos: 3.º, para a construção naval.

Cabia ao Governo brasileiro o domínio e a decisão sobre a utilidade das terras, bem como quem teria direito nas terras reservadas por ele. Desta forma, os indígenas continuavam dependentes do Estado em um dos direitos fundamentais para sua subsistência, a terra. Como consequência desse processo o Estado se tornou detentor de praticamente todas as terras do país e os indígenas são colocados em espaços que não lhes permitia o mínimo para o desenvolvimento de suas práticas culturais, políticas, sociais etc. sem a intervenção, o desrespeito e o genocídio dirigido pelos grandes proprietários de terras continuou ocorrendo, pois viam nos espaços ocupados pelos povos indígenas um importante meio para expansão de seus negócios econômicos.

Os indígenas apareceram no único artigo em que são mencionados como subordinados ao Estado, pois a forma como foi concedida as terras estava atrelada a “Colonização” desses povos. Isso significa que não era reconhecido pelo Governo brasileiro a concessão de espaços aos indígenas que não fossem para inferiorizá-los, se apropriar de recursos, dos conhecimentos, das atividades desenvolvidas pelos indígenas, bem como do tempo, da força e de toda a vida desses sujeitos. Pois apesar do fim formal do colonialismo português ter se concretizado, na prática muitos dos resquícios desse período continuavam em voga e os atos

acima destacados foram as principais características da colonização no Brasil, mas que nunca deixaram de fazer parte das relações assimétricas da emergente nação brasileira.

A Lei de terras na verdade foi para os indígenas o documento que usurpou deles o direito sobre as terras e consolidou seu lugar marginal na nação brasileira, por dois motivos: primeiro o Estado institucionalizou a aquisição da maior parte do território nacional decidindo, portanto, quem tinha ou não direito a elas; segundo para os povos indígenas a política continuava a mesma, sendo os ideais de colonização os meios e os fins para justificar a reserva de terras para os indígenas.

Ademais, como previsto no Artigo 7º da Lei de terras de 1850, as terras passariam a serem medidas e demarcadas pelo Governo brasileiro, sendo criado conforme o Artigo 21º uma repartição especial denominada de “Repartição Geral das Terras publicas”. Todavia, Machado (2006) enfatiza que tais demarcações das terras indígenas nunca de fato se efetivaram:

[...] Sem dúvida, o fato de a demarcação jamais ter efetivamente ocorrido foi um ponto fundamental para que os fazendeiros pudessem usurpar terras indígenas, sem que muito se pudesse fazer, uma vez que não havia dados da demarcação. Também não se pode crer facilmente que o Império buscou impedir a atuação dos fazendeiros sobre posses indígenas, já que a própria ausência de demarcação foi resultado da ação do Governo. (MACHADO, 2006, p. 71).

A demarcação das terras indígenas poderia proporcionar a efetivação de seus espaços, bem como o desenvolvimento de suas atividades culturais, políticas e sociais etc. sem que se continuasse com as constantes interferências e repressões das elites brasileiras. Mas como observamos as terras estavam reservadas apenas para a “Colonização” indígena, e como ressalta a autora acima, tais demarcações não se efetivaram, o que, conseqüentemente, favoreceu as invasões e usurpações de suas terras por parte dos grandes proprietários de terras. Não obstante, o Estado brasileiro estaria de certa forma dando abertura para essas práticas, posto que cabia ao Governo decidir sobre as divisões e marcações das terras indígenas e não o fez efetivamente.

O exemplo dos conflitos em torno das terras indígenas nos leva a corroborar com Carvalho (2014) que ao falar sobre a cidadania ressalta que “[...] Os caminhos são distintos e nem sempre seguem linha reta” (CARVALHO, 2014, p. 17). Porém, quando se trata da cidadania de povos historicamente marginalizados na história do Brasil, como no caso dos indígenas, tal cidadania se torna ainda mais oscilante, pois depende não apenas do reconhecimento do Estado, mas também das dinâmicas sociais, das estruturas de poderes, e dos diferentes e divergentes interesses dos sujeitos que fazem parte da nação brasileira.

Mesmo com restrições havia na Constituição de 1824 o art. 179º que estabelecia os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros. Entretanto, a Constituição não tratava especificamente dos direitos sociais, deixando de lado elementos que pudessem contemplar o direito à educação⁴, ao trabalho e à saúde que apresentavam enormes mazelas dentro do contexto monárquico e hierárquico em que emergia a nação brasileira.

Os obstáculos para a efetivação da cidadania indígena há tempos estavam alicerçados na sociedade, bem como institucionalizados nos órgãos governamentais. O discurso da catequese e da civilização estava em curso deste o início do período colonial. Converter os indígenas na fé cristã e moldar seus princípios e práticas a partir dos padrões europeus era algo naturalizado na colônia portuguesa e que se repetia na embrionária nação brasileira. Todavia, os séculos de exploração e discriminação das sociedades indígenas mostraram que tais práticas e discursos resultaram majoritariamente em formas de dominar, inferiorizar e extinguir esses sujeitos da história do Brasil.

O desafio de adquirir o direito às terras como um dos elementos fundamentais para o exercício da cidadania deixou marcas indeléveis, contrastando o verde das florestas com o vermelho do sangue de inúmeros indígenas que tiveram suas vidas ceifadas por lutarem pelas suas próprias terras. O Estado que tinha o direito e o dever de dividir e marcar as terras, ao que tudo indica pouco fez em prol dos indígenas, pois como nos lembra Machado (2006) foram inúmeros os conflitos entre fazendeiros e povos indígenas que poderiam ser evitados se de fato tivesse tido uma participação mais efetiva do Governo no processo de demarcação das terras desses sujeitos históricos.

O etnocentrismo foi outro fator decisivo nas relações sociais que inviabilizaram a garantia dos direitos de cidadãos indígenas. Laraia (2001) salienta que o etnocentrismo é uma característica de todos os povos, no entanto, podemos identificar no processo de desenvolvimento do Brasil que o etnocentrismo das elites brasileiras foi determinante para consolidar o lugar do índio na sociedade. Como consequência os indígenas continuaram sendo visto como inferiores, assim como os negros que tinham seus espaços bem definidos, sendo estes um lugar marginal.

A ciência moderna, hegemônica, do paradigma dominante⁵ e das teorias raciais se tornou uma das instituições legitimadoras das diferenças raciais no século XIX. Ser diferente

⁴ Com exceção do inciso XXXII do artigo 179º que estabelecia “A instrução primaria, e gratuita a todos os cidadãos.”

⁵ Santos (2008), ao abordar o discurso sobre as ciências analisa a construção do paradigma dominante. Tal conceito define o modelo de ciência que se cristalizou a partir do século XVI e se pautou nos métodos e discursos das ciências naturais e do pensamento cartesiano. Esse modelo se tornou referência para as ciências

e inferior por ter a cor da pele preta ou qualquer outra que não fosse branca, não era simplesmente uma construção social, mas passava a ser validado pelos métodos e discursos da ciência. Tais concepções e práticas tornaram os caminhos dos indígenas em busca da cidadania mais íngreme e distante. E ao negro a total impossibilidade de ser reconhecido como ser humano sendo, portanto, o conceito de mercadoria que definiu esses sujeitos até o final do Império.

Assim, o discurso da catequese e civilização dos indígenas previstos na Constituição de 1824, o descaso do Estado no processo de demarcação das terras indígenas, o etnocentrismo das elites brasileiras e o impositivo e hegemônico discurso da ciência foram alguns dos principais fatores que determinaram o lugar do indígena, assim como o do negro na sociedade brasileira. Além disso, os elementos acima descritos deram subsídios para que o pleno exercício da cidadania se restringisse as elites do Brasil.

1.3 O “velho” e o “novo” na República dos excluídos

O sistema político republicano consolidou-se tardiamente no Brasil. Nossa primeira opção de governo como ressalta Mattos (2000) foi o sistema monárquico iniciado em 1822 e abolido em 1889. No entanto, Carvalho (2014) enfatiza que a primeira fase da república não logrou tanta importância para o processo de construção da nação, pois foram poucas as mudanças que trouxeram condições reais de transformação social. O período posterior as primeiras três décadas obteve resultados mais positivos, ao menos por ter rompido com o vicioso e limitado governo que se alternava entre os estados de São Paulo e Minas Gerais.

Neste sentido corroboramos com o autor reconhecendo que em termos sociais e políticos e constitucionais, as mudanças realizadas na recente república criaram poucas possibilidades de transformação das condições de desigualdades e preconceitos que grande parte da população vivia. A sociedade brasileira ao trilhar a partir da década de 1930 o ideal da modernidade, trouxe consigo um discurso disfarçado que anunciava uma nova nação, mas que na prática era a bandeira da exclusão e manutenção dos privilégios que estava sendo levantada como símbolo do país.

As mulheres continuaram sendo excluídas das decisões políticas da nação, conquistando apenas em 1932 o direito ao voto, incorporado na Constituição de 1934. Esse processo como enfatiza Costa (2009) foi fruto de um árduo caminho trilhado a partir 1920,

sociais do século XIX que para serem reconhecidas passaram a adotar os princípios científicos das ciências naturais. Esse processo implicou a negação do caráter racional dos conhecimentos que não se pautavam nos métodos e princípios das ciências naturais.

por meio das lutas sufragistas, mas que inicialmente não obteve o mesmo valor que o voto masculino. Além disso, continuaram durante a maior parte da história da república alijadas das estruturas de poder.

O processo de modernização esteve acompanhado da expansão capitalista. Essa união se tornou marca indelével da sistemática marginalização há tempos existente na história do Brasil, mas que na década de 1930 adquiriu outros contornos com a chegada de imigrantes de diversos países. Como nação que pretendia emergir no cenário político e apagar as marcas de séculos de escravidão, o Governo não hesitou em utilizar a mão de obra estrangeira como primeira alternativa de força de trabalho. Conseqüentemente as camadas mais baixas da sociedade representadas por negros, indígenas e brancos pobres foram sistematicamente excluídos dos espaços de poder e das possibilidades de ascensão social.

A mudança do regime monárquico para o republicano, como sistema regido pelo povo e baseada no princípio democrático esteve muito distante de ser efetivado. Na prática o que resultou foi a manutenção dos privilégios das elites e o descaso com as camadas mais baixas da sociedade. Como Santos (2001) comenta no Brasil nunca de fato existiu a figura do cidadão. Na verdade as classes consideradas superiores e médias jamais pretenderam ser cidadãs, os pobres nunca efetivamente obtiveram a oportunidade de exercer a cidadania, sendo que as classes mais favorecidas foram condicionadas a quererem apenas privilégios.

O que o autor ressalta nos mostra o quanto é difícil pensar no pleno exercício da cidadania no Brasil, principalmente, para as camadas mais baixas da sociedade. No caso do negro Guimarães (2002) enfatiza que o racismo foi marca indelével na história desses sujeitos sendo, portanto, marginalizados e excluídos da possibilidade de ascensão social. O mercado de trabalho, por exemplo, que valoriza a “boa aparência” foi e ainda é um grande instrumento de discriminação desses povos.

A relação da república com os indígenas se fez sobre antigas práticas e discursos que os inferiorizavam e os marginalizavam. Gomes (2014) salienta que a primeira constituição não fez referência alguma a esses povos. As políticas dos governos que se seguiram não foram capazes de criarem e efetivarem direitos que atendessem as suas necessidades e os tirassem da realidade degradante que muitos indígenas viviam. Os órgãos responsáveis por defender seus territórios e atender seus interesses, como o Serviço de Proteção aos Índios – SPI criado em 1910 e substituído pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, resultaram em verdadeiros instrumentos de tutela, onde o objetivo era tornar os indígenas brasileiros em detrimento dos seus próprios modos de ser, agir e pensar.

Assim, nesta seção continuaremos abordando o lugar dos povos indígenas no processo de construção da nação brasileira, agora a partir do período republicano, buscando refletir acerca das novas relações do Estado com os indígenas e/ou as práticas e ideias que tem se perpetuado nas experiências desses povos na história do Brasil. Para tanto, analisaremos o silêncio e exclusão desses sujeitos com base nas constituições do Brasil de 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, com ênfase nas de 1891 e 1937, em que literalmente deixam de ser mencionados. Ademais, buscaremos analisar o conceito de “silvícola” presente nas constituições de 1934, 1946 e 1967, e como o desenvolvimento da nação brasileira, os caminhos da cidadania, as relações de poder e as garantias de igualdade presentes nas constituições republicanas determinaram o espaço dos povos indígenas no Brasil.

Foram, portanto, seis o número de constituições brasileiras em um período de cento e vinte seis anos. Nesse espaço-tempo o Brasil obteve avanços e retrocessos, mudanças e permanências em seu desenvolvimento enquanto nação – muito dos quais não cabe abordar neste trabalho. Todavia, as questões relacionadas aos povos indígenas são possíveis de serem pensadas dado o fato de pouco terem sido referenciadas nas constituições até a de 1967.

Com o fim da Monarquia e a Proclamação da República em 1889, a sociedade brasileira passava a vivenciar um “novo” regime de governo. Desde então há uma mudança institucional e política na forma de governar a nação brasileira. Mas de que forma a República impactou na vida das sociedades indígenas? Quais dos aspectos constitucionais que fazem referência aos indígenas? Os elementos constitucionais foram suficientes para garantir e permitir aos povos indígenas ascensão social, bem como a desconstrução das condições reais de desigualdade, de discriminação e os estereótipos há séculos cristalizados na história do Brasil?

As constituições de 1891 art. 72º §2º; 1934 art. 113º inciso I; 1937 art. 122º inciso I; 1946 art. 141º §1º; 1967 art. 150º §1º e a de 1988 art. 5º estabelecem a igualdade de todos perante a lei. Além disso, é reconhecido que “todo poder emana do povo”, expressos da seguinte forma: 1934 art. 2º; 1937 art. 1º⁶; 1946 art. 1º parágrafo único; 1967 art. 1º §1º e na de 1988 art. 1º parágrafo único. Mas de que forma esses elementos constitucionais respondem as reflexões acima propostas? Eles fazem efetivamente parte das experiências dos povos indígenas? São várias as reflexões e provavelmente não teremos respostas para todas. Todavia, iniciaremos a análise e a construção de elementos que contribuirão para as

⁶Neste é reconhecido apenas o poder político.

dinâmicas dos debates, bem como a ampliação de nossa visão acerca das condições dos indígenas na história do Brasil.

Se por um lado a referência nominal aos povos indígenas nas constituições brasileiras não significa que eles não foram totalmente excluídos e silenciados no processo de construção da nação, por outro lado, consolidou um espaço marginal na então emergente sociedade brasileira, perpetuado pelo Estado.

A Constituição de 1891 legitimou a forma de governo das primeiras décadas do Brasil República. No entanto, para além do estabelecimento de que “todos são iguais perante a lei” previsto no art. 72º §2º, ressaltava também o fim de todos os privilégios das elites ao dizer que: “A Republica não admite privilegios de nascimento, desconhece foros de nobreza, e extingue as ordens honorificas existentes e todas as suas prerogativas e regalias, bem como os títulos nobiliarchicos e de conselho.” Observamos, portanto, que formalmente a República surgiu com princípios que poderiam mudar não apenas o lugar marginal imposto aos indígenas, mas a realidade da sociedade brasileira se tivesse de fato criado reais condições para a igualdade de todos, o que implicaria desconstruir a noção de cidadania plena restrita as camadas superiores da sociedade.

Todavia, na prática o contexto que se desenvolveu foi o de descompasso entre o discurso e a realidade do Governo, pois os privilégios permaneceram. Como enfatiza Carvalho (2014, p. 93), “A Primeira República caracterizava-se pelo governo das oligarquias regionais, principalmente das mais fortes e organizadas, como as de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. [...]”. Nesse cenário não havia espaço para a participação política e econômica de outros estados no governo do país, muito menos para sujeitos historicamente excluídos desse processo como os indígenas e os negros.

Apesar de os indígenas serem reconhecidos no discurso como cidadãos brasileiros na Constituição de 1891, quando esta estabelece no art. 69º inciso I que todos os nascidos no Brasil são considerados brasileiros, as condições sociais e políticas da época não lhes permitiram vivenciar no cotidiano, pois os que sobreviveram aos conflitos do Império em torno do direito à terra, continuavam sofrendo com o preconceito e a discriminação da sociedade, e com o descaso do Estado que não possibilitou nenhuma referência nominal aos indígenas na Constituição de 1891.

Esse silenciamento também esteve explícito na Constituição de 1937, quando os indígenas da mesma forma não foram referidos em nenhum de seus artigos. Além disso, esta Constituição juridicamente não tinha valor algum, pois como previa o art. 187º “Esta Constituição entrará em vigor na sua data e será submetida ao plebiscito nacional na forma

regulada em decreto do Presidente da Republica.” Porém, nunca houve o plebiscito resultando, portanto, na continuação de um governo ilegal e na manutenção de uma Constituição que formalmente não exercia importância jurídica por não ter sido submetida a plebiscito como determinava o art. 187º.

Orlandi (2007) ao falar sobre as possíveis formas que o silêncio adquire enfatiza que “O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas.” (ORLANDI, 2007, p. 32). Desta forma, entender o silêncio dos indígenas é algo que está para além do não dito. É atentar para o silêncio que está nas palavras e entre elas. Assim, como é imposto o silêncio sobre os indígenas na trama das constituições brasileiras?

Quando as constituições de 1891 e 1937 deixam de mencionar os indígenas no corpo de seus textos, há o silêncio do não dito. Este por sua vez é mais evidente de se perceber. Mas quando o silêncio está entre as formalidades da Carta Maior do país é preciso um olhar metucioso para desvendar os discursos que mascaram a realidade dos excluídos da história do Brasil. Orlandi (2007) salienta que “[...] é pela historicidade que se pode encontrar todo um processo discursivo marcado pela produção de sentidos que apagam o índio, processo que o colocou *no* silêncio. [...]” (ORLANDI, 2007, p. 58). Portanto, é por meio da análise dos processos histórico que será possível compreender os caminhos e discursos que determinaram o lugar do índio na sociedade brasileira, sendo este um espaço de silêncio.

Voltemos aos artigos citados anteriormente onde estabelecem que “todos são iguais perante a lei” e que “todo poder emana do povo”. Há nestes elementos constitucionais um silêncio latente, disfarçado pela sutil construção das frases, mas que na verdade ecoam o som hipócrita e incoerente da República. Olhemos para as primeiras décadas do governo republicano, como todos eram iguais perante a lei se mendigos e analfabetos eram proibidos de se alistarem como eleitores conforme o art. 70º §1º inciso I e II da Constituição de 1891, assim como as mulheres que não tinham direito de votar? A mesma exclusão é identificada no art. 117º, parágrafo único, letras *a* e *b*.

Quanto à questão de “o poder emana do povo” as constituições de 1891 e 1937 inviabilizam a análise dos elementos constitucionais, pois na primeira inexistente qualquer referência; e na segunda restringe-se ao poder político, porém, todas as outras constituições 1934, 1946, 1967 e 1988 estabelecem o poder como algo advindo do povo. Talvez em algum momento o poder, entendido aqui como a capacidade de intervir nas políticas do governo relacionadas como, por exemplo, à educação, saúde, segurança, economia etc., tenha

“emanado” do povo, mas a concentração desse poder historicamente sempre esteve nas mãos das elites brasileiras.

O discurso de igualdade e o reconhecimento de que o poder é gerado pelo povo por parte do Estado, esconde, na verdade, a enferma realidade da sociedade brasileira. A igualdade estabelecida nas constituições, principalmente, as de 1891 e 1937 que representam os primeiros anos da República, é efetivamente dividida por águas que de um lado estão os iguais pobres, doentes, sem lar, analfabetos e que sofrem todo o tipo de preconceitos, e do outro, os iguais entre as elites, com casas, bem vestidos, com alimentação diária, que tem acesso à educação, à saúde, à emprego etc.

Para Orlandi “[...] o silêncio não é mero complemento da linguagem. Ele tem significância própria. [...]” (ORLANDI, 2007, p. 23). Assim, mesmo que nas assertivas dos elementos constitucionais haja a garantia de igualdade e reconhecimento do poder como tendo origem no povo, a análise dos processos históricos nos permite ouvir as vozes silenciadas das camadas inferiores da sociedade presentes nas formalidades dos textos das constituições do Brasil, e por ter significado próprio como salienta a autora, reflete as desigualdades, as discriminações e os preconceitos sociais e institucionais que estigmatizam o lugar do índio, bem como o do negro, das mulheres, dos pobres, dos analfabetos e de outros sujeitos que também foram excluídos da possibilidade de exercerem os direitos de cidadãos.

1.4 Silvícolas ou cidadãos? O vir a ser dos povos indígenas

Até aqui buscamos construir o argumento que a cidadania plena, como um direito efetivo de todos os brasileiros foi e ainda é uma utopia a se alcançar. As conjunturas políticas e sociais do Brasil perpetuaram na sua história um cenário de enorme desigualdade, iniciado no processo de colonização e que persistiu tanto no Império como na República. Nesse contexto as mudanças de regime de governo, isto é, todo o período monárquico e as primeiras décadas do republicano pouco contribuíram para fazer da moderna nação brasileira um país menos injusto, com políticas capazes de transformar o quadro de miséria dos povos historicamente discriminados pela sociedade e instituições.

É verdade que desde o império até a república muito das relações assimétricas de poder continuaram dominando o contexto político, econômico, cultural etc. do país. Mas o que outrora, quando era colônia de Portugal, consistia em algo impossível de se falar como, por exemplo, a questão da cidadania, aos pouco começava a germinar no Brasil a

possibilidade de se pensar em ações que expandissem os direitos políticos, civis e sociais dos brasileiros, mesmo que neste caso a utopia da cidadania plena ainda esteja em curso.

Como vimos anteriormente as constituições de 1891 e 1937 apagou totalmente a presença indígena sendo, portanto, possível identificá-los apenas por meio dos silêncios expressos na trama dos elementos constitucionais, como nos exemplos dos artigos que estabelecem a “igualdade entre brasileiros” e o “poder que emana do povo”. Doravante, analisaremos qual curso a questão da cidadania indígena no Brasil seguiu nas Constituições de 1934, 1946 e 1967. Para tanto, partiremos da análise dos conceitos que esses sujeitos são definidos e em que contexto os povos indígenas são citados no texto da Carta Maior do país.

Nas Constituições de 1934 art. 5º, inciso XIX, letra *m*); 1946 art. 5º, inciso XV, letra *r*); e 1967 art. 8º, inciso XVII, letra *o*) os indígenas são referenciados nominalmente pelo conceito de silvícolas, este por sua vez será a chave principal para entendermos a relação do Estado brasileiro com esses sujeitos, assim como os significados da cidadania indígena nas constituições acima citadas. Além disso, o conceito de silvícolas atribuído aos povos indígenas contribuirá para ampliar nossa visão acerca do espaço imposto a eles na história do Brasil.

O conceito de silvícola teve grande influência na forma como a nação brasileira se relacionou com os povos indígenas. Seu significado estava atrelado a uma visão negativa que dava subsídios para a perpetuação dos preconceitos, das discriminações e das desigualdades sociais imputadas a esses povos. Para o Estado a ideia de silvícola definia os habitantes das florestas, que viviam como “selvagens”, portanto, alheios ao convívio nacional. Sob esse prisma era necessária a “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” como estabelecia os artigos citados anteriormente. Mas o que significava para os indígenas serem “incorporados a comunhão nacional”? Quais as consequências de tais processos na vida desses sujeitos?

Não seria um equívoco afirmar que na relação da nação brasileira com os indígenas a cada ação que lhes era imposta muito se perdia ou se transformava da sua própria cultura, interferindo, destruindo e impactando diretamente a vida desses povos. Lembremos o Ato Adicional de 1834 art. 11º §5º que previa a “organização da catequese e civilização dos índios”. Tal prática estava em curso desde o período colonial e significou em grande parte o roubo de suas terras, a morte de muitos grupos étnicos, a perda da autonomia, diversas interferências e desrespeito nos seus modos de agir, pensar e ser etc.

Da mesma forma o estabelecimento de que os “silvícolas” deveriam ser “incorporados à comunhão nacional” não estava isento de consequências negativas na vida dos indígenas. Trazê-los para comunhão nacional significava arrancar suas raízes tradicionais que estavam

atreladas ao convívio nas aldeias, com suas práticas tradicionais e ideias próprias. Tal processo ganhou força por meio do ideal de nação, que se pautava em um discurso homogeneizador, visando não apenas silenciar as diferenças raciais, mas também apagar da história os sujeitos e as ações entendidos como obstáculos para o “avanço” e o “progresso” da nação.

Até que ponto “incorporar a comunhão nacional” exercia relação com o discurso de “organização da catequese e civilização dos indígenas” iniciado na colonização e que se perpetuou durante todo o Império? Entre o contexto da primeira frase para a segunda temos momentos históricos diferentes, mas as ideias são praticamente as mesmas. Tirando os indígenas de seus espaços tradicionalmente ocupados, apagando os seus princípios seculares e quando a repressão não resolvia, a morte era o único fim imposto a esses povos. A verdade é que desde há muito tempo o que de fato mudou na relação entre indígenas e as camadas superiores da sociedade brasileira, foi apenas as formas de silenciar o índio.

O Estado estabelecia a “incorporação dos indígenas à comunhão nacional”, mas isso não significou torná-los cidadãos brasileiros com moradia, emprego e reconhecimento social, e sim serem esquecidos, silenciados e marginalizados como aconteceu com os negros após a abolição da escravidão, que tiveram “nada além da liberdade”, pois não foram criadas políticas públicas que os inserissem de fato no convívio social e no aspecto do trabalho, com meios que suprimissem as condições reais de miséria, bem como os estigmas do preconceito e da discriminação.

Surge então mais uma reflexão, que comunhão era essa que a nação brasileira determinava nas constituições de 1934, 1946 e 1967 se o próprio país nunca esteve em “comunhão”? Ao invés disso, desde o início a história do país foi construída por meio de latentes desigualdades, discriminações e preconceitos que criaram linhas divisórias bem demarcadas, estabeleceram um lugar marginal para os indígenas e negros na sociedade brasileira, e os privilégios possíveis para as elites do Brasil. O que vemos então nessas três constituições é um discurso dissimulado, que previa uma “incorporação” em detrimento dos princípios e práticas culturais dos indígenas, que estabelecia a “comunhão” desses povos com o cenário nacional, mas que na prática a própria nação agonizava as divergências políticas, as mazelas sociais, os conflitos econômicos etc.

Além de as constituições de 1934, 1946 e 1967 se referirem aos indígenas a partir do conceito de “silvícola”, que como já vimos carrega exclusivamente significados negativos e os inferiorizava ainda mais, foram raros os momentos ao qual tiveram espaço nos textos constitucionais. A outra referência nominal que eles apareceram foi nos seguintes elementos:

1934 art. 129º; 1946 art. 216º; e 1967 art. 4º, inciso IV e art. 186º, estes por sua vez estavam relacionados a posse das terras indígena que também foram referidos nesses artigos como “silvícolas”.

Todos os artigos acima estabelecem a posse das terras indígenas, mas com uma ressalva: 1934 art. 129º “[...] no emtanto, vedado alienal-os.”; 1946 art. 216º “[...] com a condição de não a transferirem.”. Na Constituição de 1967 art. 186º não há essa observação, porém, no art. 4º é ressaltado “Incluem-se entre os bens da União:” e em seguida no inciso IV “as terras ocupadas pelos silvícolas”. Estes elementos constitucionais nos lembram ações que vinham acontecendo há séculos e que tiravam dos indígenas o direito a suas próprias terras. Lembremos do Tratado de Tordesilhas assinado em 7 de junho de 1494 pelo Reino de Portugal e a Coroa espanhola. Este por sua vez determinava a divisão das terras “descobertas” e as que ainda estavam por ser “encontradas”. Tal acordo resultou em séculos de colonização, em que as terras do Novo Mundo se tornaram propriedade dos países europeus, principalmente, de Portugal e da Espanha.

Como vimos em seção anterior, o mesmo aconteceu no período imperial quando a Lei de Terras de 1850 no art. 12º estabelecia a reserva de terras apenas para a colonização desses povos. Observamos, portanto, por meios dos artigos acima que na República havia ação similar nas quais discriminaram, criaram condições reais de desigualdades, bem como tiraram a autonomia e a vida de muitos grupos étnicos, e onde as águas dos conflitos em torno das terras indígenas estiveram sempre agitadas, e os povos indígenas nunca donos de suas próprias terras.

1.5 A utopia da cidadania indígena

Nossas análises visam a partir de agora refletir sobre como a cidadania indígena tem resultado em uma utopia. Para tanto, seguiremos primeiro apresentado os sujeitos e os principais movimentos sociais surgidos ao longo do século XX. Segundo identificaremos as conquistas centrais alcanças na Constituição de 1988, fruto das lutas e reivindicações que visavam favorecer a sociedade de modo geral, bem como grupos historicamente marginalizados e silenciados. Terceiro mostraremos os direitos constitucionais direcionados aos povos indígenas. E por fim, faremos algumas críticas e reflexões acerca dos caminhos trilhados para o exercício da cidadania indígena.

A Constituição de 1988 é um marco não somente para os povos indígenas que tiveram importantes conquistas no processo de construção da nova constituição, mas também para a

sociedade brasileira em geral. Entretanto, esse resultado é fruto de um longo caminho, marcado pelas lutas e resistências de diversos movimentos sociais. Tais ações ocorreram em diferentes intensidades, mas acabaram somando para abrir uma fenda nas estruturas do Estado e trazer para o cenário político e social a presença de sujeitos historicamente marginalizados, como mulheres, negros, indígenas etc.

O Movimento Feminista foi de grande importância para criar as primeiras rupturas nas estruturas machistas e paternalistas do Estado e da sociedade. Segundo Costa (2009) as críticas feitas pela militância das mulheres ao modelo de cidadania universal trouxe a necessidade de se repensar as práticas e os discursos acerca do papel social e político feminino, criando novas condutas e dinamizando as ações e os espaços de poder. Esse processo é iniciado ainda na primeira metade do século XIX e obteve várias mudanças até chegar às lutas em torno da Constituição de 1988.

A princípio a mais importante divulgação das lutas das mulheres foi à imprensa feminina no século XIX. Em seguida, no final dos anos de 1890, incorporadas as forças de trabalho social cada vez mais crescente e influenciadas por ideias externas que começavam a ganhar destaque no Brasil como, as ideologias anarquistas e socialistas, as mulheres formaram já nas primeiras décadas do século XX, algumas organizações feministas em vários países da América-Latina com o propósito de exigir mais espaços no mercado de emprego e reivindicar melhores condições de trabalho.

Costa (2009) enfatiza que a partir da década de 1920, houve uma ampliação das lutas sufragistas, inicialmente sendo conduzidas em grande parte por mulheres de classe alta e média em vários países latino-americanos e que resultaram na conquista do direito ao voto feminino. Posteriormente ocorreu uma breve desarticulação do movimento e na década de 1960, com o golpe militar um enorme silenciamento de diversos movimentos sociais. No entanto, nos anos que seguiram a partir de 1970 as feministas reapareceram no cenário político e social com a bandeira da resistência e o enfrentamento ao regime opressor, bem como a favor da redemocratização do Brasil.

A autora também comenta que a importância e o avanço do movimento feminista fizeram surgir novos interesses como os partidários, as quais passaram a ver nas lutas e reivindicações das mulheres um potencial para as estratégias políticas. Além disso, elas obtiveram relevante participação na constituinte da década de 1980. Portanto, estiveram desde o início da república lutando ativamente, apesar dos diversos obstáculos para serem reconhecidas como cidadãs brasileiras portadoras dos mesmos direitos que os homens, assim como reivindicando o respeito as suas diferenças.

Segundo Guimarães (2002), o moderno movimento negro surgiu no Brasil na década de 1930. Nessa época a principal luta era a desmistificação do discurso da democracia racial, ao qual o Movimento Negro Unificado – MNU acreditava ser necessário desconstruí-lo, pois as relações raciais na sociedade brasileira foram construídas de forma desigual, sendo o branco o mais favorecido nas diversas estruturas de poder em detrimento do negro. Além disso, houve um aprofundamento das políticas de identidades a qual passavam a ser reconhecidos como “negros” não apenas os “pretos”, mas todos os descendentes africanos.

Nos anos de 1970 Guimarães (2002) comenta que o MNU foi recriado, passando a inserir nas suas reivindicações políticas mais efetivas do Estado para minimizar as desigualdades sociais e que pudesse, portanto, oportunizar de fato a participação do negro na sociedade de classe. Vieira (2016), também ressalta a importante rearticulação do movimento negro nesse período e afirma que esta época foi o auge das lutas e reivindicações desses sujeitos históricos.

Vieira (2016) enfatiza que essas lutas foram realizadas visando à denúncia e o combate ao mito da democracia racial cristalizado na sociedade brasileira, a redemocratização do país após a implantação do regime militar em 1964, a busca pela o pleno exercício da cidadania e o reconhecimento da população negra como sujeitos que também deveriam ter seus direitos garantidos, a valorização de suas culturas, a ampliação dos debates raciais e a efetivação de políticas de promoção da igualdade racial como as ações afirmativas. Essas lutas foram imprescindíveis para o MNU, pois os resultados advindos desse processo possibilitaram reflexões mais profundas acerca do lugar marginal imposto ao negro na sociedade e que deve ser superado, bem como a conquista de direitos na Constituição de 1988 e o desenvolvimento de políticas afirmativas para inserção do negro nas estruturas de poder.

As obras analisadas nos permitiram identificar que o Movimento Feminista e o MNU tiveram suas lutas e reivindicações por reconhecimento social e direito ao exercício da cidadania organizada desde o início da república. No entanto, não encontramos estudos que apresentassem as articulações e mobilizações do Movimento Indígena em cenário nacional antes de 1970. Esse contexto nos faz pensar o quanto os povos indígenas estiveram mais vulneráveis as políticas de tutela do Estado, assim como ao desrespeito de suas culturas, a invasão de suas terras etc., pois o distanciamento e a desarticulação dos diversos grupos étnicos inviabilizaram as lutas para construção de ações em nível nacional, capazes de atender as necessidades desses povos.

Todavia, Lima (2012), Estácio (2014), Maciel (2000) e Luciano (2006) enfatizam que a partir da década de 1970, surgiram em nível nacional, regional e local movimentos

indígenas que em parceria com outros membros da sociedade civil se articularam e lutaram pelos direitos dos povos indígenas. As principais reivindicações levantadas foram o reconhecimento enquanto sujeitos portadores de direitos, a valorização de suas culturas, a garantia de suas terras, o acesso a educação diferenciada que respeitasse os seus princípios sociais, políticos, culturais etc. Barbosa comenta que:

O embrião de uma organização indígena foi gerado no terreno de fronteira entre tradições contraditórias: de um lado, a tradição branca, civilizada, letrada e, de outro, a tradição indígena, conquistada, fragmentada pelo contato. Ele recria, desde que nasce, o choque entre estas mesmas tradições. E inegável, entretanto, que a organização indígena nascente implicou um processo de interpretação, por parte dos povos indígenas, de sua identidade étnica, que vinha sendo, até então, sistematicamente negada e discriminada pelos representantes da etnia nacional em contato direto com estes povos. (BARBOSA, 1984, p. 06)

O relato nos mostra que o germe de uma organização indígena esteve desde o início em espaço de fronteiras opostos e bem demarcados onde, de um lado, estava a tradição do branco, autodeclarado civilizado e erudito e, de outro, a tradição indígena usurpada e fragmentada na relação com a cultura dominante. Assim, esse movimento recriou desde sua origem o choque entre dois lados. No entanto, a articulação do movimento indígena esteve pautada, principalmente, no processo de reflexão sobre sua identidade étnica que há tempos estava sendo negada e marginalizada pelo ideal de nação.

A reafirmação da identidade indígena e a busca por sua valorização a partir dos anos de 1970 foram os propulsores das lutas por novos direitos garantidos na Constituição de 1988. Além disso, a articulação desses povos fez surgir segundo Lima (2012), diversas Organizações indígenas (OIs), algumas de caráter local, que visavam atender aos interesses das aldeias e outras com dimensão regional até chegar a grandes organizações como, por exemplo, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoimne), a Articulação dos Povos Indígenas do Sul (Arpínsul), a Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal e Região Centro-Oeste (Arpipan).

Não obstante, Vieira (2016) salienta que a década de 1970 foi relevante para vários movimentos sociais que depois de muitos anos de lutas puderam aparecer mais ativamente no cenário político⁷. Mas não somente no Brasil. Nas Américas, na África, na Ásia e na Europa as lutas sociais por novos direitos também ressurgiram após o fim da Segunda Guerra

⁷Gohn (2001) nos mostra um pouco mais acerca da história das lutas sociais ocorridas no Brasil desde o século XIX até o final do XX, e pode ajudar a compreender as ações das diferentes classes sociais realizadas com o propósito de conquistar novos direitos, bem como as atividades contra as discriminações e diversas injustiças cristalizadas na sociedade.

Mundial. No caso do Brasil, o autor comenta que essa época foi marcada por diversas mobilizações que lutavam contra o regime militar implantado no país em 1964. Também enfatiza a importância das organizações sindicais e das greves que tiveram forte impacto na economia do Estado brasileiro.

Assim, a Constituição de 1988 foi fruto das inúmeras mobilizações ocorridas a partir da década de 1970. Seu texto constitucional visou atender aspectos direcionados a sociedade como um todo, mas também objetivou inserir as necessidades específicas de grupos historicamente marginalizados e silenciados na nação brasileira. Observemos, por exemplo, o Título II “Direitos e Garantias Fundamentais” e em seguida o Capítulo I “Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos”, o Capítulo II “Dos Direitos Sociais” e o Capítulo IV “Dos Direitos Políticos”. Esta ordem é totalmente diferente da composição das constituições anteriores, que no geral tinham como elementos principais as questões políticas e administrativas da nação, e os direitos civis, sociais e políticos foram fragmentados, limitados ou inexistiram.

O art. 3º inciso I estabelecia como objetivos basilares da República a construção de “[...] uma sociedade livre, justa e solidária.” e o inciso IV determinava que a nação deveria “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Desta forma, a constituição foi redigida tendo como princípio o reconhecimento de todos os indivíduos, que deveriam ser vistos e tratados a partir do respeito à liberdade, em uma sociedade alicerçada pela justiça e que fizesse da solidariedade um ideal de reciprocidade proporcionando, assim, uma ajuda mútua entre as pessoas, de modo que pudesse romper com os elementos expressos no inciso IV nas quais foram estigmas indelévels na história da nação brasileira, principalmente, no século XIX.

Em seguida o art. 5º garantia a “igualdade de todos perante a lei”, algo que também foi estabelecido em quase todas as constituições anteriores, mas que na década de 1980 ocorreu em um contexto diferente, na qual os ventos estavam a favor da navegação em águas dos direitos civis, políticos e sociais. Ademais, a mudança mútua que o Estado e a sociedade passaram também proporcionou certa coerência ao art. 1º, parágrafo único, quando este ressaltava que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.”, pois a expansão dos direitos dos cidadãos, principalmente, o político ao qual determinava no Art. 14º que “A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei [...]” possibilitou a maior participação tanto de homens como mulheres que poderiam votar sem distinção de raça como outrora a política da nação brasileira surgiu. Além

disso, o §1º, inciso II, letra a) também permitiu que o voto pudesse ser exercido pelos analfabetos, bem como não havia restrição ao sufrágio dos podres, podendo estes participarem do processo de escolha dos governantes do país.

O art. 6º determinava como “[...] direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]”. Este por sua vez, foi um princípio que apresentou como prioridade a vida humana em quase todas as dimensões possíveis de sua existência no convívio social. Ademais, os artigos 7º, 8º, 9º, 10º e 11º versavam sobre diversos direitos do trabalhador, tais como as condições de trabalho, o reconhecimento de associações, sindicatos, greves etc. Essa expansão dos direitos dos cidadãos criou a possibilidade de melhor condição de vida, já que formalmente o Estado garantia.

As questões acima pontuadas foram algumas das principais mudanças constitucionais que se referiam aos direitos de todos os brasileiros, o que inclui, portanto, os povos indígenas, pois de acordo com o art. 12º, inciso I, letra a) também eram considerados brasileiros. Além disso, os indígenas conquistaram direitos específicos relacionados, por exemplo, a educação, a cultura e a terra, frutos de um árduo processo de luta e resistência intensificadas, principalmente, a partir da década de 1970.

Como resultados das lutas e reivindicações desses movimentos indígenas, vemos além dos direitos acima uma série de conquistas voltadas especificamente para as populações indígenas. Nesse contexto o Estado se tornou a principal instituição legitimadora e mantenedora dos direitos dos povos indígenas. Desta forma, observamos no art. 129º inciso V a determinação de uma das funções do Ministério Público que é “defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas”, cabendo aos juízes federais como instituiu o art. 109º inciso XI processar e julgar “a disputa sobre os direitos indígenas”. Assim, passou-se a estabelecer funções a determinados órgãos do Estado para atenderem aos direitos e aos interesses dos indígenas que outrora inexistiram ou foram relegados.

Na educação a Constituição de 1988 possibilitou navegar sobre rios até então pouco trafegáveis, onde tal direito ganhou maior proporção e o estabelecimento de questões antes inexistente. O art. 205º determinava a dimensão, os sujeitos e instituições envolvidas e qual o propósito da educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. Assim, a educação como um bem público se tornou um direito garantido a todos os

brasileiros, cabendo a duas instituições sua obrigatoriedade, o Estado e família. Além disso, a sociedade também passava a ser responsabilizada pelo desenvolvimento educacional dos cidadãos quando esta pudesse promover e incentivar, de modo que todos os brasileiros pudessem exercer a cidadania e estarem preparados para o mercado de trabalho.

No art. 206º foram instituídos os princípios basilares a qual o ensino deveria ser ministrado. Dentre os elementos estabelecidos destacamos o inciso I que determinava a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e o inciso VII que possibilitava a “garantia de padrão de qualidade.”. Foram garantidos, portanto, dois aspectos que poderiam causar impactos positivos no sistema de ensino brasileiro, pois o dever do Estado de propiciar o acesso e a permanência na escola de forma igualitária e a imposição do compromisso de garantir a todos os cidadãos uma educação de qualidade possibilitariam romper com os séculos de desigualdades, bem como criar condições reais para uma sociedade mais justa que pudesse utilizar a educação como principal ferramenta de transformação social.

Os artigos 205º e 206º tratavam sobre a educação como direito de todos e os princípios que regeriam o ensino brasileiro de modo geral, assim observamos uma série de conquistas ampliadas para a sociedade como um todo o que inclui, portanto, os povos indígenas. No entanto, especificamente falando sobre outro direito que impactou diretamente as sociedades indígenas ressaltamos o art. 210º que dizia: “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.” E o §2º destacava “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.”.

O art. 210º nos mostra a possibilidade de uma maior organização e atenção quanto aos conteúdos que deveriam ser assegurados no processo de formação básica tendo, portanto, que fazer parte da matriz de ensino determinados temas em comum, assim como questões que pudessem valorizar os princípios artísticos e culturais da nação e de cada região do país. Desta forma abriram-se caminhos legais para a construção de currículos que pensassem no conhecimento e respeito às diversidades sociais, de modo que os preconceitos e as discriminações fossem minimizados pelo processo de compreensão e reconhecimento do outro.

As constituições anteriores quando tratavam sobre a educação eram incisivas ao definirem a “língua nacional” como a única forma admitida pelo Estado para o ensino.⁸ No

⁸ Constituição de 1946: art. 168º inciso I; Constituição de 1967: art. 168º §3º inciso I.

entanto, a Constituição de 1988 no art. 210º §2º possibilitou as sociedades indígenas, além da obrigatoriedade da língua portuguesa, também o uso de suas línguas maternas. Esse direito que há séculos foi reprimido passava então a ser reconhecido pela nação brasileira, permitindo que os indígenas pudessem manter livremente e perpetuar mais um de seus aspectos culturais, bem como utilizarem os seus próprios processos ensino-aprendizagem nas políticas educacionais de seus povos.

Convém ressaltarmos a dimensão da importância desse elemento constitucional, pois entendendo os padrões linguísticos como instrumento de poder, desde há muito tempo, quando ainda éramos colônia de Portugal, a língua foi utilizada como meio de dominação e extermínio da cultura nativa. Os colonizadores que se consideravam civilizados, eruditos, com cultura e que estavam em níveis superiores aos dos povos indígenas utilizaram da língua, quer seja oral ou escrita para legitimar suas práticas e desconsiderar as dos sujeitos colonizados, visto como inferiores, bárbaros, selvagens e sem cultura, pois não tinham os mesmo padrões linguísticos. Portanto, a Constituição de 1988 reconheceu a diversidade linguística e formalmente devolveu aos indígenas o poder de (re)criarem e representarem por meio da linguagem seus símbolos que outrora foram usurpados.

A Constituição de 1988 estabeleceu também uma seção específica pra tratar sobre a cultura. Sobre este tema destacamos o art. 215º que diz: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.”. Em seguida o §1º determina que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.”. De modo geral, o Estado que durante tanto tempo discriminou e hierarquizou a cultura passou, a partir da Carta de 1988, a reconhecer a todos o direito à cultura, além disso, garantiu nos termos da lei que todos deveriam ter acesso as fontes culturais da nação, bem como se dispôs a valorizar e incentivar a expansão das expressões culturais.

Ademais os aspectos relacionados às culturas indígenas e afro-brasileiras também foram reconhecidos como valores da cultura nacional, assim como as de outros povos que fazem parte da nação, devendo o Estado proteger tais manifestações. Vale lembrar que a cultura com todos os seus aspectos peculiares, como o já citado exemplo da linguagem, foi dentro das relações de poder um divisor de águas, pois como nos mostra a história da construção do Brasil, as questões culturais serviram como critérios de *status*, bem como elementos decisivos para colocar e manter no auge das estruturas de poder o sujeito branco.

A Constituição de 1988 possibilitou que as culturas pudessem ser exercidas e pensadas a partir do respeito às diversidades, em que o negro, o índio, o branco e/ou quaisquer outros sujeitos que fizeram parte da construção da nação brasileira tivessem o direito de expressarem suas diferenças. Tais elementos constitucionais significaram para os povos indígenas uma grande vitória, pois durante séculos foram vistos como seres sem cultura e até 1967 foram rotulados pelo Estado como “silvícola” como já abordado. Para os negros que até abolição do trabalho escravo eram classificados como mercadorias e que, portanto, o único valor que tinham foi o capital, o reconhecimento de seus valores culturais na Carta Maior também resultou em grande conquista, pois apesar de décadas, todos os anos posteriores representaram reais condições de desigualdade, exclusão e desrespeito as suas culturas.

As constituições anteriores faziam uma vaga referência às terras indígenas e quando tratavam sobre o tema, no geral, se referiam a concessão de terras para o convívio dos “silvícolas”, bem como o dever do Estado de incorporar os indígenas a comunhão nacional. Na república segundo Gomes (2014) foram criados órgãos federais que resultaram em mecanismos da tutela indígena como, por exemplo, o SPI e a FUNAI. Tal determinação desrespeitava os princípios indígenas, pois como vimos no tópico anterior o conceito de “silvícola” trazia apenas significados negativos, além disso, o desejo de inseri-los na comunhão nacional e “civilizá-los” tinha como plano de fundo a apropriação das terras indígenas quando esses sujeitos estivessem “civilizados”.

Porém, a nova constituição abordou o tema sobre outra perspectiva. Observemos, por exemplo, que foi criado um capítulo exclusivamente para tratar sobre as terras indígenas denominado “Dos Índios”. Neste, esses sujeitos não são mais referidos como “silvícolas”, mas como índios/indígenas, que apesar de também não ser apropriado para se referir aos diferentes grupos étnicos que viveram antes do “contato” com os colonizadores e participaram da construção do Brasil, pois os generaliza e, portanto, tende a apagar as diferenças étnicas, foi o conceito que se tornou mais usual e até hoje tem sido utilizado para se referir a esses sujeitos históricos.

O capítulo que aborda especificamente as questões relacionadas às terras indígenas estabelece no art. 231º que “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”. Este único artigo reconheceu aos povos indígenas seus modos de ser, agir e pensar. O reconhecimento por parte do Estado foi relevante, pois os indígenas não precisariam mais ser “civilizados” pelas políticas do Governo para adquirirem a condição de cidadãos da nação

brasileira, como as constituições anteriores previam ao determinarem a “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”. Assim, a garantia do respeito à vida indígena possibilitou que seus valores sociais, culturais e políticos fossem mantidos e/ou dinamizados de acordo com seus próprios interesses e organizações.

Além disso, a constituição também garantiu aos povos indígenas o direito sobre as terras que tradicionalmente ocupavam. Mais que isso, foi determinado que a União demarcasse as terras indígenas, bem como protegesse suas terras e os bens existentes nesses locais. Vale ressaltar que o Título X denominado “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” no art. 67º estabelecia que “União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição.”. Desta forma, a Constituição de 1988 não apenas garantiu o direito as terras aos indígenas, mas também determinou que fossem demarcadas pelo Estado e que tal processo ocorresse em um prazo estipulado de cinco anos depois da publicação oficial do texto constitucional.

O caminho construído até aqui nos mostrou que efetivamente a Constituição de 1988 possibilitou respirarmos o ar da democracia, da inclusão e emancipação, pois foram garantidos direitos para que a maioria da população pudesse participar das políticas do país e usufruir dos bens da nação de forma justa e igualitária. Além disso, estabeleceram-se elementos legais para a inserção de grupos historicamente excluídos do cenário nacional e criaram-se mecanismos constitucionais que permitissem a desconstrução dos preconceitos, das desigualdades, das discriminações etc. que durante séculos estiveram enraizados na história da formação da nação brasileira.

Cabe agora fazermos algumas reflexões acerca dessas conquistas e desafios advindos da Constituição de 1988. É verdade que muitas das questões relacionadas ao pleno exercício da cidadania que outrora não foram possíveis ser efetivados, hoje se tornaram rios navegáveis para o exercício dos direitos dos cidadãos. Todavia, passado cerca de trinta anos desde a promulgação da Constituição de 1988, o que efetivamente mudou para os povos indígenas? Até que ponto a Carta Maior do país criou para além da garantia do direito à oportunidade de igualdade na participação da política e no acesso aos bens da nação? O ideal de uma sociedade livre, justa e solidária como estabelecia o art. 3º inciso I regeu de fato a sociedade e os diferentes governos da nação? Os direitos conquistados pelos indígenas estão sendo respeitados pela sociedade e o Estado? As vitórias constitucionais dos povos indígenas foram suficientes para o respeito as suas culturas, as políticas e as relações sociais?

Luciano (2006) enfatiza que nos últimos vinte anos os povos indígenas têm conquistado importantes direitos, muitos dos quais nós apresentamos neste trabalho. Porém, o

autor salienta que tais garantias constitucionais ainda estão longe de serem efetivadas e que a consolidação dos elementos legais alcançados na Constituição de 1988 devem se concretizar a partir do respeito a uma cidadania diferenciada:

A questão principal para se pensar a cidadania indígena brasileira é superar a própria noção limitada e etnocêntrica de cidadania, entendida como direitos e deveres comuns a indivíduos que partilham os mesmos símbolos e valores nacionais. Ora, os povos indígenas não partilham a mesma língua, a mesma história, os mesmos símbolos, a mesma estrutura social e, muito menos, a mesma estrutura política e Jurídica da sociedade brasileira não-indígena, uma vez que possuem símbolos, valores, histórias e sistemas sociais, políticos econômicos e jurídicos próprios. Eles seguem nas suas aldeias normas particulares que não são as do Estado brasileiro, e que podem mesmo ser contrárias às do Estado. É em meio a essa contradição que muitos intelectuais brasileiros, como o jurista Carlos Frederico Marés, dizem que o povo indígena, para adquirir sua cidadania, é muitas vezes obrigado a perder a sua identidade como índio (LUCIANO, 2006, p. 87)

Luciano (2006) nos mostra que os obstáculos para o exercício da cidadania indígena estão atrelados a fatores históricos que desde o início da construção da nação brasileira impedem a efetiva concretização dos direitos desses povos, que é a concepção restrita e etnocêntrica acerca da cidadania. Os modos de ser, agir e pensar dos indígenas são diferentes, pois viveram histórias diferentes dos ideais da nação, que como vimos no começo deste trabalho estavam relacionadas aos interesses e costumes das elites, em que os símbolos e realidades sociais, políticas e culturais idealizados não refletiam as diferenças sociais e o complexo contexto em que o Brasil foi construído. Nesse sentido muitos dos indígenas são obrigados a aceitarem uma identidade nacional com seus símbolos e práticas que não coincidem com suas ideias e ações, mas que para poderem usufruir de determinados direitos de cidadão acabam tendo que abrir mão de alguns ou vários de seus aspectos culturais.

É verdade que passados cerca de trinta anos depois da promulgação da Constituição de 1988 vários caminhos foram abertos para que pudéssemos construir uma nação que valorizasse e garantisse o direito às diversas culturas do país, bem como possibilitasse a criação de reais condições de igualdade. Porém, não é um equívoco afirmar que a Carta de 1988 quando se referiu aos direitos individuais e coletivos dos cidadãos resultou de certa forma em deveres e garantias platônicas, efetivadas apenas no mundo das ideias.

Para os sujeitos marginalizados na história do Brasil a Constituição de 1988 resultou em um sorriso largo trazido pelo ar de democracia ao qual o país começava a respirar no final da década de 1980, com o fim do regime militar que governou o país durante vinte anos, no entanto, frustrado pela inadimplência, falta de investimento e desrespeito por parte do Estado que formalmente garantiu diversos direitos importantes e necessários para a construção de

uma sociedade livre, justa e solidária, mas que na prática se distanciou dos princípios estabelecidos pela nova constituição.

Como ressaltamos outrora, o art.3º inciso I determinou três princípios básicos para mediar às relações sociais e políticas da nova República que seriam uma sociedade livre, justa e solidária. Mas livre de quê? Justa para quem? E como seria solidária? Em uma nação alicerçada e desenvolvida sobre os degraus das hierarquias, nascidas no berço do colonialismo, mantidas no período imperial e perpetuadas sobre novas roupagens desde o início da República até os dias atuais, falar em sociedade livre, justa e solidária parece mais com a articulação de conceitos para construção de “canções de ninar”, cantadas para adormecer as massas populares, que ao fecharem os olhos por meio dos sons rítmicos e envolventes dos princípios da nação, não enxergam e tampouco ouvem os gritos das mazelas sociais, ocasionadas pelas desigualdades, exclusões e discriminações nunca inexistentes, mas (re)criadas ao “sabor das paixões”.

A Constituição de 1988 não possibilitou de fato vivermos em um país livre, justo e solidário, pois seus princípios foram efetivados a partir de linhas divisórias construídas desde o início da nação brasileira. De um lado estão os indígenas, negros, pobres, mulheres etc. que durante séculos estiveram privados de viverem livremente e quando a possibilidade de viver em uma nação livre passou a existir, muitos exerceram “nada além da liberdade”. Neste lado a justiça significou e em grande parte ainda representa aceitar a condição marginal a que foram submetidos na história do Brasil, tendo em vista que seus direitos continuam sendo frustrados e usurpados. Entre esses grupos quando a solidariedade foi exercida objetivou resistir e lutar contra as forças repressoras que os excluía, os discriminavam e aumentavam as desigualdades latentes na sociedade.

De outro lado, estão as classes médias e superiores que Santos (2001) comenta que jamais quiseram direitos, mas sim privilégios, pois foram condicionados a viverem dessa forma. Para estes a liberdade foi, desde há muito tempo, um fator natural de sua condição social. A justiça algo construída entre si e pra atender aos seus próprios interesses. A solidariedade um fator distante, sufocada pelos interesses econômicos, políticos e elitistas que os cercavam. Tais princípios estiveram e continuam determinando grande parte das relações deste lado da linha divisória da sociedade brasileira.

Não nos parece que a Constituição de 1988 teve como fundamento adensar as desigualdades, exclusões e discriminações efervescentes da nação. Entretanto, ao que tudo indica foi estabelecido à igualdade de direito expresso no art. 5º, mas não se criou efetivamente meios para garantir equidade de oportunidade, nem de fato o respeito às

diferenças ao qual Luciano (2006) ressalta como imprescindíveis para a manutenção da cultura, da terra e da política indígena. A cultura política do Brasil ainda hierarquiza os povos e mantém os privilégios outrora naturalizados pela nação. Observemos os elementos constitucionais conquistados na Carta Maior do país, quais destes efetivamente se concretizaram proporcionando aos indígenas ascender socialmente e superar os estigmas dos preconceitos que há séculos os desumanizam?

Lembremos os artigos 205º e 206º que ao falarem sobre a educação estabeleceram uma igualdade de direito. O primeiro garantiu a todos o direito à educação. O segundo no inciso I determinou a equidade no acesso e permanência na escola, assim como um padrão na qualidade de ensino para todos expresso no inciso VII. Mas depois da promulgação destes aspectos legais, todos os brasileiros de fato tiveram acesso à educação e de qualidade? O que seria esse modelo educacional de qualidade? Os povos indígenas são de fato contemplados com essas determinações?

Os desafios da educação indígenas são enormes, pois como mostra Gomes (2014), desde o início da história da nação brasileira foi sendo construída uma imagem negativa dos povos indígenas. O objetivo formal do Estado era o de civilizar e catequizar o “silvícola” para que posteriormente fosse incorporado a comunhão nacional. Porém, tal processo impôs um lugar marginal a esses sujeitos que se perpetuou e inviabilizou sua ascensão social e o pleno exercício da cidadania.

Assim, o reconhecimento dos direitos indígenas enquanto cidadãos por parte do Estado é recente e ainda há grandes resistências para atenderem as suas especificidades, bem como desconhecimento acerca dos seus próprios modelos educacionais utilizados nos processos de ensino-aprendizagem. Legalmente a Constituição 1988 garantiu o direito dos indígenas, além de fazerem uso da língua portuguesa também educarem seus povos a partir de suas línguas maternas, todavia, até que ponto o Estado criou condições para a efetivação desta determinação constitucional, formando professores bilíngues para atuarem tanto nas aldeias como nas cidades?⁹

As escolas no geral ainda seguem modelos educacionais que se parecem mais com empresas e quartéis, onde são padronizados por roupas, por normas que determinam onde e como sentar e são avaliados por números. Há demasiados critérios de avaliação os quais

⁹ Uma análise sobre o Censo Escolar Indígena de 2005, feita a partir de dados disponibilizado pelo MEC nos mostra que a condição da educação básica desses povos ainda é muito precária. A maioria dos professores tem no máximo o ensino médio. O ensino da língua materna não faz parte de todas as escolas indígenas. A maioria das instituições de ensino básico para indígenas não fazem uso de material didático diferenciado e as estruturas desses locais são precárias, faltando diversos espaços e instrumentos necessários para uma educação diferenciada. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Censo_Escolar_Ind%C3%ADgena>.

valorizam em grande parte o desenvolvimento cognitivo, deixando de lado as questões físicas e sentimentais dos estudantes. Ademais, que paradigma de ciência é mais respeitado e estudado nas instituições de ensino básico? É provável que nas aldeias exista uma atenção e valorização mais voltadas ao saberes indígenas, mas nas escolas urbanas majoritariamente os modelos utilizados são os hegemônicos que, portanto, desconsideram as diferentes formas de saberes.

Para Henriques et al (2007), o período posterior a Constituição de 1988 foi oportuno para pensar em políticas públicas que valorizassem os conhecimentos, as culturas e diversas especificidades próprias do processo de ensino aprendizagem dos povos indígenas. No entanto, destaca que apesar das conquistas constitucionais que garantiram o direito diferenciado a educação ainda há muito que avançar. As escolas nas aldeias não oferecem condições adequadas para a formação básica completa dos alunos indígenas, fazendo com que muitos tenham que se descolar para as cidades em busca de concluírem essa fase da educação formal. A estrutura dessas instituições educacionais é precária. Os professores não têm uma formação adequada e não existe uma avaliação apropriada para se conhecer a qualidade do ensino nas aldeias.

Depois de séculos sendo vistos como povos sem culturas e/ou quando muito como inferiores, os indígenas também passaram ter a partir da Constituição de 1988 a garantia e o reconhecimento do exercício, do acesso, da valorização e da difusão da cultura nacional como determinou o art. 215º, pois tal direito foi estabelecido para todos os brasileiros. Além do mais, foi instituída a proteção as manifestações culturais dos indígenas. Todavia até que ponto se criou meios para que houvesse a efetivação destes elementos constitucionais?

O que dizer de uma nação que precisa criar leis para que haja o respeito e a garantia das diversas manifestações culturais? É verdade que esta não é uma determinação apenas do Brasil, outros países, principalmente, aqueles que passaram por séculos de colonização e que, portanto, ainda carregam o fardo das latentes desigualdades, exclusões e discriminações provavelmente também tiveram que criar leis para o exercício de compreensão e reconhecimento das diversidades culturais. No entanto, como o moderno Estado brasileiro passou a valorizar e proteger as inúmeras manifestações culturais da nação?

Convém lembrarmos que o próprio processo que determinou a garantia dos diversos direitos indígenas não foi dádiva do Estado, mas sim fruto de inúmeras articulações, lutas e resistências dos povos indígenas. Portanto, os caminhos até aqui percorridos pelos indígenas não foram fáceis e ainda há vários obstáculos que precisam ser superados para a garantia do

respeito e valorização das culturas, bem como a criação de reais condições para o exercício da cidadania. Luciano (2006) salienta que:

No Brasil há um sério problema histórico, que é pensar a inclusão dos povos indígenas nas políticas públicas de forma experimental (piloto, pontual) ou de forma genérica, na carona de programas e projetos para outros segmentos sociais. Daí a necessidade de uma política articulada e integrada que volte a atenção para os povos indígenas, capaz de dar conta de toda a dinâmica e a diversidade das realidades, das demandas, dos anseios e dos projetos coletivos dos povos indígenas. (LUCIANO, 2006, p. 91)

As questões que Luciano (2006) comenta talvez sejam um dos grandes desafios que ao serem superados facilitarão o trânsito e implantação de políticas públicas capazes de atender às necessidades e às especificidades das cidadanias indígenas. Assim, para o autor o problema que tem freado a construção de projetos votados para as dinâmicas e diversidades dos povos indígenas estão atrelados às questões históricas, pois desde há muito tempo não se priorizou os anseios e as demandas dos planos coletivos desses povos. O Estado via e ainda continua vendo as políticas públicas para os indígenas de forma genérica e sem a devida atenção estando, portanto, fragmentadas no meio de outros programas que acabam inviabilizando os projetos indígenas. Desta forma, tanto o respeito e valorização das culturas indígenas, como o exercício da cidadania se tornaram um direito cada vez mais distante de se efetivarem.

Principal requisito para a garantia das diversidades culturais indígenas, as terras e suas demarcações pareciam que seria uma questão resolvida pela Carta Maior do país, quando esta determinou que no prazo de cinco anos todas as terras deveriam estar demarcadas. Porém, o período estabelecido no Título X denominado “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” no art. 67º se passou e os desafios para as demarcações das terras indígenas continuaram, pois o Estado que deveria cumprir o seu papel neste processo não o fez e tal questão nunca foi de fato uma prioridade dos governos brasileiros.¹⁰

Como consequência do descaso do Estado frente ao processo de demarcação das terras indígenas, tais povos permanecem sujeitos a usurpação de seus espaços tradicionalmente ocupados, bem como continuam tendo suas relações culturais e políticas sendo desrespeitadas, pois dependem em grande parte das terras para o convívio e manutenção de suas culturas, políticas e economias. Ademais, os indígenas ainda são visto como incapazes de decidir sobre o que pertence aos seus povos e exercem pouca autonomia em relação às suas terras.

¹⁰ Analisadas as fases do processo que se encontram as terras tradicionalmente pertencentes aos povos indígenas, identificamos que de um total de 564 terras, 435 estão regularizadas, 14 homologadas, 73 decretadas e 42 delimitadas. Além desses números ainda existem outras 112 em estudos. Portanto, o prazo previsto para demarcação das terras indígenas não foi respeitado e falta muito para que esse direito se efetive. Dados disponíveis em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>.

Observemos os art. 20º inciso XI, o art. 22º XIV e art. 49º XVI. O primeiro determinou que as terras indígenas fizessem parte dos bens da União. O segundo estabeleceu que competiria a União legislar sobre os povos indígenas e o terceiro instituiu que caberia ao Congresso Nacional autorizar a exploração de qualquer natureza nas terras indígenas. O interessante é que nenhum desses artigos faz qualquer referência a ideia de se consultar os indígenas ou de permitir que eles decidam sobre as questões de seus próprios interesses, pois na verdade foram impostos. Tais questões reafirmam o caráter tutelar do Estado e roubam o direito ao pleno exercício da cidadania.

O pleno exercício da cidadania brasileira sempre foi um caminho árduo e previsível de se percorrer. Árduo porque nem todos conseguem usufruir das diversas possibilidades, pois são impedidos pelos obstáculos que há séculos hierarquizam a sociedade brasileira. Previsível por se tratar de espaços bem demarcados e grupos bastante conhecidos que centralizam não apenas direitos, mas privilégios em detrimento daqueles que continuam sendo usurpados, como indígenas, negros e outros sujeitos historicamente marginalizados na história do Brasil.

Passado cerca de trinta anos depois da promulgação da Constituição de 1988, formalmente tivemos importantes avanços que possibilitariam o reconhecimento e ascensão social dos povos indígenas, mas na prática pouco mudou. Os indígenas continuam tendo seus aspectos culturais, sociais e políticos sendo desrespeitados, não porque inexistem elementos legais que garantam a proteção, o respeito e a valorização dos seus modos de ser, agir e pensar, mas por ser alimentada no topo das estruturas de poder uma cultura política que não aceita efetivar o ideal de uma nação livre, justa e solidária. Além disso, tal cultura aliena as massas populares que se veem perpetuando os preconceitos que desfalecem elas próprias e as aprisionam em uma sociedade alicerçada por desigualdades, exclusões e discriminações.

O ar de democracia que passou a envolver a sociedade brasileira a partir do final da década de 1980 resultou em uma utopia para os povos indígenas, mas não por se tratar de algo idealizado, distante e/ou impossível de realizar, e sim por estar relacionado a direitos garantidos e caminhos exequíveis de se seguir, porém, que foram e continuam sendo usurpados e barrados por interesses que fogem dos ideais de uma nação livre, justa e solidária. Desta forma os desafios da cidadania indígena persistem havendo, portanto, a real necessidade do comprometimento do Estado na garantia dos direitos desses povos e na construção de novos elementos constitucionais que facilitem o processo de efetivação da cidadania indígena, e que tais questões ocorram a partir do diálogo e respeito a esses povos.

CAPÍTULO 2 AÇÕES AFIRMATIVAS: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DOS INDÍGENAS PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

E nem venha me dizer que isso é vitimismo.

Não bote culpa em mim pra encobrir o seu racismo!

Existe muita coisa que não te disseram na escola!

COTA NÃO É ESMOLA!

Bia Ferreira

No capítulo anterior investigamos o lugar marginal imposto aos povos indígenas na história do Brasil, as lutas e os desafios desses sujeitos em prol dos seus direitos, bem como as conquistas constitucionais, principalmente, a partir da Constituição de 1988 que formalmente reconheceu os indígenas como cidadãos da nação portadores, portando, dos mesmos direitos e deveres de quaisquer outros brasileiros. Também salientamos que as conquistas legitimadas na atual Carta Maior do país ainda estão no “vir a ser”, perpetuando o descompasso entre o discurso e a prática que inviabilizou a efetivação do ideal de sociedade livre, justa e solidária. Doravante, abordaremos os rios navegados em torno da busca pela manutenção e conquista dos seus direitos à educação, principalmente, as lutas, as resistências e os desafios relacionados ao acesso dos povos indígenas ao ensino superior público.

A educação superior no Brasil surge como uma instituição voltada, especificamente, para atender aos interesses das elites locais, que não precisariam mais enviar com frequência seus filhos para cursar uma graduação em universidades europeias (CUNHA *apud* VIEIRA; VIEIRA, 2014). A restrição ao acesso no ensino superior se perpetuou e ainda hoje podemos observar o perfil seletivo e elitista das universidades públicas brasileiras. De um lado estão os cursos de maior prestígio social como, por exemplo, Direito, Medicina, Engenharia etc. caracterizados e tradicionalmente cursados por homem brancos e pertencentes às classes superiores do país. De outro lado, os cursos de licenciaturas ao qual se atribui menor reconhecimento social e tem sido majoritariamente acessados pelas camadas mais baixas da sociedade. (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Contudo, novos contornos têm sido arquitetados, possibilitando não apenas o acesso ao ensino superior público para a população historicamente menos favorecida, mas também a inserção em cursos de maior prestígio social, como os acima mencionados. Essas mudanças no perfil das instituições educacionais tem se tornado um fato recente, concretizadas por meio das chamadas políticas de ações afirmativas, o qual ganhou abrangência no início dos anos

2000, mas que sua origem, como ressalta Vieira (2016), remonta ao século passado com singularidades que não se limitavam ao acesso no ensino superior.

A Universidade do Estado do Amazonas – UEA é uma das inúmeras instituições de ensino superior público que desde o início deste século tem adotado as políticas de ações afirmativas como forma de inserção de grupos historicamente marginalizados pela sociedade e alijados das estruturas de poder modernas como, por exemplo, o acesso dos povos indígenas nas universidades. O Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST faz parte das unidades acadêmicas que compõem a UEA e foi palco das reflexões desenvolvidas neste trabalho acerca da origem e desenvolvimento das ações afirmativas, principalmente, as do tipo cotas indígenas, bem como as relações que devem ser (re)construídas no contexto universitário para pensar em política efetiva de ingresso do povos indígenas.

2.1 A construção das ações afirmativas

Ao falarmos sobre as políticas de ações afirmativas algumas questões são imprescindíveis para nortear as reflexões que pretendemos abordar neste trabalho, por exemplo, onde tais políticas surgem? Como elas se desenvolvem? Quais os objetivos de sua criação? E o que essas políticas significam para os sujeitos alvos, para a sociedade de modo geral e para o Estado? Ao respondermos essas questões, será possível compreendermos o contexto que surgem as ações afirmativas e a abrangência política para os sujeitos e as instituições envolvidas no processo de implantação.

A partir das obras analisadas identificamos que a origem das ações afirmativas é atribuída aos Estados Unidos da América sendo, portanto, o precursor de políticas que visavam a inserção de grupos historicamente marginalizados da sociedade e reprimidos pelas estruturas de poder, inicialmente no mercado de trabalho e, posteriormente, em outros setores, como nas instituições educacionais. (MOEHLECKE, 2002; e GOMES; SILVA, 2003). Porém, Júnior (2005) contradiz tal premissa salientando que é a Índia que tem o mais longo histórico de implantação das políticas afirmativas, e remonta ao período colonial dominado pelo Império inglês.

Tendo surgido nos Estados Unidos da América ou na Índia as políticas de ações afirmativas não se limitaram a esses países abrangendo, portanto, outros como Inglaterra, Canadá, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia, Malásia etc. (MUGANA *apud* AMARAL, 2010). Todavia, no caso do Brasil que também adotou as ações afirmativas, as influências norte-americanas como ressalta Júnior (2005), são mais fortes pelos seguintes motivos:

primeiro, tivemos certa semelhança quanto ao contexto histórico, pois ambos os países outrora foram colônia no “Novo Mundo” a qual usaram em larga escala a mão de obra escrava como força de trabalho. Segundo, vivemos a influência cultural estadunidense que se estende não apenas no continente americano, mas por todo o mundo. Terceiro, as lutas e reivindicações do movimento negro norte-americano se tornaram importantes referências para o movimento negro no Brasil. E por último, temos uma forte presença da literatura estadunidense circulando no meio da academia brasileira. Desta forma, para o autor é importante, antes de falarmos sobre ações afirmativas no Brasil entendermos como tais políticas se desenvolveram nos Estados Unidos da América dado a forte influência que tivemos desse país.

Gomes e Silva (2003) salientam que inicialmente as políticas de ações afirmativas foram implantadas nos Estados Unidos da América com o propósito de se tornarem ferramenta capaz de resolver os problemas relacionados à marginalização social e econômica do negro na sociedade estadunidense. Posteriormente tais políticas foram ampliadas para outros grupos sociais como, por exemplo, mulheres, índios, minorias étnicas e nacionais, assim como os portadores de necessidades especiais que também sofria com os preconceitos, as discriminações e os jugos diários da sociedade e de diversas instituições.

Moehlecke (2002) ao reconhecer a origem do termo ação afirmativa aos norte-americanos ressalta que os processos de construção de tais políticas iniciaram na década de 1960, quando reivindicações internas começaram a ser sistematizadas em prol de direitos civis e trouxeram em seus mastros de bandeiras a ânsia por igualdade de oportunidades para todos. Nesse contexto de lutas, resistências e desafios a autora destaca a participação do movimento negro e de grupos de pessoas brancas que se uniram para reivindicar por novos direitos, exigindo prioritariamente a garantia das leis anti-segregacionistas e atuação mais efetiva do Estado na construção de políticas públicas que viessem de encontro com as necessidades basilares da população negra e da sociedade de modo geral.

Quanto ao ideal de ação afirmativa adotado pelos estadunidenses Júnior (2005) enfatiza três perspectivas que formaram a base da justificativa dessas políticas. Inicialmente dois argumentos estavam em foco nos debates norte-americanos: o de reparação e justiça social. O primeiro direcionava um minucioso olhar para o passado, onde se acreditava estar as raízes genealógicas do preconceito, da discriminação e do racismo que se perpetuaram e, portanto, continuavam alimentando os estigmas da exclusão social dos negros, dos indígenas, das mulheres, dos portadores de necessidades especiais etc. e por esse motivo seria necessária a construção de políticas públicas capazes de transformar as realidades vividas pelos

indivíduos que ainda agonizavam as marcas do passado. O segundo não se limitava a estereótipos e discriminações de outrora, mas sim quaisquer grupos que se encontravam em condições degradantes e marginais na sociedade.

Júnior (2005) ressalta que o argumento da reparação não se manteve por muito tempo com a sua restrita justificativa baseada na cristalização de discursos e práticas marginalizantes de determinados grupos sociais vividos no passado e que ainda vigoravam, como o exemplo da condição degradante vivida por muitos negros e indígenas. Tal argumento, apesar de seu forte apelo moral não foi suficiente para justificar a construção de políticas afirmativas estando, portanto, desde o início aberta a diversos sujeitos que se encontravam em condições desiguais na sociedade. No entanto, a implantação de políticas por meio do dilema de justiça social também não passou incólume e a partir do final da década de 1970 sua constitucionalidade começava a correr sérios riscos, inclusive alguns estados por meio de sua autonomia federal extinguiram as políticas de ação afirmativa.

O teórico segue salientando que posteriormente o argumento que começou a se consolidar no âmbito das políticas afirmativas norte-americanas foi o da diversidade. Essa justificativa surgiu, a princípio, com maior força na Corte estadunidense por meio de decisões judiciais, no entanto, passou a ter enorme popularidade no contexto político e institucional ganhando grande relevo em discursos multiculturalistas e na justificação de políticas de identidades. Ademais, para o autor o argumento exclusivo da diversidade fragmentou o ideal de políticas de ações afirmativas como forma de reparação da condição marginal vivida por determinados grupos sociais, como negros e indígenas, fruto de relações passadas, e assim as discriminações raciais do passado se tornaram apenas mais um aspecto a ser considerado na seleção de candidatos para ocuparem vagas em algum setor da sociedade.

Desta forma, Júnior (2005) nos mostra que no caso da origem das políticas afirmativas nos Estados Unidos da América os modelos que foram construídos se resumiram a três: reparação, justiça social e diversidade. Em seguida o autor ressalta que o Brasil também adotou esses exemplos de políticas, seja como cópia ou (re)construindo e/ou (res)significando. Porém, enfatiza que das três justificativas, duas ganharam maior relevância, o argumento da reparação e o da diversidade. Além disso, o teórico defende que os modelos mais adequados para implantação de políticas afirmativas seriam os referentes à reparação e justiça social, devendo o argumento da diversidade ter menos importância que os anteriores, pois assim como dilui a concepção de reparação, tendo em vista que a discriminação racial passa a ser somente um elemento a mais na seleção de candidatos que objetivam ingressar em universidades ou outras instituições, da mesma forma fragmenta a ideia de justiça social,

posto que sua noção se reduz a valorização geral da diferença e como consequência apaga as necessidades e histórias específicas de cada grupo social.

Inicialmente as políticas de ações afirmativas nos países que foram implantadas objetivaram “[...] oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.” (MUGANA *apud* AMARAL, 2010, p. 133). Desta forma, uma das vertentes das ações afirmativas é a de recorte racial com o propósito de recompensar as injustiças vividas no passado por determinados grupos raciais, bem como criar possibilidades para que esses sujeitos sejam reconhecidos pela sociedade e consigam ascender socialmente tendo, portanto, suas culturas, economias e políticas respeitadas e valorizadas.

Somente as ações afirmativas com recorte social não são suficientes para desmitificar os estereótipos cristalizados há séculos nas sociedades que viveram longos períodos de escravidão, marginalização, discriminação e genocídio de negros e de indígenas, ao qual foram fortemente marcados pelos estigmas de “raças inferiores” e, portanto, tais diferenças não são simples nuances, mas sim feridas que ainda sangram e que não é a fragmentação e o esquecimento das histórias de outrora que irão minimizar os preconceitos e as discriminações em relação a negros e indígenas, mas o reconhecimento de que viveram e ainda sofrem o fardo da marginalização social.

Para os sujeitos alvos das ações afirmativas essas políticas ultrapassaram as questões materiais, alcançando também os valores simbólicos, pois para além de proporcionarem a inserção de grupos historicamente silenciados e marginalizados da sociedade em instituições de reconhecimento social, também possibilitaram o exercício da cidadania (mesmo que ainda seja de forma mínima), tendo em vista que seus princípios culturais e políticos passaram a ganhar espaços nas estruturas de poder e serviram como meios de manutenção, (re)construção e/ou (res)significação de suas identidades, bem como criaram bases para resistir aos preconceitos e discriminações diariamente vividos e abriram caminhos para lutar pelo respeito e valorização dos seus modos de agir, pensar e ser.

Na sociedade brasileira os significados de tais políticas implicaram em importantes mudanças, tanto nas novas relações que passaram a ser (re)construídas como nos obstáculos erguidos pelos preconceitos e discriminações sociais, pois ao poucos começaram a abrir fendas nos muros que há tempos dividiam e hierarquizavam os espaços sociais, colocando em evidência as inúmeras desigualdades e restrições perpetradas a povos que durante séculos foram aliados das estruturas de poder e viram suas esperanças por dias melhores solapadas por diversos sistemas hierarquizantes que frequentemente os inferiorizavam. Como

consequência desse processo indígenas, negros e outros grupos marginalizados da sociedade ampliaram os meios de garantir seus direitos, o que implicou, portanto, no emergente reconhecimento social de suas histórias, de suas culturas e de seus ideais.

O Estado também passou a repensar suas instituições e a navegar por novos rios para atender as demandas sociais, em grande parte como resultado de fortes pressões políticas de movimentos sociais como os de negros e indígenas, que não se convenceram com ideia de que “todos são iguais perante a lei” sem as reais condições para o exercício desse direito constitucional. Assim, o Estado teve que atender algumas das exigências dos movimentos sociais e aderir às sugestões políticas que proporcionassem a inserção dos sujeitos historicamente discriminados dos espaços que há tempos foram usurpados pelas elites e criar mecanismos que valorizassem e respeitassem seus princípios culturais, econômicos, políticos etc. No entanto, um esforço ainda pequeno para minimizar algumas das mazelas da sociedade.

2.2 A implantação das ações afirmativas no Brasil

No Brasil é no início dos anos 2000 que as ações afirmativas ganharam maior destaque nos debates sociais, políticos e acadêmicos, principalmente, com as lutas dos movimentos sociais que mais articulados e com metas bem definidas passaram a reivindicar seus espaços de direitos. O acesso ao ensino superior público para indígenas e negros ganhou dimensão nacional com a Lei nº 12.711 de 29 agosto de 2012, que determinou no art. 1º que as universidades federais reservassem um percentual de 50% de suas vagas para estudantes que tivessem estudado todo o ensino médio em escolas públicas e pertencessem a famílias com baixa renda. Além disso, tais vagas também deveriam ser preenchidas por o autodeclarados pretos, pardos e indígenas conforme previsto no art. 3º. Esse processo resultou na ampliação das cotas com recorte racial e ao acréscimo das cotas que levavam em consideração exclusivamente os aspectos sociais contemplando, por exemplo, as pessoas de baixa renda econômica e que tenham estudado em escolas públicas como critérios para concorrerem a vagas em universidades públicas. Como consequência houve uma intensificação nos debates sobre tais políticas e diversas críticas em relação às ações afirmativas, com destaque para as do tipo cota racial.

Todavia, Vieira (2016) constrói o argumento de que no Brasil as ações afirmativas não são tão recentes como se imagina, estando sua origem semeada ainda na primeira metade do século XX com a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (Decreto-Lei nº 5.452/43). Posteriormente, mas também no século passado foi instituída a Lei nº 5.465/68 conhecida

como “Lei do Boi” que reservava vagas para agricultores ou seus filhos. Em seguida destaca a implantação das cotas para portadores de deficiência física no serviço público por meio da Lei nº 8.112/90, além de vagas para a participação das mulheres nas candidaturas em partidos políticos como previa a Lei nº 9.504/97.

O Decreto-Lei nº 5.452 de 01 de maio de 1943 aprovava a Consolidação das Leis do Trabalho e trazia em seu Capítulo II denominado “Da Nacionalização do Trabalho” Seção I “Da Proporcionalidade de Empregados Brasileiros” a reserva de vagas para trabalhadores brasileiros. Vale lembrar que nesse período o país vivia um forte fluxo migratório, que como consequência do pós-guerra mundial abriu cominhos para estrangeiros que tentavam encontrar refúgio no Brasil. Ademais, o período iniciado na década de 1930 foi revestido pelas políticas de modernização do país, o qual via nos imigrantes um potencial necessário para se transformar as relações econômicas, sociais e políticas da nação.

Convém salientar que o Brasil também vivia a influência de movimentos externos como os dos anarquistas, dos socialistas e dos comunistas que tiveram importante participação na (re)organização das classes trabalhadora em sindicatos e associações. Assim, a Consolidação das Leis do Trabalho não foram dádivas dos governos que se estenderam a partir da década de 1930, mas fruto de lutas e resistência das classes trabalhadoras que se articularam e passaram a exigir novos direitos, principalmente, os relativos a melhores condições de trabalho. Como resultado de tais reivindicações o Decreto-Lei nº 5.452/43 apresentava diversos pontos legais que visavam o respeito e a valorização dos trabalhadores.

Porém, para compreendermos a política de ação afirmativa a qual Vieira (2016) identifica ter surgido ainda na primeira metade do século XX, destacamos os artigos 352º e 354º do capítulo e seção acima mencionados. O primeiro, por um lado, determinava que as empresas que exploravam serviços públicos ou exerciam atividades industriais ou comerciais, deveriam reservar em seus quadros de trabalhadores um percentual para funcionários brasileiros de três ou mais empregados. O Segundo, por outro, esclarecia que a proporcionalidade seria de dois terços de trabalhadores brasileiros, e que tal proporção poderia variar de acordo com as atividades que seriam exercidas conforme ato do Poder Executivo que por meio de órgãos específicos avaliaria a insuficiência da quantidade de brasileiros na atividade que estivesse em questão.

Portanto, esses elementos expressos por meio da Consolidação das Leis do Trabalho nos mostram as primeiras ações afirmativas de caráter nacional instituídas no país para incluir a mão de obra de brasileiros em diversas atividades industriais e comerciais. A presente medida se tornou um recurso imprescindível para inserir as classes mais baixas da sociedade

no mercado de trabalho, pois para além da forte presença de imigrantes no país que tinham prioridades no selvagem sistema capitalista intensificado a partir do início dos anos de 1900, ocorria ainda a restrição dos cargos mais elevados, tanto em prestígio como em remuneração que eram atribuídos aos agentes estrangeiros. Assim, a CLT possibilitou que marginalizados da sociedade, como negros, indígenas, mas também brancos pobres tivessem direitos ao acesso no mercado, mesmo que em setores com remuneração menor e de pouco prestígio social.

A Lei nº 5.465 de 03 de julho de 1968, usualmente conhecida como “Lei do Boi”, também estabelece ações afirmativas, pois reservava vagas para agricultores ou seus filhos nas instituições educacionais de ensino médio e superior. O art. 1º determinava que os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas de nível superior subsidiadas pela União deveriam designar pelo menos 50% de suas vagas para agricultores ou seus filhos que residiam na zona rural, não importando se estes eram ou não proprietários de terras. Ademais, previa que nas cidades ou vilas que não tinham estabelecimentos de ensino médio fossem garantidos 30% da vagas para os sujeitos alvos desta lei.

A “Lei do Boi” possibilitou a formação básica e superior para indivíduos pertencentes à classe de pequenos agricultores em um cenário de grandes transformações sociais, pois com o processo de modernização do país as relações econômicas, políticas e culturais ganhavam novas dimensões e passavam a serem polarizadas nos grandes centros urbanos e concentravam diversas instituições como, por exemplo, as educacionais, o que inviabilizava a formação das pessoas pertencentes à zona rural carente de várias políticas públicas. No entanto, Wandroski e Colen (2014) enfatizam que a Lei nº 5.465 resultou no favorecimento das famílias de grandes fazendeiros que pertenciam às classes abastadas, enquanto os pequenos agricultores vendiam suas terras e iam para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida.

Em 11 de dezembro de 1990 foi sancionada a Lei nº 8.112, com o objetivo de regulamentar o sistema jurídico dos funcionários civis públicos, das autarquias e das instituições públicas federais. Nesse sentido, destacamos o Capítulo I denominado “Do Provimento” Seção I “Disposições Gerais” e o art. 5º que previa em seus seis incisos os critérios básicos para a investidura em cargos públicos. O § 2º determinava reserva de 20% de vagas para pessoa portadora de deficiência física, portanto, o candidato ao serviço público poderia se inscrever em qualquer setor cuja atividade fosse compatível com a deficiência que era portador.

Com o intuito de incluir no serviço público, as cotas instituídas no art. 5º § 2º da Lei nº 8.112 foi fruto das conquistas implementadas na Constituição de 1988, que determinava no Capítulo VII intitulado “Da Administração Pública” Seção I “Disposições Gerais” o art. 37º com o objetivo de efetivar os princípios do serviço público da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Assim o inciso VIII previa que a lei deveria reservar um percentual para pessoas portadoras de deficiência, bem como os critérios para sua admissão aos cargos públicos.

Os estigmas carregados pelos sujeitos que tinham alguma deficiência física eram extremamente negativos, sendo vistos em séculos passados, principalmente, nas sociedades regidas majoritariamente por princípios religiosos como seres “amaldiçoados” que estavam impregnados da “marca do pecado”. Nas sociedades modernas os preconceitos continuaram presentes nas experiências vividas por esses indivíduos. Ademais, eram rotulados como incapazes para fazerem parte da lógica do sistema capitalista que a partir do século XVIII começava a se intensificar e se expandir para todo o globo. Nesse cenário havia pouco ou nenhum espaço para o exercício de atividades remuneradas. Portanto, é recente a inclusão de tais sujeitos nas instituições de reconhecimento social, se tornando um direito legal na sociedade brasileira somente por meio da Constituição de 1988.

A Lei das Eleições nº 9.504 de 30 de setembro de 1997 determinava no art. 10º § 3º que os partidos ou coligações deveriam preencher no registro das candidaturas um percentual de no mínimo 30% e no máximo 70% para cada sexo. Esse direito segundo Costa (2009) foi fruto das lutas e resistências das mulheres, reunidas e organizadas em sindicatos, associações e movimentos feministas que historicamente construiu sua trajetória em prol da superação dos desafios há séculos latentes na sociedade, como o paternalismo e o racismo do Estado e suas diversas instituições.

A autora comenta que os movimentos feministas foram marcados por diversas ramificações ideológicas iniciadas ainda no final do século XIX, mas para o momento ao qual resultou na determinação de um percentual que garantia a participação político-partidária das mulheres, Costa (2009) ressalta que a influência feminina ganhava visibilidade na sociedade, e como consequência havia um número grande de mulheres envolvidas nas resistências e reivindicações por direitos. Pressionado por vozes femininas de todo o país, o paternalismo do Estado passou a perder um pouco da hegemonia dos espaços de poder para a inserção das cidadãs brasileiras. O direito de concorrer como candidata a algum partido político foi apenas mais uma das vitórias alcançadas pelas mulheres, ao qual enfatizamos este em específico, por

se tratar de ação afirmativa implantada ainda no Século XX, e que assim como as anteriores também foi aceita pela sociedade.

Gomes e Silva (2003) ao abordarem as ações afirmativas como temática que está no centro do debate contemporâneo e como forma de promoção da igualdade efetiva, argumentam que a própria Constituição de 1988 reconhecia e resguardava as políticas afirmativas, posto que trazia em seu texto constitucional por meio do art. 37º inciso VIII, a determinação de reserva de vagas para portadores de deficiência em cargos públicos e por meio do art. 7º garantia a proteção do mercado de trabalho para as mulheres de acordo com incentivos específicos, instituídos em lei.

Como observamos o argumento defendido por Vieira (2016), a ação afirmativa no Brasil tem sua origem ainda na primeira metade do século XX. Além disso, surge antes mesmo das construídas nos Estados Unidos da América a qual sua gênese é reconhecida a partir da década de 1960. Porém, o autor nos guia para outra ideia chave relevante neste contexto. Inicialmente as ações afirmativas foram aceitas pela sociedade sem sofrerem grandes críticas e resistências. No entanto, quando se tratou da construção de políticas de cotas raciais houve e ainda existem diversos posicionamentos contrários a sua aceitação e constitucionalidade.

As críticas e resistências as políticas de ações afirmativas com recorte racial tem suas raízes em um contexto histórico, em que os discursos e as relações sociais eram legitimadas a partir da existência de diferentes raças e hierarquizavam os sujeitos dentro das estruturas de poder se perpetuaram na história do Brasil. Esse processo nasceu no berço da colonização portuguesa e atingiu seu auge no século XIX, com as teorias raciais que baseadas em fundamentos científicos justificavam, mas também aprovavam e naturalizavam as desigualdades entre os diferentes grupos sociais. Como consequência, sujeitos como negros e indígenas continuavam sendo vistos como seres inferiores, mas a partir das ideias evolucionistas passaram a ser menosprezados com base em argumentos criados pela própria ciência que se somaram com o desprezo social e político da época.

Reis (2007) ressalta que com a independência do Brasil ocorreu um atenuante interesse das elites em tentar maquiagem e esconder de outras nações e de si mesmos as marcas da escravidão negra. Tal processo se fez por meio do contínuo descaso e silenciamento da condição dos “homens de cor” que fortemente marcavam a história da nação. No entanto, o autor enfatiza que nos anos de 1930, com o surgimento da ideia de democracia racial construída por Gilberto Freyre, houve a (res)significação da miscigenação brasileira e o que

era visto como algo negativo passou a ser valorizado como símbolo do país, bem como sustentado por meio do discurso científico das ciências sociais.

De acordo com Reis (2007), Gilberto Freyre tentou demonstrar que apesar da escravidão a colonização foi algo bom para o que viria ser o Brasil, pois criou um modelo de ser humano que mesmo tendo sangue de negro e de índio continuava sendo branco. A miscigenação não era, portanto, um problema, mas uma forma de valorizar os diferentes grupos sociais a partir de uma perspectiva cultural e como consequências as marcas das diferenças raciais seriam deixadas para trás. Porém, o reconhecimento da cultura do negro não criou efetivas ações por parte do Estado para a (des)construção da condição marginal que esse sujeito era alvo na sociedade brasileira, perpetuando seu silenciamento e sua exclusão das estruturas de poder.

Para o autor, Gilberto Freyre visava uma mudança com continuidades. Ele valorizava nostalgicamente a cultura portuguesa e via na sociedade construída pelos portugueses o modelo a ser perpetuado na nação brasileira, pois a definia como harmônica, equilibrada e democrática. A concepção que estava sendo idealizada buscava manter as hierarquias de poder e seus respectivos privilégios, bem como o reconhecimento da família rural, que platonicamente valorizava a miscigenação, mas continuava sendo o nobre padrão de família a ser alcançado pelas elites.

O discurso da miscigenação como ideal de democracia racial foi na verdade uma falácia, uma dissonante premissa que não se refletiu na prática das relações sociais e políticas do Brasil. Além disso, Gilberto Freyre falava a partir do contexto de sua época, que como salienta Reis (2007) estava mergulhado nas experiências vivenciadas pelas elites rurais revestidas pelos valores da cultura portuguesa. É por isso que Vieira (2016) enfatiza que Gilberto Freyre em sua ideia central avança, mas permanece no mesmo lugar, pois se por um lado, passou a haver uma crítica formal ao racismo científico, por outro, o racismo também era alimentado quando este não permitia que grupos historicamente marginalizados pudessem exercer seus direitos de cidadãos sendo, portanto, apenas meros participantes silenciados e excluídos da nação.

O mito da democracia racial foi e ainda é um verdadeiro disfarce dos preconceitos e racismos existentes na sociedade brasileira, originado no seio das elites e vendido para as camadas mais baixas, que compram e somam na difusão de uma realidade falaciosa, pois nunca na história do país houve uma harmônica relação entre as diferentes raças. Mesmo quando o conceito de raça, entendido dentro de uma perspectiva biológica foi desconstruído, a concepção de raça a partir de noções sociais e políticas continuaram sendo um atenuante

marcador das desigualdades sociais e motivo de exclusão de negros e indígenas dos espaços de poder.

O fato de as ações afirmativas terem surgido no Brasil ainda na primeira metade do século XX, e sido aceitas sem alarmantes críticas, mas quando que se tratou das políticas de cotas para negros e indígenas foram severamente alvos de resistências, nos mostra a partir dos argumentos de Viera (2016) que a sociedade não aceitou esses sujeitos como membros da nação brasileira e portadores de direitos. Além disso, as políticas afirmativas para negros e indígenas denunciam uma realidade silenciada pela sociedade e instituições do país, bem como pelos diferentes governos que fecham os olhos para a real condição de exclusão desses povos.

2.3 Cotas indígenas no CEST-UEA

A Universidade do Estado do Amazonas – UEA é uma instituição de ensino superior pública criada pela Lei nº 2.637 de 12 de janeiro de 2001. A partir desta lei foi autorizado ao Poder Executivo por meio da Assembleia Legislativa no art. 1º, sua implantação com sede e foro na cidade de Manaus, mas com jurisdição em todo o estado do Amazonas e com tempo indeterminado de duração conforme previsto no art. 2º, e com atuação em diversas áreas tais como: Tecnologia, Formação de Professores, Ciências da Saúde, Direito, Administração Pública e Artes.

O Decreto nº 21.963 de 27 de junho de 2001, aprovou o Estatuto da UEA que tratava sobre a estrutura e funcionamento da universidade. Dentre os seus elementos legais destacamos o art. 4º inciso I, que determinou algumas das finalidades basilares:

Promover a educação, desenvolvendo o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, brasileira e continental, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região;

Desta forma, a UEA foi criada tendo como princípios a promoção da educação e do conhecimento científico que valorizassem a Amazônia em toda a sua dimensão se tornando, portanto, um importante mecanismo de integração dos cidadãos à sociedade e de aperfeiçoamento dos recursos humanos da região. Ademais, o art. 5º inciso VIII, determinou como bandeira de luta da instituição a defesa do “pluralismo de valores morais, éticos e religiosos, comprometendo-se com a defesa dos direitos humanos, com o exercício da cidadania e com a busca da paz e da liberdade.” Assim, a universidade nasceu com a importante função de valorizar as diversidades culturais e de defender o direito à cidadania.

Como instituição de ensino superior público com jurisdição em todo o estado do Amazonas, a UEA surgiu com diversos Centros de estudos inclusive com dois localizados no interior do estado nas cidades de Tefé e Parintins. O Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST será o palco de nossas reflexões acerca das experiências dos povos indígenas em busca do acesso ao ensino superior.¹¹

Geograficamente o CEST-UEA está situado na região do Médio Solimões, um território estratégico para se pensar em políticas públicas de educação superior para os povos indígenas, pois segundo dados obtidos no Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI do Médio Solimões e Afluentes por Pólo Base existem 21 etnias, são elas: Apurinã, Arara, Baniwa, Baré, Deni, Kaixana, Kambeba, Kanamari, Katawixi, Katukina, Kocama, Kulina, Mayoruna, Maku, Miranha, Mura, Tikuna, Tukano, Satere Maue, Tariano e Yauanawa, que agregam mais de 20.000 mil indígenas. Portanto, a responsabilidade da universidade em torno do ingresso e permanência desses sujeitos aumenta, pois ao se construir como instituição que respeita e valoriza as diversidades culturais, não deve abster-se de interagir ética e moralmente com os diferentes povos da região, assim como os que ingressam em seus espaços acadêmicos.

Os critérios de distribuição das vagas para o ingresso na UEA por meio de vestibulares anuais foram determinados pela Lei Ordinária nº 2894/2004 de 31 de maio de 2004. Dentre os requisitos de distribuição das vagas destacamos:

Art. 1º - As vagas em cursos e turnos oferecidas anualmente pela Universidade do Estado do Amazonas em concursos vestibulares terão a distribuição seguinte:

I - 80% (oitenta por cento) para candidatos que:

- a) comprovem haver cursado as três séries do ensino médio em instituições públicas ou privadas no Estado do Amazonas; e,
- b) não possuam curso superior completo ou não o estejam cursando em instituição pública de ensino.

II - 20% (vinte por cento), para candidatos que comprovem haver concluído o ensino médio ou equivalente em qualquer Estado da Federação ou no Distrito Federal.

§ 1º - Sessenta por cento (60%) das vagas a que se refere o inciso I, dos cursos ministrados em Manaus, serão destinadas a alunos que tenham cursado as três séries do ensino médio em escola pública no Estado do Amazonas.

¹¹ Atualmente a UEA tem suas unidades acadêmicas organizadas da seguinte forma: Escola Superior de Ciências Sociais (ESO), Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA), Escola Superior de Tecnologia (EST), Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT), Escola Normal Superior (ENS), Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB), Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST), Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara (CESIT), Centro de Estudos Superiores de Lábrea (CESLA), Centro de Estudos Superiores de São Gabriel da Cachoeira (CESSG), Núcleo de Ensino Superior de Boca do Acre (NESBCA), Núcleo de Ensino Superior de Carauari (NESCOAR), Núcleo de Ensino Superior de Coari (NESCOA), Núcleo de Ensino Superior de Eirunepé (NESEIR), Núcleo de Ensino Superior de Humaitá (NESHUM), Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru (NESMPU), Núcleo de Ensino Superior de Manicoré (NEMCR), Núcleo de Ensino Superior de Maués (NESMAU), Núcleo de Ensino Superior de Novo Aripuanã (NESNAP), Núcleo de Ensino Superior de Presidente Figueiredo (NESPFD).

Os critérios de distribuição de vagas estão baseados em princípios de ações afirmativas. Observemos que 80% das vagas foram reservadas a candidatos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas ou privadas do estado do Amazonas e 20% para aqueles que terminaram o ensino médio ou algo semelhante em qualquer estado do país ou no Distrito Federal. Além disso, foi determinado que 60% das vagas ofertadas em Manaus deveriam ser direcionadas a candidatos que tivessem cursado todo o ensino médio em escolas públicas.

É importante mencionar que a capital contempla várias escolas privadas, que no geral tem uma estrutura educacional melhor equipada e especializada em comparação com as escolas públicas preparando, portanto, com mais qualidade os alunos para ingressarem no ensino superior. Desta forma, as políticas de ações afirmativas foram de grande importância, pois se não houvesse tais critérios de distribuição de vagas haveria uma desigual disputa no processo de ingresso, posto que os estudantes de escolas privadas gozam em maior parte de ambientes, materiais e professores mais preparados e valorizados, enquanto que as escolas públicas padecem de vários problemas estruturais e de formação de professores, principalmente, as das periferias que estão mais longe da intervenção e do apoio do poder público.

Estácio (2014) enfatiza que as lutas e reivindicações dos povos indígenas do Amazonas em torno do direito de ingresso no ensino superior público tem sido uma bandeira levantada desde a década de 1980. Esse contexto se fez por meio da participação ativa dos movimentos e organizações indígenas como, por exemplo, o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam) e o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (Copiam), que de forma estratégica passaram a vislumbrar os espaços universitários como meios de capacitação profissional, ascensão e reconhecimento social.

No entanto, o autor nos mostra que somente no início dos anos 2000 é que os frutos das reivindicações dos indígenas começaram a ser atendidas, resultado das pressões desses sujeitos em cima do governo e dos representantes legislativos, mas que só foram apreciadas três anos depois de instituída a UEA. Assim, a Lei Ordinária nº 2894/2004, além de instituir cotas sociais por meio de reserva de um percentual de vagas para alunos que tenham estudado em escolas públicas, também determinou a implantação de cotas raciais:

Art. 4º - A administração da Universidade deverá:

III - oferecer cursos de graduação específicos para a população indígena, estabelecendo o necessário diálogo intercultural e privilegiando as regiões de maior concentração desses povos;

Art. 5º - Sem prejuízo do disposto no inciso III do art. 4º, a Universidade do Estado do Amazonas reservará a partir do vestibular de 2005, um percentual de vagas, por curso, no mínimo igual ao percentual da população indígena na composição da população amazonense, para serem preenchidas exclusivamente por candidatos pertencentes às etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas.

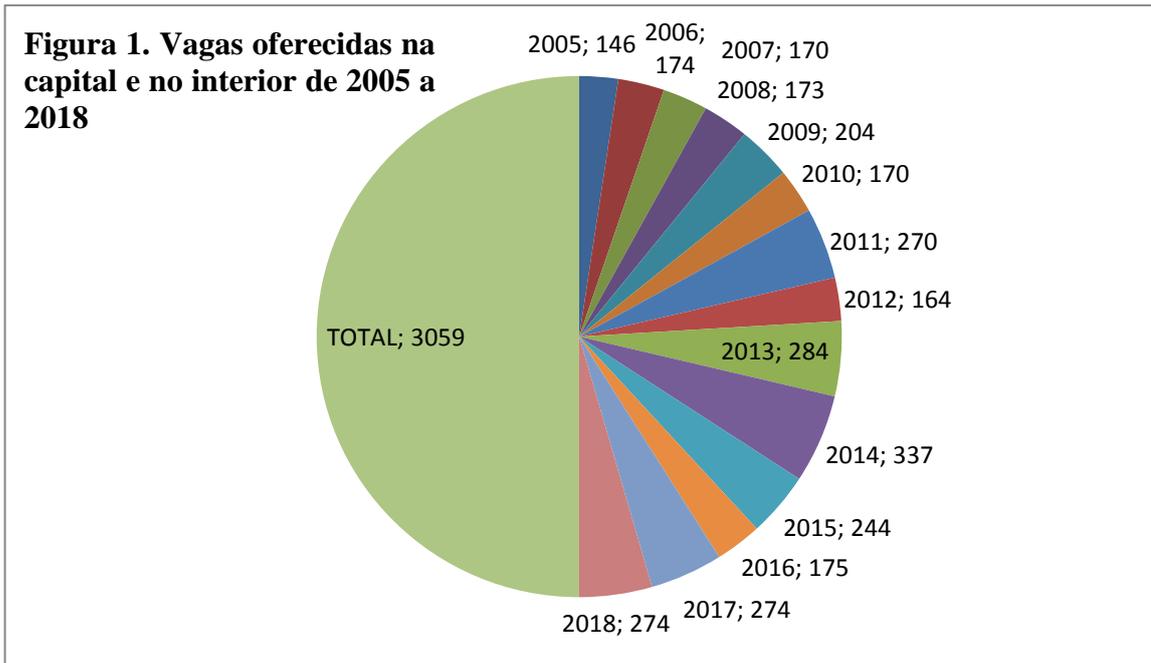
§ 1º - Pelo prazo mínimo de 10 (dez) anos, o percentual referido no caput deste artigo será igual, no mínimo, ao dobro do percentual de índios na composição da população amazonense, para o oferecimento de vagas nos cursos de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Direito, Administração Pública, Turismo, Engenharia Florestal e Licenciatura Plena em Informática.

O art. 4º inciso III determinou que a UEA deveria oferecer cursos de graduação voltados especificamente para os povos indígenas, principalmente, em regiões com elevado número de grupos. Em documento obtido no ano de 2017 na Fundação Nacional do Índio – FUNAI do município de Tefé, referente às fases dos processos de demarcação das terras indígenas em territórios do Médio Solimões identificamos 9 grupos étnicos apenas nas regiões de Tefé e Alvarães cidade que faz fronteira com a primeira, São eles: Kocama, Ticuna, Kambeba, Mayoruna, Miranha, Apurinã, Kaixana, Maku e Kanamary. Entretanto, desde sua implantação o CEST-UEA abriu apenas um curso de graduação direcionado para esses povos. O curso foi de Licenciatura Intercultural Indígena criado em 2009, e teve início com 51 vagas ocupadas por alunos indígenas e não indígenas. Do total de estudantes que ingressaram 32 concluíram o curso, 18 tiveram suas matrículas canceladas por abandono e 1 ainda se encontra matriculado.¹²

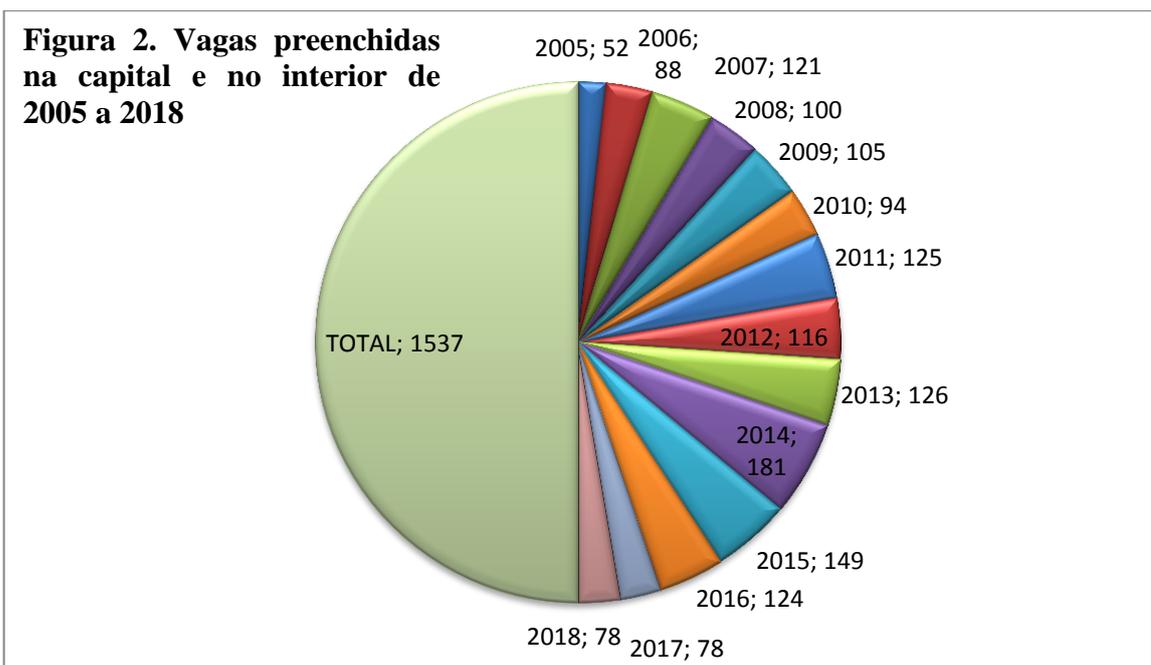
O art. 5º institui a reserva de vagas para indígenas a partir do vestibular de 2005 de acordo com o percentual de sua população no estado do Amazonas, que devem ser preenchidas por grupos étnicos localizados neste território. O § 1º determina que as vagas referentes aos cursos de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Direito, Administração Pública, Turismo, Engenharia Florestal e Licenciatura Plena em Informática devem ter no mínimo o dobro percentual dos povos indígenas amazonenses.

A seguir analisemos três figuras que ilustram as vagas ofertadas, preenchidas e não ocupadas na capital e no interior do estado do Amazonas, pela UEA no período de 2005-2018:

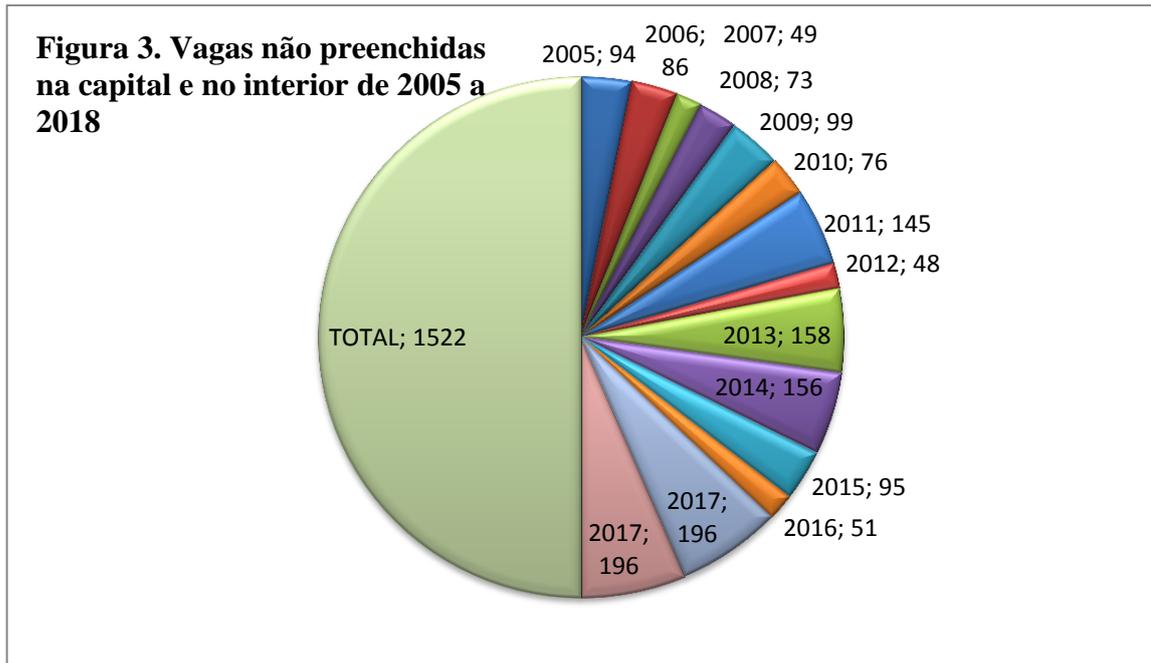
¹²CURSO UEA. Disponível em: <<http://cursos3.uea.edu.br/>>.



Fonte: Sistema Acadêmico Lyceum: PROPLAN/UEA (Vestibular e SIS).



Fonte: Sistema Acadêmico Lyceum: PROPLAN/UEA (Vestibular e SIS).



Fonte: Sistema Acadêmico Lyceum: PROPLAN/UEA (Vestibular e SIS).

Apresentamos na figura 1 o total de vagas oferecidas pela UEA no interior e na capital do estado do Amazonas no período de 2005 a 2018. Entre os dados destacamos o ano de 2005, momento inicial da cotas para indígenas a qual foi ofertado o menor número de vagas, 146 no geral. E 2014 em que o número mais que dobrou com a soma de 337. Os totais de todos os anos resultaram em 3.059 vagas distribuídas no território amazonense.

As figuras 2 e 3 mostram as vagas preenchidas e não preenchidas na capital e no interior. Tomamos como exemplo os anos de 2005 e 2014. No primeiro caso das 146 vagas oferecidas, 52 foram ocupadas e 94 não. No segundo exemplo das 337 vagas, 181 preencheram e 156 não. No total somam 1.537 ocupadas e quase a metade 1.522 não preenchidas entre os anos de 2005 a 2018.

Das vagas distribuídas no período acima Tefé recebeu 237, deste número 92 foram preenchidas e 145 não preenchidas. No geral cada curso têm sido contemplado com 2 vagas reservadas aos estudantes indígenas. A partir dos dados apresentados o que mais nos chamou a atenção é a quantidade de vagas que não foram preenchidas tanto em nível regional como local. No primeiro quase a metade não foi ocupada e no segundo mais da metade.

O principal questionamento que surge é qual o motivo de quase metade das vagas ofertadas pela UEA aos alunos indígenas não terem sido preenchidas? Nossa basilar premissa é que tais sujeitos mesmo disputando o vestibular por meio das cotas não conseguem ingressar na universidade por conta das péssimas condições das escolas, da má formação básica, do desrespeito de suas especificidades indignas e do descompasso entre o direito de

uma educação com qualidade diferenciada e a prática educacional da trajetória educacional inicial. Tal ideia será corroborada no próximo tópico, onde analisaremos os caminhos percorridos pelos indígenas para cursar o ensino superior.

2.4 Os desafios do acesso à universidade: resistindo as trincheiras da formação básica

Nesta seção analisaremos as principais dificuldades encontradas pelos alunos indígenas para ingressar no ensino superior público. Para tanto, examinaremos algumas entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa com o propósito de refletirmos sobre os caminhos percorridos por esses sujeitos para o acesso à universidade. Enfatizaremos nesse percurso questões relacionadas à formação inicial dos estudantes indígenas como, por exemplo, a estrutura das escolas indígenas, a formação dos professores, a relação com a cultura indígena e de que forma esse processo contribuiu ou não para facilitar o ingresso no ensino superior.

O estudo sobre a história do Brasil revela a perpetua marginalização e o silenciamento dos povos indígenas, mas também nos permite pensar a respeito das lutas e resistência desses sujeitos em prol da valorização de suas culturas e políticas desde o contato com os colonizadores até os dias atuais. Uma das estratégias para garantir direitos e respeito aos seus diversos princípios é a educação escolar, um mecanismo não indígena, mas que passou a ser apropriado pelos indígenas como meio de ascensão social e reconhecimento de seus aspectos culturais e políticos, principalmente, a partir das conquistas na Constituição de 1988 como, por exemplo, o direito a educação diferenciada (AMARAL, 2010).

No entanto, a efetivação dos direitos dos povos indígenas como abordamos no capítulo anterior ainda está no vir a ser, inviabilizando, portanto, o exercício da cidadania. Esse constante processo de desrespeito aos direitos indígenas tem acarretado inúmeras consequências negativas, como as dificuldades encontradas ao longo da formação educacional inicial e que têm se tornado intransponíveis obstáculos para o ingresso no ensino superior, posto que se trata de uma educação que não goza da devida atenção e respeito por parte do Estado e da sociedade.

Observemos doravante como os alunos indígenas que ingressaram no CEST-UEA relatam suas trajetórias educacionais no ensino básico ao responderem a seguinte questão: Como foi sua trajetória educacional inicial? A primeira fala é da indígena ticuna:

O meu ensino básico todo foi numa comunidade que não era indígena, então todos os professores com quem eu estudei todos eram formados, desde o pré até o ensino médio. [...] O único curso que eu não tive foi em relação à própria linguagem que seria o ticuna. (FEMININO, TICUNA, C, 2018).

O relato no mostra que a ticuna apesar de ter estudado na comunidade, onde em geral há uma carência de professores formados, sua formação inicial foi com docentes capacitados para exercerem a profissão. No entanto, estudou em uma comunidade não indígena e deixa claro que em nenhum momento estudou sua língua materna, neste caso a ticuna. Essa questão nos remete a reflexão de como paulatinamente a cultura indígena continua sendo desrespeitada e como consequência sofre com a perda de aspectos relevantes como, por exemplo, as línguas, por terem sido extintas.

Vale enfatizar que a língua não é somente um elemento da cultura, mas um meio para garantir poder. Desde o início da colonização do que é hoje o Brasil os povos indígenas tiveram suas línguas indígenas desrespeitadas pelos colonizadores que as entendiam como símbolos do “demônio” devendo, portanto, ser destruída e substituída pelo português. Os séculos que se seguiram não apenas destruíram vários indígenas, mas também línguas que não podem mais serem estudadas e valorizadas como base da cultura desses sujeitos.

Atualmente o resgate e a valorização da língua materna dos povos indígenas é um dos principais desafios que precisam ser encarados pelas comunidades, pelo Estado e pelas instituições educacionais. No entanto, como começamos a analisar essa realidade ainda está distante e o indígena continua sendo educado por meio da língua dominante da nação brasileira. Portanto, passado quase dois séculos depois da colonização os indígenas permanecem tendo suas línguas maternas sendo desrespeitadas, mesmo com as conquistas da Constituição de 1988.

Analisemos o depoimento da indígena mayoruna:

Eu fiz o meu ensino fundamental na aldeia Marajaf. [...] No decorrer do meu ensino fundamental, assim quando a gente ta lá na aldeia as metodologias usadas dentro das salas de aulas são totalmente diferentes. Hoje eu converso com os meus colegas e explico sobre como é a didática que eles usam. Quando eles vão fazer a matemática, tipo vão usar os conteúdos de matemática quando eu estudava, eles não colocavam as contas no quadro [...] eles levavam a gente a campo [...] e lá eles faziam tipo as hortas e iam mostrando, isso aqui é um metro, isso aqui é isso, colocavam tipo o número 1 aqui e o número 2 lá na frente, aí diziam “daí pra tu chegar no número 5, por exemplo, tu tem que passar por essa horta, por essa, por essa até chegar no número 5”. [...] A gente não era muito teórico [...]. Quando eu passei a estudar na cidade foi totalmente diferente. O meu ensino fundamental foi mais prática ali, foi muito prática. Quando eu cheguei pra fazer o ensino médio, eu fiquei com uma dificuldade assim e... Foi muito difícil mesmo. [...] Eu não tinha noção de como era importante a teoria, a prática ali ela me dava à base de tudo. O professor não avaliava tipo quando a gente fosse fazer um trabalho, não era ele que avaliava, quem avaliava era os meus colegas. A gente fazia as atividades e no final da aula ele iria dizer. Se eu tivesse entendido eu tinha que explicar pro meu colega o que eu tinha

entendido. E se a partir da minha explicação, que eu desse para ele, se ele compreendesse isso iria constar como ponto pra mim, porque eu tinha passado o que aprendi pra ele, assim como ele podia estar passando pra outro colega que tivesse com dúvida. Isso era uma forma de avaliação que o professor fazia com a gente. Agora tu ir pro município de Alvarães, por exemplo, como eu fui. O professor era totalmente diferente, colocava o conteúdo no quadro, passava exercício, não que isso não tinha lá, tinha isso sim, mas era mais assim... Muito fechado, a gente não conseguia ver essa parte muito. Quando o professor ia explicar o assunto pra gente ele ia falar, ele não ia colocar no quadro, ia falar pra gente como que aconteceu. Na hora da avaliação era mais diálogo do que copiar e em Alvarães foi totalmente diferente porque era no quadro, fazia exercício. Isso se tornou uma coisa muito difícil porque eu não tinha hábito de escrever, até hoje eu não tenho o hábito de escrever. Eu sofro muito pra mim escrever, quando eu vou escrever tipo uma produção textual, um fichamento, essas coisas eu tenho muita dificuldade. [...] E também a minha dificuldade que tive foi ta colocando o inglês nas matérias que iria cursar. Foi uma matéria assim que [...] eu fiquei no primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. Eu não conseguia porque lá na aldeia a gente tem uma matéria específica que é pra gente aprender a nossa língua. [...] Então foi à matéria de inglês que mais impactou porque eu não tinha contato. [...] Pra mim era muito confuso, porque além de eu querer saber a língua materna, a língua portuguesa, ainda vem a língua inglesa. Era muito difícil, eu trocava tudo. (FEMININO, MAYORUNA, D, 2018)

A mayoruna cursou todo o seu ensino fundamental na Aldeia Marajá região que faz parte do território de Alvarães. Neste depoimento o que mais nos chama a atenção é o contraste entra as formas de ensinar na aldeia com as realizadas na cidade. No primeiro caso a estudante ressalta que a metodologia utilizada era mais prática e pautado no diálogo. Ela e seus colegas eram levados a campo onde as questões teóricas resultavam na prática fazendo, portanto, maior sentido e se tornando mais fácil de aprender. A avaliação dos alunos se fazia de acordo com a capacidade de eles aprenderem e transmitirem para os seus colegas, e não por meio de longos textos escritos, tampouco com o intuito levar os estudantes a competirem entre si, mas sim com o propósito de pensar em formas de ajudar os companheiros a aprenderem.

No segundo momento quando teve que continuar seus estudos na cidade, neste caso para cursar o ensino médio, houve um impacto em seu desempenho, marcado no geral pelas dificuldades de se adaptar a outra realidade educacional, cujos métodos diferiram muito daqueles utilizados por seus professores no ensino fundamental. Nesta fase dois pontos podem ser destacados. Primeiro que os professores da cidade eram mais teóricos. Se na aldeia a mayoruna teve mais espaço para o diálogo e para aprender com exemplos do cotidiano, na cidade passou a enfrentar maiores dificuldades, pois havia muita teoria e as atividades se faziam no quadro, formas de ensinar que não eram desenvolvidas com frequência na aldeia.

Outra questão refere-se à linguagem. Para a aluna a matéria mais difícil foi o ensino do inglês, tanto que reprovou em todas as séries do ensino médio. O relato nos mostra que ela cursou no ensino fundamental, quando estudava na aldeia o ensino da língua materna, mas no

ensino médio não obteve como requisito de estudo a sua primeira língua. Ao invés disso, passou a ter que aprender o inglês e o português como critérios de avaliação primordiais, sendo tais requisitos verdadeiros obstáculos no processo de sua formação, pois o conhecimento da língua materna mais o ensino de dois idiomas se tornaram algo difícil de aprender com êxito, tendo em vista que se trata de três línguas diferentes cujas peculiaridades de cada uma eram difíceis de serem separadas e assimiladas pela estudante.

Essa realidade revela como a escola fecha os olhos para os desafios do processo de ensino-aprendizagem e/ou não está preparada para atender as dificuldades dos alunos, principalmente, dos indígenas. Além disso, denuncia como é difícil para o indígena que vem da comunidade ter que se adaptar a outro contexto educacional, bem como nos mostra o desinteresse da escola de sanar os obstáculos enfrentados pelos estudantes, pois ao invés de efetivar ações que resolvam os problemas, reprova.

Observemos o relato a seguir:

Logo nos meus primeiros incios [...] no meu caso eu morava em Tabatinga com o meu pai, aí com oito anos de idade eu vim morar perto do Marajaí com as minhas irmãs. Logo no início eu não estudei porque quando eu vim da aldeia eu não falava o português direito [...] aí quando meu pai veio me trouxe pra cá pra perto do Marajaí. Comecei a estudar o ensino fundamental, lá na escola onde eu estudava não tinha professores bilíngues. A gente começou a estudar português normal mesmo e com dificuldade, até agora a gente fica se perguntando quando as pessoas falam [...] a gente fica assim meio com vergonha porque a gente não sabe muita coisa. [...] Eu senti falta de um professor pra ajudar a gente a não perder a cultura. [...] (FEMININO, MAYORUNA, E, 2018)

O depoimento ressalta que a mayoruna veio de outra cidade para morar na aldeia Marajaí, porém, inicialmente não estudou porque não falava o português, somente a língua materna. Quando pode começar a estudar o processo foi difícil, pois não havia professores bilíngues. Ressaltamos as consequências da ausência de professores bilíngues, que de acordo com a aluna ela carrega um sentimento de vergonha por até hoje não compreender o que as pessoas estão falando, pois não domina totalmente a língua portuguesa. Ademais, sente falta de meios que pudessem valorizar a cultura, como no caso da língua materna que aos poucos está se perdendo.

Assim, mais uma vez a inexistência do ensino bilíngue nos mostra as relações assimétricas de poder desenvolvidas dentro da aldeia, tendo em vista que a estudante ficou impossibilitada de estudar por não falar o português. Além disso, a realidade também adensa o descompasso entre a teoria e a prática, posto que legalmente é garantido aos povos indígenas o ensino bilíngue, mas o que vemos percebendo é que tal direito ainda é negado.

As dificuldades enfrentadas pela mayoruna nos mostram duas lógicas de ensino, que ao invés de se conectarem para ampliar as possibilidades educacionais a partir do respeito mútuo e com base no exercício de alteridade, elas têm seguido caminhos distintos. O modelo de aprendizagem hegemônico difundido nas escolas, em grande parte está fechado a realidade de ensino dos povos indígenas ou não reconhece como válido e, conseqüentemente, abandona e silencia esses sujeitos. As formas de educar dos grupos étnicos estão pautadas em suas culturas tradicionais e buscam valorizar e compreender o outro. No entanto, o primeiro exemplo age em detrimento do segundo, perpetuando a exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões dominantes e inviabilizando o respeito à diversidade.

Outra indígena nos conta sua trajetória educacional:

Eu comecei no jardim de infância e meus professores não eram indígenas não. Comecei primeiro na comunidade, da comunidade eu passei pra cidade. Mas professores indígenas mesmo eu nunca tive, nem bilíngue mesmo. Lá na comunidade, sempre quem transmitia pra mim e ainda transmite são meus avós [...] e a minha mãe que ela entende melhor do que eu. [...] (MULHER, KOCAMA, G, 2018)

O relato da kocama apresenta dois locais de estudos quando estava no ensino básico. O Primeiro momento correu na comunidade e depois passou a ser na cidade. Todavia, nos dois casos não houve o uso da língua materna no processo de ensino. Segundo a acadêmica o ensino da língua indígena era feito pelos seus próprios parentes como, por exemplo, pelo seu avô, sua avó e mãe.

Vejamos mais uma fala:

Na verdade eu estudei sempre na comunidade indígena [...]. Quando eu tava no ensino fundamental e médio eu aprendi nada, nada, nada. Eu não entendia quase nada digamos assim. Eu não aprendia nada, era só pra ler e escrever. [...] Por isso que quando eu chego aqui em Tefé eu me perco muito porque não entendo nada do que eles estão falando, só algumas partes, mas não muito. [...] No meu tempo os professores usavam a questão da educação tradicional, tu vai ler e copiar [...] sem criticar a ideia. [...] Não tinha a questão de debate, seminário. (MASCULINO, TICUNA, H, 2018)

Vemos, portanto, que todo o seu ensino básico foi realizado em uma comunidade indígena, porém, o estudante enfatiza que aprendeu muito pouco, pois seus professores apenas ensinavam a ler e copiar. Para ele os métodos utilizados estavam pautados no modelo de educação tradicional que não estimulava o desenvolvimento da crítica, posto que não haviam momentos de debates e seminários.

Como um indígena que teve uma formação precária, que ensinava apenas a ler e escrever pode disputar igualmente os vestibulares com os estudantes das escolas particulares ou mesmo das escolas públicas mais equipadas e melhor preparadas para atender seus alunos?

Essa reflexão nos mostra a importância das cotas raciais, o cuidado e o preparo que a universidade deveria ter para se relacionar com estes acadêmicos, pois caso contrário, continuará perpetuando uma estrutura que não respeita e valoriza os povos indígenas, não forma cidadãos e tampouco capacita para concorrer ao mercado de trabalho.

Outro indígena salienta que:

[...] Até que foi um ensino bom. [...] Vez ou outra sempre teve falta de professor. [...] Quando eu estava terminando o ensino médio a minha escola estava em reforma e por conta disso a gente teve que estudar em período intermediário. Naquele tempo que era que eu tinha que ter o ensino mais aprofundado, porque tinha vestibular não só eu, mas como muitos acabaram sendo prejudicados. [...] (MASCULINO, MIRANHA, I, 2018)

O depoimento do miranha é que mesmo com limitações, sua educação básica foi boa. Entretanto, aponta dificuldades, por exemplo, a reforma da escola, a falta de lugar adequado e o fato de ele e seus colegas precisarem estudar em período intermediário para concluir seus estudos, como também a falta de professor. Esse momento foi complicado, pois estava em fase de preparação para o vestibular. A ausência de seu devido espaço de aula e horários de estudos interferiram de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem.

A Constituição de 1988 resultou no reconhecimento por parte do Estado brasileiro dos povos indígenas e do direito de exercerem uma cidadania diferenciada, que permitisse tais sujeitos terem suas terras e questões culturais respeitadas, sendo o próprio Estado o legitimador e normalizador desses elementos constitucionais (LADEIRA, 2014). Todavia, os passos dados na direção da efetiva valorização dos indígenas têm sido lentos e insuficientes, inviabilizando o cumprimento das conquistas constitucionais.

Esse distanciamento do efetivo cumprimento dos direitos indígenas é evidenciado nas falas dos entrevistados, quando identificamos que os desafios de garantir aos povos indígenas o acesso à educação básica perpassa toda a formação inicial. Tais obstáculos vão desde questões relacionadas à estrutura física das escolas a falta de professores indígenas ou não indígenas, bem como a existência de docentes incapacitados para atenderem as especificidades dos alunos indígenas, como o ensino da língua bilíngue.

Os problemas aqui apontados exerceram impacto direto na vida de todos os alunos indígenas. Para alguns os desafios de vivenciar dois mundos educacionais quase que totalmente diferentes e com pouco ou nenhum diálogo com seus princípios indígenas foi de fato um fardo no processo de formação básica. Sair da aldeia e ter que estudar na cidade não resultou simplesmente em uma mudança de local de ensino, tal percurso carregou diversas histórias de vidas que aos poucos eram deixadas pra trás e silenciadas pela educação urbana,

posto que se na aldeia não havia, no geral, professores bilíngues ou que estivessem preparados para trabalhar com a realidade dos povos indígenas, na cidade era muito mais difícil, pois os modelos educacionais seguiam e ainda adotam um padrão educacional branco e burguês.

Esse fato tem resultado em avanços e retrocessos, pois apesar de as conquistas constitucionais terem garantido o direito a uma educação diferenciada muitos indígenas ainda não são contemplados com reais condições para a efetivação dos seus direitos, assim, as populações indígenas se veem obrigadas estudar o ensino fundamental na aldeia e o ensino médio na cidade sem o devido reconhecimento de suas trajetórias e diálogo com suas especificidades (GONÇALVES *apud* GONÇALVES, 2013). Tais questões dificultam o processo de formação básica e torna o caminho de ingresso para universidade mais árduo, pois como temos identificado a perpetuação das lacunas na qualidade e especificidade do ensino básico inviabiliza muitos indígenas de cursarem o ensino superior, mesmo disputando uma vaga por meio das cotas raciais.

Tais dificuldades agravam-se quando se trata do respeito e da valorização da cultura indígena, posto que o preconceito e o racismo em diversos momentos foram verdadeiros muros que não apenas os dividiram em meio aos não indígenas, mas também os inferiorizaram. Vejamos as respostas dos entrevistados para a seguinte questão: A cultura indígena era valorizada e estudada na escola? De que forma?

Analisemos primeiro a fala da kambeba:

No ensino fundamental, até porque tinha professores indígenas, então a gente valorizava mais. [...] Já no ensino médio não, nem perguntavam, estavam nem aí. O ensino fundamental foi lá na comunidade, o ensino médio foi numa comunidade, mas já era escola estadual. (FEMININO, KAMBEBA, A, 2018)

É possível identificarmos duas realidades diferentes. Na primeira observamos que o exercício da docência por professores indígenas no ensino fundamental favoreceu a valorização da cultura indígena. Na segunda percebemos que o contexto é outro. Neste caso o depoimento nos mostra que mesmo na comunidade, quando não houve professores indígenas o processo de ensino-aprendizagem resultou no desrespeito da cultura desses sujeitos, pois o diálogo e o cuidado com as especificidades dos alunos indígenas não faziam parte das ações desenvolvidas na escola.

“Sim. De várias formas. [...] Sempre quanto tinha coisas indígenas a gente apresentava para a comunidade tipo dança, artesanato, brincadeira mesmo, essas coisas.” (FEMININO, MIRANHA, B, 2018). Exceção a parte vemos que é possível o respeito e a valorização da cultura indígena incentivando, por exemplo, elementos como a dança, a construção de

artesanatos e brincadeiras que correspondam aos seus próprios modos de viver. No entanto, a fala apresentada é de dentro do contexto da comunidade indígena. Fora da aldeia como veremos em todos os demais relatos a realidade é outra, sendo a inexistência de políticas que valorizem os elementos culturais desses povos que marcaram os processos de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas.

Vejamos outro depoimento:

O que eu pude perceber é que [...] tanto na escola como na comunidade que eu morava as pessoas quase não aceitavam essa questão indígena. Eles não aceitavam a cultura. [...] Eles reprimiam muito isso, sabe? Quem era indígena eles não gostavam de chegar perto, eles tinham preconceitos. [...] Todos nós somos indígenas, mas para ser considerado indígena a gente tem que apresentar o RANI que seria a identidade, né? E como nem todos tinham e a escola de lá como era estadual e era uma das únicas escolas mais perto, ela também atendia alunos que vinham [*de outra*] comunidade. [...] Eu via como eles eram tratados de maneira diferente pelos professores e por outros colegas que não se consideravam, que não eram indígenas, de maneira negativa viam eles... Como eles tinham um hábito um pouco diferente também, eles assim... Chamavam de índio direto, “ah tu é índio”, de burro [...] ai eu via uma diferença de como eles eram tratados. Eles não tinham toda atenção do professor como davam atenção pros outros, entendeu? (FEMININO, TICUNA, C, 2018)

Os séculos de imposição de uma ideologia racista que colocava determinados povos como indígenas e negros na escala mais baixa das estruturas de poder se perpetuaram de forma que as discriminações raciais ainda exercem grande influência nas relações sociais (BRANDÃO; SILVA, 2008). Este relato da ticuna conecta-se com o que os autores salientam, pois apresenta claramente a existência do racismo e suas severas consequências que há tempos sentenciam de forma negativa os povos indígenas. O fato esteve presente não apenas na escola, mas também na comunidade como um todo, onde havia a recusa e a inferiorização dos alunos indígenas que vinham de outras comunidades para estudar.

É importante ressaltar que o racismo apontado pela entrevistada não foi algo disfarçado que se percebe com dificuldades. Pelo contrário, as formas como os membros da comunidade e os professores se relacionavam com os alunos indígenas eram totalmente violentas. Primeiro houve a não aceitação desses estudantes indígenas que vieram de outra comunidade para estudar, depois temos o relato de ataques diretos como insistir em chamar os indígenas de “burros”, além disso, tais sujeitos eram constantemente destratados pelos próprios profissionais da educação que não os reconheciam como estudantes portadores dos mesmos direitos que os outros exerciam.

Como superar o preconceito, a discriminação e o racismo vivenciado em comunidades que estão inclinadas para naturalização desses vícios que se estendem para além das relações sociais e se institucionalizam nos sistemas educacionais? É difícil pensar em ações efetivas

quando o Estado se mostra ausente e a comunidade perpetua tais mazelas. No entanto, a universidade pode exercer um papel importante se construir uma relação próxima com os povos indígenas, não somente abrindo as portas para o ingresso no ensino superior, mas também dialogando e estando presente por meio de projetos de extensão e formando cidadãos e profissionais que de fato sejam conhecedores dos seus direitos e que possam lutar contra as condições marginais que lhes são impostas.

A fala da ticuna também denuncia a falta de escolas para atender os estudantes, pois precisam sair de suas comunidades de origem para estudarem. Isso nos mostra a ausência do Estado nos espaços distantes dos centros de poder que não cria meios para proporcionar os mesmos direitos de acesso à educação. Além disso, podemos refletir sobre as dificuldades enfrentadas diariamente pelos alunos para chegarem à escola, pois como veremos no desenvolvimento do trabalho, quase todos pertencem a famílias com baixa renda, portanto, sofrem com os custos para pegar ônibus, irem de canoa e/ou se manterem em outro local.

Observemos o próximo relato:

[...] Quando lá [*na aldeia*] que eu tava fazendo o meu ensino fundamental, quando a pessoa conseguia completar o ensino médio ela já trabalhava lá mesmo. Mesmo se ela não tivesse faculdade, mas ela ia trabalhar lá porque eles não aceitavam professores de fora. Então o que eles tinham pra ensinar pra gente era as próprias experiências deles. [...] Eu tive língua materna. [...] Quando eu cheguei em Alvarães as pessoas começam a olhar pra ti quanto tu começa a falar errado, quando tu começa a querer comunicar com uma pessoa com outras línguas. [...] A gente sofre muito preconceito e eu me lembro que quando eu cheguei em Alvarães, eu falava com os meus colegas palavras que eu acho que eles nunca tinham visto na vida deles, assim como eles falavam pra mim e eu não sabia. (FEMININO, MAYORUNA, D, 2018)

No depoimento da mayoruna voltamos a perceber a dicotomia entre o ensino e as relações desenvolvidas na comunidade e na sociedade em geral. Quando cursava o ensino fundamental na aldeia havia não apenas o ensino da língua materna, mas também os ensinamentos da cultura indígena transmitidos por membros da aldeia que contavam suas próprias experiências. Todavia, na cidade além de não ter mais o estudo bilíngue também sofreu com o preconceito e a discriminação dos seus colegas que a viam de forma negativa por falar uma língua indígena e não falar português fluentemente.

A discriminação dos seus colegas para com a estudante indígenas está diretamente relacionada ao preconceito e ao racismo que se tem em relação a esses sujeitos, pois quem destrata um estadunidense por além de falar o inglês, também dominar a língua francesa, grega e espanhola? Ademais, era constante a dificuldade de se comunicar, pois se, por um

lado, ela não entendia ao certo o que seus colegas falavam, por outro, eles não compreendiam a linguagem da mayoruna.

“Rum! Se eu disser a verdade eu acho que não. Naquela época era muito discriminado [...]” (FEMININO, KOCAMA, G, 2018). Observemos que a estudante faz referência a uma época em que não havia valorização da cultura, sendo que a kocama é enfática ao dizer que esse aspecto analisado foi muito discriminado. Porém, como viemos identificando nos relatos dos estudantes a discriminação racial ainda é fortemente marcada nos dias atuais, quando alunos são destratados por colegas, por professores e por algumas comunidades que agem de forma desrespeitosa pelo simples fato de se tratar de estudantes indígenas.

A próxima fala revela outro desafio enfrentado pelos indígenas durante a formação básica:

Não, eu não via isso. Era tudo questão de aprender, tu vai aprender ou tu não vai aprender. O conceito de Português, de Geografia, de História tudo faz a mesma coisa, pra mim não tinha diferença naquela época. E ninguém valoriza a cultura lá. [...] Por causa da religião, né? Que proíbe aquela cultura indígena, não sei o quê isso é pecado, não sei o quê [...]. É meio complicado, se a gente vai falar nessa questão gera uma polêmica, porque tu vai ser tratado tipo como contra a religião. Até mesmo te chamarem de demônio, de anticristo como aprenderam na questão bíblica. Eu acho que gera um problema se tu vai valorizar a cultura. [...] (MASCULINO, TICUNA, H, 2018)

No depoimento do ticuna é evidenciado que não existe na comunidade que cursou o ensino básico o respeito à cultura indígena. Além disso, é possível identificarmos dois meios pela qual ocorreu a discriminação e o racismo dos indígenas na comunidade. No primeiro caso eles foram relegados pelo próprio processo de ensino-aprendizagem pautado na ciência que não levou em consideração, por meio de seus conceitos científicos os elementos culturais desse povo, como no exemplo apresentado pelo estudante em que o Português, a Geografia, a História eram ensinadas da mesma forma, ou seja, não valorizaram suas culturas.

No segundo momento percebemos um discurso e uma prática que atravessou todo o período colonial e imperial da história do Brasil e ainda se perpetua nos dias atuais. Neste caso a cultura indígena não foi valorizada por causa da forte presença da religião cristã, que não reconhecia os rituais religiosos dos indígenas, sendo que tais ações são uns dos seculares elementos da cultura dos povos indígenas. Ademais, o racismo ocorreu quando membros da comunidade e seguidores do cristianismo os inferiorizaram rotulando tais sujeitos de “demônio” e “anticristo”, pois esta é a ideologia do racismo a qual hierarquizava colocando uns no auge dos *status* sociais e inferiorizando outros como no caso apresentado.

Percebemos então que não são apenas as péssimas condições da educação básica colaboraram para o desrespeito da cultura indígena, mas também os discursos e práticas da

cultura colonialista que continuam atrelados às relações de poder existentes na comunidade, cujas consequências é a repressão dos sujeitos que se identificam como indígenas, os quais são marginalizados e julgados dentro do seu próprio local de origem.

“Assim de peso não. Tinha aquelas coisas normais quando eram datas comemorativas relacionadas ao índio, entendeu? Mas assim uma política voltada para valorizar eu nunca vi.” (MASCULINO, MIRANHA, I, 2018). Para o miranha não houve ao longo de sua formação inicial políticas efetivas que contribuísse para valorização da cultura. O relato nos mostra que o respeito dos elementos culturais dos indígenas se dava apenas em datas comemorativas. Vemos, portanto, que os seus modos de agir, pensar e ser não foram de fato levados em consideração no ensino básico, tendo atenção somente em momentos específicos do ano e em sua maior parte deixados de lados em favor da padronização do ensino escolar.

Os sistemas culturais são diversos, estão em constantes mudanças e seguem ritmos diferentes de acordo com o contexto social. É necessário compreender a dinâmica desse processo para minimizar os impactos entre as diferentes gerações e desviar os rios que levam para discursos e práticas preconceituosas (LARAIA, 2001). Porém, passados alguns séculos desde a colonização até os dias atuais fica claro o desconhecimento do Estado e da sociedade acerca da diversidade dos povos indígenas. Tal desconhecimento é alimentado pelo preconceito, pelo racismo individual, social e institucional que não apenas inferiorizam determinados grupos sociais como os indígenas e negros, mas também criam o medo do “outro” e, conseqüentemente, constroem muros que inviabilizam a capacidade de conhecer e respeitar a diversidade cultural.

Todavia, mesmo diante das dificuldades enfrentadas no processo de formação básica, alguns indígenas decidiram continuar estudando, ingressando, posteriormente, no ensino superior. Veremos a seguir como os entrevistados responderam ao questionamento: Quando resolveu cursar o ensino superior e o que isso significava para você? Iniciaremos com a fala da estudante Kambeba:

[...] Desde 2014. Todo mundo que sai do ensino médio quer fazer. E eu quis por causa que... Nós se valorizar. [...] Antigamente não podia [...] bem difícil tu ver um indígena dentro de uma universidade. Quando entrava era aquele... oh! Tem um indígena aqui dentro tal, era aquela tensão a mais. E [...] agora nós estamos ingressando, é uma oportunidade aqui na UEA de graça. E é uma oportunidade que eles estão dando pra todos, não só para os brancos, tanto para os indígenas, como para os negros. (FEMININO, KAMBEBA, A, 2018)

Para a kambeba o desejo de ingressar na universidade veio desde 2014. O principal motivo apresentado refere-se à oportunidade de ser mais valorizada estudando em uma instituição de ensino superior público. Ela ressalta que antigamente esta realidade era

inviável, sendo muito difícil encontrar um indígena cursando uma graduação e quando isto acontecia causava certo espanto às pessoas ao verem indígenas na universidade. Ademais, expressa sua satisfação em ter acesso de forma gratuita, reconhecendo que as chances de acessar esses espaços de poder não estão mais limitadas exclusivamente aos brancos, sendo ampliadas a indígenas e negros.

Desta forma, a universidade começa a ser vista como uma conquista e como um meio de reconhecimento social, posto que o perfil elitista não é mais hegemônico e os sujeitos historicamente marginalizados tem alcançado esses espaços, mesmo que no geral em cursos de menor prestígio social. Assim, a importância do ensino superior torna-se mais significativo para esses sujeitos, pois veem na instituição educacional uma forma de superar o lugar subalterno que lhes foram impostos.

De que maneira a universidade irá receber esses estudantes, quais políticas serão desenvolvidas para atender suas expectativas e quais relações poderão ser construídas a partir do diálogo com esses povos são reflexões necessárias para o efetivo respeito, valorização da cultura indígena e consolidação de ações que os preparem para o exercício da cidadania e inserção no mercado de trabalho. Ademais, o reconhecimento das histórias, das trajetórias e dos sonhos desses sujeitos é a postura mais solidária que a instituição pode adotar para trilhar caminhos capazes de somar com a mudança das condições marginais vividas pelos indígenas.

Vejamos fala a seguir:

Simplemente porque eu quero crescer, tanto como pessoa como na vida profissional eu quero crescer. Então pra isso acontecer eu tinha que entrar numa universidade e como eu não consegui uma universidade que seria na parte de Medicina, fui tentar na licenciatura mesmo. (FEMININO, TICUNA, C, 2018)

Neste depoimento a justificativa apresentada para o ingresso na universidade ocorre pelo fato de ser uma oportunidade de ascender na vida pessoal e profissional. Cursar uma graduação seria uma forma de mudar de vida. No entanto, a ticuna enfatiza que a princípio seu desejo era o curso de Medicina, mas como não foi possível acabou cursando a graduação em uma licenciatura.

Fazemos aqui uma relação desta fala com os relatos anteriores acerca do processo de formação básica dos alunos indígenas, a qual percebemos que o ensino era precário e não atendia, no geral, as especificidades dos povos indígenas quanto aos seus próprios modos de ensino-aprendizagem. Desta forma, não seria um equívoco afirmar que a tentativa frustrada de cursar Medicina esteve relacionada à insuficiente formação inicial que dentre as inúmeras lacunas tratava os alunos indígenas de forma inferior em relação aos não indígenas. Além

disso, este exemplo reafirma o que Vieira e Vieira (2014) salientam ao dizer que os cursos de maior prestígio social como Medicina, Direito e Engenharia são mais facilmente acessados por membros das classes superiores, enquanto os de menor reconhecimento social, como é o caso dos cursos de licenciaturas estão voltados para as demandas das camadas mais baixas da sociedade.

A estudante mayoruna diz:

[...] Não estava nos meus planos fazer o ensino superior. Eu achava uma coisa muito difícil e não queria fazer isso. [...] Pra mim ta hoje aqui na UEA, eu não vou dizer que foi uma opção minha, foi o incentivo do meu professor de Matemática. [...] Quando foi [...] pra mim escolher o curso eu não sabia o que escolher. [...] Eu entrei no curso de Pedagogia meio que cega, sem saber, só com influência mesmo desse professor. [...] Não partiu de mim, até porque quando eu terminei o ensino médio, eu não queria fazer nenhuma faculdade. [...] Logo que eu entrei no ensino médio, quando meus colegas começavam a bagunçar comigo, que eu não ia conseguir passar foi criando meio que um trauma. Ai eu pensava, se aqui no município de Alvarães eu já to sofrendo isso que é 14 quilômetros da minha aldeia, [...] imagina quando eu entrar numa universidade. [...] (FEMININO, MAYORUNA, D, 2018)

Ingressar no ensino superior a princípio não estava nos planos da mayoruna, pois via como um caminho difícil de seguir. Convém lembrarmos que esta mesma indígena em relatos anteriores descreveu sua trajetória no ensino básico como um percurso permeado de inúmeros obstáculos, dentre os quais a dificuldade de se adaptar à outra realidade de ensino, que não respeitava e valorizava os costumes do seu povo e a discriminação dos seus novos colegas.

Pensar em estudar em uma universidade fez com que a mayoruna relembresse de forma negativa as experiências que vivenciou no decorrer de sua formação inicial e isso se tornou um obstáculo quase que intransponível, pois recordar essas questões lhe causava sofrimento, em grande parte pelo preconceito e racismo dos seus colegas de aula que a destravavam pelo fato de vir de uma comunidade e ser indígena. Portanto, pensava que ingressar no ensino superior implicaria ter que reviver todas as relações negativas vivenciadas no passado. Porém, a ideia de cursar uma graduação não se desfaleceu completamente, o incentivo de um dos seus professores foi crucial para decidir estudar em uma instituição de ensino superior e superar as barreiras que a impediam de tomar tal decisão.

O preconceito, a discriminação e o racismo são sempre fatais, resulta em morte física, mas, principalmente, social que destrói sonhos, julga e marginaliza de terminados grupos sociais, como os indígenas. A trajetória educacional da mayoruna é um exemplo de como é difícil para um estudante indígena sair de sua comunidade, entrar em contato com a zona urbana onde a presença de não indígenas é maior e não ser aceito e respeitado com todas as suas diferenças. Essa reflexão é importante para se pensar no papel da escola, nas relações

sociais e na função da universidade, principalmente, no que se refere a postura das instituições educacionais que tem o dever de formar cidadãos e profissionais capazes de contribuir para a superação de uma cultura que seleciona, hierarquiza e exclui o indígena do exercício de seus direitos.

Examinemos a fala a seguir:

Até hoje eu me pergunto por que eu escolhi língua portuguesa. Porque teve um sentimento maior que falou mais alto por mim. Quando eu morava na aldeia tinha pessoas jovens que queriam vir pra cidade, mas não sabiam falar o português, é difícil lá eles entenderem o português. [...] (FEMININO, MAYORUNA, E, 2018)

Em depoimentos anteriores a estudante acima salientou que uma de suas principais dificuldades enfrentadas no ensino básico foi a questão da língua portuguesa que não sabia falar até o momento que teve que se mudar para outra aldeia com seu pai, tanto que de imediato não pode estudar, pois falava apenas a língua materna. Fazendo relação com este último relato percebemos que a experiência dos desafios que passou em torno do desconhecimento da língua portuguesa fez com que ela decidisse ingressar na universidade e no curso de Letras - Língua Portuguesa, pois pensava nos jovens de sua aldeia que não dominavam a língua fluentemente.

Quando a mayoruna fala sobre o “sentimento maior” que influenciou a decisão de cursar a graduação para ajudar o seu povo se relacionar com o idioma português e ao mesmo tempo valorizar sua língua materna, ela nos mostra o desafio diário enfrentado pelos jovens da comunidade para se comunicar com a sociedade geral e manter a língua de origem. Ademais, evidencia a importância da universidade para os Mayoruna que de forma estratégica almejam ingressar nesses espaços com o propósito de superar suas dificuldades vivenciadas ao longo da formação básica e valorizar a cultura.

Analisemos o seguinte depoimento:

Eu vou ser honesto pra ti foi um desafio mesmo. Em 2001 antes de meu pai morrer eu fui pra Geografia em Tabatinga, só que eu desisti por causa que eu achei muita dificuldade. [...] A mamãe dizia “o que é que tu quer ser pra vida?”. Eu dizia mamãe eu quero ser professora. [...] Eu dizia mamãe eu quero ser professora pra dá o melhor pra nossa comunidade, pra nossa aldeia, porque é muito discriminado. [...] Mas eu disse, eu vou fazer outro vestibular [...] e vou passar. (FEMININO, KOCAMA, G, 2018)

O sonho da kocama de ingressar no ensino superior estava atrelado ao desejo de ajudar a sua comunidade que constantemente era discriminada. Este desafio iniciou no ano de 2001, a princípio no curso de Geografia na cidade de Tabatinga-AM localizada no Alto Solimões. Porém, a estudante enfrentou várias dificuldades como, por exemplo, a dor de perder o pai. Os obstáculos desse período fizeram com que desistisse dos estudos, mas ela não colocou um

ponto final no seu sonho. Algum tempo depois ainda alimentando a esperança de contribuir para melhorar as relações na sua comunidade, disputou o vestibular para Tefé e passou.

Quando a indígena fala “dá o melhor pra nossa comunidade, pra nossa aldeia, porque é muito discriminado”, ela nos permite refletir os desafios que enfrentou até chegar à universidade, marcados no geral por ações discriminatórias que relegava o seu povo a condições marginais. Além disso, nos leva a pensar sobre seus sonhos de cursar o ensino superior, alimentados pelo desejo de ver sua aldeia sendo reconhecida e respeitada, onde a instituição é educacional e vista de forma estratégica para alcançar tais mudanças.

O deslocamento da comunidade para a cidade com o propósito de cursar a graduação e retornar ao concluir o ensino superior, expresso nas falas da mayoruna E e da kambeba está carregado de significados, mas existe uma motivação basilar que rege todo o processo, o desejo de superar o preconceito, a discriminação e o racismo vivenciado pelos povos indígenas. Nesse cenário a universidade deve assumir o papel de transformadora desta realidade que marginaliza e silencia os indígenas, criando possibilidades de desconstrução dos estereótipos há séculos cristalizados sobre esses sujeitos e contribuindo para superação do lugar subalterno imposto a eles, pois é exercendo sua função social que a instituição estará contribuindo para efetivas mudanças.

Examinemos outra fala:

Quando eu cheguei no meu segundo ano do ensino médio eu tive uma professora [...] foi ela que falou pra gente que o ensino médio não era o fim [...] a gente tem que continuar. Aí ela explicou como é que a gente iria procurar o ensino superior [...]. Passa tipo como uma conquista grande que a gente se realiza. Eu particularmente eu queria estar no lugar de professor, eu queria dar aula na minha comunidade. [...] (MASCULINO, TICUNA, H, 2018).

Na fala do aluno ticuna vemos mais um exemplo de como os professores podem ser importantes no processo de formação inicial e no caminho para ingressar na universidade. Neste caso a professora do ensino médio foi a principal motivadora para que o estudante pudesse concorrer e adentrar no ensino superior. Além disso, é relevante enfatizarmos que o ticuna via esta fase como uma grande conquista em sua vida e se imaginava ministrando aulas em sua comunidade de origem.

Quando ele diz “eu queria estar no lugar do professor, eu queria dar aula na minha comunidade” nos mostra o sonho de ser um profissional da educação e a afirmação de pertencimento ao seu local de origem. Ademais, em relatos anteriores o estudante nos contou sobre o constante desrespeito da cultura indígena na sua comunidade e proibição por religiosos cristãos. Assim, o desejo de atuar como professor é também uma forma encontrada

para respeitar e valorizar a cultura indígena que há tempos tem sido discriminada e silenciada pela comunidade.

Vejamos o depoimento a seguir:

Bom, eu sempre pensei em ingressar no ensino superior quando eu já estava terminando o ensino médio. Então sempre foi uma pretensão e, especificamente, no curso de Direito. Mas aí tem aquela influência da família de querer que tu faça outra coisa e acabei andando por outras áreas, como Enfermagem na UFAM e Letras na UEA em Manaus. Mas o meu objetivo sempre foi o Direito. Aí foi quando eu decidi deixar esses curso e focar pra passar pra Direito mesmo. (MASCULINO, MIRANHA, I, 2018).

Para o estudante miranha o desejo de ingressar no ensino superior o acompanhava desde quando terminou o ensino médio. Sempre foi seu objetivo o curso de Direito, porém, por influência da família acabou iniciando os estudos em outras áreas como Enfermagem e Letras. Nesse tempo não chegou a concluir nenhum desses cursos até atingir seu interesse.

Diante dos desafios enfrentados no decorrer da formação dos alunos indígenas no ensino básico e da decisão de cursar o ensino superior, entendemos que seria relevante fazermos outra pergunta: Quais dificuldades você enfrentou para ingressar na universidade?

A kambeba conta que:

Primeiro por causa que disseram que tinha renda baixa, então eu não pagaria. Aí disseram que eu tinham perdido, então eu disse e agora, como eu vou pagar para fazer a prova? Até porque meu pai não tem condição de ta pagando, se eu não passar, lá vai 100 reais jogado fora. [...] Aí disseram que é só para semana para conseguir a de graça e eu não sabia. Até porque em comunidade tu não vai saber quase nada das informações [...], não tem internet, não tem nada, então fica bem difícil tu saber das informações. [...] Aqui tem cursos, tu não vai saber lá na comunidade e eu perdi, aí tive que pagar pra mim poder fazer a prova. E é difícil por causa que eu tinha que vir toda vez aqui, [...] é difícil ta vindo, até porque eu não gosto muito de ta aqui na cidade. [...] Lá eu me sinto bem. [...] aí eu consegui pagar e to aqui, passei. (FEMININO, KAMBEBA, A, 2018).

A questão financeira, a falta de informação acerca das fases do vestibular e a dificuldade de estar vindo com frequência até a cidade foram os principais desafios enfrentados pela aluna kambeba para ingressar na universidade. O valor referente à taxa de inscrição foi o primeiro obstáculo, pois a condição econômica de sua família não permitia que pagasse esse valor com facilidade. Havia a possibilidade de requerer isenção da quantia, mas como relata a falta de informação a respeito do período que poderia ser feito o pedido fez com que ficasse impossibilitada de fazer uso deste direito. Ademais, ter que vir com frequência da comunidade também era complicado, provavelmente por questões financeiras e como afirma por gostar de estar mais na comunidade.

A vida na aldeia possui ritmos diferentes da sociedade não indígena. Os indígenas vivem relações sociais, políticas e culturais que diferem das desenvolvidas na cidade, além de estarem distantes de oportunidades de estudo, de emprego, de atendimento a saúde etc. e muitas informações necessárias para exercício dos seus direitos não chegam até esses sujeitos. Já o indivíduo da zona urbana tem acesso a mais possibilidades e melhores condições vida, até mesmo o pobre que mora na cidade tem mais chances de conseguir ascender socialmente, pois encontra-se menos distante das relações e estruturas de poder.

Porém, o problema não é ser indígena e morar na aldeia, mas ser marginalizado e esquecido pelo Estado que não cria meios efetivos para que esses povos vivenciem a cidadania indígena e também a brasileira tendo, portanto, acesso a todos os direitos que são oferecidos à sociedade não indígena. O exemplo da kambeba nos mostra como a falta de informação pode custar caro, pois sua condição econômica era baixa e teve que pagar a taxa de inscrição, além de fazer o percurso entre a aldeia e a cidade para poder se inscrever no vestibular sem ter de fato certeza das fases do processo.

Observemos mais uma fala:

[...] Quando eu cheguei aqui em Tefé a dificuldade maior que eu enfrentei foi a financeira, por eu não conhecer ninguém, por eu não ter parente aqui e por os meus pais não poder ajudar. E agora imagina porque eu cheguei aqui em Tefé com cinquenta reais no bolso, sem saber pra onde ir. Mas mesmo assim eu vim pra sala de aula na UEA. [...] Eu demorei pra entrar aqui na UEA duas semanas depois que as aulas tinham começado, eu não tinha dinheiro pra mim vim. [...] (FEMININO, MAYORUNA, D, 2018).

Para a Mayoruna o principal obstáculo foi a falta de recursos econômicos e por mudar-se para outra cidade que não conhecia ninguém. Como ressalta, a baixa condição financeira resultou em um problema difícil de superar, tanto que só pôde começar a estudar depois de duas semanas do início do período letivo e ao partir para Tefé veio apenas com 50 reais. Além disso, adentrar na universidade significava estar longe de sua família e dos amigos e isso também foi um desafio, pois não conhecia ninguém em seu novo local de estudos.

Analisemos a seguinte fala:

Nossa tive várias, começando pela parte financeira [...]. A outra parte mesmo de conhecimento porque as pessoas da minha cidade elas tem um conhecimento, a tecnologia a seu favor e nós viemos da zona rural, nossa é aquela coisa, é um impacto [...]. (FEMININO, MAYORUNA, E, 2018).

Entre as várias dificuldades que acompanharam o seu processo de ingresso na universidade a mayoruna apresenta duas, primeiro a pouca condição financeira e segundo a falta de ferramentas adequadas para a aquisição do conhecimento. A precária condição

financeira é algo que faz parte da vida de praticamente todos os alunos indígenas. Tais sujeitos moram no geral na comunidade e nesses espaços os meios de adquirir recursos e o capital de giro não são os mesmos que ocorrem nas zonas urbanas. Nas aldeias a realidade é outra, pois não se trabalha pelo a concentração de capital individual, a questão econômica está pautada da subsistência do povo indígena. Portanto, quando saem da comunidade eles não têm as mesmas condições financeiras para se estabelecer na cidade.

O direito à cidadania diferenciada significa que os povos indígenas além de poderem ser respeitados como brasileiros e ter acesso aos recursos disponíveis pelo Estado, também é garantido poderem viver com os seus próprios modos de agir, pensar e ser, bem como vivenciar os processos de ensino-aprendizagem de acordo com os seus aspectos culturais (LUCIANO, 2006). Todavia, o que temos observado é a ineficiência do poder público para atender as necessidades dos povos indígenas, como no caso apresentado pela aluna mayoruna que enfatiza a falta de recursos tecnológicos no processo de formação básica. Tal questão gera impacto negativo na experiência educacional desses sujeitos, pois ao chegaram à cidade percebem o descompasso da educação obtida na zona rural em relação à cidade que dispõe de muito mais recursos, como o acesso à tecnologias nos meios educacionais.

“[...] A questão do transporte que eu queria ir e voltar todos os dias pra Alvarães e não dava. É muito caro. [...] Às vezes eu passo um mês sem ir lá.” (FEMININO, TICUNA, F, 2018). Para os alunos que moram na cidade de Alvarães e tem que ir e voltar todos os dias ou aqueles que residem nas aldeias a questão do transporte é um problema a ser superado, pois muitos não têm condições de retornar todos os dias para os seus lares por conta do custo do transporte. Só para ter uma ideia os estudantes que vem de Alvarães e tem que pagar pela viagem gasta em média 40 reais por dia, 20 para ir e 20 para voltar. Multiplicando esse valor por 22 dias úteis da semana temos um total de 880 reais por mês (valor que pode aumentar para aqueles que estudam aos sábados), uma quantia alta demais para o bolso desses alunos que no geral são de famílias com baixa renda econômica. No caso da ticuna em questão, ela optou por residir na cidade, tendo em vista que não tinha como arcar com essas despesas diárias.

Vejamos outro depoimento:

Eu tive um impacto grande com o marido [...]. Ele disse “se for por mim tu não vai não”. [...] Eu vinha sofrendo uma pressão que eu disse que ia se inscrever. [...] Ele não queria e não aceitou, agora que... Eu acho que um ou dois anos depois que ele já veio aceitar. Ele disse “por mim tu já pode ir que eu não vou atrás de ti não”. (FEMININO, KOCAMA, G, 2018)

No caso da indígena kocama o desafio do ingresso estava para além das dificuldades financeiras. O primeiro obstáculo enfrentado foi com o marido que não aceitava que ela saísse de casa para estudar em outra cidade. Ele foi enfático ao dizer que se dependesse dele sua esposa não continuaria com seus estudos. Isso se tornou um problema, pois como ressalta vinha sofrendo uma pressão desde quando resolveu se inscrever no vestibular, ademais sua decisão poderia implicar em atritos maiores no seu relacionamento familiar. Portanto, a kocama estava diante de uma situação delicada por causa do seu companheiro que não aceitava que ela fizesse uma graduação em outra cidade.

Este exemplo nos permite pensar como o machismo está enraizado na sociedade e nas instituições, mas, principalmente, nas micro relações de poder. Neste último caso, a experiência conjugal apresentada pela kocama revela um modelo de interação que não reconhece o direito da mulher de estudar e se tornar independente. Esta ideologia limita o espaço feminino a cenários como a casa, por exemplo, cujo seu dever é cuidar dos filhos e do marido. O protagonismo da estudante nos mostra o desafio que é ser mulher e pertencente a um grupo étnico, pois em meio a um contexto patriarcal e diante do preconceito, da discriminação e do racismo o caminho para ser conhecida e ascender socialmente é ainda mais difícil. No entanto, apesar dos obstáculos a kambaba mostrou que é possível alcançar seus sonhos, como o de ingressar no ensino superior.

Analisemos o relato da ticuna:

A minha dificuldade primeiro foi fazer redação que eu não sabia [...] eu não fui preparado. Aí o que foi que eu fiz? Foi eu mesmo que procurei um livro que fala sobre a redação. [...] Na questão da Matemática que também era precário professor [...] e professor de Química, Biologia e, principalmente, professor de Português. [...] (MASCULINO, TICUNA, H, 2018).

Neste caso vemos a principal dificuldade do estudante esteve relacionado ao próprio processo de exame do vestibular que exigia a construção de uma redação e também o pouco conhecimento que obteve nas aulas de diversas disciplinas. Para minimizar o seu problema com a escrita da redação o ticuna relata que ele mesmo buscou aprofundar um pouco mais a respeito das formas como poderia construir um texto. Porém, tinha ainda os desafios com outras áreas de estudos como a Matemática, a Química, a Biologia, mas principalmente com o Português que as condições de ensino eram precárias. Assim, dado as lacunas que obteve durante sua formação básica o sonho de ingressar na universidade foi de fato difícil de alcançar.

Esse relato é um exemplo de racismo institucional, onde o indígena tem o direito a uma educação de qualidade e diferenciada, mas é negado pelo Estado que os relega a

condições inferiores. A realidade faz com que muitos indígenas não concorram ao vestibular e mesmo que façam as provas de ingresso, são barrados pela falta de uma formação que os permita disputar com alunos de escolas que desenvolvem um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

O cenário aqui apresentado aumenta a importância das cotas raciais como medida emergencial para minimizar as lacunas da formação inicial e os permitirem ascender socialmente. Entretanto, a experiência dessa ação afirmativa na UEA deve ser repensada, pois mesmo com as reservas de vagas, muitos indígenas não conseguem adentrar na universidade. Essa afirmativa pode ser corroborada a partir dos dados apresentados anteriormente na figura 3, que nos mostraram que quase a metade das vagas oferecidas aos grupos étnicos na capital e no interior entre os anos de 2005 a 2018 não foram preenchidas.

Abaixo percebemos as dificuldades enfrentadas pelo aluno miranha:

Sim. A principal dificuldade foi com relação a minha base de ensino. [...] Pra eu entrar no ensino superior foi muito difícil [...] eu nunca tive condições de pagar cursinho, então eu sempre estudei de forma autônoma. [...] Na ampla concorrência eu sempre tive muita dificuldade, algumas outras vezes eu já tinha tentado pra Direito na Ampla concorrência, mas nunca havia conseguido. A concorrência era muito grande pelo fato de você concorrer com o pessoal da capital, que tem gente de escola particular, que tem um ensino muito superior a quem estuda no interior. Então eu enfrentei muita dificuldade em relação a isso, a diferença, a desigualdade de ensino na rede pública. (MASCULINO, MIRANHA, I, 2018).

No depoimento a fraca formação inicial é apontada pelo indígena como o obstáculo mais árduo a superar. Como consequência foi muito difícil conseguir ingressar na universidade, principalmente, pela ampla concorrência no qual já tinha disputado algumas vezes, mas não obteve sucesso. A baixa condição financeira que vivenciava nunca lhe permitiu que fizesse um curso preparatório para passar no vestibular, além disso, a desigualdade de ensino entre escolas privadas e escolas públicas torna o seu sonho cada vez mais distante, por conta de os alunos da rede privada estarem mais bem preparados dos que os do ensino básico público.

Entretanto, mesmo com as diversas dificuldades encontradas para adentrar na universidade, esses estudantes obtiveram êxito. Vejamos agora como os alunos que optaram ingressar no ensino superior pelas cotas indígenas responderam a pergunta a seguir: Por que você escolheu fazer o vestibular por cotas? Iniciemos pela fala da kambeba:

“Por causa que eu sou indígena, não vou entrar como branco se eu sou indígena. Já que tem essa porta aberta pra [...] minha identidade. [...]” (FEMININO, KAMBEBA, A, 2018). A política de cotas para indígenas é vista pela aluna kambeba como uma oportunidade de auto-afirmação, um caminho para o reconhecimento de sua identidade e por este motivo se

recusou a tentar entrar na universidade pelos mesmos meios que os brancos, pois se reconhece como indígena. Esta fala nos remete a Amaral (2010), que ressalta os significados das ações afirmativas para os povos indígenas como uma forma estratégica de ingressar no ensino superior e, a partir de então, utilizar o acesso, a produção do conhecimento e as relações construídas dentro dos espaços universitários como meios capazes de oferecer mais elementos para a sua afirmação.

A seguir temos outro relato:

[...] A gente quando é indígena a gente acha que vocês que estão na cidade tem um nível de conhecimento acima do nosso. E quando a gente escolhe entrar pelas cotas a gente vai disputar com pessoas de outras etnias, mas talvez elas tiveram o mesmo método [...] a convivência delas são parecidas com a gente por ser povos indígenas. (FEMININO, MAYORUNO, D, 2018).

A mayoruna reconhece que existe uma disparidade entre o ensino escolar dos indígenas que estão na comunidade e os não indígenas da cidade. Escolher disputar uma vaga de ingresso na universidade por meio das cotas seria galgar uma oportunidade de ocupar esse espaço de poder. Desta forma, a fala da entrevistada no permite reafirmar a importância das ações afirmativas, pois segundo Agostinho e Filho (2011) em um contexto democrático, mas que ainda agoniza inúmeras desigualdades sociais alimentadas em grande parte pelo racismo, é preciso criar mecanismos emergenciais para minimizar os latentes contrastes que desfalecem as relações sociais.

“Eu escolhi porque não queria renegar a minha cultura. Eu queria mostrar que eu tinha vindo da aldeia [...]” (FEMININO, MAYORUNA, E, 2018). Neste caso o acesso a universidade por meio das cotas foi visto pela estudante como uma oportunidade de afirmação da sua cultura e valorização do seu local de vivência que era a aldeia indígena. Para Amaral (2010) a concepção coletiva ou comunitária presente nas relações indígenas atribui às políticas de ações afirmativas um significado bastante peculiar, pois além de almejarem ascender socialmente, esses sujeitos trazem consigo todo um conjunto de experiências que visam o respeito e valorização da comunidade de pertencimento.

Para a próxima indígena o motivo de ter optado ingressar no ensino superior pelas cotas raciais foi:

Eu escolhi porque eu tinha que entrar na universidade. Então eu não poderia perder a chance [...] como eu via que tinha mais chance de entrar pela cota [...] porque eu já tinha parado um ano, parei mesmo, um ano sem estudar. Aí eu imaginava como o ensino lá de onde eu estudava não era tão bom, eu acha que as outras pessoas iriam ter mais chance do que eu. (FEMININO, TICUNA, F, 2018).

A estudante ticuna encontrou nas cotas uma oportunidade de adentrar na universidade, pois fazia um ano que ela tinha terminado o ensino médio. Ademais, salienta a condição da sua escola que não lhe permitiu ter um ensino de qualidade e por esse motivo achava que não conseguiria uma vaga no ensino superior se disputasse na ampla concorrência. Desta forma, as cotas se tornaram o caminho mais viável pra cursar o ensino superior.

“Por que abriu uma chance pra mim. Eu tinha possibilidade de entrar. [...]” (FEMININO, KOCAMA, G, 2018). A escolha de fazer o vestibular pelas cotas foi vista pela estudante kocama como um aspecto positivo, pois era uma porta que se abria para ingressar na universidade. Vale lembrar que esta aluna como salientamos anteriormente é a segunda mais velha entre os entrevistados, com 39 anos. Além disso, é mãe de cinco filhos, morava em outra cidade, quando passou no vestibular abriu mão do emprego, enfrentou problemas conjugais com o esposo e mesmo assim não desistiu, pois viu na graduação uma oportunidade de ascender socialmente e nesse contexto as cotas foram de fato uma oportunidade para a realização do sonho de cursar o ensino superior.

Analisemos outra fala:

Pois é, eu até então a essa época eu não tinha o conhecimento sobre as cotas. Eu não tinha, eu sou sincero em dizer que eu não tinha esse conhecimento de ao menos saber o que era cotas. Eu me inscrevia, fazia o vestibular e contava com o pouco preparo que eu tinha e a sorte. Aí até que depois estudando, estudando, estudando e buscando informação eu fui tendo conhecimento de que existia esse meio. [...] (MASCULINO, MIRANHA, I, 2018).

O estudante miranha ressalta que a princípio não conhecia a política de cotas, como consequência ele disputava o vestibular contando apenas com o pouco preparo que adquiriu ao longo de sua formação e com a sorte de que poderia ter um bom desempenho. Só com o passar do tempo que se dedicou a estudar mais para ingressar no ensino superior que passou a ter conhecimento das ações afirmativas de recorte racial.

Podemos observar nas falas de todos os entrevistados que de fato as cotas raciais representaram um importante caminho na busca da realização do sonho de ingressar no ensino superior. Tais experiências corroboram o que Estácio (2014) comenta ao salientar as ações afirmativas de recorte racial como uma emergente e relevante oportunidade de inserir esses sujeitos historicamente discriminados nas universidades, rompendo com os longos séculos de exclusão desses espaços de poder.

Assim, buscamos refletir sobre o processo de formação inicial dos estudantes indígenas e mostramos algumas das principais dificuldades enfrentadas por eles para concluir o ensino básico e para ingressar no ensino superior. Percebemos que ainda existem muitos

obstáculos que precisam ser superados para a efetiva garantia do direito dos povos indígenas que de acordo com Luciano (2006) essa questão está atrelada ao direito de ser reconhecido como cidadão brasileiro, mas também ter uma cidadania que valorize o seu pertencimento a um grupo étnico de origem. Porém, o que observamos é que esses sujeitos não estão sendo respeitados como brasileiros, tampouco como indígenas.

Vários problemas foram identificados como, por exemplo, a falta de estrutura nas escolas que não são de fato preparadas para atenderem os alunos indígenas, o número pequeno de professores para atender a demanda dos estudantes como o ensino da língua bilíngue, o desrespeito à suas culturas, a impossibilidade de terminar o ensino médio na aldeia, o descompasso entre o ensino realizado nas escolas da cidade e nas escolas das aldeias, as os desafios enfrentados para assistir as aulas por conta da distancia percorrida todos os dias até chegar ao local de estudos e, principalmente, o árduo fardo do preconceito e racismo que carregaram no processo de formação básica.

Percebemos então que a premissa levantada no final do tópico anterior de fato tem fundamentos, pois é a educação de qualidade, diferenciada, que respeite e valorize as culturas dos povos indígenas que verdadeiramente poderá proporcionar uma disputa equitativa para ingresso no ensino superior. No entanto, essa realidade tem navegado sobre lentas correntezas, onde a consolidação desses deveres e direito estão no vir a ser.

Os relatos apresentados nos mostraram que existe uma urgente necessidade de se repensar as estruturas da formação básica do ensino voltada para os indígenas e a sociedade de modo geral. Porém, não podemos cair na incoerência dos críticos das cotas raciais que denunciam a péssima qualidade de ensino das escolas públicas, mas não propõem efetivas ações para mudar a realidade dos sujeitos que depende desses espaços. É preciso que a maior a universidade multicampi do país, cujo lema é “avançar com excelência” pense em políticas públicas concretas que possibilitem o real preenchimento das inúmeras vagas que ainda não estão sendo ocupadas, e com isso possa de fato abrir as portas da UEA para pluralidade étnica presente em nossa região e valorização desses sujeitos históricos.

A pesquisa mostrou que em aproximadamente treze anos de políticas de cotas indígenas na UEA 3.039 vagas foram ofertadas na capital e no interior do Amazonas. Desta quantia 1.522 vagas não preencheram, ou seja, quase a metade do que foi oferecido pela universidade. O motivo como vimos não se atribui apenas a condição financeira dos candidatos interessados em ingressar no ensino superior que têm dificuldade de pagar a taxa de inscrição ou se deslocar para outra cidade, mas, principalmente, a má formação básica que mesmo disputando pelas cotas não conseguem ser aprovados no vestibular. Portanto, é

necessário que a universidade pense em formas alternativas para que esses sujeitos possam de fato ter a oportunidade de cursar uma graduação como, por exemplo, ofertando não somente as vagas, mas possibilitando que a seleção para o vestibular seja feita de maneira diferenciada. Pois mais de uma década de experiência de cotas indígenas tem mostrado que é preciso de fato refletir sobre novas formas de ingresso, do contrário, continuaremos fechando os olhos para os povos indígenas.

As questões aqui abordadas são caminhos para seguir refletindo acerca da condição marginal que muitos indígenas vivenciaram ao longo de suas trajetórias educacionais iniciais e após o ingresso na universidade. Esse contexto também é oportuno para refletirmos sobre as relações assimétricas que tem se perpetuado nas experiências desses sujeitos e que são naturalizadas no ensino superior. Cabe a nós enquanto pesquisadores e aos demais leitores deste trabalho mergulhar nesses rios de experiências aqui relatadas para a partir do exercício de alteridade procurarmos entender as lutas dos povos indígenas, bem como os sonhos e as relações de poder que estão atreladas aos crescentes interesses de adentrar na universidade.

CAPÍTULO 3 COTAS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

*Depois de tudo até chegar nesse
momento me negar
Conhecimento é me negar o que é
meu
Não venha agora fazer furo em
meu futuro
Me trancar no quarto escuro e
fingir que me esqueceu
Vocês vão ter que acostumar
Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é dono do que a vida dá*
Dani Black

No segundo capítulo refletimos sobre a origem, o desenvolvimento e a importância das ações afirmativas para o ingresso dos sujeitos historicamente aliados das estruturas de poder no ensino superior, principalmente, os povos indígenas. Analisamos a trajetória dos alunos indígenas no processo de formação básica, ressaltando as dificuldades enfrentadas nesse período e os sonhos de concluir a educação escolar e ingressar na universidade. As evidências mostraram que o caminho é desafiador, mas possível de se alcançar. No entanto, há uma urgente necessidade de a UEA pensar em formas mais eficazes, pois o caminho seguido pela instituição não tem possibilitado o real preenchimento das vagas ofertadas.

Doravante, analisaremos as experiências que os indígenas têm vivenciado no ensino superior e como a universidade se relaciona com seus alunos cotistas. Inicialmente, partimos do pressuposto de que o CEST-UEA só reconhece os indígenas no ato da matrícula, pois, posteriormente, são esquecidos. Não existindo, portanto, políticas públicas na instituição que atendam suas dificuldades e expectativas. Os rios que navegaremos serão de críticas, reflexões e sugestões acerca de quais posturas precisamos adotar para atender as necessidades dos indígenas, dando real condição para o término do curso, respeitando e valorizando a diversidade cultural.

A princípio o debate sobre educação indígena se polarizou no âmbito do ensino básico (AMARAL, 2010). A própria Constituição de 1988 quando faz referência a educação desses sujeitos também se refere somente à formação inicial. Portanto, tanto o ingresso como a permanência dos povos indígenas no ensino superior é uma temática atual. Entre as duas questões a última é mais recente, pois há poucos trabalhos que abordam a experiência dos

diversos grupos étnicos na universidade. No entanto, nos propomos a seguir essa temática de pesquisa que até o presente momento possui diminuto acervo.

3.1 A política de permanência no ensino superior como fator indissociável do processo de ingresso

Nesta seção abordaremos os desafios da permanência dos alunos indígenas no ensino superior. Apresentaremos as políticas desenvolvidas pela UEA para atender as demandas dos estudantes cotistas, principalmente, os programas de benefícios acadêmicos instituídos no CEST. Analisaremos as entrevistas realizadas com ex-coordenadores ou atuais coordenadores de curso para identificar as ações do colegiado frente às dificuldades desses alunos na graduação. Ademais, refletiremos acerca dos obstáculos enfrentados pelos indígenas no processo de formação.

O debate sobre a necessidade de se pensar para além das cotas como propõe Vieira (2016) tem aos poucos se intensificado e um número crescente de autores passaram a se debruçar sobre a importância de políticas de permanência dos alunos cotistas nas universidades como, por exemplo, Estácio (2014), Magalhães e Menezes (2014), Amaral (2010), Sousa (2008) e Lima (2012). Todos esses autores defendem o argumento de que é preciso pensar em formas de não apenas inserir os sujeitos historicamente marginalizados da sociedade nas instituições de ensino superior, mas também convém criar mecanismos para que esses estudantes consigam permanecer na universidade e concluir seus cursos.

Doravante, dentre os aspectos a serem analisados tentaremos mostrar que a reflexão e ação acerca das políticas de permanência que atendam as necessidades dos alunos indígenas no CEST quase que inexistem. A UEA possui vários programas de auxílio estudantil, no entanto, os alunos cotistas desconhecem ou no geral não são contemplados por elas. Quando são beneficiados se faz de maneira padrão, ou seja, entram no meio de todos os outros estudantes sem que as suas especificidades culturais indispensáveis para valorização das identidades e o respeito às diferenças sejam levadas em consideração.

Mas o que significa a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior? Estácio (2014), ao se debruçar na análise das experiências das ações afirmativas na Escola Normal Superior em Manaus-AM, nos mostra que para a efetiva valorização dos povos indígenas no ensino superior e a real possibilidade desses sujeitos terminarem o curso de graduação é necessário antes de tudo conhecer esses alunos para, a partir de então, criar políticas que de fato façam jus ao seu ingresso na universidade.

Na pesquisa do autor identificamos um conjunto de sugestões que podem auxiliar os indígenas a permanecerem na universidade como, por exemplo, bolsas de auxílio transporte, monitoria, de apoio acadêmico, de alimentação, de pesquisa e de extensão. (ESTÁCIO *apud* SANTOS, 2014). Essas iniciativas podem ser bastante positivas se somadas ao respeito da cultura e a valorização das diversas histórias que as inúmeras etnias presentes no ensino superior carregam ao longo de suas trajetórias educacionais.

Abaixo apresentamos uma tabela com os respectivos benefícios de apoio acadêmico oferecidos pela UEA, distribuídos em alguns municípios que a universidade encontra-se presente:

MUNICÍPIO	BENEFÍCIO	Nº DE ALUNOS
ITACOATIARA	ALIMENTAÇÃO	117
	BOLSA DE APOIO ACADÊMICO	17
	CASA DO ESTUDANTE	60
LÁBREA	AUXÍLIO MORADIA	14
	BOLSA DE APOIO ACADÊMICO	10
MANACAPURU	BOLSA DE APOIO ACADÊMICO	2
MANAUS	ALIMENTAÇÃO	431
	TRANSPORTE	350
	CASA DO ESTUDANTE	89
	BOLSA DE APOIO ACADÊMICO	50
	BOLA DE A. AC. INDÍGENA	10
	TUTORIA	9
	AUXÍLIO MORADIA	86
BOCA DO ACRE	BOLSA DE APOIO ACADÊMICO	3
CARAUARI	BOLSA DE APOIO ACADÊMICO	4
C. CASTANHO	BOLSA DE APOIO ACADÊMICO	4
MANICORÉ	BOLSA DE APOIO ACADÊMICO	7
MAUÉS	BOLSA DE APOIO ACADÊMICO	2
HUMAITÁ	BOLSA DE APOIO ACADÊMICO	4
PARINTINS	ALIMENTAÇÃO	172
	BOLSA DE APOIO ACADÊMICO	21
	CASA DO ESTUDANTE	76
SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA	ALIMENTAÇÃO	22
	BOLSA DE APOIO ACADÊMICO	8
TABATINGA	ALIMENTAÇÃO	136
	BOLSA DE APOIO ACADÊMICO	17
	CASA DO ESTUDANTE	51
TEFÉ	ALIMENTAÇÃO	107
	BOLSA DE APOIO ACADÊMICO	17

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários/Coordenação de Assuntos Comunitários – CAC da UEA no ano de 2015.

O documento nos mostra que a UEA dispõe dos seguintes programas de benefícios acadêmicos: Auxílio Moradia (casa do estudante regulamentada pela Resolução 003/2005 ou auxílio aluguel criado pela Resolução 008/2011), Auxílio Alimentação de 220,00 reais, Auxílio Transporte para alunos de Manaus, Bolsa de Apoio Acadêmico para atividades acadêmicas e técnicos administrativos da UEA, Bolsa de Apoio Acadêmico Indígena criado pela Resolução 43/2014-consuniv e Bolsa Tutoria ao acadêmico que acompanha o estudante portador de necessidades especiais.

Dos programas de apoio acadêmico concedidos pela UEA o quadro comprova a vigência no ano de 2015, de três no Centro de Estudos Superiores de Tefé: Auxílio Alimentação, Bolsa de Apoio Acadêmico e Casa do Estudante. Além da confirmação da existência desses programas obtidos através do documento acima, nossos seis anos de experiências no CEST corroboram a implantação desses auxílios e acrescentamos que atualmente identificamos também outros meios de assistência estudantil como o Restaurante Universitário destinado a atender aluno e servidor técnico-administrativo. Ressaltamos ainda as bolsas de monitoria na graduação e as de pesquisa por meio do Programa de Iniciação Científica – PAIC, e ainda o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, que acabam sendo importantes recursos para os alunos que se encontram em condições de vulnerabilidade social.

Não identificamos no CEST programas de benefícios acadêmicos que reservassem vagas especificamente para os alunos indígenas. Ao analisarmos o Questionário Socioeconômico disponibilizado pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários¹³, observamos que na seção de identificação do aluno que visa pleitear uma vaga consta o critério Raça quais sejam: branca, parda, negra, amarela e indígena. No entanto, todos os requisitos de análise do questionário estão pautados em geral na renda familiar, na origem escolar do estudante, sua atual condição de moradia etc., ou seja, questões voltadas para condição socioeconômica e não raciais.

O Regimento das Casas do Estudante no Capítulo III “Dos Beneficiários” art. 6º determinou como critério para ser contemplado com uma vaga nesta moradia o seguinte perfil “São beneficiários das Casas do Estudante, os alunos de ambos os sexos, matriculados em cursos regulares da UEA e que apresentam comprovada carência financeira.” Assim,

¹³ Ver questionário em anexo A

acadêmico de qualquer sexo, que estivesse devidamente matriculado na instituição e comprovasse sua baixa renda econômica poderia fazer uso deste local de moradia depois de aprovado pelos órgãos competentes conforme instituiu o Capítulo VI “Do Ingresso e da Permanência” Seção I “Do Ingresso”: Somente Poderão ser admitidos nas Casas do Estudante os alunos habilitados pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e mediante encaminhamento oficial do Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários.”

Entendemos como políticas raciais as ações que poderiam ser adotadas para valorizar as trajetórias e histórias desses sujeitos, bem como criar reais condições que os permitam superar os estigmas do passado que continuam os inferiorizando. Portanto, é preciso pensar nessas questões e construir programas que atendam as especificidades dos acadêmicos indígenas, de forma que respeitem e valorizem seus aspectos culturais, somando com elementos que possam facilitar e estimular a afirmação de suas identidades. Caso contrário, estaremos perpetuando o preconceito, a discriminação e o racismo que há séculos tem contribuído para a marginalização dos indígenas, sendo as portas abertas apenas caminhos sem saídas.

Frente aos programas de apoio acadêmico existentes na UEA, observamos as experiências dos alunos indígenas e perguntamos: A partir do seu ingresso na UEA você teve acesso a políticas que deram subsídios à sua permanência no ensino superior? Iniciemos com a fala da kambeba: “Que eu saiba não, tá tudo normal. Mas tem?” (FEMININO, KAMBEBA, A, 2018). Em resposta a indígena nos diz que não teve acesso a nenhum auxílio por parte da instituição e que as coisas estão normais, como que quisesse falar que nada mudou depois que entrou no ensino superior. Ademais, nos faz perceber que nem ao menos tinha conhecimento das políticas de assistência estudantil oferecidas pela UEA ao questionar se existe política de permanência na universidade.

Lembremos que anteriormente apresentamos vários programas de apoio acadêmico oferecidos pela UEA, no entanto, a estudante mostrou desconhecimento sobre a política de ações afirmativas. No segundo capítulo a mesma indígena nos contou que uma de suas dificuldades para adentrar no ensino superior foi a falta de informação acerca das fases do vestibular. Doravante, observamos que depois do ingresso ela continua sofrendo com a falta de informação que a impossibilita de disputar uma bolsa, por exemplo. Além de a indígena não saber quais são seus direitos e as oportunidades dentro da universidade, veremos mais adiante que essa realidade é adensada pela falta de (re)conhecimento da comunidade acadêmica acerca da presença dos indígenas nesses espaços.

A seguir temos duas afirmativas:

“Não.” (FEMININO, MIRANHA, B, 2018).

“Não.” (FEMININO, TICUNA, C, 2018).

As alunas miranha e ticuna de forma direta apenas afirmam que não tiveram acesso às políticas que ajudassem nas suas permanências no ensino superior. Vejamos o relato a seguir:

[...] Quando eu entrei aqui na universidade eu consegui uma bolsa pelo Pró-Inovalab, que é um programa que ajuda os professores a usarem as tecnologias e eu me candidatei nesse programa e fui selecionada, mas nada de dizer que eu me candidatei, tipo tivesse uma vaga pra indígena e eu me candidatei nessa vaga, não, era ampla concorrência e eu precisava da bolsa. (FEMININO, MAYORUNA, D, 2018).

Identificamos que a mayoruna conseguiu uma bolsa por meio do programa Pró-Inovalab, o qual tinha como objetivo criar ambientes virtuais de aprendizagem onde estudantes e docentes pudessem ter acesso aos conteúdos e materiais didáticos por meio das tecnologias de comunicação como tablets, computadores e smartphones. No entanto, a estudante ressalta que não se tratava de vaga reservada a indígenas, ela se candidatou para contribuir com a implantação do programa, mas na ampla concorrência, pois precisava do auxílio financeiro.

Vejamos outra fala: “Até o momento não. No momento eu não conheço nenhuma política, até mesmo por parte da FUNAI, eles isolaram a gente e não ajudaram. A gente só teve mesmo o direito de entrar aqui pela cota [...]” (FEMININO, MAYORUNA, E, 2018). Para a estudante os indígenas depois que entram na universidade são esquecidos e não apenas pela UEA, mas pelo próprio órgão representativo dos indígenas a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, pois ambas as instituições não deram até o momento nenhum apoio ao aluno em questão.

A fala da mayoruna “A gente só teve mesmo o direito de entrar aqui pela cota” reafirma nosso pressuposto inicial de que os indígenas são reconhecidos apenas no ato da matrícula. Se o capítulo dois nos mostrou que durante a formação básica foi negado aos indígenas uma educação de qualidade, além de terem que conviver com o preconceito, a discriminação e o racismo. Neste capítulo percebemos que na universidade os indígenas vivenciam também a indiferença e a falta de apoio para superar as dificuldades enfrentadas em sua trajetória educacional.

Analisemos mais dois relatos:

“Ah o programa do PIBID [...] o auxílio da casa do estudante.” (FEMININO, TICUNA, F, 2018).

“[...] O PIBID e o benefício sodexo, esses daí me ajudaram. O PIBID infelizmente já foi cortado, mas o sodexo ele permanece, então de alguma forma me ajudou sim.” (FEMININO, KOCAMA, G, 2018).

Nos dois depoimentos anteriores observamos os auxílios recebidos pelas estudantes ticuna e kocama. A primeira ressalta fazer parte do PIBID que oferece uma bolsa do valor de 400,00 reais e foi contemplada com uma vaga na casa do estudante. A segunda menciona o PIBID e o auxílio alimentação concedido por meio do cartão sodexo que tem o valor de 220,00. Atualmente a estudante kocama não recebe mais o benefício do PIBID. E auxílio alimentação não é mais ofertado por meio do cartão sodexo, e sim através do depósito efetuado mensalmente na conta dos alunos com o mesmo valor.

Assim, a acadêmica ticuna continua usufruindo somente o auxílio da casa do estudante e a kocama recebendo apenas o auxílio alimentação. Porém, nenhum desses dois benefícios foi conquistado por se tratar de alunos indígenas. Elas disputaram uma vaga pela ampla concorrência e conseguiram ser contempladas com esses subsídios que estão ajudando a permanecer na universidade. Como veremos na fala a seguir:

Sim, porque antes de eu vim pra cá eu também já pesquisei. Tem um menino que já estudou aqui em Tefé, aí ele me falou como é que funciona a casa do estudante. Ele me falou que aqui em Tefé tem a casa do estudante para as pessoas que vem de fora, dessa forma a universidade ajuda a gente. [...] Em questão do auxílio alimentação também que nós ganhamos. (MASCULINO, TICUNA, H, 2018).

No relato o ticuna menciona o benefício de dois auxílios, o da casa do estudante e o alimentação. Ele salienta que antes de vir para Tefé buscou se informar com um rapaz que já tinha estudado no município. Assim, soube que havia meios de conseguir uma vaga, pois os critérios para ingresso nesse espaço também atendiam as pessoas que vinham de outros locais. Dessa forma, o acadêmico enfatiza a ajuda oferecida pela universidade através desses dois programas de apoio estudantil.

Examinemos o seguinte depoimento:

Sim. O meu auxílio moradia na casa do estudante na UEA ele não é ampla concorrência, ele é também pela cota indígena. [...] Depois que eu entrei na universidade eu não me senti desassistido, porque tem esses meios pra que eu possa continuar os estudos. [...]. (MASCULINO, MIRANHA, I, 2018).

Neste último caso o estudante afirma ser contemplado com uma vaga na casa do estudante e que esta oportunidade foi adquirida por meio das cotas para indígenas, e não pela ampla concorrência. O relato do acadêmico pode ser um indício de como essa questão não é discutida e apresentada para os próprios alunos cotistas, pois ao analisarmos as falas da ticuna F e do ticuna H, observamos que eles também moram na casa do estudante, mas não fazem nenhuma referência ao seu ingresso por meio de cotas para indígenas. Além disso, o regimento da casa não determina reserva de vagas para aluno indígena, apenas institui no Capítulo II “Das Finalidades” art. 5º os seguintes critérios:

As Casas do Estudante têm por finalidade propiciar moradia, com natureza de hospedagem, a estudantes de ambos os sexos, regularmente matriculados nos cursos da UEA que forem declarados carentes de recursos financeiros na forma definida em resolução específica, e que estudem em município diverso do seu domicílio no Estado do Amazonas.

Vemos, portanto, que a finalidade da casa do estudante se resume a atender alunos que sejam de ambos os sexos, que estejam matriculados na universidade, que comprovem baixa renda, além de estudar em município diferente do seu local de moradia. Tais requisitos somados aos depoimentos dos alunos Ticuna F e Ticuna H corroboram a ideia de que o ingresso na casa do estudante só é possível pela ampla concorrência.

Magalhães e Menezes (2014) ao refletir sobre as ações afirmativas na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ defendem as políticas de permanência como fator imprescindível para fazer jus ao ingresso dos alunos e permitir que terminem seus cursos de maneira satisfatória. Ademais, ressaltam que esse dilema deve estar diretamente associado às prioridades da instituição formando um elo entre as políticas que objetivam o acesso democrático no ensino superior e as que podem efetivamente criar mecanismos para inclusão dos estudantes.

Como apresentamos outrora a UEA, em geral, e o CEST, em específico, dispõe de diversas bolsas que auxiliam na permanência dos alunos. No entanto, quando se trata da relação com alunos indígenas existe um verdadeiro descompasso entre o ideal de políticas afirmativas a qual os autores acima propõem e sua efetiva ação, pois como também mostramos esses sujeitos carregam longos anos de desafios para concluir a formação básica e os depoimentos nos revelam que depois que ingressam na universidade continuam esquecidos e silenciados.

Identificamos que dos entrevistados três não recebem nenhuma ajuda da universidade para auxiliar na sua permanência no ensino superior. Desses, um não sabia que existia tais políticas para ajudar nesse período de formação. Cinco foram contemplados com algum

auxílio vigente nos programas da UEA, porém, a pesquisa nos mostrou que esses alunos conseguiram os benefícios pela ampla concorrência e não por meio de projetos que visavam exclusivamente o apoio no processo de formação dos acadêmicos indígenas.

É importante mencionar que na fase de entrevista dos alunos indígenas tivemos dificuldade de encontrar esses sujeitos, não apenas pelo preconceito e racismo que eles vivenciam e os impedem de espontaneamente se apresentarem como indígenas. Em alguns cursos como Química, Física e Matemática não conseguimos identificar esses estudantes mesmo que no vestibular tenha sido ofertado vagas para eles. Em outros casos quando por meio de colegas do curso em questão podemos tomar ciência da presença de acadêmicos indígenas eles informaram que o aluno fazia parte da turma, mas desistiu logo no início. Além disso, temos o exemplo de várias vagas que não foram preenchidas, conforme vimos no capítulo dois, na figura 3, o que nos remete as reflexões acerca do ingresso, cuja premissa principal é que mesmo por meio das cotas raciais os indígenas não conseguem ingressar na universidade em decorrência da precária formação básica.

Entendemos que esse fato pode estar diretamente associado à falta de efetivas políticas de permanência na universidade, que não identificam e apóiam os alunos indígenas em sua caminhada no ensino superior. Ademais, quando conseguem algum auxílio pela ampla concorrência não é de imediato, pois o corpo burocrático da instituição não atende esses alunos logo que ingressam, assim, alguns acabam sendo obrigados a desistir do curso por falta de apoio. Desta forma, o que Magalhães e Menezes (2014) defendem sobre a necessidade de políticas de permanência ganha mais importância e urgência.

Todavia, a permanência dos estudantes indígenas não se limita a concessão de bolsas que os auxiliem financeiramente durante o período que estão cursando a graduação. É preciso adotar esse requisito como critério, mas associar diretamente a políticas que respeitem e valorizem a cultura dos povos indígenas. Somente assim estaremos navegando por rios que nos levem a efetiva inclusão desses sujeitos no ensino superior.

Doravante, analisaremos as experiências indígenas: Como você percebe a relação da UEA com os estudantes indígenas? Há a valorização e respeito às diferenças? Iniciemos com dois relatos:

“Então... Eu não vejo quase nada, por causa que dizem [...] vamos fazer a cota indígena tal, mas depois que tu ingressa aqui dentro, ninguém basicamente chegou e disse tu é indígena, ninguém [...] da instituição, só tu.” (FEMININO, KAMBEBA, A, 2018).

“Não.” (FEMININO, MIRANHA, B, 2018).

Acima temos duas falas que afirmam não existir valorização da cultura indígena na UEA. A kambeba não identifica quase nenhuma relação da instituição com os estudantes indígenas. Salienta também que depois que ingressam no ensino superior eles são esquecidos, pois ninguém que faz parte do corpo acadêmico tentou conhecê-la, exceto nós quando a convidamos para entrevista. No caso da miranha ela é incisiva ao dizer “não” corroborando com a ideia de que não é desenvolvida na universidade uma política de respeito e valorização das culturas indígenas.

Em documentos obtidos na secretaria do CEST identificamos atualmente a presença de oito etnias, são elas: Mayoruna, Kambeba, Miranha, Ticuna, Kocama, Kaixana, Yauetacu e Piratapuaia. No entanto, como a estudante mencionou, “ninguém basicamente chegou e disse tu é indígena, ninguém [...] da instituição, só tu.” Ou seja, essa diversidade cultural está sendo silenciada. Esse cenário tem causado uma perda dupla, pois, por um lado, os indígenas sofrem com os desafios do abandono, do silenciamento, do preconceito, da discriminação e do racismo que os impedem de continuarem estudando ou quando permanecem enfrentam esses constantes obstáculos. Por outro, a universidade tem perdido uma riqueza cultural quando abre as portas para vários povos indígenas, mas não dialoga com eles e nem constrói políticas que respeitem e valorizem tais sujeitos. Vejamos o relato da indígena:

Pra mim eu não vejo diferença nenhuma. Até onde eu sei e como eu sou tratada não há diferença. Uma valorização... Não. Eu já passei por uma situação, tipo durante um debate. Eu não sei devo falar o nome da professora... [...] A gente tava falando sobre costumes, hábitos, [...] como ocorreu o descobrimento de remédios, essas coisas em relação à medicina. E então eu toquei em questão indígena, porque como que os índios descobriram que tal folha, [...] plantas poderiam te curar de alguma coisa? E tipo ela me reprimiu. Ela disse “a gente não ta falando de indígena, a gente ta falando é de médicos [...]”. Eu calei minha boca, entendeu? Aí só sei que nessa hora dois colegas meus e o resto da turma, tipo ficaram... “Não professora, mas para isso ocorrer os indígenas obtinham conhecimento bem antes de ter o descobrimento de outros remédios”. Aí ela começou “não gente, mas a gente não ta falando de indígena”. Mas foi através deles também que a gente descobriu certas coisas. [...] Então entrou numa discussão [...] ela reprimiu o que eu falei. Aí entrou no debate [...] ela parece que não gostou muito que a gente meteu o indígena no meio, entende? [...] Ela simplesmente mostrou assim que... [...] ela mostrou que tem muito preconceito em relação a isso, entendeu? Ela não valoriza a cultura, não valoriza o conhecimento que eles obtêm também e que eles também trouxeram de benéfico pra sociedade. (FEMININO, TICUNA, C, 2018).

Além de afirmar não perceber a valorização das culturas indígenas na UEA, a ticuna nos relata um caso de preconceito, discriminação e racismo vivenciado dentro da sala de aula. A recusa da professora em refletir sobre a experiência dos povos indígenas com plantas utilizadas para a medicina desses sujeitos é vista pela aluna como preconceito, pois mostrou que a docente entende que os indígenas não têm saberes medicinais ou não reconhece os saberes tradicionais desses povos. Tal posicionamento indicou que a docente não conseguiu

realizar um exercício de alteridade, ou seja, enxergar o outro na diferença, e conseguir trazer essa diferença para a discussão, e assim discutir a questão da diferença entre os saberes e outras questões. No entanto o contrário aconteceu, ou seja, a voz do indígena foi mais uma vez silenciada.

O fato apresenta também a hierarquização dos saberes e dos grupos sociais, onde os médicos e a ciência ocidental estariam no auge do status de social e por isso teriam maior respeito, enquanto os indígenas com seus conhecimentos tradicionais são inferiorizados. Essa ação faz parte da ideologia racista que hierarquiza as relações dando maior poder a determinados grupos em detrimento de outros. Situação que segundo Estácio (2014), faz parte de estratégias usadas no conflito por poder e é um caminho para conquistar uma suposta hegemonia social.

Vejamos a fala de outra indígena:

Eu acho uma relação muito afastada, muita afastada mesmo, porque se houvesse uma aproximação dos indígenas com a universidade, talvez a nossa situação não seria a mesma. [...] Se pelo menos a coordenação de cada curso chegasse e falasse, “oh quem é indígena? Eu preciso esclarecer algumas coisas pra vocês [...]”. Eu acho que seria muito bom se alguém da universidade chegasse e falasse isso pra gente. [...] Quando surge uma bolsa a gente sabe por outras pessoas e a gente vai procurar saber, será que surgiu alguma vaga pra indígena? E quando não tem os nossos próprios colegas dizem, “não, não é pra indígena não, é só pras pessoas que não são do município, que não são indígenas”. E meio que afastam a gente querendo ter oportunidade, eles não querem que a gente concorra com eles. Tipo abriu uma bolsa ali, “não, lá no edital não tá dizendo que é pra indígena, é pra ampla concorrência”. É pra ampla concorrência, tipo o indígena não pode concorrer. [...] Eu acho que seria uma quebra de paradigma se alguém da universidade [...] chegasse e falasse também quais seriam as coisas que a gente ia ter acesso dentro da universidade. [...] A gente chega na universidade, tipo, é recebido, todos são recebido da mesma forma. Não que eu queira um... Um atendimento pra mim, mas seria muito bom se ela talvez se preocupasse com a gente. [...] E como eu já falei, os conteúdos, eles não são preocupados se a gente vai entender ou se a gente não entender. Eles levam só de um nível todo, se tu não entendeu tu se vira pra entender, vai pegar o dicionário, vai pegar qualquer coisa, mas tu tem que entender igual o outro. [...] Não tem valorização de diferença. (FEMININO, MAYORUNA, D, 2018).

Na fala da mayoruna a relação da UEA com os estudantes indígenas é vista como algo bastante distante, afirmativa expressa na frase “Eu acho uma relação muito afastada, muita afastada mesmo [...]”. Este depoimento nos faz pensar na dificuldade de se construir uma relação pautada na alteridade, no respeito à diversidade cultural, na valorização dos povos indígenas e em ações que apoiem a conclusão da graduação, pois se o diálogo é o caminho para a implementação de políticas de permanência que contemplem essas questões, mas inexistente, então estamos caminhando com os olhos vendados para os desafios dos cotistas.

A Mayoruna enfatiza que se fosse mais próxima talvez a situação em que esses alunos se encontram poderia ser diferente. Além disso, sugere que não houve por parte da

coordenação uma tentativa de aproximação para conhecer suas raízes e mostrar seus direitos dentro da universidade. Na interpretação da aluna indígena essas duas ações já seria um grande passo, no entanto, isso não acontece.

Outro aspecto importante é o racismo dos seus colegas com os alunos indígenas. A maior parte conta que quando há bolsas sendo oferecidas pela instituição e seus colegas sabem, eles agem como se não quisessem que o indígena participasse da seleção. Dizem que a vaga é para ampla concorrência e não para um grupo étnico específico. Entretanto, sabemos que mesmo que o edital ofereça vagas somente desta forma os indígenas também poderiam disputar. Mas a atitude de alguns estudantes não indígenas foi de tentar impedir que esses sujeitos exercessem seus direitos dentro da universidade, portanto, uma expressiva forma de racismo.

Convém refletirmos a forma como os conteúdos são ministrados em sala de aula pelos professores. A estudante afirma que não se trata de querer um atendimento só pra ela, no entanto, os docentes poderiam ter um cuidado maior com as dificuldades e diversidade dos acadêmicos. Mas o que ocorre é que todos têm que seguir um mesmo nível. Assim, percebemos a inexistência de políticas voltadas para tentar minimizar as dificuldades dos alunos, principalmente aqueles que vêm de comunidades, as quais carregam um histórico cheio de lacunas ao longo da formação básica, tampouco há valorização da cultura indígena na universidade.

O racismo vivenciado pelos indígenas não se limita a inexistência de políticas de permanência na UEA, que não possibilita efetivos meios para respeitar e valorizar os povos indígenas mesmo que o respeito às diversidades culturais seja uma suposta bandeira levantada pela universidade quando, por exemplo, no Estatuto da UEA encontramos no Capítulo II “Das Finalidades e Dos Princípios” referências a efetivação de uma instituição que preze pelo desenvolvimento da região amazônica e seus respectivos habitantes art. 4º inciso I, e que valorize “o pluralismo de valores morais, éticos e religiosos” art. 5º inciso VIII. Entretanto, a prática do racismo também ocorre com frequência entre as micro relações de poder, onde os colegas distorcem as informações sobre os direitos que a indígena poderia exercer, professores não reconhecem as dificuldades que esses sujeitos carregam desde o ensino básico e agem como se todos entendessem e seguissem o mesmo ritmo de ensino.

Analisemos mais três depoimentos:

“[...] Eu sinto que não. Eu vejo que não há uma interação. A universidade abriu as portas, mas ela não te representa como uma pessoa indígena, ela não te valoriza, ela te deixa lembrando de que falta algo [...]” (FEMININO, MAYORUNA, E, 2018).

“Não. Eu não vou mentir não.” (FEMININO, TICUNA, F, 2018).

“Eu não vejo, vejo não, nenhum pouquinho. [...]” (FEMININO, KOCAMA, G, 2018).

Para a mayoruna, a ticuna e a kocama não há políticas de valorização da cultura indígenas no ensino superior. A primeira reconhece que a universidade possibilitou o ingresso, mas não se relaciona com os indígenas e tampouco os representa. A segunda estudante diz não negar a inexistência de ações voltadas para o respeito da cultura indígenas e a terceira não identifica nenhuma política neste sentido. Portanto, as três alunas indígenas também nos mostram que a maior universidade multicampi do Brasil, cujo dilema é “avançar com excelência”¹⁴ não tem dado a devida atenção e respeito para aspectos imprescindíveis à permanência no ensino superior, que é a valorização da cultura, a qual carrega consigo diversas histórias e culturas.

A seguir analisaremos dois relatos:

“Tem professores que fazem a questão da valorização da cultura indígena. [...]” (MASCULINO, TICUNA, H, 2018).

“Sim, na UEA eu vejo que há uma grande valorização sim. Porque quando você entra você já entra por esse mecanismo que são as cotas. [...]” (MASCULINO, MIRANHA, I, 2018).

Dos nove depoimentos apresentados somente os dois últimos identificam a valorização da cultura indígena na UEA, porém, com ressalvas. O ticuna percebe tal ação por parte dos professores, mas sua fala indica que somente através de alguns docentes. O miranha salienta sentir esse aspecto a partir do ingresso na universidade oportunizado pelas cotas indígenas, que em si é visto por ele como instrumento de valorização da cultura dos povos indígenas.

Apesar de vários anos depois de garantido o direito dos indígenas na Constituição de 1988 e da determinação legal de um país pluriétnico, não é um equívoco falar que ainda há muitos brasileiros que nutrem apenas fragmentadas e superficiais ideias acerca dos povos indígenas. Essa noção reflete a má formação das pessoas de modo geral obtida no ensino

¹⁴ Esse lema fez parte do *slogan* de campanha da atual reitoria que foi reeleita na eleição de 2018.

básico (quando conseguem concluir essa etapa) e perpetuada no ensino superior em nível de graduação e pós-graduação (LIMA, 2012). Tais observações tem sido possível observar claramente na UEA, em que alunos, professores e a gestão superior desconhecem esses sujeitos e/ou não se posicionam de forma efetiva para se relacionar com os alunos indígenas, respeitando e valorizando suas culturas.

Para adensarmos nossas reflexões buscamos analisar os relatórios das diretorias do CEST¹⁵ que apontam o perfil e as ações da universidade voltadas para a comunidade e acadêmica e a sociedade. Tentamos identificar quais projetos foram desenvolvidos pela instituição desde sua implantação em Tefé e se houve algum voltado especificamente para os povos indígenas. Encontramos a evidência de sete projetos realizados em parceria com organizações governamentais e não governamentais no geral voltados para a área da extensão universitária:

- Universidade e a Melhor Idade.
- Centro de Inclusão Digital em parceria com a Fundação Bradesco e a Prefeitura de Tefé.
- Elaboração de projetos dentro do Programa Ajuri Social da Petrobras com o objetivo de obtenção de subsídios para o desenvolvimento de projetos e ações sócio-econômico-ambientais em Tefé.
- Programa a “Voz da Universidade” que compartilha o conhecimento acerca dos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no CEST-UEA.
- Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro que visava alfabetizar o cidadão tefeense na zona urbana e rural.
- Educampo voltado especificamente para alfabetização nas zonas rurais.
- Projeto Física ao Alcance de Todos que por meio dos acadêmicos do curso de Física trabalhou onze experimentos direcionados aos alunos da rede pública de Tefé.

Assim, identificamos sete projetos que em parcerias com outras instituições de Tefé visavam expandir as fronteiras do conhecimento universitário e/ou incentivar iniciativas que atendessem as necessidades sociais do povo tefeense. Tais ações são relevantes e mostram como a UEA vem desenvolvendo suas ações de extensão desde que foi implantada. Todavia, não foi possível encontrar nenhuma política voltada especificamente para atender aos indígenas dentro da universidade e, tampouco, em outros espaços.

¹⁵ Não obtivemos acesso a todos os relatórios do CEST, pois ao entrarmos em contato com a secretaria do Centro fomos informados de que não foram realizados com frequência anual. Entretanto, os documentos disponibilizados nos permitiram refletir um pouco sobre as ações da instituição e identificar alguns projetos construídos e/ou apoiados pela universidade referentes aos anos de 2003, 2009 até 2015.

Existe uma ação muito superficial quando se trata do ingresso, da permanência e do sucesso dos alunos indígenas nos cursos de graduação que permita o efetivo acesso a mercado de trabalho, além de tais políticas não exercerem de fato uma relação próxima com as identidades indígenas (LIMA, 2012). Temos percebido que a UEA vem seguindo os mesmos caminhos que o autor chama a atenção e é por isso que há a urgente necessidade de repensar políticas para a valorização e o respeito dos alunos indígenas.

Para aprofundarmos mais a questão também entrevistamos coordenadores de cursos ou ex-coordenadores para saber como o curso tem se relacionado com os estudantes indígenas, neste caso perguntamos: Quando coordenador (a) você entrou em contato com os alunos indígenas do respectivo curso e suas demandas? Quais são? Iniciemos com a fala de Madeira:

Sim, sempre perguntei quem era indígena, alguns omitem que são indígenas, porque você percebe muito assim, é uma omissão por parte de alunos que você percebe que são indígenas. [...] Aqueles que se identificam, que se declaram indígenas a gente tem um carinho muito grande com eles, porque nós sabemos que tem a questão da língua mães, né? A língua mães é algo que ela nos acompanha. [...] Então principalmente aqueles que só viveram em aldeias e depois só vieram pro município pra dá continuidade nos seus estudos. Então eles vêm com muitas características, né? Linguísticas, com muitos vícios, ou melhor, vem com a língua mãe prevalecendo à língua portuguesa, então isso a gente tem percebido muito. (FEMININO, MADEIRA, 2018).

Madeira relata que sempre se preocupou em saber quais entre os seus alunos eram indígenas e a partir desse conhecimento tentava acolher esses estudantes. Ressalta que a dificuldade de identificar os acadêmicos indígenas e aponta como principal demanda a questão da linguagem a qual muitos falam mais a língua materna do que o português. Convém salientar que a maiorana D é estudante do mesmo curso que Madeira coordena, e a estudante nos contou em relatos anteriores que não existe uma proximidade entre a coordenação e os indígenas, mas sim um esquecimento por parte do curso em relação a esses sujeitos.

Vejamos outros dos depoimentos:

“Não, não tive nenhum conhecimento de qualquer aluno indígena, apesar de possa ter tido algum aluno entrado por cota, mas eu desconheço qualquer aluno indígena que tenha entrado no curso ou que tenha sido meu aluno [...]” (MASCULINO, NEGRO, 2018).

“Não, ainda não fiz isso não. E também não é uma coisa que eu saiba que tem sido feito tradicionalmente.” (MASCULINO, PURUS, 2018).

Negro e Purus afirmam desconhecer a presença de indígenas nos cursos que coordenaram. O primeiro enfatiza que talvez haja alunos indígenas que tenha entrado pelas

cotas, no entanto, não entrou em contato com nenhum. O segundo declara ainda não ter feito o exercício de procurar saber que são esses estudantes e suas demandas. Além disso, ressalta que esse tipo de iniciativa não é algo que acontece tradicionalmente.

A seguir examinemos duas falas:

A questão do nosso curso em particular [...] a gente nunca, ou no momento que eu estava coordenando a gente não tinha pessoas identificadas digamos assim como membros de uma etnia indígena ou dessa natureza. Então a gente nunca teve esse contato no meu período de coordenação com alunos que se identificavam com essa característica ou com a etnia indígena. (MASCULINO, SOLIMÕES, 2018).

“Não.” (MASCULINO, IPIXUNA, 2018).

Nos dois últimos depoimentos também observamos o desconhecimento sobre a presença de alunos indígena na UEA e, conseqüentemente, de suas demandas. Solimões afirma que no curso que coordenou não tinha pessoas que se declarasse indígena. Ipixuna é incisivo a responder “não”, portanto, não entrou em contato com esses estudantes e, tampouco, com suas demandas.

Dos cinco professores entrevistado somente uma docente declarou ter entrado em contato com os estudantes indígenas e suas demandas, apontado como uma das principais dificuldades a questão da linguagem. Porém, não fez menção de efetivas posturas adotadas pelos cursos ou pela direção do CEST, e mesmo pela própria gestão superior para tentar minimizar as dificuldades desses alunos. Quatro professores afirmaram desconhecer a presença dos indígenas em seus respectivos curso e suas necessidades acadêmicas.

Também perguntamos dos coordenadores como eles percebem a relação da UEA com os estudantes cotistas. Observemos suas respostas:

Madeira afirma que “Com muito respeito, é tanto que não se permite que outra pessoa que não seja realmente, que tenha aquelas características possa usar daquela vaga. [...]”. (FEMININO, MADEIRA, 2018). A Coordenadora salienta que a relação da UEA com os alunos indígenas se faz de forma bastante respeitosa. Esse respeito se dá por meio das próprias cotas, pois, a universidade não permite que outras pessoas que não sejam indígenas façam uso desse meio de ingresso no ensino superior. No entanto, ao que tudo indica tal respeito se limita ao acesso, pois não apresentou nenhuma ação da instituição que valorizasse de fato o indígena depois que adentrou nesse espaço educacional.

Entendemos que o respeito e a valorização dos alunos indígenas só será de fato efetiva quando a universidade identificar os diferentes grupos étnicos, dialogar com eles e a partir de um de bate mais amplo com a comunidade acadêmica passar a desenvolver políticas de

permanência voltadas para atender especificamente tais sujeitos. Somente as cotas não são suficientes, pois como já ressaltamos muitas vagas continuam não sendo preenchidas e quando são ocupadas, elas não permitem reais condições de conclusão da graduação, pois alguns alunos desistem e a maioria sofre com o abandono e o silenciamento.

Vejamos a fala do coordenador:

[...] Eu tenho esse desconhecimento [...] com certeza deve ter algum tipo de ações, mas eu realmente tenho desconhecimento tanto em nível institucional quanto em nível local que seria o CEST. Penso que deveria ter um núcleo de apoio, mas isso eu acho que é uma realidade que não tem no CEST. [...] Se tem alguma atividade [...] é pontual de algum professor, algum projeto de produtividade, alguma outra situação, mas que realmente é uma coisa e que pelo menos quando participei da coordenação tivesse sido tratado em colegiado, em reunião de conselho [*acadêmico*]. Então se há uma ação eu desconheço e se acontece essa ação [...] é isolada de algum professor [...]. (MASCULINO, NEGRO, 2018).

Negro relata desconhecer a forma como a universidade se relaciona com os alunos indígenas. Especula que pode haver professores que trabalhem com questões relacionadas a esses sujeitos na UEA, todavia, não sabe dizer quem ou qual projeto estão sendo desenvolvidos nesse sentido. Acrescenta que deveria ter um núcleo de apoio para atender tais estudantes, mas pensa ser uma realidade que não existe na instituição, pois no período que foi coordenador não foram discutidas essas questões em colegiado, tampouco em reunião de Conselho Acadêmico. Portanto, o professor declara que se houver algo voltado para valorizar os indígenas é feito de forma isolada.

Vejamos a posição de outro coordenador

Eu acho que é muito ruim [...] porque a universidade ela não faz nenhum tratamento depois que o aluno entra pelo menos. Eles chegam às vezes falando o português muito mal, o português não é geralmente a primeira língua [...] e a universidade não se preocupa com isso. Ela coloca ele junto com os outros alunos na mesma turma e não comunica, não tem um tratamento diferenciado para as pessoas que vem de uma realidade diferente. A gente acaba que muitas vez ficando sem nem saber quem é o aluno e aí tem o problema de um certo abandono mesmo. Existe a cota, o aluno entra aqui, mas depois que ele entra aqui não tem nenhum tipo de acompanhamento, nenhuma política que pelo menos eu conheça. [...] A princípio ele só é indígena pra entrar, depois que ele entra ele se torna um aluno como outro qualquer e a gente sabe que ele não é um aluno como um outro qualquer. (MASCULINO, PURUS, 2018).

Purus percebe de forma negativa a forma como a universidade se relaciona com os indígenas. Para ele a UEA não construiu nenhuma política que pudesse atender esses estudantes depois que ingressaram no ensino superior. Ressalta que os acadêmicos ingressaram na instituição com dificuldade de falar o português porque geralmente a primeira língua é a indígena, porém, esses alunos são inseridos com os demais estudantes sem serem identificados e sem políticas efetivas para minimizar suas dificuldades. Eles acessam os

espaços educacionais pelas cotas, mas são esquecidos e tratados como se fossem pessoas comuns, quanto na verdade são diferentes por conta das suas origens e trajetórias.

Examinemos mais duas falas:

[...] Eu vou falar particularmente aqui do Centro. Eu nunca consegui vislumbrar, eu nunca identifiquei uma situação que tivesse assim, um relacionamento ou uma chamada, ou um cuidado a parte em relação alunos que se identifique [...] como indígenas. [...]. (MASCULINO, SOLIMÕES, 2018).

“Olha eu não percebo nenhuma... nenhum programa, projeto voltado pra eles. Nunca se discutiu isso em nenhuma reunião aqui. Eu estou há cinco anos aqui na UEA, então isso nunca foi assunto de pauta de nenhuma reunião.” (MASCULINO, IPIXUNA, 2018).

Solimões e Ipixuna também corroboram o pressuposto de que a UEA não (re)conhece seus alunos indígenas e não tem políticas voltadas para atender às suas necessidades acadêmicas e a valorizar esses sujeitos. Solimões afirma nunca ter visto nenhuma ação voltada para identificar e se relacionar com esses alunos. Ipixuna salienta que está na instituição há cinco anos e desconhece qualquer projeto voltado para atender tais sujeitos e que também declara nunca ter visto o assunto sendo tratado em nenhuma reunião.

As evidências encontradas nas falas dos alunos e dos professores, além das identificadas nos relatórios obtidos na secretaria do CEST nos levam para um caminho de silêncio que por si só denuncia a falta de atenção, de diálogo, de respeito, de valorização e da inexistência de políticas que aproximem a universidade dos alunos indígenas. Esse silêncio contradiz o ideal de instituição de ensino superior pluricultural que preza pela diversidade, pela democracia e pela inclusão, pois numa região rica pela variedade dos grupos étnicos a UEA tem se tornado míope em relação às histórias e desafios dos povos indígenas que fazem parte da comunidade acadêmica.

Como já comentado anteriormente, uma das polêmicas que acompanham a expansão do acesso ao ensino superior está relacionada à efetiva permanência dos alunos na universidade. No geral esse debate vem antes da implementação das ações afirmativas, ou seja, no debate acerca de qual modelo adotar é discutido ou deveriam ser analisadas as ações necessárias para sua efetivação. No entanto, na prática as medidas para inclusão dos estudantes ainda são em grande parte superficiais (HERINGER *apud* ESTÁCIO, 2014). Essas medidas pouco concretas ou inexistentes inviabilizam uma formação adequada aos acadêmicos indígenas e se tornam uma barreira para que muitos ingressem na graduação. E quando adentram, sentem diretamente os impactos da falta de políticas de permanência.

Analisemos as respostas à seguinte pergunta feita aos alunos cotistas: Quais as dificuldades encontradas durante sua trajetória no ensino superior?

Vejamos o primeiro depoimento:

[...] É difícil tu se manter aqui na cidade, até porque meus pais moram lá na comunidade, então é bem difícil se manter aqui na cidade [...] porque tu tá gastando em ônibus, gastando em gasolina se por água né [...] tudo vai ter gasto, então tá sendo bem difícil. (FEMININO, KAMBEMA, A, 2018).

Para a aluna kambeba a questão financeira é o principal desafio para se manter na universidade, pois o caminho é difícil por conta do custo diário. Na sua fala não menciona de onde vem, mas em outros momentos de diálogos declara morar na comunidade da Barreira localizada no município de Tefé. O percurso para chegar à universidade é feito pela estrada ou pelo rio, ambos os meios requerem recursos financeiros e isso tem tornado sua trajetória no ensino superior bastante difícil.

Analisemos outra fala:

Sim. Assim eu não tenho muita coisa com os professores... tenho um pouco de medo. [...] Por causa que eu sempre fui quieta assim. Eu tenho medo de perguntar alguma coisa assim e tá errada. Se eu fizer uma pergunta eu posso não tá certa e os alunos rir. (FEMININO, MIRANHA, B, 2018).

No caso da miranha sua maior dificuldade é de se posicionar em sala de aula, pois é tímida e tem medo de fazer alguma pergunta errada para os professores e seus colegas a constrangerem, rindo dela. Talvez a timidez e o medo estejam também relacionados ao fato de estar em um ambiente diferente de sua origem que é a sua aldeia indígena ou mesmo por temer o preconceito e o racismo dos colegas.¹⁶

Vejamos o relato a seguir:

[...] Financeira eu tenho [...]a gente que vive lá no interior pra vim pra uma cidade ficar dependendo é muito chato, tem que pagar aluguel, tem que dá conta de tudo, mais os estudos, viver longe da família... É complicado. (FEMININO, TICUNA, C, 2018)

A distância da família é apontada pela acadêmica ticuna como um desafio a ser superado, pois sair do interior onde é seu lar e ir morar na cidade não é algo fácil de vivenciar. Entretanto, também enfatiza como um fator complicador a questão financeira, posto que morar na cidade implicou em vários gastos como aluguel, comida e transporte. Essa realidade não se fez presente apenas em seu cotidiano, mas de todos os outros alunos indígenas.

A próxima indígena ressalta que:

¹⁶ No próximo capítulo analisaremos uma fala desta aluna que mostra que a miranha foi constrangida pelos seus colegas logo no primeiro dia de aula.

Depois que eu entrei eu já falei que foi financeira, né? Mas tem outro ponto que eu gostaria de falar que... É o método dos professores aqui na universidade. Eu sofro muito [...] eu gostaria que os conteúdos que fossem elaborados [...] fossem pensados também na perspectiva indígena. [...] Porque os conteúdos quando eles são formatados pelos professores, eles são formatados totalmente diferentes da nossa realidade. Então a gente sofre para se adaptar nesses conteúdos, nessas didáticas que eles trazem. (FEMININO, MAYORUNA, D, 2018).

Um dos obstáculos enfrentados pela indígena mayoruna refere-se à baixa condição econômica que em momento anterior ao falar sofre os desafios do ingresso na universidade mencionou e depois que adentrou na universidade continua sendo uma barreira difícil de superar. Porém, salienta outro problema que é a questão do método de ensino dos professores. A estudante ressalta que a forma como os conteúdos são ministrados foge totalmente da realidade dos indígenas. O ideal seria que houvesse uma aproximação entre o saber universitário e os saberes indígenas.

Vejamos outra fala:

Eu acho que é muita dificuldade financeira pra permanecer aqui. Eu acho que a distância também da família, da casa [*do estudante*] também porque é longe, você tem que ir e voltar todo dia de moto. A noite é perigoso, né? [...] Em relação ao curso eu enfrentei dificuldade por me adaptar, por não conhecer muitas coisas devido o meu ensino da escola não ter sido tão bom quanto deveria ser. [...] (FEMININO, TICUNA, F, 2018).

A ticuna nos mostra várias dificuldade enfrentadas desde que ingressou na UEA. O primeiro é a questão financeira. Segundo a distância da família que é um fator de grande peso na vida desses acadêmicos, pois deixar seu lar e ir para outra cidade estudar é sempre um grande desafio. Terceira a própria distância da casa do estudante para universidade, pois necessita pegar todo dia moto, além disso, a noite declara ser perigoso fazer esse percurso. Por último, fala sobre as dificuldades em relação ao curso que foi um caminho árduo no começo, pois sua formação inicial não possibilitou um amadurecimento maior dos seus conhecimentos.

Analisemos o depoimento a seguir:

Até que maneirou mais, maneirou mais a forma de se expressarem comigo dentro da sala, porque certas pessoas sempre diziam assim, “A [*colega*] que é indígena, fala com ela lá”. Mas com o passar do tempo ele foi valorizando, ele foi vendo conforme os professores explicando. [...] Foi quebrando aquele preconceito. [...] Não ta aquele 100%, mas melhorou bastante. (FEMININO, KOCAMA, G, 2018).

As dificuldades vivenciadas pela indígena kocama estão relacionadas à forma como seus colegas de aula lhe tratavam. Percebemos que as ações que a estudante se refere pautam-se em atos preconceituosos, que com o passar do tempo foram sendo minimizados, porém, mesmo que aos poucos esses obstáculos tenham sido superados, ela ainda consegue perceber

atitudes baseadas em ideias equivocadas acerca dos indígenas. Essas posturas tendem a serem perpetuadas enquanto não houver na universidade ações que visem combater o preconceito, a discriminação e o racismo.

Abaixo temos outro relato:

A maior dificuldade que eu tinha quando ingressei na universidade é relacionar com as pessoas, conviver com elas, eu não sabia falar o que elas estavam falando. Questão de dificuldade da linguagem, de falar na hora de apresentar seminário, eu era só ler o papel sem argumentar [...] Mas depois com o determinado tempo eu aprendi um pouquinho, eu enrolo às vezes a minha fala até hoje, porque eu aprendi a falar a língua portuguesa quando eu já tinha 23 anos (MASCULINO, TICUNA, H, 2018).

O grande desafio que o ticuna encontrou quando ingressou na UEA foi se relacionar com seus colegas, mas não por se tratar de uma pessoa anti-social, a dificuldade do estudante refere-se à questão da linguagem, pois aprendeu a falar o português com vinte e três anos e atualmente tem vinte e cinco. Aos poucos tem se relacionado melhor com a língua portuguesa, mas enfatiza que até hoje ainda se confunde com as palavras. Como consequência da falta de efetivo apoio para se relacionar com a linguagem dominante da universidade, o estudante ficou limitado em suas possibilidades de aprender de forma mais positiva em sala de aula.

O próximo indígena salienta:

Bom, com relação ao meu curso em específico é a questão de livro, porque o curso de Direito você tem que ter livros, muitos livros. E como é um curso especial que ta vindo agora, então a gente ta um pouco nessa carência de livros. E também pela minha condição financeira que eu não trabalho, tenho filho, tenho esposa, dependo de pai e de mãe ainda [...] (MASCULINO, MIRANHA, I, 2018).

O acadêmico miranha ressalta duas dificuldades que o acompanha desde que ingressou na universidade. A primeira está relacionada ao curso de Direito, pois como é uma oferta especial da UEA, ainda não há um acervo que atenda à demanda dos estudantes. A segunda é a financeira, tendo em vista que ele não trabalha, tem filho, esposa e ainda depende de seus pais para se manter.

O exame de todas as questões apresentadas pelos estudantes indígenas na UEA nos permite fazer uma síntese das principais dificuldades enfrentadas por eles a partir do ingresso no ensino superior. O desafio de morar em outro município e, conseqüentemente, estar longe da família, a carência de materiais de estudos em seus respectivos cursos, a falta de apoio para aprender a língua portuguesa, o preconceito ainda presente na instituição, o desrespeito com a cultura, o racismo institucional e individual e a baixa condição econômica da maioria.

Esse cenário não é inédito na UEA. Nossa análise se debruça nas experiências dos alunos indígenas no CEST, mas Estácio (2014), ao iniciar este estudo em outro Centro, a Escola Normal Superior – ENS em Manaus-AM, apresenta resultados similares ao que estamos demonstrando, ressaltando a importância do ingresso, mas também os diversos obstáculos que precisam ser superados para a efetivação de políticas permanência na universidade. Portanto, temos dois estudos, um na capital e outro no interior do estado do Amazonas que salientam a relação da UEA com os alunos indígenas e que apontam para urgente necessidade da instituição repensar sua postura frente à diversidade dos povos indígenas que adentram no ensino superior.

3.2 O fazer da permanência: ações para o término do curso, respeito e valorização dos indígenas na universidade

A partir de agora refletiremos sobre as ações que podem ser adotadas para a efetivação de políticas de permanência na UEA, que criem a real possibilidade de conclusão da graduação, respeitem a diversidade dos grupos étnicos e valorizem a cultura desses sujeitos. Pois como vimos anteriormente à região do Médio Solimões e seus afluentes concentra inúmeros povos indígenas. Além disso, em documento obtido na Secretaria do CEST identificamos oito etnias atualmente presentes na instituição, Mayoruna, Kambeba, Miranha, Ticuna, Kocama, Kaixana, Yauetacu, Piratapuaia. Portanto, essa realidade exige da universidade posturas mais concretas para se relacionar e atender as necessidades dos estudantes indígenas.

O que fazer então para começar a trilhar caminhos que aos poucos minimizem as dificuldades dos alunos indígenas e, principalmente, respeite e valorize as culturas desses sujeitos no contexto universitário? Acreditamos que o primeiro passo é ouvir os próprios estudantes para conhecê-los e pensar em políticas efetivas de permanência na universidade, pois como defende Spivak (2010) o subalterno pode e deve falar por si próprio. No entanto, nosso esforço de oportunizar o direito de fala desses sujeitos ainda é limitado, tendo em vista que o ideal seria que eles tivessem seus próprios espaços para serem ouvidos diretamente. Nesse sentido apresentaremos algumas sugestões feitas pelos acadêmicos cotistas quando fizemos a seguinte pergunta: Quais políticas poderiam ser adotadas pela UEA para minimizar as dificuldades no processo de formação acadêmica dos estudantes cotistas?

Iniciemos com a fala da kambeba:

Assim, eu não sei se funciona algum projeto, eu não sei. E seria bom um projeto em relação à saída dos alunos até a sua comunidade. [...] Eu tenho a minha casa e outros alunos não podem ter. [...] Coisa mais chata é ficar na casa de parente. Então eu apoio mesmo, tipo assim, uma casa só pra indígena. Aqui tem a casa do estudante, mas tu vai tá envolvido com as pessoas brancas, eu posso ter minha forma de viver e tu não vai gostar, entendeu? Então seria uma forma melhor eu acho e ajudaria bastante. (FEMININO, KAMBEBA, A, 2018).

A indígena salienta não saber se funciona algum projeto, mas sugere como alternativa a criação de política que possa ajudar a minimizar as dificuldades dos estudantes que moram em comunidades. Enfatiza que ela tem onde morar, mas outros alunos não dispõem de um lugar para se hospedar. Então seria interessante se pensassem em um espaço voltado para os indígenas, pois tem a casa do estudante, porém, ela ressalta que seria mais agradável estar entre os indígenas do que no meio dos brancos, pois cada um tem o seu próprio modo de viver.

A reivindicação de um espaço voltado especificamente para a moradia dos acadêmicos indígenas nos remete a duas reflexões. Primeiro, temos mostrado até aqui e continuaremos revelando que os alunos indígenas alimentam um sentimento de pertencimento ao seu local de origem, a sua família, ao seu povo e a sua cultura. O desejo de conviverem entre os grupos étnicos pode indicar a falta desses laços que viviam antes de ingressarem na universidade. Além disso, aponta a inexistência de ambientes direcionados para a troca e o convívio das experiências indígenas.

A segunda reflexão refere-se ao medo do preconceito, da discriminação e do racismo que os alunos indígenas vivenciam no meio dos estudantes brancos. Um ambiente que reúna os grupos étnicos que estudam na UEA pode ser uma forma de se protegerem dos indivíduos e das estruturas de poder que os oprimem, bem como um mecanismo de fortalecimento das culturas e das identidades dos povos indígenas. Assim, essas questões devem fazer parte de debates da comunidade acadêmica e resultar em ações que facilitem a permanência dos indígenas no ensino superior.

Vejamos outra fala:

Talvez o que chamam de bolsa indígena. Porque eu já ouvi falar em uma tal de bolsa indígena que ocorre mais em Manaus, mas isso aqui em Tefé não ocorre, né? [...] Como vem muita gente de fora e a maioria dos indígenas não são daqui, o que eu já pude perceber que a única mais de perto daqui sou eu. É, muita gente que vem de fora, eles se sentem meio que... Não sei pra onde ir, o que eu vou fazer [...] Então deveria ter uma política que [...] apoiasse nessa parte financeira deles (FEMININO, TICUNA, C, 2018).

Para a ticuna o apoio financeiro seria de grande importância para ajudar na permanência dos alunos indígenas no ensino superior. Sugere a implantação de uma bolsa

específica para os indígenas que poderia ajudar a se manter na cidade, pois muitos desses estudantes não moram em Tefé.

A seguir analisemos a fala da mayoruna:

[...] Se surgir novos alunos eu queria que eles não tivessem que passar pelo o que eu passei quando cheguei. Eu gostaria que eles fossem vistos de outra forma, eu gostaria que eles fossem valorizados. Quando eu entrei aqui eu era como qualquer aluno. [...] Eu via isso até pelo professores mesmo quando eles passam alguma coisa pra gente. Eles não vão querer saber, oh tu é indígena, eles não querem saber. [...] Se tu falar, professor eu não to entendo isso, eles vão dizer, “vai na internet, procura, fala com algum colega que já tem mais conhecimento do que tu e começa a acompanhar ele no ritmo... tenta se igualar no ritmo que ele ta pra tu poder conseguir acompanhar a minha aula” [...] Eu não recebi esse olhar diferente da universidade pra mim. Eu recebi como se fosse qualquer aluno, sem diferença de cultura nenhuma. **É como se fosse eu que tivesse que se igualar a universidade em vez de ela enxergar a diferença em mim.** (FEMININO, MAYORUNA, D, 2018). Grifo nosso.

O desejo da estudante é que se novos indígenas adentrarem na universidade não tenham que passar pelas mesmas experiências que ela tem vivenciado desde o seu ingresso na UEA. Gostaria de vê-los de fato sendo valorizados, pois quando passou a ter acesso ao ensino superior não houve a devida atenção da instituição às suas diferenças e os professores deixavam claro que era ela que devia se igualar a universidade, portanto, não enxergavam a diversidade na acadêmica indígena.

Vejam os outros depoimentos:

Seria muito, começando porque eu acho que teria que abrir mais oportunidade, mais vagas, começando pelas cotas. Deveria ter professores de bilíngue aqui pra gente pra gente ter o acesso de falar com eles, dialogar, eu sinto falta de professore nessa área [...] (FEMININO, MAYORUNA, E, 2018).

Dois sugestões são feitas pela acadêmica. Primeiro que ampliassem as oportunidades para que os indígenas pudessem ingressar no ensino superior por meio das cotas. Segundo salienta a falta que sente de professores bilíngues e que gostaria que a universidade providenciasse esses docentes para poderem dialogar na língua materna.

A ticuna ressalta que:

Eu acho que quando eles [*os alunos indígenas*] chegam esse impacto que tem nessa diferença de ensino das escolas pra universidade, eu acho que eles [*a direção da UEA e professores*] deveriam ter uma flexibilidade e trabalhar bem mais essa questão [...] Um apoio pedagógico porque é muito difícil. Mas sendo que não só eu reclamei como quase todo mundo reclamou (FEMININO, TICUNA, F, 2018).

A Estudante propõe um apoio pedagógico para os estudantes indígenas por causa do impacto que se tem ao entrar na universidade. Vale lembrar que a maioria desses estudantes teve uma árdua trajetória no processo de formação básica e nesse sentido o que a acadêmica

sugere merece mais atenção, pois é difícil para eles superar as lacunas da formação inicial. Todavia, enfatiza que essa dificuldade também é perceptível no meio dos alunos que não são indígenas.

Analiseemos a fala a seguir:

Criar uma nova lei dentro da universidade que o aluno tivesse direito, o indígena tivesse direito, nisso, nisso, nisso. [...] Não só aqui, mas alguns ainda sofrem preconceito, principalmente, aqueles que estão no 4º período que eles já me falaram. [...] (FEMININO, KOCAMA, G, 2018).

O depoimento da kocama nos faz refletir um pouco mais acerca da inexistência de diálogos, de relações democráticas, inclusivas e que de fato respeitem os estudantes indígenas, pois a recorrência a criação de uma lei que garanta seus direitos dentro da universidade denuncia todo o preconceito, a discriminação e o racismo ainda latente na UEA e que foram percebidos em diversos momentos do desenvolvimento da pesquisa. Portanto, o relato sugere que a instituição se posicione de forma mais efetiva para identificar e punir essas práticas, e que também crie meios para prevenir tais ações, de modo que os indígenas sejam respeitados.

Identificamos nos depoimentos dos alunos cotistas várias propostas de apoio que possibilitem a permanência no ensino superior como, por exemplo, a criação de projetos que ofereçam espaços de moradia voltados exclusivamente para os indígenas como forma de valorização da identidade e da diversidade desses povos. Ajuda financeira por meio de bolsas, pois como vimos em outros momentos, tais sujeitos no geral não têm muitas condições de se manter na cidade. Apoio pedagógico para minimizar as lacunas da fraca formação básica sentida com mais impacto ao ingressar na universidade e o desenvolvimento de ações que possam alertar contra o preconceito, a discriminação e o racismo, bem como desconstruir e punir práticas que visam inferiorizar os acadêmicos indígenas.

As políticas públicas da universidade devem pautar-se na análise de quais problemas se almeja resolver (Gonçalves, 2010). Desta forma apresentamos as sugestões feitas pelos alunos cotistas como reflexões para que a UEA possa pensar nos desafios diários desses sujeitos no ensino superior e criar efetivas políticas de apoio para garantir não apenas o ingresso dos indígenas, mas também que esses sujeitos tenham de fato condições de permanecer na universidade e consigam terminar seus cursos de maneira satisfatória, superando as lacunas da formação básica, caminhando para o sucesso profissional e reconhecimento social.

Também ouvimos os coordenadores ou ex-coordenadores de curso para ampliarmos as possibilidades de ações da universidade voltadas à implantação de políticas de permanência

no ensino superior. Nesse sentido perguntamos, quais políticas poderiam ser adotadas para aproximar a academia com a realidade dos alunos indígenas? Iniciemos com a fala de Madeira:

“Eu acredito que são os projetos de extensão, fazer mais projetos de extensão, não pra você ir lá só colher os saberes deles, mas levar o nosso também até as comunidades indígenas, fazer uma troca [...]” (FEMININO, MADEIRA, 2018). A coordenadora sugere a construção de projetos de extensão com o propósito de criar uma ponte entre a universidade e as comunidades indígenas. Tal ideia é interessante, pois essa aproximação pode ser um meio de a instituição conhecer a realidade vivenciada por esses sujeitos nos seus locais de origem e pensar em ações que possam minimizar as dificuldades do processo de formação básica, bem como criar novos caminhos para o ingresso no ensino superior.

Para Negro “[...] Primeiramente a gente teria que entender toda essa condição do aluno indígena, essa condição social [...]” (MASCULINO, NEGRO, 2018). Nesta fala a questão central é a necessidade de a UEA conhecer de fato seus alunos indígenas. Esse relato nos mostra que nossa premissa inicial do capítulo tem fundamento, pois de fato a universidade não (re)conhece quem são e quais são os diferentes grupos étnicos que ingressam em seu espaço. A partir dessas ideias, como a instituição pode construir política de permanência se não sabe a história dos diversos povos indígenas que estão cursando a graduação? Como o preconceito, a discriminação e o racismo podem ser superados se tais sujeitos são silenciados?

É necessário, portanto, que se pense em estratégias de identificação dos alunos indígenas, pois se há dificuldades de eles se apresentarem por medo do preconceito, da discriminação e do racismo a universidade precisa encontrar formas de contatá-los e construir um diálogo permanente. Esta ação não é difícil de executar, pois no ato da matrícula os estudantes cotistas precisam apresentar o Registro Administrativo de Nascimento Indígena – RANI. Assim, o diálogo inicial poderia ser realizado a partir do levantamento desses dados que irão apontar quantos e quais grupos étnicos existem na UEA. A partir de então é possível construir projetos que atendam suas necessidades basilares para o término da graduação, respeitando e valorizando a cultura desses sujeitos.

Vejamos a fala de outro coordenador:

A universidade eu acho que pode fazer muita coisa. Eu acho que tanto coisas muito grandes, como combater mesmo o preconceito que existe [...], eu acho que faz parte do protagonismo da universidade. Mas eu acho que ela poderia ir fazendo coisas menores que sejam menos utópicas e mais pragmáticas. Dá pra fazer pro ano que vem, por exemplo, uma ligação dos alunos indígenas com as bolsas de apoio estudantil. [...] Acho que em relação aos indígenas uma coisa que a universidade poderia fazer para garantir a permanência seria isso. Se você é aluno indígena e

entrou pelas cotas, você já ganha o tíquete do mês inteiro no R.U, você já ganha à casa do estudante, você já ganha apoio estudantil e sem que você precisar fazer nenhum tipo de processo. [...] Outra coisa que eu acho que a universidade poderia fazer é relação às línguas, tanto valorizar a língua dele, por exemplo, a defesa do trabalho de conclusão de curso poderia ser bilíngue. Mas quando ele chegar aqui à universidade deveria dar um suporte em português, porque afinal de contas a universidade vai funcionar ai. E assim, ao longo do tempo procurar criar situações onde os indígenas da universidade se mostrem indígenas e valorizem a própria cultura. [...]. (MASCULINO, PURUS, 2018).

Para Purus é preciso fazer uma ligação entre as bolsas de assistência estudantil e os alunos indígenas, para que assim possam ter meios de se manter durante a graduação. Ressalta que a UEA poderia desburocratizar o processo de acesso à Casa do Estudante e ao Restaurante Universitário, proporcionando entrada livre desses estudantes como meio de não os deixar desistirem logo no início do curso por falta de apoio. Esta questão merece uma atenção maior, pois como viemos observando, a maioria dos indígenas não tem condições financeiras, isso se torna um motivo para não conseguirem concluir o curso ou mesmo não tentar ingressar no ensino superior.

Outro ponto é a valorização das línguas indígenas. Os indígenas deveriam ter o direito e o incentivo de apresentar o trabalho de conclusão de curso em sua própria língua. Além disso, a universidade deve dar apoio aqueles que não falam fluentemente o português, posto que este idioma é o mais usual na academia. Porém, tais ações exigem um compromisso direto da UEA, pois nenhuma dessas atividades foi identificada na instituição, somente questões pontuais e políticas que não foram criadas para atender a realidade e especificidade dos indígenas. Como consequência são esquecidos, silenciados e excluídos, posto que desistem por falta de apoio.

O depoimento reflete também a importância de abrir não apenas as portas da universidade, mas que depois de ingressar esses sujeitos possam ter a liberdade de se auto-afirmarem como indígenas. Para tanto, políticas que combatam o preconceito, a discriminação e o racismo precisam ser criadas e intensificadas na UEA, desconstruindo as ideologias e práticas que julgam e hierarquizam as relações dentro da comunidade acadêmica, oportunizando ações de compreensão e reconhecimento mútuo do outro.

Analisemos o relato a seguir:

[...] A UEA de uma maneira geral ela tem que se aproximar mais da comunidade indígena e desta forma conseguir atrair mais alunos, mais pessoas que são oriundas das etnias indígenas pra cá, para que lógico a gente tem uma diversidade, que eles possam conhecer, que a gente possa a partir daí fazer um intercâmbio de entender as culturas deles e poder dar uma recepção pra eles aqui mais adequada. Eu acho que enquanto a participação deles, da comunidade indígena for baixa a UEA não vai ter esse cuidado [...] (MASCULINO, SOLIMÕES, 2018).

Solimões enfatiza a relevância de se construir pontes para aproximar a UEA das comunidades indígenas. Para ele é necessário fazer com que mais indígenas ingressem na universidade e a partir de então fazer construir um diálogo que resulte na compreensão desses sujeitos. Ressalta que enquanto a presença de tais alunos for pequena a instituição não terá o cuidado de identificar e criar ações que os acolham como membros da academia.

A fala do professor reflete como a universidade valoriza mais a quantidade do que o sujeito como cidadão portador dos mesmos direitos garantidos aos demais estudantes. Solimões afirma que enquanto a presença dos indígenas for baixa não poderão ser desenvolvidas ações que atendam sua necessidade. No entanto, nossa pesquisa tem mostrado que não é sensato dizer que há poucos indígenas no CEST-UEA, pois a comunidade acadêmica não os conhece e nem tem procurado identificá-los. Vale lembrar que encontramos atualmente oito etnias cursando alguma graduação e sua diversidade poderia ser respeitada e valorizada.

Examinemos outra fala:

[...] Bom primeiro esse tema teria que ser abordado por todo o centro [...] e não uma coisa particular de um coordenador. [...] E a partir disso sim, se identificar os alunos, conversar com eles, identificar as dificuldades que eles estão tendo e depois planejar políticas que volte mais a realidade deles, aos problemas específicos deles, seja aqui dentro da sala de aula ou dificuldade de adaptação aqui. Mas eu vejo que isso não acontece, não só [...] quanto aos indígenas, mas quanto aos deficientes, [...] isso não acontece em nenhum grupo. Mas acho importante que isso acontecesse. (MASCULINO, IPIXUNA, 2018).

Ipixuna sugere que o primeiro passo seja discutir a presença desses sujeitos dentro da universidade e que esse debate envolva toda a comunidade acadêmica. Essa questão é relevante e não se trata apenas de os professores mudarem suas práticas de ensino-aprendizagem. É imprescindível que a administração, os técnicos, os alunos e os docentes participem do processo de aceitação e reconhecimento dos indígenas como pertencentes ao corpo acadêmico, pois a relação de poder assimétrica perpassa toda a universidade, sendo o preconceito, a discriminação e o racismo ações que existentes em diferentes setores e níveis.

Depois que a temática do acesso e permanência dos alunos indígenas for de fato semeada na UEA é preciso que se identifique e a partir desse processo se construa efetivas políticas de permanência. Ipixuna ressalta que não existe ações de apoio aos alunos cotistas, mas que a universidade também não cumpre com seu dever quando se trata de outros segmentos que precisam de atendimento diferenciado como, por exemplo, os portadores de necessidade especiais. Dessa forma, a reflexão sobre tal temática exige posturas mais sérias e

amplas que atendam as diversidades dos povos indígenas e outros grupos que necessitam de atendimento diferenciado.

Os coordenadores e ex-coordenadores nos mostram que o problema da falta de políticas de permanência de fato existe, muitos são vivenciados dentro da sala de aula, outros ultrapassam essas fronteiras e atingem universidade como um todo. No entanto, é possível criar ações para minimizar tais desafios e esse processo exige o investimento em questões financeiras, mas em grande parte de comprometimento e organização da UEA. Tais sugestões somadas com as dos estudantes indígenas abrem um leque de caminhos possíveis de serem seguidos.

É verdade que o debate sobre a permanência dos alunos indígenas no ensino superior é algo recente. Entretanto, assim como o trabalho de Estácio (2014) acreditamos está somando com possíveis reflexões acerca dos desafios que a universidade precisa superar, mostrando as dificuldades e as trajetórias desses estudantes até ingressar UEA, bem como apresentando instrumento de análises dos obstáculos vivenciados diariamente pelos indígenas depois que adentram nesse espaço educacional, de modo que possa ser viável o desenvolvimento de ações voltadas para mudar a realidade de abandono e silenciamento desses sujeitos no ensino superior.

A educação precisa ter como fundamento o papel de desenvolver novos meios de convivência que estejam pautados na solidariedade capaz de superar os desafios e valorizar as diferenças a partir do exercício de compreensão e reconhecimento do outro. (MONTEIRO e LEAL, 2010). É essa postura que a universidade precisa adotar, pois o simples fato de se encontrar no coração da Amazônia e, portanto, em uma região como ressalta Estácio (2014) onde existe o maior número de indígenas do país, recai sobre ela a responsabilidade maior de pensar em política que fortaleça, respeite e valorize as diversidades culturais dos inúmeros povos indígenas presentes neste território.

O ingresso na universidade é a porta para muitos indígenas terem acesso às estruturas de poder e pensar em estratégias que os permitam vivenciar as experiências sociais e acadêmicas em diálogo com a sociedade, mas prezando os seus próprios modos de agir, pensar e ser. Todavia, é a construção e a execução das políticas de permanência que possibilitarão a garantia do direito de cursarem o ensino superior e concluírem essa jornada de forma positiva. Caso contrário, estaremos perpetuando as desigualdades raciais dentro da universidade e dissimulando um contexto democrático e inclusivo, quando os diferentes grupos étnicos presentes na instituição são esquecidos e silenciados.

CAPÍTULO 4 AS DINÂMICAS DAS IDENTIDADES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

*Às vezes nem eu mesmo
sei quem sou. [...]
Mas o que importa
o que pensam de mim?
Eu sou quem sou,
eu sou eu,
sou assim[...]*

Pedro Bandeira

No capítulo três abordamos a importância e o desafio das políticas de permanência na UEA e em específico no CEST. Mostramos que inexitem ações exclusivas que apoiem a permanência dos estudantes cotista que, conseqüentemente, são esquecidos pela universidade, sendo reconhecidos somente no ato da matrícula. Ao final fizemos reflexões e sugestões de possíveis caminhos a serem seguidos para minimizar a distância da universidade com seus alunos indígenas e que pudessem possibilitar a construção de políticas efetivas para o término exitoso da graduação, respeitando e valorizando a cultura dos diferentes grupos étnicos.

A seguir refletiremos sobre a (re)construção das identidades indígenas na pós-modernidade. No entanto, convém enfatizar que o debate sobre o conceito de identidade não encontra consenso no âmbito das análises sociológicas (HALL, 1992). Na ciência, na política e na sociedade as definições ganham novos contornos de acordo com os interesses e as relações de poder. Nesse cenário há a tentativa de padronização das identidades nacionais, a resistência e a (re)construção de outras. Tentar compreender como os indígenas protagonizam, resistem, transformam e/ou reagem a esse processo é nosso desafio.

Depois abordaremos os casos de preconceito, discriminação e racismo dentro do CEST-UEA e como esse contexto faz com que os indígenas resistem e se (re)afirmem como tais. Além disso, analisaremos o que significa ser indígena para os sujeitos que se identificam dessa forma e como as experiências no ensino superior influenciam ou não na (re)construção e/ou (res)significação das identidades. Também analisaremos os sonhos desses sujeitos enquanto universitários, cidadãos e futuros profissionais tentando entender as influências desses sobre as identidades.

Dos rios que navegaremos a questão central é saber como se (re)constrói a identidade dos indígenas no contexto universitário. Para tanto, partimos do pressuposto que tais sujeitos não abandonam a identidade indígena por entrarem em contato com pessoas que não fazem parte dos seus grupos étnicos, por se relacionarem com novos conhecimentos ou viverem em

outro ambiente, ao invés disso, (re)afirmam e (res)significam. Ademais, mesmo que alguns casos nos mostrem a negação das identidades indígenas por conta do medo do preconceito, da discriminação e do racismo, no geral esses sujeitos resistem e fazem da situação uma oportunidade de se (re)afirmarem como tais.

4.1 O arco-íris da identidade na pós-modernidade

Nesta seção abordaremos a (re)construção da identidade no contexto da pós-modernidade, pois como ressalta Freire (2000), compreender os povos indígenas não é apenas tentar conhecer o “outro” e suas diferenças, mas refletir sobre a sociedade que vivemos. Para tanto, partiremos das análises de Hall (1992), cujo fio condutor é o exame da ideia de que nas sociedades pós-modernas as identidades passam por um processo de deslocamento ou fragmentação. Essa dinâmica é intensificada a partir do final do século XX, no entanto, o autor recorre ao início da modernidade para entender como as identidades foram construídos e sofreram transformações até chegar ao período mais recente.

O autor ressalta que as transformações ocorridas em torno da identidade são frutos de processos históricos e enfatiza como elementos de análises três perfis: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Esses exemplos refletem rupturas, continuidades e transformações. O primeiro é marcado pelo o individualismo. Antes da modernidade as sociedades eram organizadas por determinações divinas, o modelo seguido estava baseado em dogmas inquestionáveis que impossibilitavam a soberania individual do ser humano.

A modernidade inaugurou dois eventos que romperam com as seculares crenças e práticas de que as normas e as relações sociais deveriam pautar-se somente nas leis divinas, estando o ser humano relegado a *status* inferior. O Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do Século XVIII foram os acontecimentos propulsores dessas mudanças. O “homem” passou a ser o centro do universo e não mais “Deus” que durante a Idade Média era a imagem soberana. Posteriormente, as sociedades ordenadas pelos dogmas foram sendo influenciadas pelo dilema da razão de filósofos como René Descartes, que mostrava através da afirmação “Penso, logo existo” o ideal que deveria reger as relações sociais, em contraposição ao princípio divino.

Hall (1992) descreve o sujeito sociológico ressaltando que até o século XVIII o indivíduo da razão continuava sendo o centro das relações da vida moderna. Porém, aos poucos passava a perder espaço para o sujeito coletivo e social pautado em vivências mais

complexas. De acordo com essa ideia o ser humano na medida em que vivenciava sua individualidade também se relacionava com a sociedade que formava e/ou transformava a identidade. Para tanto, salienta dois acontecimentos que influenciaram diretamente essas novas experiências. Primeiro, as ideias darwinistas que a partir da concepção de Natureza e do desenvolvimento físico do cérebro deram novos contornos para o princípio da razão. Segundo, o surgimento das ciências sociais. Ambos os eventos ressignificaram a relação do “eu” com a sociedade.

A complexidade das relações que passaram a ser vivenciadas começaram a construir o sujeito pós-moderno, descentrado e fragmentado que no contato mais diversificado com a sociedade produziu novas identidades. As ideias de alguns autores justificaram tais mudanças como, por exemplo, Marx via a sociedade organizada a partir das lutas de classe, onde tais conflitos construíam um novo ser tanto social como individual. Freud com a descoberta do inconsciente justificava a construção da identidade por meio de processos psíquicos e simbólicos diferentes dos elementos da razão. Foucault (1979), com o estudo das relações de poder, como o “poder disciplinar” elucidava a regulação e a vigilância da sociedade, do indivíduo e do corpo. Além disso, movimentos sociais como o feminista ampliaram as maneiras de ver a sociedade, superando os limites das divisões de classes defendidas por Marx e acrescentando as relações de gênero, possibilitando também outras identidades.

Hall (1992) salienta que há divergência quanto às ideias acima mencionadas, no entanto, enfatiza que poucos negariam suas influências na modernidade tardia, principalmente, sobre as formas como os sujeitos e as identidades passaram a ser definidas. Em seguida analisa como o indivíduo que historicamente vivenciou diversas mudanças até chegar ao “sujeito fragmentado” é visto em termo de identidade cultural. O elemento da cultura que se refere é o da identidade nacional.

Antes, convém enfatizar que as definições utilizadas até aqui não explicam a (re)construção de identidades de todas as sociedades, pois o modelo, a princípio, se pautou em realidades e teorias europeias que diferiam, por exemplo, das experiências dos indígenas. Para esses sujeitos o início na modernidade impôs além do trabalho compulsório, o genocídio e a subalternização. Mesmo que algumas dessas teorias esclareçam as relações desenvolvidas na embrionária da nação brasileira, como a ideia do sujeito do Iluminismo, tais conceitos e vivências contrastam com as experimentadas pelos indígenas que em grande parte continuaram com suas crenças e práticas (re)construídas e (res)significadas, mas que no geral não se encaixam dentro da razão iluminista.

O Humanismo Renascentista do século XVI colocou o homem no centro do universo, mas o homem branco e europeu. O negro durante um longo período da história do que é hoje o Brasil não era considerado ser humano e o indígena tal como o negro, foi submetido a condições marginais que perduram até os dias atuais. A ideia de sujeito sociológico pode explicar as relações que os indígenas passaram a vivenciar, pois de fato o período atribuído ao conceito trouxe para a colônia portuguesa vários europeus, que em contato com os povos indígenas tornaram a vida social mais complexa. No entanto, os indígenas permaneceram numa condição inferior e suas identidades eram formadas e/ou transformadas por meio das lutas e resistências a regime colonial, posteriormente ao imperial e republicano.

O indígena enquanto sujeito pós-moderno sofreu a influência de outros processos, como o da globalização. O início dessa fase trouxe a ampliação e intensificação de fatores externos como econômicos, políticos, culturais etc., e, conseqüentemente, transformaram as relações de identidade. Todavia, no caso do Brasil podemos perceber por meio de Maciel (2000) e Estácio (2014) que a partir dos anos de 1970 os indígenas articulados em organizações e movimentos sociais saíram às ruas em prol de direitos que respeitassem e valorizassem seus modos de ser, agir e pensar. Portanto, não estavam deixando de ser indígenas, não obstante, suas identidades foram (re)construídas e (res)significadas.

Com o surgimento do nacionalismo novas identidades foram sendo formadas, mas de acordo com Hall (1992) os rios navegados foram os de padronização da identidade. O autor salienta os instrumentos políticos utilizados para a construção da nacionalidade, tais como: os símbolos e representações; a narrativa da cultura nacional por meio da história, da mídia e da literatura; o discurso de origem e continuidade; a tradição inventada; o mito de fundação; e a ideia de um povo original. Essas questões formam os discursos unilaterais que apagam as diferenças culturais e criam a impressão de uma nação harmônica e leal aos seus símbolos e princípios.

Entretanto, vimos no primeiro capítulo deste trabalho que a construção da nação foi um discurso e uma prática das elites, que no geral tinham como modelo seus próprios interesses e princípios renegando, portanto, as diversidades ideológicas e culturais das massas populares. No segundo capítulo, enfatizamos que num primeiro momento as elites brasileiras tentaram apagar as marcas da escravidão e dos sujeitos marginalizados como o negro e o indígena, mas que posteriormente com o discurso da democracia racial, defendido por Gilberto Freyre se criou outra forma de se olhar o negro e o indígena, visto a partir de então como um ser mestiço que formava a identidade do Brasil e que deveria ser valorizado. Porém, essa ideia não possibilitou que o Estado e a sociedade dominante de modo geral criassem

meios que de fato valorizassem e respeitassem esses sujeitos, ao invés disso, apagou suas diferenças e perpetuou a condição subalterna.

Percebemos assim que o discurso da identidade nacional seleciona determinadas culturas e coloca em seu mastro de bandeira um único modelo, desconsiderando os conflitos em torno das diferentes identidades. Não obstante, Hall (1992), ressalta que não existem identidades puras, todas sofrem influências de outras épocas e sujeitos. Cita o exemplo da Europa para mostrar que não houve uma única nação que tenha sido formada somente por um povo, sua construção foi híbrida. Em consonância ao que o autor fala, citamos o caso do Brasil, sua origem se fez por meio de inúmeros grupos étnicos indígenas, também por diversos negros vindos de diferentes regiões da África, além dos europeus. Isso nos mostra a impossibilidade de se instituir uma única cultura como identidade brasileira.

O autor nos faz refletir que a falácia do discurso de identidade nacional apaga as diferenças culturais, no geral as que há séculos estão sendo inferiorizadas. Todavia, acrescenta que além dessa variedade presente na formação da nação, surgiu outro fator que ampliou as possibilidades de identidade, a globalização. Destaca três principais consequências desse processo: a desintegração das identidades nacionais por meio da homogeneização cultural; o reforço das identidades como resistência à globalização; e o surgimento de novas identidades.

Em relação à primeira consequência da globalização é feita uma crítica a visão simplista que reduz esse processo a ações apenas homogeneizadoras das identidades. Para tanto, Hall (1992) ressalta três contratendências: Primeiro, ao invés de substituição da identidade há uma articulação entre o global e o local; segundo, a globalização é desigualmente distribuída, logo as sociedades são afetadas de diferentes formas; e terceiro, esse processo exerce uma influência maior sobre o Ocidente do que em outras partes do globo.

Quanto à segunda consequência da globalização o autor cita o exemplo de grupos dominantes no Reino Unido, que por se sentirem ameaçados pela presença de outros povos, tentam impor o seu próprio modelo cultural como elemento para formação de uma única identidade. Tal reação criou o “racismo cultural” que colocou no auge das relações sociais determinadas culturas e inferiorizou outras. Mas observemos que, no caso do Brasil, houve reações similares quando as elites impuseram seus princípios como único modelo a ser respeitado em detrimento das vivenciadas por sujeitos como indígenas e negros.

O posicionamento dos povos indígenas frente ao processo de globalização também adensa o argumento do fortalecimento das identidades locais. A resposta desses sujeitos foi a construção de estratégias de resistência. O indígena continuou vivenciando as influências

externas que tiveram início ainda no processo colonial e foram intensificadas na pós-modernidade. No entanto, esse sujeito conhecedor de novas tecnologias, político e universitário, ao invés de simplesmente descentrado e fragmentado, ele (res)significou sua identidade em meio as lutas e conquistas das últimas décadas como, por exemplos, as legitimadas na Constituição de 1988.

A terceira possível consequência da globalização é a construção de novas identidades. O autor cita como o exemplo a origem e o desenvolvimento do movimento *black* no cenário britânico que forneceu bases para as lutas sociais e políticas de comunidade afro-caribenhas e asiáticas. O que unia os diferentes sujeitos não eram apenas as características físicas e culturais, mas o fato de serem vistos como o “outro” e viverem à margem da sociedade dominante. Assim, a exclusão desses grupos gerou a construção de novas identidades, articuladas em torno de um ideal em comum, o direito de serem reconhecidos como efetivos cidadãos.

Hall (1992) enfatiza como conclusão provisória que as evidências revelam o caráter contestador e deslocador da globalização em relação às identidades, posto que romperam com o modelo unilateral das identidades nacionais. Todavia, de modo geral o efeito desse processo é divergente, pois como vimos, há políticas que visam à padronização. Outros exemplos nos mostraram que não existem identidades “puras”, pelo contrário, são híbridas, formadas e/ou transformadas em meio aos conflitos sociais. Ademais ocorre às vezes o fortalecimento ou a criação de novas identidades.

É sobre parte desse cenário que se (re)construíram se (res)significaram e/ou se fortaleceram as identidades dos povos indígenas. E mesmo com as políticas de “assimilação”, “integração” e “civilização” do Estado brasileiro, que durante a maior parte da história da nação tentou fazer com que esses sujeitos deixassem de ser indígenas, por meio de interesses econômicos, políticos e por causa do racismo, os indígenas não deixaram de existir. Hoje fazem parte de uma sociedade ainda mais complexa e continuam a fazer escolhas possíveis, lutando por reconhecimento social e pela garantia dos seus direitos.

4.2 Preconceito, discriminação e racismo no ensino superior público: o impacto nas identidades indígenas

Adiante nosso objetivo será refletir sobre os casos de preconceito, discriminação e racismo no ensino superior, bem como tais discursos e práticas dinamizam os comportamentos e as identidades dos estudantes indígenas. Mostraremos que alguns alunos

quando de deparam com essa realidade se retraem pelo medo de não serem aceitos pelos grupos, ações e ideias dominantes, mas no geral fazem da situação uma oportunidade de resistir e lutar contra os sujeitos e as relações de poder que os oprimem. Além disso, defenderemos a importância de se adotar uma postura firme no combate e prevenção desses fatos na universidade, pois, ao contrário, se estará perpetuando a marginalização e o silenciamento dos indígenas.

O racismo enquanto ideologia que hierarquiza as relações, colocando determinados grupos no auge do poder e inferiorizando outros por meio da legitimação da ciência, do Estado e da sociedade, é fruto do século XIX. Segundo Brandão e Silva (2008), as teorias evolucionistas e social darwinistas deste período viam nas características raciais a importância moral e o caminho para alcançar o progresso da sociedade. Todavia, apesar de tais ações e práticas serem atribuídas a uma época específica, os autores salientam que seus efeitos foram perpetuados e estão presentes nas sociedades contemporâneas.

Embora a ideologia do racismo tenha sido cristalizada a partir do século XIX, os negros e os indígenas há séculos eram tratados como seres inferiores, sendo que os negros durante determinado período não eram reconhecidos como ser humano, bem como os indígenas, vistos como seres “sem alma”. Assim, a embrionária nação brasileira surgiu em meio a relações desiguais e a esses sujeitos foram impostos um lugar marginal, perpetuados no desenvolvimento do país.

Vemos em López (2009), que uma das formas mais difundidas do racismo é a institucional, cujos sujeitos opressores e os órgãos legitimadores dessas práticas nem sempre são notórios, mas os efeitos permanecem os mesmos, inferiorizando, discriminando e silenciando determinados grupos sociais. Também identificamos que esse foi um dos alicerces da construção da nação brasileira. As teorias raciais do século XIX legitimaram a escravidão em exercício desde o século XVI. As mudanças políticas e econômicas fizeram com que aos poucos a escravidão fosse sendo substituída pelo “trabalho livre”. No entanto, o processo foi excludente, pois o Estado não pensou em formas que pudessem incluir os negros na sociedade. Portanto, a raça continuava sendo um marcador social e elemento de subalternização.

Apesar de aprofundarmos um pouco mais a temática do preconceito, da discriminação e do racismo nesta seção, os capítulos anteriores também refletiram sobre essas questões. As trajetórias dos indígenas para ingressar no ensino superior nos mostraram o racismo individual; quando esses sujeitos eram menosprezados por seus colegas pelo fato de serem indígenas. O racismo social; quando os indígenas não tinham suas culturas respeitadas pela

própria comunidade ou mesmo na zona urbana quando se deslocavam para cursar o ensino médio. E o racismo institucional; quando o Estado não efetivava o direito a uma educação bilíngue diferenciada e de qualidade para os povos indígenas.

As reflexões sobre a permanência dos cotistas na UEA também denunciaram as formas do racismo acima mencionadas. A tentativa por parte de alunos não indígenas de tentar restringir o acesso dos indígenas a concessão de bolsas oferecidas para todos os estudantes, o não reconhecimento dos elementos culturais dos diferentes grupos étnicos, a não identificação desses sujeitos por parte da universidade, o silenciamento e, conseqüentemente, a falta de políticas de permanência que respeitassem e valorizassem a cultura dos povos indígenas reafirmaram o racismo perpetuado no ensino superior público.

Tais práticas e ações estão baseadas em preconceito, ou seja, ideias equivocadas sobre os indígenas, mas às vezes são realidades construídas por se acreditar de fato que o indígena é inferior. O resultado é a exclusão e a proibição dos indígenas exercerem seus direitos. Portanto, preconceito e discriminação, apesar de conceitos diferentes, estão interligados e formam o alicerce do racismo que hierarquiza e inferioriza determinados grupos sociais como indígenas e negros.

Assim, esta pesquisa corrobora a ideia de que mesmo que a ideologia do racismo tenha sido legitimada no século XIX, seus efeitos e formas continuam presentes na sociedade contemporânea. Ademais, ocupa um lugar estratégico nas instituições educacionais, contribuindo para a marginalização e silenciamento de grupos historicamente alijados das estruturas de poder. Doravante, ampliaremos nossas reflexões sobre o preconceito, a discriminação e o racismo no ensino superior público.

Para tanto, perguntamos aos indígenas: 1) Seus colegas e professores sabem que você é indígena? 2) Em que situação souberam? 3) Como foi a reação deles? 4) Como você se sentiu? Convém ressaltar que os entrevistados nem sempre responderam as questões em suas devidas ordens, mas teremos o cuidado de elucidar as ocorrências dos fatos e fazermos as reflexões possíveis. A seguir temos as respostas:

“1) Sabem. 2) Logo que eu cheguei [...] ai eu falei que era de comunidade, eu era da aldeia indígena, que era miranha, essas coisas assim. Aí eles souberam. 3) Alguns ainda riram, os outros não. 4) Um pouco envergonhada” (FEMININO, MIRANHA, B, 2018).

Observemos que não há um desconhecimento total acerca da presença indígena na UEA. A miranha declara ter se apresentado como indígena e pertencente à respectiva etnia logo no início das aulas. Mas por que será que o capítulo anterior nos mostrou que a

universidade não sabe quais são os estudantes cotistas? É pelo fato de depois do primeiro contato, a matrícula, a instituição fechar os olhos para a presença desses sujeitos em seus espaços educacionais, como se estivesse dizendo que não os reconhece como cidadãos de trajetórias, de histórias e culturas diferentes.

Também identificamos o preconceito dos seus colegas. No relato a miranha conta que ao se apresentar como indígena ela virou motivo de risadas por fazer parte de um grupo étnico. E a atitude dos companheiros de aula a deixou envergonhada. Convém ressaltar que em relatos anteriores a acadêmica declarou que uma de suas dificuldades era o medo que tinha de fazer perguntas aos professores e seus questionamentos sobre o que estava sendo estudado fossem equivocados e, conseqüentemente, isso se tornasse motivo de piadas e provocações por parte dos demais alunos. Esse comportamento pode ter relação com o primeiro contato da sua turma com ela, posto que foi preconceituoso e constrangedor.

Sousa (2008), ao falar sobre a experiência dos indígenas na Universidade Federal de Roraima – UFRR nos mostra a constante presença do preconceito e da discriminação no ensino superior e que tais ações e discursos exercem diferentes formas. O estudo nos permite fazermos um paralelo com a trajetória dos indígenas do CEST-UEA, pois como começamos analisar o preconceito, a discriminação e o racismo também se fazem de diferentes maneiras nesta universidade.

No caso da miranha sofreu um preconceito que é naturalizado pelas pessoas, tendo em vista que é comum para muitos sorrirem quando alguém se declara como indígena. Porém, essa aparentemente simples postura, reflete o desrespeito para com esses sujeitos, pois tal sorriso não expressa a felicidade dos estudantes por verem uma indígena na universidade, mas a ideia equivocada de que essa cidadã não pode ou não é capaz de cursar o ensino superior. Assim, a postura fundamenta a discriminação e inferiorização da indígena na universidade, realidade que deve ser combatida e superada pela comunidade acadêmica.

1) [...] Três professores sabem [...] colegas também sabem, alguns. 2) Ah! Dos professores, surpresos. [Os colegas] também. 3) Elas disseram que não pareço a minha forma de comunicação é diferente. Porque alguns realmente apresentam uma certa dificuldade no diálogo, né? E assim, eu não apresentei nenhuma (FEMININO, TICUNA, C, 2018).

A ticuna conta que alguns professores e colegas de aula sabem que ela é indígena, todavia, ressalta que ficaram surpresos quando se declarou como tal, pois não achavam que a acadêmica se parecesse como indígena. O relato aponta um dos critérios que os docentes e companheiros de estudos usaram para definir quem é ou não indígena, neste caso a questão da comunicação, pois entendem que o indígena tem dificuldade para dialogar. Apesar de a ticuna

também concordar que essa questão pode ser um desafio para alguns, o espanto de saberem que estavam se relacionando com uma indígena vem do preconceito que se tem desses povos indígenas.

Freire (2000) ao falar sobre os equívocos que as pessoas alimentam a respeito desses sujeitos enfatiza a ideia de índio genérico, em que se pensa que tais indivíduos são todos iguais. Entretanto, fazem parte de vários povos e falam diferentes línguas (FREIRE, 2000). Além disso, se relacionam com a sociedade branca de inúmeras formas, alguns de fato exercem uma relação mais próxima com a cultura dos não indígenas, porém, deve-se levar em conta que os critérios dos professores e dos colegas da ticuna para distinguir se ela era ou não indígena, estavam pautados no comportamento e padrão linguístico de sua própria sociedade e não dos diferentes grupos étnicos.

Como essa questão interfere na identidade indígena? A ticuna pode continuar se identificando como tal, todavia, o problema está nos preconceitos perpetuados pelos não indígenas que, conseqüentemente, não enxergam a diferença e nem respeitam as formas que a estudante indígena decide se identificar. O resultado é a padronização dos povos indígenas e esse processo leva a discriminação e inferiorização desses sujeitos, pois não são aceitos como indivíduos com culturas dinâmicas, mas sim estagnadas e inferiores. Vejamos a experiência de outra estudante indígena:

1) A maioria não. Quando eu entrei na UEA eu não queria que ninguém soubesse que eu era indígena. Porque no primeiro momento, quando eu entrei já tinha começado a aula já tinha duas semanas. E quando eu entrei eu senti aquele clima [...] era uma coisa muito forte, um preconceito [...] muito forte dentro da sala de aula e quando a gente ia discutir um texto... Que às vezes tava lá tipo, história dos indígenas essas coisas, aí as pessoas falavam “ah eu queria ir pra uma aldeia, eu queria ver índio”. Meus colegas às vezes chegavam e falavam isso né “será que tem algum indígena aqui dentro da sala?”. Eu ficava caladinha lá no meu canto, não falava nada, não querendo que ninguém soubesse. Depois de três semanas chegou minha outra colega [...]. Ela chegou e tinha muito mais dificuldade do que eu e então a partir do momento que essa disse assim [...] “não professor eu não to conseguindo isso porque eu sou indígena e eu não domino a língua portuguesa”. E aí a partir do momento que ela falou que ela era, que o professor deu liberdade pra ela contar a história dela, foi como se eu tivesse ali me apoiado nela. Agora tem uma aqui dentro da sala de aula [...] eu vou ver o que vão falar pra ela, se eles não a ignorarem muito eu vou e falo também que eu sou indígena. [...] Eu me lembro que eu fui falar que eu era indígena no terceiro período. [...] Quando eu fui falar pela primeira vez que eu era indígena [...] o professor mandou, eu não consegui, travou aqui, eu não conseguia. [...] Quando eu olhava pros meus colegas que eles olhavam assim pra mim, não ia. Entalou aqui, não saiu nem uma palavrinha, ele deixou eu respirar acho que uns cinco minutos, pulou pra outra colega, depois voltou em mim, saiu eu acho umas duas frases, não saiu mais nada. [...] Desde o primeiro período eu fui me retraindo [...], não se eu falar alguma coisa os meus colegas vão rir, se não for certo eles vão rir, eles vão querer tirar piada da minha cara e eu não vou falar, não vou falar. [...] Até as minhas colegas não sabiam [...] e antes de eles saberem elas falavam muita coisa [...] até um colega minha falou assim, foi no ano passado, no terceiro período mesmo que era no mês de abril [...] “gente quando eu tava grávida

que eu soube que era no mês de abril, eu falei pra minha mãe que eu não ia querer ter no dia 19 de abril [...] porque eu não quero que a minha filha seja índia” [...]. 3) Foi um dos momentos que eu não consigo esquecer [...] eles não acreditavam porque eu passei os terceiros períodos enganando, enganando, tentando esconder o máximo que eu podia. [...] Quando eu falei eles falaram “não, tu não é não”, falavam pra mim “tu não é não, tu nem parece ser indígena”. Falavam assim com se indígena tivesse... sim que a gente tem os modos, as tradições da gente, mas como se o indígena tivesse um padrão de vestimenta, tivesse um padrão de rosto ali, [...] se tu olhar pra qualquer pessoa e disse, não tu tem o cabelo desse jeito então tu é indígena. E elas falaram desse jeito, “tu nem parece, tu parece igual uma pessoa que mora aqui na cidade” (FEMININO, MAYORUNA, D, 2018).

O caso da mayoruna apresenta um dos principais motivos que resultam na negação da identidade indígena, o medo do preconceito, da discriminação e do racismo. A indígena declara que grande parte dos seus colegas e professores não sabia que ela pertencia a um grupo étnico e que, a princípio, fez o possível para esconder sua identidade, pelos motivos já mencionados. Ademais, salienta que “quando eu entrei eu senti aquele clima [...] era uma coisa muito forte, um preconceito muito forte dentro da sala de aula [...]”. Esse trecho demonstra a sensação de temor que sentiu ao entrar em sua sala de aula, a qual a fez negar que era indígena até o terceiro período da graduação.

O relato denuncia que o preconceito, a discriminação e o racismo vinham de suas amigas que inicialmente não sabiam que ela era indígena. Isso é perceptível na fala de uma delas “[...] “gente quando eu tava grávida que eu soube que era no mês de abril, eu falei pra minha mãe que eu não ia querer ter no dia 19 de abril [...] porque eu não quero que a minha filha seja índia” [...]”. A aluna afirma que não queria que sua filha nascesse no dia 19 de abril, data que se comemora o dia do índio no Brasil, pois achava que a data poderia reafirmar ainda mais o estigma de ser indígena. Isso nos incita a pensar o quanto ainda pesa esse estigma no cotidiano desses povos. É tão forte, que faz com que o próprio indígena tenha postura de negação dessa identidade. Essa postura não é inocente ou equivocada, mas fruto de um contexto mais amplo que alimenta os estereótipos e naturaliza o indígena com um ser inferior.

Para a mayoruna só foi possível afirmar sua identidade indígena quando outra colega contou a seu professor que estava tendo dificuldade de aprender porque era indígena e não falava o português fluentemente. Depois disso, ela passou a não negar mais sua identidade, mas o processo aconteceu aos poucos, pois quando um de seus professores deu abertura para que contasse sua história a indígena, ela continuava se sentindo com medo da reação de seus colegas. Ao ressaltar o momento que contou fazer parte da etnia mayoruna, enfatiza ter sido uma situação marcante em sua vida, tendo em vista que as pessoas não acreditaram. Primeiro porque passou três períodos negando sua identidade, depois por terem uma ideia equivocada acerca do que é ou não ser indígena.

A fala da estudante cotista nos remete ao que Cuche (1999) comenta sobre as estratégias de identidade “Um tipo extremo de estratégia de identidade consiste em ocultar a identidade pretendida para escapar à discriminação, ao exílio ou até o massacre [...]” (CUCHE, 1999, p. 197). Neste caso a escolha da mayoruna de não se afirmar com tal estava relacionada a um dos elementos enfatizados pelo autor: fugir da discriminação. Porém, mayoruna encontrou apoio em outra estudante indígena, em um de seus professores e fez da situação uma forma de se (re)afirmar como indígena. Mas tais casos de preconceito, discriminação e racismo poderiam ser evitados se a universidade adotasse uma postura firme no combate a essa realidade e criasse políticas de permanência que respeitassem e valorizassem a trajetória e a cultura desses sujeitos.

A seguir observemos o relato de duas indígenas:

1) Sim, todos eles sabem. 2) No primeiro momento quando eu vim e fiz minha apresentação. [...]. 3) Tem alguns que aceitaram bem, tinha uns que ainda tiraram brincadeira comigo, tinham preconceito, mas hoje em dia todo mundo já acostumou com essa ideia (FEMININO, MAYORUNA, E, 2018).

1) [...]Num trabalho de apresentação que eu falei. Foi num seminário, mas assim de aprofundar mesmo, de contar a minha história [...] só foram as minhas colegas mesmo [...] e contei da onde eu vim, como eu vim. 3) Ah eles riram de mim. Eles disseram “poxa eu não sabia não” [...] (FEMININO, KOCAMA, G, 2018).

Mayoruna salienta que todos os seus professores e colegas de aula sabem que ela é indígena, desde o primeiro contato com a turma. Entretanto, a reação foi de preconceito e de discriminação observado no trecho “Tem alguns que aceitaram bem, tinha uns que ainda tiraram brincadeira comigo, tinham preconceito [...]”. É relevante refletir sobre uma das formas sutis de menosprezar esses sujeitos e perpetuar os equívocos a respeito deles, neste caso o tom de brincadeira. Esse modo de inferiorizar o “outro” se naturaliza quando se constrói a impressão de uma ação inocente, feita apenas com intenções humorísticas. Mas na verdade os efeitos são os mesmos ou até mais abrangentes, pois torna-se fácil proliferar o preconceito, a discriminação e o racismo quando tal discurso e prática é disfarçado e aceito como natural.

O relato da mayoruna em parte difere do depoimento da kocama, pois apesar de as estudantes terem se afirmado como indígenas, ambas o fizeram em contextos diferentes. A mayoruna logo quando começou a estudar e a kocama somente a partir da apresentação de um trabalho de aula. Convém ressaltar que nossas análises têm nos mostrado que as identidades indígenas às vezes são afirmadas como forma de resistência a indivíduos e/ou estruturas de poder que os oprimem. Em outros casos, a princípio as identidades são negadas pelo medo de

não ser aceita como tal, mas posteriormente é (re)afirmada em decorrência da não aceitação das estruturas que oprimem os indígenas. Este provavelmente seja o caso das duas estudantes.

Os dois exemplos se assemelham quando a kocama conta a reação dos seus professores e colegas de aula “Ah eles riram de mim. [...]”. Assim, percebemos que às vezes é “brincando” que se perpetua o preconceito, a discriminação e o racismo para com o “outro”. Além disso, nos chama atenção mais uma vez o espanto de seus professores quando a kocama contou que era indígena. Isso demonstra o preconceito que se tem sobre esses sujeitos, a qual muitos acreditam que os indígenas não conseguem ingressar na universidade ou não deveriam estar nestes espaços.

A estudante afirma:

1) Sim sabem, todos sabem. Eu nunca do primeiro momento que eu entrei escondi que eu entrei por cota. 3) [...] às vezes tem aquela indiferença porque eles acham que eu não sou indígena. Porque ah tu não tem cara de ser indígena, o jeito que tu fala, o conhecimento que tu tem. [...] Eles achavam que o índio tem que ser meio que um pouco inferior lá e não tem muita informação [...] (MASCULINO, MIRANHA, I, 2018).

O miranha declara ter se afirmado como indígena e ingressado na universidade por cotas raciais no primeiro contato que teve com seus professores e colegas de aula. Porém, a reação da turma foi de estranhamento por conta do preconceito que tinham acerca da ideia do que é ser indígena, neste caso um sujeito inferior, de pouco conhecimento e que não sabia se relacionar com as pessoas. O depoimento nos mostra o conflito em torno da identidade e que apesar do não reconhecimento por parte do grupo dominante ele, desde o início de seu ingresso no ensino superior, se afirmou como tal e não deixou de se identificar como indígena.

Assim os exemplos fundamentam a ideia de que o preconceito, a discriminação e o racismo estão presentes no CEST-UEA e são praticados contra os indígenas. No entanto, em meio aos discursos e práticas de poder dos grupos dominantes, eles fazem da situação uma forma de seguir resistindo e lutando em busca de seus sonhos. Alguns inicialmente encontram dificuldades de se afirmarem por conta das ideias e ações que os oprimem, mas posteriormente, acabam se (re)afirmando junto com os que desde o primeiro contato com a graduação assumem a identidade indígena.

4.3 Os indígenas universitários: somos mil possíveis em um

Doravante refletiremos sobre o que significa ser indígena para os alunos que se identificam dessa forma e como os indígenas se percebem a partir da trajetória no ensino

superior. Além disso, analisaremos as motivações e os sonhos dos estudantes cotistas, investigando suas formas de agir, pensar e ser enquanto universitários, cidadãos e futuros profissionais. Nosso principal objetivo é mostrar que o indígena pode conhecer, estudar, ampliar suas concepções de vida, de mundo e nem por isso deixa de ser indígena.

Entender as dinâmicas das identidades indígenas não é uma tarefa fácil, pois como salienta Cuche (1999) elas se fazem a partir das relações sociais, marcadas pelo lugar que as pessoas ocupam na sociedade e constroem suas representações. Ademais, Foucault (1979) enfatiza que as relações estão baseadas em instrumentos de poder, ou seja, os conflitos e os significados das identidades podem ser diversos e nem sempre consensuais. Compreendo o indígena como ser social, partimos desses princípios para analisar o significado da identidade indígena no contexto universitário. Assim, perguntamos aos estudantes cotistas: O que é ser indígena para você?

Iniciemos com os depoimentos da kambeba e da miranha:

[...] Eu não escolhi ser indígena, nasci... por causa que minha família é indígena. Então, eu acho maneiro, até por causa dos novos conhecimentos que vai ter de língua, tu vai ter outras tradições, as educações baseadas na tua etnia, comidas e tudo mais. Eu acho legal. Eu me sinto bem sendo indígena (FEMININO, KAMBEBA, A, 2018).

“Ser indígena pra mim... é bom” (FEMININO, MIRANHA, B, 2018).

Para a kambeba ser indígena está relacionado a uma questão de pertencimento e não simplesmente a uma escolha. Ela afirma ter nascido assim porque veio de uma família que é indígena. Desta forma a identidade é formada a partir de um laço consanguíneo que liga o “eu” ao grupo familiar e é significada por meio de relações mais dinâmicas que envolvem os modos de ser, agir e pensar da aldeia. Ademais, a kambeba e a miranha afirmam respectivamente que “Eu me sinto bem sendo indígena” e “é bom”. Ou seja, o pertencimento a um grupo étnico é visto de forma positiva.

O depoimento da kambeba nos revela que a identidade indígena é formada a partir de um local de origem, da relação com a família, com a língua e com a cultura desses sujeitos. Essa realidade é apresentada como um desafio para universidade, pois, se tais princípios constroem a identidade dos alunos indígenas, mas a instituição esquece e silencia os grupos étnicos presentes em seus espaços educacionais, quais as possibilidades deles se afirmarem e vivenciarem a experiência universitária incluindo seus princípios culturais?

A reflexão também nos remete à abordagem do capítulo anterior acerca das políticas de permanência na universidade, pois são essas ações que permitiriam navegar por rios

propícios à afirmação, ao respeito e à valorização das culturas e das identidades indígenas. Observemos que os alunos indígenas se sentem pertencentes a um grupo étnico, ou seja, eles não querem e não estão deixando de ser indígena. Vejamos como outra acadêmica entende o que é ser indígena:

Indígena pra mim significa uma pessoa que... Que possui cultura, que valoriza a cultura, que valoriza o povo, que valoriza os seus conhecimentos. Pessoas que sabem viver em grupo, pessoas que sabem ajudar uma a outra, isso significa ser indígena pra mim. E que tem certos conhecimentos, tipo ele tem uma boa relação tanto em grupo, tanto com a natureza no meio onde ele vive (FEMININO, TICUNA, C, 2018).

A ticuna ressalta que ser indígena se faz a partir da cultura. Essa questão nos leva a diferenciarmos os conceitos de cultura e identidade cultural, pois segundo Cuche (1999), apesar de estarem relacionados elas são estabelecidas de diferentes formas. A cultura não depende de uma consciência de identidade para existir e em grande parte está ligada a fatores inconscientes. Porém, a identidade é construída em meio a conflitos que podem ou não manipular e até apagar determinadas culturas e no geral se faz sobre discursos e ações conscientes.

Cuche (1999) enfatiza que a identidade é formada a partir da oposição entre os grupos sociais e à medida que inclui também exclui. A fala da ticuna explica esse processo, pois quando afirma que ser indígena significa possuir e vivenciar os princípios culturais do seu povo ela se coloca como pertencente a determinado grupo que tem uma cultura particular, conseqüentemente, exclui os que diferem de sua realidade. Assim, a identidade se faz a partir de relações de poder e se (re)constrói por meio de diferentes interesses.

As identidades indígenas não estão isentas dos conflitos de poder que acompanham os processos de auto-afirmação. Todavia, a ticuna também apresenta a identidade como instrumento valorizador da cultura, que preza pela convivência em grupo, assim como respeita a relação com a natureza. Essa realidade não alimenta o estereótipo de que o indígena é ingênuo e manso ou em contraste, selvagem e incivilizado. Ao invés disso, nos mostra que são sujeitos que se afirmam como indígenas e valorizam seus princípios culturais, mas também estão abertos ao diálogo com diferentes grupos sociais e inclinados a respeitar e valorizar o ambiente que vivem. Portanto, um fator que deve aproximar a universidade dos grupos étnicos presentes na instituição e fazer parte da construção de políticas de permanência e valorização das identidades indígenas.

Para a próxima estudante a identidade indígena é motivo de orgulho e se faz em meio às lutas e resistências em prol de reconhecimento social e contra as opressoras estruturas de poder:

Ser indígena pra mim... Muitas pessoas me perguntam, “ah tu é indígena, tu tem algum direito a mais que a gente não tem?”. [...] Eu não acho que o indígena tem mais direito do que um que não é indígena. [...] Eu não vou dizer que ser indígena pra mim eu sou acima de qualquer pessoa [...] Eu me orgulho de ser indígena é que o indígena pra conquistar as coisas eles não desistem fácil. Eles vão lá, lutam, lutam, lutam, quando não tem nenhuma esperança mais ou talvez quando a gente conquista aquilo, ai para. [...] Eu já percebi muito aqui na cidade que eles [*os não indígenas*] falam não, o nosso futuro vai ser as crianças, sempre falam isso, no futuro vai ser as crianças. Nós indígenas não, nosso futuro tem que acontecer agora, se a gente não conseguir quem vem atrás pode dar continuidade no que a gente ta fazendo. [...] É a gente que tem que mudar. É eu estando aqui dentro da universidade procurando um conhecimento melhor pra mim levar pra lá, pra talvez contribuir e talvez uma criança de lá se espelhe em mim, que ele vem pra universidade também [...] (FEMININO, MAYORUNA, D, 2018).

Observamos que para a estudante a identidade indígena é formada por meio das lutas e resistências sociais que visam reconhecer, conquistar e garantir seus direitos enquanto cidadãos. Isto é visto na seguinte fala “[...] eu me orgulho de ser indígena é que o indígena pra conquistar as coisas eles não desistem fácil. Eles vão lá, lutam, lutam, lutam, quando não tem nenhuma esperança mais ou talvez quando a gente conquista [...]”. A sociedade de modo geral se faz a partir de diferentes conflitos, entretanto, os indígenas historicamente carregam séculos de lutas e resistências que formam a base de suas identidades.

As reais condições de desigualdades vivenciadas pelos povos indígenas fazem com que eles sonhem com um futuro melhor que os permita ascender socialmente, porém, suas esperanças são alimentadas e vivenciadas no presente, pois não podem esperar que somente o futuro desconstrua o preconceito, a discriminação e o racismo imposto a eles. Esse posicionamento é identificado na seguinte fala “nosso futuro tem que acontecer agora, se a gente não conseguir quem vem atrás pode dar continuidade no que a gente ta fazendo. [...] É a gente que tem que mudar. [...]”. O relato nos faz refletir sobre a urgência que tais sujeitos têm de superar os obstáculos que os oprimem diariamente e, portanto, não esperam apenas pelo futuro, mas sim estão sempre lutando para vencer os desafios do presente.

A universidade faz parte da (re)construção e/ou (res)significação das identidades indígenas. A afirmativa é identificada na fala “É eu estando aqui dentro da universidade procurando um conhecimento melhor pra mim levar pra lá, pra talvez contribuir e talvez uma criança de lá se espelhe em mim, que ele vem pra universidade também.” Além disso, o ensino superior apresenta um papel ainda mais importante, que é formar pessoas para o exercício da cidadania e que sejam capazes de contribuir para que outras adentrem nesses

espaço e possam somar para a superação da condição marginal na qual colocam os indígenas. Outros dois indígenas declaram:

“É auto-reconhecimento [...]” (FEMININO, KOCAMA, G, 2018).

“[...] É a questão da linguagem, a gente fala em outra língua e temos diferentes culturas [...]” (MASCULINO, TICUNA, H, 2018).

Para a kocama ser indígena significa auto-reconhecimento, ou seja, se identificar desta forma e, conseqüentemente, vivenciar os princípios e valores do seu povo. A ticuna apresenta a cultura com fator construtor da identidade indígena e salienta como elemento principal o uso da língua materna. Esses relatos nos mostram a importância de uma relação próxima entre os povos indígenas e a universidade como forma de valorização das culturas e das identidades desses sujeitos, tendo em vista que estão distantes dos seus locais de origem, das suas famílias, do seu povo, e das diversas culturas tradicionais que alimentam o sentimento de pertencimento a um grupo étnico. Todavia, os capítulos anteriores apresentaram uma realidade contrária, pois, de um lado, os indígenas ingressam na universidade com seus modos de agir, pensar, ser e com diversos sonhos, mas, por outro, são esquecidos e silenciados pela instituição que não identifica, não dialoga e nem cria políticas que respeitem e valorizem suas experiências fora e dentro do contexto universitário.

Ser indígena também é adotar uma postura firme ao se auto-reconhecer:

Ser indígena é ser uma pessoa autêntica. É ela não ter vergonha do que ele é, não tentar se esconder pelo fato de ser indígena [...] Então ser indígena é ser autêntico. É ser o que você é e pronto e ninguém tem o direito de tentar mudar ou tirar isso de você. (MASCULINO, MIRANHA, I, 2018).

O miranha entende que ser indígena parte do pertencimento e reconhecimento de si próprio enquanto indígena. É não se desfalecer frente aos desafios que carregam por pertencer a um grupo étnico e ressalta que ninguém tem o direito de mudar o que ele é. Tal postura lembra o que Cuche (1999) salienta ao falar que “A identidade é o que está em jogo nas lutas sociais. Nem todos os grupos têm o mesmo “poder de identificação” [...]” (CUCHE, 1999, p. 185). Pautadas nas relações de poder, a identidade se faz por meio de conflitos e os indígenas estão envolvidos nessas complexas interações sociais. Porém, como o autor ressalta essa realidade é construída desigualmente. Tal realidade é observada trajetória educacional dos indígenas entrevistados que, mesmo lutando e resistindo, ainda ocupam um lugar marginal na sociedade, fato que contribui para o desrespeito e a desvalorização de suas identidades.

No geral os depoimentos apresentaram a identidade indígena como fruto do pertencimento a um local de origem, a família, a auto-afirmação e, principalmente, a experiência cultural vivenciada pelo grupo ao qual pertence. Vimos que esse processo é algo dinâmico e se faz por meio de conflitos e relações de poder. Além disso, entendemos que os indígenas, apesar de fazerem escolhas possíveis ainda são reprimidos pela subalternização e racialização, e dentre as possíveis reações há a resistência e a luta dos povos indígenas, e suas identidades em grande parte são fortalecidas a partir desse movimento.

Como mencionamos no capítulo três a Universidade do Estado do Amazonas – UEA foi construída no coração da Amazônia, cuja região é ocupada pela maior parte da população indígena do Brasil. E, especificamente, o CEST-UEA abriga vários grupos étnicos, portanto, a instituição exerce influência e pode ter importância na (re)construção, na (res)significação, no respeito e na valorização das identidades indígenas. Mas como os indígenas se percebem hoje? As suas trajetórias no ensino superior o fazem ser diferentes no que diz respeito às questões indígenas?

Observemos o que nos revela a fala a seguir:

Depois que a gente entra numa faculdade, a gente conhece mais pessoas, a gente tem mais conhecimento, a gente não se sente tão preso. [...] Quando eu entrei aqui eu me senti meio que inferior, eu te falei, por ser indígena, por ser uma pessoa lá do interior, mas depois que eu entrei isso não impede de nada. Eu me descrevo que já sou uma pessoa mais despachada, que já consigo dialogar com outras pessoas sem medo de ser reprimida e tudo. Porque agora como eu já tenho um certo conhecimento eu sei a forma de me defender. [...] E encontrar as respostas certas pra pessoas que tiverem algum preconceito ou que tão se referindo alguma coisa que não seja boa pra mim (FEMININO, TICUNA, C, 2018).

Nos capítulo dois a ticuna nos contou sobre os desafios que enfrentou para ingressar na universidade. Relatou que os indígenas vivenciavam o preconceito, a discriminação e o racismo por parte de membros da comunidade e pelos próprios profissionais da educação. Essa realidade explica o porquê da fala “Quando eu entrei aqui eu me senti meio que inferior, eu te falei, por ser indígena, por ser uma pessoa lá do interior”. Assim, num primeiro momento, o lugar marginal imposto à estudante e as relações que a oprimiram contribuíram para que sua identidade indígena fosse vista por ela como algo negativo.

Todavia, a relação com o conhecimento universitário possibilitou a formação de uma pessoa mais confiante, que consegue dialogar com diferentes ideias “sem medo de ser reprimida”. Essa mudança também ajudou a estudante se valorizar enquanto indígena e lutar contra o preconceito. Portanto, a vivência universitária tem exercido um papel importante na ressignificação das identidades indígenas, pois a ticuna passou a adotar uma postura que a permite resistir e lutar para ser reconhecida e respeitada como tal.

No quarto período eu me percebia como uma pessoa que tivesse aprendido tudo que eu precisasse aprender. Os professores me passavam que... Como eu já te falei que eu era alienada e que no quarto período eu me percebia agora [...] eu tenho um conhecimento [...] que eu posso fazer o que eu quero, que eu to acima de qualquer pessoa, eu to igual a vocês, eu dizia isso para as meninas. Vocês não vão me chamar mais de burra porque eu to no nível de vocês. Eu consegui alcançar vocês. Mas hoje eu vejo que... Eu me vejo assim, como se eu só quisesse articular o que eu aprendi lá na aldeia com isso [*com o conhecimento acadêmico*]. É muito difícil a gente fazer isso. [...] Eu aprendi mais lá na aldeia do que aqui. [...] Dentro da universidade eu costumo dizer gente, quando a professora ta passando alguma coisa hoje lá, né? Que é uma coisa nova pra mim, eu não vou dizer mais nossa que legal, eu não sabia disso. Eu não tento fazer mais isso, eu tento relacionar aqui que eu estudei lá [*na aldeia*]. O que eu posso tirar daquilo que vai servir como aprendizado? Eu não posso só valorizar o que tão me ensinando aqui dentro pra mim esquecer o que eu aprendi [*na aldeia*]. Eu tenho que relacionar isso, o que dá de encaixar [...] (FEMININO, MAYORUNA, D, 2018).

Esta fala aponta dois casos de preconceitos e como a forma que a mayoruna se enxergava vai sendo ressignificada em sua trajetória no ensino superior. O primeiro contato com o conhecimento universitário alimentou o discurso hegemônico sobre a ciência de que é a detentora do verdadeiro saber em oposição aos dos povos indígenas, por exemplo. Essa ideia fundamentou os preconceitos dos professores que classificaram a ticuna como “alienada” por se relacionar com princípios diferentes dos da sociedade branca e burguesa e dos alunos que a julgaram como “burra” por desconhecer realidades diferentes.

Essas questões perpetuam as discriminações sobre esses povos, pois rotular os indígenas de forma negativa é um modo de impor um lugar marginal a tais sujeitos. “O poder de classificar leva à “etnicização” dos grupos subalternos [...]” (CUCHE, 1999, p, 187). Esse poder faz com que determinadas características culturais de um grupo social sejam vistas como diversas, mas estagnadas e que, portanto, não podem fazer parte da sociedade de modo geral. Assim, são obrigados a viverem em um único lugar porque a sociedade não aceita suas diferenças.

Inicialmente o contato com o saber acadêmico não possibilitou que a mayoruna valorizasse sua identidade, o conhecimento e a cultura do seu povo, no entanto, posteriormente ela passou a enxergar sua experiência de outras formas. Reconheceu que o conhecimento universitário é importante, porém, não é o único e verdadeiro, pois enquanto indígena pertence a um povo que tem seus próprios saberes que devem ser valorizados também, e não se pode abrir mão desses ensinamentos porque ingressou no ensino superior. Assim, passou a refletir sobre o que estava aprendendo, buscando dialogar com as diferentes ideias e filtrar o que poderia ser ensinado na sua aldeia.

A forma como a indígena passou a se perceber releva uma valorização da sua identidade. Entretanto, ela só começou a se enxergar positivamente depois que a ideia de

saber hegemônico e os preconceitos a seu respeito foram sendo desconstruídos. Mas o que ocorre com os indígenas que desistem antes de chegar nessa etapa do curso? Eles abandonam por a universidade desconhecer, não dialogar com os seus saberes e os inferiorizar? Essas reflexões precisam ser feitas para que esses sujeitos não se sintam menosprezados, esquecidos e silenciados desde o ingresso no ensino superior, mas sim respeitados e valorizados pelo que são.

Analisemos o relato de outro estudante:

Assim, eu to mais brigona, né? Batendo o pé, dizendo não, eu não quero isso, eu quero desse jeito. Correndo atrás do que eu acho certo. Pelas visões que a gente ta estudando de algumas disciplinas e sobre o conhecimento que a gente vem adquirindo, principalmente, trabalhar sobre as relações. Então a gente passa a ter uma visão bem mais ampla e não aquela visão restrita. [...] Eu também to um pouco mais calma, mais reflexiva, porque quando eu não tinha noção disso eu respondia, não pensava na atitude. (FEMININO, TICUNA, F, 2018).

Para a ticuna o conhecimento adquirido no ensino superior tem contribuído para o amadurecimento pessoal. Afirma estar adotando uma postura mais segura a respeito dos seus ideais quando diz “Assim, eu to mais brigona, né? Batendo o pé, dizendo não, eu não quero isso, eu quero desse jeito. Correndo atrás do que eu acho certo [...]”. Ressalta que os estudos têm contribuído para uma visão mais ampla sobre as coisas, além disso, à medida que se tornou uma pessoa com posicionamento firme também aprendeu a agir de forma equilibrada e reflexiva.

Há tempos os indígenas lutam e resistem ao preconceito, à discriminação e ao racismo, responsáveis pelas reais condições de desigualdade social desses sujeitos. Todavia, as mudanças alcançadas por meio da experiência acadêmica têm contribuído para a afirmação das identidades indígenas, pois os tornam mais críticos e conhecedores dos seus direitos. Assim, podem pensar em maneiras diversificadas para reivindicar o que lhes pertence e continuar caminhando em busca da conquista e garantia da cidadania.

Para a estudante a seguir a vivência universitária ampliou seus conhecimentos, mas continuou valorizando sua cultura:

Antes de vim pra universidade eu era muito fechada. [...] Eu não sabia totalmente os direitos que eu tinha. Hoje cresceu bastante, a G do passado eu acho também que ela um pouco morreu. [...] As minhas culturas eu não vou deixar [...] (FEMININO, KOCAMA, G, 2018).

A kocama passou a vivenciar mudanças a partir do ingresso no ensino superior. Relata que antes ela “era muito fechada”, portanto, estava distante dos diálogos e das relações que a permitisse ampliar a noção dos seus direitos. Mas a experiência universitária contribuiu para

que crescesse enquanto pessoa e não fosse mais a indígena “fechada”. Porém, mesmo com as novas relações desenvolvidas na universidade e com o conhecimento adquirido ela declara que “As minhas culturas eu não vou deixar”. Como vimos anteriormente, a cultura é um dos elementos formadores da identidade indígena, portanto, ao dizer que não deixará isso de lado, ela se afirma enquanto indígena.

A seguir vemos que a experiência universitária possibilitou o reconhecimento dos indígenas por parte da comunidade:

Eu vejo que antes de eu ingressar na universidade eu era tipo uma pessoa qualquer, mas hoje em dia quando eu cheguei no mês de férias lá na comunidade as pessoas estavam me valorizando, respeitaram e perguntaram como que a universidade funciona. Aí eu falei pra eles que a universidade era totalmente diferente do ensino que a gente aprendeu no ensino médio [...]. (MASCULINO, TICUNA, H, 2018).

O fato de ingressar num curso universitário mudou a concepção que a comunidade tinha sobre o ticuna. Vale lembrar que o estudante veio de um local onde os princípios cristãos eram hegemônicos e não reconheciam a cultura indígena. Porém, cursar uma graduação fez com que o seu povo o respeitasse e o valorizasse. Esse cenário é oportuno para afirmação das identidades indígenas, pois a aceitação e o reconhecimento desses sujeitos é u, caminho interessante.

Convém esclarecermos duas questões diferentes. No terceiro capítulo mostramos que os indígenas são esquecidos e silenciados pela comunidade acadêmica, pois não existem políticas específicas que identifiquem, dialoguem e contribuam para a permanência desses sujeitos na graduação. Mas se inexistem essas ações como os indígenas continuam se afirmando enquanto tais? Se as culturas dos diferentes grupos étnicos no geral não são reconhecidas e valorizadas, como eles se identificam como indígenas se a questão cultural é fundamental nesse processo?

Uma resposta possível é que as identidades dos alunos indígenas foram se formando a partir dos laços com a família, com o grupo étnico e os princípios culturais, as quais mesmo estando distantes, os indígenas continuam se sentindo pertencentes a esse meio. Mas também são construídas em decorrência das lutas e resistências ao sistema educacional que os oprime, esquece e tenta silenciar.

Entendemos que os indígenas ingressam na universidade de forma estratégica, buscando serem reconhecidos e ascenderem socialmente, mesmo que no geral a instituição não dialogue com eles e nem respeite e valorize suas culturas. As bases das identidades indígenas estão fora dos espaços universitários. No ensino superior elas são (re)construídas e

(res)significas. Em grande parte de forma isolada, por conta da ausência de política que aproxime esses estudantes da comunidade acadêmica.

Se apesar da relação distante que a universidade estabelece com os alunos cotistas eles continuam se identificando como indígenas, acreditamos que se houvessem políticas de combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo, bem como efetivas ações de permanência que, para além da questão financeira, valorizasse e respeitasse os seus modos de ser, pensar e agir, ocorreria também o reconhecimento das identidades indígenas por parte da comunidade acadêmica como um todo e não apenas em casos isolados.

[...] Há uma diferença muito grande, porque como eu sempre falo conhecimento é poder e poder transforma as pessoas. Então o modo de se comportar, o modo de falar, o modo de você saber ouvir e saber falar aquilo que é preciso às pessoas. Então houve uma mudança significativa que até é perceptível para as pessoas que me conhecem. E também saber de uma certa forma que todo conhecimento aqui adquirido, saber passar pra pessoas. Porque o Direito ele é uma ciência com o linguajar muito rebuscado, muito difícil, mas ai você tem que ter toda aquela didática pra saber transmitir o que realmente você pretende comunicar. E, principalmente, pra classe indígena que muitos são desprovidos de informação [...]. (MASCULINO, MIRANHA, I, 2018).

As mudanças vivenciadas pelo miranha no ensino superior avaliadas positivamente por ele ajudaram a amadurecer os modos dele se comportar, de ouvir e se comunicar com as pessoas. O indígena salienta que “conhecimento é poder e poder transforma as pessoas”, essa fala fundamenta a ideia de que esses sujeitos ingressam na universidade de forma estratégica para serem reconhecidos e ascenderem socialmente, pois as relações estão sempre baseadas em instrumentos de poder sendo, portanto, necessário diversificá-los para conseguir superar as condições marginais que são impostas aos povos indígenas.

Convém ressaltar a importância de cursos de maior prestígio social no CEST-UEA como o Direito, pois podem ampliar as possibilidades de os indígenas ascenderem socialmente, tendo em vista que são melhor remunerados e ocupam um *status* de reconhecimento social superior aos das licenciaturas, por exemplo. Ademais, o fato de um indígena ter ingressado no Direito e aprendido novas formas de se relacionar não o fez deixar de se preocupar com o seu povo, isso é observado na seguinte fala “você tem que ter toda aquela didática pra saber transmitir o que realmente você pretende comunicar. E, principalmente, pra classe indígena que muitos são desprovidos de informação”. Portanto, os laços com a identidade e a comunidade indígena continuaram existindo, tendo sido (res)significados.

Para ampliar nossas análises acerca das dinâmicas das identidades indígenas também perguntamos aos estudantes cotistas: Que profissional e cidadão você deseja ser cursando o ensino superior? Vejamos a posição da estudante:

Eu quero ser uma futura profissional que represente a minha categoria. Eu sonho, eu tenho a perspectiva de que eu possa talvez um dia, esse é meu maior sonho, de publicar um livro que fale sobre as minhas dificuldades, sobre a minha trajetória que eu tive de chegar aqui. Eu quero ser uma profissional de não só chegar tipo, de dizer ah eu me formei eu tenho agora capacidade de dar aula pra qualquer pessoa, não. Se um dia eu for querer ministrar aula tipo aqui na cidade se for o caso, eu vou ministrar. Mas a minha vontade é de não ministrar, é poder contribuir com o que eu aprendi dentro da minha aldeia. Minha maior vontade é poder voltar pra minha aldeia e incentivar pessoas pra virem pra cá pra dentro. A minha perspectiva é formar futuros indígenas (FEMININO, MAYORUNA, D, 2018).

Inicialmente o desejo da mayoruna é de representar a categoria de profissionais indígenas, neste caso a de professores, posto que cursa uma licenciatura. Ademais, um dos seus sonhos é contar sua trajetória acadêmica com o propósito de compartilhar as experiências que passou nesse período. Convém salientar que entre os entrevistados a referida indígena talvez tenha sido a que apresentou mais dificuldades para o ingresso e a permanência no ensino superior. Possivelmente o desejo de comunicar suas vivências universitárias seja com o objetivo de mostrar que apesar dos obstáculos é exequível o indígena cursar e concluir uma graduação.

O depoimento também releva o sentimento de pertencimento que a estudante tem com a aldeia e com o seu povo. Ela enfatiza que poderia ministrar aulas na cidade, mas o seu desejo é poder utilizar os conhecimentos que adquiriu na universidade para contribuir com a aldeia. Além disso, pretende incentivar os indígenas a ingressarem no ensino superior e somar na formação dos membros da sua aldeia.

Percebemos que os seus sonhos enquanto universitária, cidadã e futura professora estão ligados ao local de origem e ao grupo étnico que faz parte. O desejo de fazer a diferença na aldeia tem sido um elemento fundamental de sua formação acadêmica. A mayoruna ampliou sua visão de vida e de mundo a partir do conhecimento universitário, mas o sentimento de pertencimento ao seu povo e a identidade indígena continua existindo.

Bom eu quero ser uma cidadã excelente. Eu quero ser exemplo para as futuras gerações que virão pra cá, eu tenho certeza que virão e eu já ouvi muitas pessoas falarem que assim como eu consegui elas também querem conseguir. Então eu quero ser o melhor possível, ser exemplo pra minha aldeia, voltar pra lá de cabeça erguida, que eu realizei meu sonho, mostrar pra eles que tudo é possível (FEMININO, MAYORUNA, E, 2018).

Objetivo da estudante é se tornar “uma cidadã excelente”, ou seja, saber dos seus direitos e deveres e poder de fato exercê-los. Enfatiza que deseja “ser exemplo para as futuras gerações que virão para cá”, isso apresenta o comprometimento com sua formação, pois pretende servir como incentivo para o seu povo, mostrando que é possível alcançar realizar seus sonhos. É importante mencionar que as mayoruna D e F são irmãs, ambas vivenciaram experiências similares para ingressar na universidade e permanecerem na graduação. Apesar do preconceito, da discriminação e do racismo vivenciado em suas trajetórias educacionais elas não abandonaram a identidade indígena, pelo contrário, a fortaleceram.

“Ah eu quero ser uma profissional que de alguma forma, em qualquer lugar que eu for trabalhar eu faça alguma contribuição a partir das minhas aulas, entendeu? [...]”. (FEMININO, TICUNA, F, 2018).

“Crítica, eu quero ser crítica [...]”. (FEMININO, KOCAMA, G, 2018).

As palavras chaves nas falas da ticuna e da kocama são respectivamente “contribuição” e “crítica”. O desejo de contribuir enquanto cidadã e professora apontam o compromisso da indígena com sua formação, bem como o propósito de fazer a diferença a partir dos conhecimentos universitários adquiridos. A crítica remete à capacidade de olhar as coisas como um todo e adotar uma postura firme nas decisões a serem tomadas. Essas questões nos fazem pensar no indígena como cidadão e profissional capaz de ampliar as suas relações sociais, somando para fazer a diferença no lugar que ocupa e ao mesmo tempo se posicionando como sujeito dono de suas próprias ideias e escolhas.

Vejamos que resultados o indígena pretende alcançar a partir dos conhecimentos adquiridos na universidade:

Eu pretendo ser um cidadão prestativo pra sociedade como um todo, não só a classe indígena [...]. Pretendo contribuir na sociedade de uma forma significativa pra que os direitos não só do índio, mas das minorias, do negro, de todos que possam ser realmente alcançados. [...] Mudar a sociedade eu não posso, mas eu posso contribuir para que haja uma mudança no decorrer do tempo (MASCULINO, MIRANHA, I, 2018).

O miranha deseja ser um cidadão e profissional compromissado com as mudanças sociais. Entende que não pode transformar tudo, mas é capaz de somar para construção de uma sociedade mais justa, onde os direitos dos indígenas e de outros sujeitos relegados das estruturas de poder possam de fato ser garantidos e respeitados. Vemos, portanto, um indígena

que se identifica com as causas sociais e que está disposto a utilizar os conhecimentos adquiridos na universidade para fazer a diferença aonde vier a atuar.

Ao falar sobre a experiência universitária dos povos indígenas Amaral (2010) defende a ideia de um duplo pertencimento, a do estudante universitário e a do indígena. Nós acreditamos que esse sujeito na verdade é mil possíveis em si, pois mesmo que tenha uma identidade ligada ao seu local de origem, ao seu povo e a sua cultura, e também passe a se vivenciar a experiência universitária, ele continua sendo um ser envolvido em uma sociedade mais ampla que está em constante movimento.

Cuche (1999) parte da premissa de que a identidade é fruto de construções sociais, portanto, é complexa, não sendo possível defini-la de forma simples e “pura”. Porém, ressalta que mesmo que seja multidimensional a identidade não perde sua unidade. Percebemos essa realidade, na experiência universitária dos povos indígenas, que ampliam suas visões de vida, de mundo e estão envolvidos nas dinâmicas das relações sociais, continuando a se identificar como indígenas.

Essas ideias corroboram à nossa premissa de que os indígenas são mil possíveis em um, todavia, para UEA eles são apenas um, pois suas diferenças não são identificadas e nem respeitadas. Mas mesmo assim esses sujeitos se identificam como tais. No entanto, são identidades vivenciadas de forma isolada. É necessário o diálogo e a construção de políticas que aproxime a instituição dos povos indígenas, bem como respeite e valorize seus modos de ser, agir e pensar. Somente assim será possível navegar em rios que possibilitem o reconhecimento das identidades indígenas por meio da comunidade acadêmica e que essa possa semear essa prática na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados, das reflexões e dos resultados colhidos e analisados, foi possível fazermos algumas considerações finais. Antes, convém salientarmos que não foi nosso objetivo esgotarmos a pesquisa que tínhamos proposto desenvolver. Portanto, nem todas as questões abordadas encontraram respostas. Porém, os questionamentos que ainda não puderam ser solucionados são vistos por nós como rios navegáveis, com possibilidades reais de ampliação e aprofundamento dos temas aqui discutidos.

O trabalho objetivou compreender a relação entre a política de ação afirmativa do tipo cota para indígenas e a trajetória dos alunos indígenas no CEST-UEA de 2005 a 2018. A pesquisa permitiu ampliar nosso olhar acerca do lugar imposto aos povos indígenas na construção da nação brasileira. Também contribuiu para conhecermos as trajetórias desses sujeitos ao longo da formação básica e os desafios para o ingresso no ensino superior público. Ademais, possibilitou nos aproximarmos das experiências vivenciadas pelos diferentes grupos étnicos presentes na UEA e, em específico, no CEST, de modo que pudéssemos entender os problemas enfrentados até a conclusão da graduação. No mais, foi possível apreendermos a dinâmica das identidades indígenas, (re)afirmadas, (re)construídas, e/ou (res)significadas.

Para sintetizarmos os resultados que alcançamos lembraremos as hipóteses basilares desta pesquisa, comprovadas no desenvolvimento do trabalho. Primeiro, tínhamos proposto que a construção da nação brasileira impôs um lugar marginal aos povos indígenas. As análises das bibliografias e das constituições brasileiras comprovaram esta premissa. A nação foi um ideal das elites que determinaram como modelo o branco e burguês, sendo os indígenas, os negros e outros sujeitos subalternizados, excluídos do processo ou quando participaram o faziam como indivíduos inferiores, usados como engrenagens que perpetuaram as estruturas e hierarquias de poder.

O indígena, assim como os demais sujeitos marginalizados da nação fizeram escolhas possíveis, no entanto, frente às desigualdades sociais e a manutenção dos privilégios das elites pouco foi possível optar. Portanto, os povos indígenas, aqueles que resistiram aos séculos de massacre e trabalho compulsório, foram subalternizados e silenciados. O Estado, por muito tempo, viu o indígena apenas como mão de obra que precisava ser explorada ao máximo. Em outros momentos até apresentou interesse em reconhecer a presença desses sujeitos, mas em detrimento dos seus modos de agir, pensar e ser, pois eram vistos como “silvícolas” e para se tornarem brasileiros precisavam ser “civilizados”.

Recentemente, com a Constituição de 1988, esses sujeitos conquistaram direitos que possibilitam o reconhecimento de suas culturas e o exercício da cidadania. Entretanto, mostramos que a efetivação dos elementos legais referentes aos povos indígenas ainda estão no vir ser, pois na prática continuam sendo excluídos, silenciados e quando construídas políticas direcionadas aos grupos étnicos, se fez sem os devidos recursos, atenção e respeito às suas necessidades basilares.

A segunda hipótese levantou a premissa de que muitos indígenas não conseguem ingressar na universidade, mesmo disputando o vestibular por meio das cotas raciais, pois a formação básica que tiveram não possibilitou reais condições para conseguir a nota mínima no vestibular e adentrar no ensino superior. Os dados e os depoimentos dos alunos cotistas corroboraram esta ideia. Das 3.059 vagas ofertadas no interior e na capital no período de 2005 a 2018, foram preenchidas 1.537 e 1.522 não foram ocupadas. Nesse mesmo tempo, no CEST o número de vagas oferecidas, preenchidas e não ocupadas resultaram respectivamente em 237, 92 e 145. Ou seja, existe a política de cotas, mas ainda não é o suficiente para oportunizar ao indígena cursar uma graduação.

Os relatos dos acadêmicos indígenas à medida que denunciaram os desafios para concluir o ensino básico, também mostraram a força de vontade de superar os obstáculos enfrentados diariamente para seguir em busca do sonho de adentrar no ensino superior. O preconceito, a discriminação, o racismo foram os elementos principais na efetivação e uma educação inicial que não levou em consideração os modos de agir, pensar e ser dos diferentes grupos étnicos.

Como consequência dos discursos e práticas que marginalizaram e silenciaram os indígenas ao longo das trajetórias educacionais básicas, identificamos a falta de investimento do Estado para com esses povos, que não tiveram uma estrutura e professores de fato preparados para trabalhar com uma educação bilíngue diferenciada garantida na Constituição de 1988. Ademais, o descaso para com a educação dos indígenas foi observado tanto na comunidade como na cidade, no último caso praticamente inexistiu qualquer menção ao respeito e a valorização das culturas desses sujeitos.

O conhecimento desta realidade nos fez navegar sobre a urgente necessidade de a universidade repensar a política de ingresso dos indígenas no ensino superior. Se os dados nos apresentaram que quase a metade das vagas oferecidas não estão sendo preenchidas e os depoimentos apontam os respectivos porquês. Então a academia tem motivos suficientes para minimizar essas lacunas e efetivar formas que, de fato, possibilitem aos indígenas cursarem a graduação. Ademais, enquanto instituição que preza pela diversidade cultural e a

desconstrução das desigualdades, bem como edificação de um espaço educacional democrático e inclusivo, este deve ser um compromisso e dever da UEA.

Nossa terceira hipótese sustentava a ideia de que para o CEST-EUA o indígena só é reconhecido com tal no ato da matrícula, esta premissa também foi confirmada. Identificamos que na região do Médio Solimões e seus afluentes encontram-se 21 etnias indígenas, e que nos territórios de Tefé e Alvarães habitam 9 etnias. Além disso, a unidade acadêmica analisada abriga atualmente 8 grupos étnicos, um número representativo da diversidade e da riqueza cultural dos estudantes indígenas, no entanto, esquecido e silenciado pela universidade.

O exame dos relatórios das diretorias do CEST mostrou a inexistência de projetos voltados especificamente para os indígenas. Os relatos dos professores coordenadores ou ex-coordenadores apresentaram o desconhecimento da presença dos cotistas na universidade, bem como apontou a relação distante da instituição com esses acadêmicos. Os depoimentos dos indígenas somados à outras evidências comprovaram a falta de políticas de permanência que ajudassem, tanto em termos financeiros como simbólicos, pois não basta somente terminar a graduação, é preciso que concomitante a isso ocorra o respeito e a valorização das culturas dos diferentes grupos étnicos.

Esse contexto revelou que as cotas indígenas no CEST-UEA são apenas de ingresso, pois ainda não há políticas que sanem ou minimizem as dificuldades enfrentadas pelo cotista durante a graduação. Os principais desafios encontrados foram os financeiros, os pedagógicos, o fato de passar a viver distante da família, da aldeia e a fluência da língua portuguesa. É importante ressaltar que todas essas questões vieram das falas dos próprios indígenas, assim, temos o resultado dos problemas vivenciados diariamente, ao qual podem e devem se tornar pautas de reflexões e ações que visem ultrapassar esses obstáculos.

Como sugestões para superação dos desafios acima mencionados os indígenas e os professores relataram a necessidade de implantação de bolsas direcionadas especificamente aos grupos étnicos, a criação de programas que respeitem e valorizem suas culturas, a concessão imediata da casa do estudante e do restaurante universitário e, principalmente, a consolidação de uma relação próxima entre os indígenas e a universidade.

Na última hipótese levantamos a ideia de que os indígenas, ao ingressarem na universidade ampliam a concepção de vida, de mundo, interagem com outras pessoas, mas nem por isso deixam de se verem como indígenas. Além disso, ressaltamos que apesar do medo do preconceito, da discriminação e do racismo que criam condições reais de abandono e silenciamento desses sujeitos no ensino superior, eles fazem da situação um forma de lutar e

resistirem contra os indivíduos e as estruturas de poder que os oprimem, assim, a identidade é (re)construída e/ou (res)significada.

As experiências dos alunos cotistas confirmaram a premissa acima. O trabalho nos mostrou que o preconceito, a discriminação e o racismo continuam vivos e aparecem de diferentes formas: em ações e discursos individuais, coletivos e institucionais. Em vários contextos foi possível perceber a naturalização de uma realidade opressora, que silencia e inferioriza os indígenas.

A situação apresentada expõe como os alunos indígenas reagem a realidade descrita. Alguns não se apresentam de imediato como pertencentes a um grupo étnico, outros por medo de represálias advindas do preconceito, da discriminação e do racismo, negam suas características identitárias, mas depois com a experiência dos conhecimentos e das relações produzidos na universidade, esses sujeitos passam a se (re)afirmarem e juntamente com aqueles que desde o início se afirmam como tais, suas identidades são (re)construídas e/ou (res)significadas.

Ademais, os sonhos dos indígenas enquanto universitários, cidadãos e futuros profissionais refletiram os desafios enfrentados na formação básica e na relação com a sociedade, de modo que esse contexto, juntamente com a experiência acadêmica tem aumentado as motivações dos grupos étnicos de cursar uma graduação e de contribuir para o respeito e valorização das culturas dos povos indígenas. Esse fato também representa o reconhecimento de si próprio e a necessidade de lutar em prol do direito de vivenciar a cidadania brasileira sem deixar de lado a identidade indígena.

A pesquisa relevou que as identidades dos grupos étnicos presentes no CEST exerce relação com o sentimento de pertencimento ao povo, à família e, principalmente, à cultura. Porém, evidenciamos que inexistem projetos e qualquer política voltada para a valorização e o respeito às culturas indígenas. A questão nos fez questionar como os indígenas se (re)afirmam a partir da experiência universitária, tendo em vista que não há ações efetivas que contemplem essa realidade?

Em resposta mostramos que as identidades dos acadêmicos indígenas são fundamentadas nos sentimentos de pertencimento aos seus lugares de origem, às suas culturas e aos sujeitos que fazem parte desse processo. Além disso, a ausência de políticas de reconhecimento, respeito e valorização dos grupos étnicos faz com que os indígenas (re)afirmem, (re)construam e/ou (res)signifiquem a identidade de forma isolada, principalmente, como estratégia de luta e resistência aos grupos hegemônicos e às estruturas de poder que os oprimem.

De modo geral, as cotas indígenas denunciam a perpétua desigualdade racial, bem como o preconceito, a discriminação e o racismo latente na sociedade e nas instituições como, por exemplo, nas educacionais de nível básico e superior, que marginalizam e silenciam os povos indígenas. Acreditamos que o ideal para a efetivação dos direitos dos índios seria uma transformação na sociedade e nas estruturas de poder, de modo que possibilitasse a real construção da cultura do respeito e da valorização desses sujeitos.

No entanto, não podemos esperar que as transformações sociais e institucionais ocorram sem que se criem estratégias para mudar a condição subalterna vivenciada pelos povos indígenas. As ideias precisam transbordar e resultar em políticas a curto, médio e longo prazo, pois somente assim estaremos somando para a desconstrução do espaço marginal imposto aos indígenas, viabilizando condições reais de reconhecimento e ascensão social.

Diante da utopia dos direitos indígenas, da perpetuação do preconceito, da discriminação e do racismo em relação a esses sujeitos, as cotas raciais no ensino superior público se fazem necessárias como medidas emergenciais, capazes de minimizar as desigualdades socioeconômicas e somar com as lutas e resistências em prol do respeito e da valorização das identidades e das culturas indígenas.

Procuramos mostrar que as cotas para indígenas são importantes, todavia, defendemos que não basta apenas ofertar as vagas, é imprescindível que esta ação afirmativa se faça também por meio de políticas de permanência na universidade. Tais políticas devem pautar-se no apoio financeiro, pois a maioria dos estudantes indígenas vem de família de baixa renda e, além disso, precisam construir ideias e práticas que respeitem e valorizem a cultura dos diferentes grupos étnicos presentes na instituição.

Um dos passos mais importantes foi possibilitar o ingresso dos indígenas na universidade, posto que desde o início do processo de escolarização e formação superior no Brasil os indígenas foram excluídos desses espaços. A UEA abriu as portas para os povos indígenas, processo que ocorreu em meio às lutas e reivindicações das organizações e dos movimentos indígenas. Entretanto, nossa pesquisa indicou a necessidade de se repensar as cotas indígenas no CEST-UEA. A sua relevância continua sendo afirmada, não obstante, deve-se continuar o constante exercício de reflexão acerca de sua abrangência e resultados.

O debate em torno das cotas indígenas precisa se tornar uma prática frequente dentro da universidade e que isso resulte em ações efetivas de ingresso e permanência, pois no primeiro caso o número de vagas oferecidas ainda não está sendo totalmente preenchido e em relação à permanência continua inexistindo políticas que solucionem ou minimizem as dificuldades dos alunos indígenas na graduação. Entretanto, é imprescindível que os diálogos

envolvam a participação direta dos povos indígenas e que os projetos estejam pautados em suas experiências e reivindicações, pois somente eles conhecem o real peso dos fardos que carregam para alcançarem seus objetivos.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Luis Otávio Vincenzi; FILHO, Vladimir Brega. **Por um olhar democrático às ações afirmativas**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 232, p. 455-476, set./dez. 2011.

AGUIAR, José Vicente de Souza. **Narrativas sobre povos indígenas na Amazônia**. Manaus: Edua, 2012.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005.

AMARAL, Wagner Roberto. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Curitiba, 2010.

BARBOSA, Priscila Faulhaber. **Educação e política indigenista**. Em aberto, Brasília, ano 3, n. 21, abr./jun. 1984.

BRANDÃO, André; SILVA, Anderson Paulino da. **Raça e educação: os elos nas Ciências Sociais Brasileiras**. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio. (Orgs.). Raça: novas perspectivas antropológicas. 2º Ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia, EDUFBA, 2008.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. **Índios Cristãos: a conversão dos gentios na Amazônia portuguesa (1653-1769)**. Campinas, SP: 2005.

CARVALHO, José Murilo. Primeiros passos (1822-1930). 18º Ed. In: **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

Censo escolar indígena de 2005. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Censo_Escolar_Ind%C3%ADgena>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

CHAUÍ, Marilena. A nação como semióforo. 6º Ed. In: **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

Constituição brasileira de 1824. Disponível em: <<http://www.monarquia.org.br/PDFs/CONSTITUICAODOIMPERIO.pdf>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

Constituição brasileira de 1891. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

Constituição brasileira de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

Constituição brasileira de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

Constituição brasileira de 1946. Disponível em: <<http://www.inap.mx/portal/images/pdf/lat/brasil/constitucion%20estados%20unidos%20de%20brasil%201946.pdf>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

Constituição brasileira de 1967. Disponível em: <<http://www.inap.mx/portal/images/pdf/lat/brasil/constitucion%20de%20brasil%201967.pdf>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

Constituição brasileira de 1988. Disponível em: <<http://stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

COSTA, Ana Alice Alcântara. **O Movimento Feminista no Brasil:** dinâmica de uma intervenção política. In: PISCITELLI, Adriana et al. (Orgs.). Olhares Feministas. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009.

COSTA, Hideraldo. **Cultura, Trabalho e Luta Social na Amazônia:** Discurso dos Viajantes – Século 19. Manaus: Editora Valer e Fapeam, 2013.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da, (org.). **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CURSO UEA. Disponível em: <<http://cursos3.uea.edu.br/>>. Acesso em 04 de março de 2017.

Epígrafe do quarto capítulo da dissertação de mestrado. Disponível em: <https://pensador.com/identidade_poesia_de_pedro_bandeira/>. Acesso em 20 de junho de 2017.

Epígrafe do segundo capítulo da dissertação de mestrado. Disponível em: <<https://m.letras.mus.br/dani.black/o-trono-do-estudar/>>. Acesso em 05 de janeiro de 2017.

Epígrafe do terceiro capítulo da dissertação de mestrado. Disponível em: <<https://m.letras.mus.br/bia-ferreira/cota-nao-esmola/>>. Acesso em 14 de junho de 2017.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas.** Manaus: Edu, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História oral:** velhas questões, novos desafios. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.). Novos domínios da história. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, J.R. Bessa. **Cinco idéias equivocadas sobre o índio.** In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Manaus-Amazonas. N°01 – Setembro 2000. P.17-33.

FUNAI. Dados disponíveis em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. In: Seminário Internacional – As Minorias e o Direito. Série Cadernos do CEJ, 24, 2003.

GOMES, Mércio Pereira. **O caminho brasileiro para a cidadania indígena**. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs.). História da cidadania. 6º Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. **A importância do sistema de reserva de vagas na Uerj na construção de identidades negras**. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloisio. (Orgs.). Negros, indígenas e educação superior. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010.

GONÇALVES, Rosiane Ferreira. **Os desafios da educação diferenciada, interculturalidade e bilíngue entre os povos indígenas no estado do Pará**. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, de 23 a 26/09/2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2002.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DPL&A, 1992.

Henriques, Ricardo et al. (org). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), abril de 2007.

HOBBSAWM, Eric J. O Nacionalismo. In: **A Era das Revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JÚNIOR, João Feres. **Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativas**. In: JÚNIOR, João Feres; ZONINSEIN, Jonas. Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

LADEIRA, Maria Elisa. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena**. Revista de Estudos e Pesquisa, FUNAI, Brasília, v. 1. n. 2. P. 141-155, dez. 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **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.

LÓPEZ, Laura Cecilia. **O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, 2009.

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.

MACHADO, Marina Monteiro. **A trajetória da destruição: índios e terras no Império do Brasil**. Niterói: UFF, 2006.

MACIEL, Benedito. **Afirmção étnica e movimento indígena em Tefé: o caso dos Cambeba**. Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos de Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: Edua/Capes, 2000, ano 1, n. 1.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de; MENEZES, Simone Cazarin de. **Ação Afirmativa na UFRJ: a implantação de uma política e os dilemas da permanência**. O Social em Questão- Ano XVII - nº 32, p. 59 – 74, 2014.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. **História oral como fonte: problemas e métodos**. *Historiæ*, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MELLO, Marcia Eliane Alves de Sousa e. **O Regimento das Missões: poder e negociação na Amazônia portuguesa**. *Clio – Série Revista de Pesquisa Histórica* – N. 27-1, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, npo. 1ve9m7-b2r1o7/,2 n0o0v2embro/ 2002.

MONTEIRO, Aloisio; LEAL, Joliene do Nascimento. **Lugar da memória e memória do lugar: formação de professores indígenas e o currículo como narrativa étnico-racial**. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloisio. (Orgs.). *Negros, indígenas e educação superior*. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. 6º Ed. Capinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

QUINTANA, Mário. **Antologia poética**. 6º Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. 9º Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

RENAN, Ernest. **Que é uma nação?**. *Plural: Sociologia*, USP, S. Paulo, 4: 154-175, 1.sem. 1997.

SAMPAIO, Patrícia Melo. **Espelhos Partidos: etnia, legislação e desigualdade na Colônia**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Francisco Jorge dos. **Além da Conquista:** guerras e rebeliões indígenas na Amazônia pombalina. 2º Ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 6º Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SISS, Ahyas, et al. **Ações afirmativas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloisio. (Orgs.). Negros, indígenas e educação superior. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010.

SOUSA, Ana Lúcia. **Indígenas na Universidade:** resistindo ao preconceito. In: REPETTO, Maxim; NEVES, Leandro Roberto; FERNANDES, Maria Luiza. (Orgs.). Universidade inconclusa: os desafios da desigualdade. Boa vista: Editora da UFRR, 2008.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa; VIEIRA, José Jairo. **O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior:** notas para uma agenda de ação. O Social em Questão- Ano XVII - nº 32 – 2014.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Para além das cotas:** contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras. Jundiaí SP: Paco Editora, 2006.

WANDROSKI, Silvana Francescon; COLEN, Fernanda RuschelCremonese. **As ações afirmativas para ingresso de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.** O Social em Questão- Ano XVII - nº 32 – 2014.

APÊNDICES

A

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ – CEST
MESTRADO EM CIÊNCIAS HUMANAS

Entrevista para a complementação da dissertação de mestrado com o tema: *A política de ação afirmativa e a trajetória de alunos indígenas no Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA de 2005-2018.*

Pesquisador: Filipe Frota de França

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cristiane da Silveira

Acadêmico (a): _____

Curso: _____ Turno: _____ Período: _____

Idade: _____ Etnia: _____ Data da entrevista: ____/____/____

Local da entrevista: _____

Trajatória

1-Como foi sua trajetória educacional inicial?

- Verificar se frequentou escola indígena, se estudou com professores indígenas e se o ensino era bilíngue.

2-A cultura indígena era valorizada e estudada na escola? De que forma?

3-Quais eram condições da escola e do ensino?

4-Quando resolveu frequentar o ensino superior o que isso representava pra você?

5-Como foi a relação com a comunidade a que pertence? Eles te deram apoio?

6-Quais dificuldades você enfrentou para ingressar na universidade?

7-Qual a importância da universidade para você?

Cotas/ Acesso/Permanência

8-O que você entende por cotas indígenas?

9-Por que escolheu fazer o vestibular por cotas? Você acredita que as cotas proporcionaram de fato seu acesso ao ensino superior?

10-O RANI é o critério mais adequado para realização da inscrição no vestibular? Em caso negativo, qual seria outro mais indicado no seu ponto de vista?

11-A partir de seu ingresso na UEA você teve acesso a políticas que deram subsídios à sua permanência no ensino superior?

12-Você teve acesso a quais políticas de assistência estudantil oferecidos pela universidade? Quais outras conhece?

13-Quais as dificuldades enfrentadas durante sua trajetória no ensino superior?

Experiência Acadêmica

14-Como você percebe a relação da UEA com os estudantes indígenas? Há a valorização e o respeito às diferenças?

15-Quais políticas poderiam ser adotadas pela UEA para minimizar as dificuldades no processo de formação acadêmica dos alunos cotistas?

16-O modelo de ciência adotado pelo CEST-UEA dialoga com os saberes indígenas? O que você sugere?

17-Seus colegas de aula e professores sabem que você é indígena?

- Verificar em que situação eles souberam e como foi a reação deles.

18-Já sofreu algum tipo de preconceito por ser indígena?

- Verificar Em que situação, como ocorreu e como o estudante se sentiu

19-Como você se sente fazendo parte de uma instituição de ensino superior?

20-Quais são as experiências relevantes que você tem vivenciado durante sua trajetória no ensino superior?

Questões de Identidades

21-O que é ser indígena para você?

22-Como você se percebe hoje? A sua trajetória no ensino superior te fez ser diferente no que diz respeito à questão indígena?

23-Como a vivência universitária (o acesso à universidade por meio das cotas, o conhecimento adquirido) te fez (re)pensar sua identidade indígena?

24-Como você se percebe em relação às pessoas não indígenas?

25-Que profissional e cidadão você deseja ser cursando o nível superior?

36-Como você pretende relacionar o conhecimento científico adquirido no ensino superior e o conhecimento tradicional indígena quando estiver atuando como professor?

B

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ – CEST
MESTRADO EM CIÊNCIAS HUMANAS

Entrevista para a complementação da dissertação de mestrado com o tema: *A política de ação afirmativa e a trajetória de alunos indígenas no Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA de 2005-2018.*

Pesquisador: Filipe Frota de França

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cristiane da Silveira

Professor(a): _____

Coordenador(a) do curso de: _____

Local da entrevista: _____

Data da entrevista: ____/____/____

1-Enquanto coordenador do curso você entrou em contato com os alunos indígenas do respectivo curso e ouviu suas demandas? Quais são elas?

2-Você conhece as políticas de ação afirmativa, seja de acesso ou permanência, adotadas pela UEA? O curso possui alunos que são contemplados por elas?

3-Como você percebe a relação da UEA com seus alunos cotistas?

4-A matriz curricular do curso comporta elementos que valorizem a diversidade dos povos indígenas? Valoriza o conhecimento dos povos indígenas?

5-Quais dificuldades você identifica que os alunos indígenas encontram em sua trajetória no curso superior?

6- O aluno indígena recebe algum tipo de auxílio pedagógico ou de direcionamento às políticas de apoio da UEA e da coordenação?

7-Você identifica no curso, por parte dos alunos, um processo de afirmação da identidade indígena? Em que contexto?

8-Quais políticas poderiam ser adotadas para aproximar a academia com a realidade dos alunos indígenas?

9-Qual é o seu posicionamento em relação às cotas para indígenas?

ANEXOS

A

GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONASUNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

IDENTIFICAÇÃO DO (A) ALUNO (A)			
Nome completo:			
Nome social:		Matrícula:	
Curso:		Período:	
Unidade Acadêmica: Clique aqui e escolha sua Unidade Acadêmica			
CPF:	Data Nascimento:	Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
R.G.:	Naturalidade:	UF:	
Estado Civil:	<input type="checkbox"/> Solteiro (a) <input type="checkbox"/> Casado (a) <input type="checkbox"/> Viúvo (a) <input type="checkbox"/> Desquitado (a) <input type="checkbox"/> Divorciado (a) <input type="checkbox"/> Convivente <input type="checkbox"/> União Estável <input type="checkbox"/> Outro		
Raça:	<input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Negra <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Indígena (Etnia:)		
Telefone:	E-mail:		
Rua/Av.:			Nº:
Complemento:	Bairro:		
CEP:	Município:	UF:	
Nome completo da Mãe:		Telefone: ()	
Nome completo do Pai:		Telefone: ()	
Nome completo do (s) Responsável (is), quando for o caso:		Grau de parentesco do (s) responsável (is):	
Rua/Av.:			Nº
Complemento:		Bairro:	
CEP:	Município	UF:	
I - DADOS SOCIOECONÔMICOS DO (A) ALUNO (A)			
1. Condição Socioeconômica			
1.1. Qual sua condição financeira atual?			
<input type="checkbox"/> Sustentado (a) pelos pais. <input type="checkbox"/> Sustentado (a) somente pelo pai. <input type="checkbox"/> Sustentado (a) somente pela mãe. <input type="checkbox"/> Sustentado (a) pelo responsável (is). <input type="checkbox"/> Sustentado (a) por companheiro (a) ou esposo (a). <input type="checkbox"/> Sustentado (a) por outros: Qual relação/grau de parentesco/vínculo? _____ <input type="checkbox"/> Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas. <input type="checkbox"/> Trabalha e é responsável pelo próprio sustento, além de contribuir parcialmente para o sustento da família. <input type="checkbox"/> Trabalha e é responsável apenas pelo próprio sustento. <input type="checkbox"/> Trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família.			
1.2. Caso você tenha respondido acima que trabalha, informe o valor da sua renda:			
Valor R\$: _____			
1.3. Você participa de algum Programa Social?			
<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Qual? _____ Valor R\$: _____			
1.4. Você recebe algum auxílio/benefício do seu município de origem?			
<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Valor R\$: _____			
1.5. Qual tipo de transporte você utiliza para chegar a sua Unidade Acadêmica?			
<input type="checkbox"/> Não utilizo transporte. <input type="checkbox"/> Transporte da Prefeitura. <input type="checkbox"/> Moto Táxi. <input type="checkbox"/> Transporte Coletivo. <input type="checkbox"/> Bicicleta. <input type="checkbox"/> Carona. <input type="checkbox"/> Próprio. <input type="checkbox"/> Outros. Especifique: _____			


 Universidade do Estado do Amazonas
 Av. Djalma Batista, 3578 - Flores
 CEP: 69050-010 / Manaus-AM
 www.uea.edu.br



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1.6. Você possui dependente (s)? Exemplos: filho (a), enteados, companheiro (a), etc. Em caso afirmativo, apresentar certidão ou documento oficial comprobatório.						
<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim: Quantos? _____						
1.7. Qual sua origem escolar?						
<input type="checkbox"/> Toda Pública <input type="checkbox"/> Pública/Privada <input type="checkbox"/> Pública/Privada com bolsa <input type="checkbox"/> Privada com bolsa <input type="checkbox"/> Privada sem bolsa						
1.8. Possui alguma deficiência ou doença crônica?						
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Especifique: _____						
1.9. Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, você possui despesas com tratamento de saúde das situações especificadas acima? Se afirmativo, apresentar laudo médico e comprovante (s) da (s) despesa (s).						
<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Valor R\$: _____.						
2. Condição de Moradia						
2.1. Qual sua condição atual de moradia?						
<input type="checkbox"/> Moro Sozinho (a). <input type="checkbox"/> Moro com pai, mãe ou ambos. <input type="checkbox"/> Moro com um dos pais: () pai ou () mãe.						
<input type="checkbox"/> Moro com Esposo (a) /companheiro (a). <input type="checkbox"/> Moradia pertencente e/ou mantida pelo município de origem.						
<input type="checkbox"/> Moradia mantida pela família. <input type="checkbox"/> Pensão/pensionato.						
<input type="checkbox"/> Casa de Familiares. <input type="checkbox"/> Casa de Amigos. <input type="checkbox"/> Casa do Estudante.						
<input type="checkbox"/> Cedida. <input type="checkbox"/> Alugado. Valor: \$ _____.						
<input type="checkbox"/> Outros. Especifique: _____.						
II - DADOS SOCIOECONÔMICOS DA FAMÍLIA						
1. Condição Socioeconômica da Família						
1.1. Quantas pessoas compõem seu Núcleo Familiar? (integrantes da família, moradores do mesmo domicílio). Você deverá ser incluído, caso more com a família)						
<input type="checkbox"/> 2 pessoas. <input type="checkbox"/> 3 pessoas. <input type="checkbox"/> 4 pessoas. <input type="checkbox"/> 5 pessoas.						
<input type="checkbox"/> 6 pessoas. <input type="checkbox"/> 7 pessoas. <input type="checkbox"/> Acima de 07. Quantas? _____						
1.2. Quem é (são) responsável (is) pela manutenção financeira familiar?						
<input type="checkbox"/> Eu mesmo (a). <input type="checkbox"/> Meus pais. <input type="checkbox"/> Somente meu pai. <input type="checkbox"/> Somente minha mãe. <input type="checkbox"/> Meu responsável (is).						
<input type="checkbox"/> Eu e meu/minha esposa (a) /companheiro (a). <input type="checkbox"/> Somente/minha (meu) esposa (a) /companheiro (a).						
<input type="checkbox"/> Outros vínculos. Qual relação/ grau de parentesco? _____.						
<input type="checkbox"/> Outro meio. Especifique: _____.						
1.3. Renda Familiar Bruta Mensal Per Capita (R\$)						
<input type="checkbox"/> 0,00 a 200,00 <input type="checkbox"/> 201,00 a 400,00 <input type="checkbox"/> 401,00 a 600,00						
<input type="checkbox"/> 601,00 a 800,00 <input type="checkbox"/> 801,00 a 1.000,00 <input type="checkbox"/> 1.001,00 a 1.200,00						
<input type="checkbox"/> 1.201,00 a 1.400,00 <input type="checkbox"/> 1.401,00 a 1.600,00 <input type="checkbox"/> 1.601,00 a 1.800,00 <input type="checkbox"/> 1.801,00 a 2.000,00						
1.4. Além das pessoas que compõem o seu Núcleo Familiar, existe mais alguém que dependa da Renda Bruta Mensal Per Capita da sua família?						
<input type="checkbox"/> 1 pessoa. <input type="checkbox"/> 2 pessoas. <input type="checkbox"/> 3 pessoas. <input type="checkbox"/> 4 pessoas. <input type="checkbox"/> Acima de 04. Identifique: _____						
1.5. Identificação do Núcleo Familiar. INICIE COM O SEU NOME SE MORAR COM A FAMÍLIA.						
Nome	CPF	Parentesco/ Vínculo com o aluno*	Idade	Fonte de Renda	Ocupação	Valor Bruto Mensal



Universidade do Estado do Amazonas
Av. Djalma Batista, 3578 - Flores
CEP: 69050-010 / Manaus-AM
www.uea.edu.br



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

2. Condição de Moradia da Família			
2.1. Endereço da Família:			
Rua/Av.:			Nº
Complemento:		Bairro:	
CEP:	Município:	UF:	
Telefone (s):			
2.2. Qual o tipo de moradia da sua família? Em caso de imóvel alugado ou financiado apresentar documentação comprobatória com valores.			
<input type="checkbox"/> Própria. <input type="checkbox"/> Alugada. <input type="checkbox"/> herdada. <input type="checkbox"/> Financiada. <input type="checkbox"/> Financiada por Programa Social/Governamental. Especifique: _____. <input type="checkbox"/> Cedida. Por quem? _____ Há quanto tempo: _____. <input type="checkbox"/> Outro. Especifique: _____.			
2.3. A moradia possui (poderá marcar mais de uma opção, quando houver):			
<input type="checkbox"/> Rede de Esgoto. <input type="checkbox"/> Luz elétrica ligada à rede. <input type="checkbox"/> Água encanada. <input type="checkbox"/> Internet. <input type="checkbox"/> Telefone.			
2.4. Tipo da construção:			
<input type="checkbox"/> Alvenaria/tijolo com revestimento <input type="checkbox"/> Alvenaria/tijolo sem revestimento <input type="checkbox"/> Madeira aparelhada <input type="checkbox"/> Taipa Revestida <input type="checkbox"/> Taipa não Revestida <input type="checkbox"/> Madeira aproveitada <input type="checkbox"/> Palha <input type="checkbox"/> Outro material.			
3. Condição de Saúde e Social Familiar:			
3.1. Alguém da família possui despesas com tratamento de doenças crônicas (não considerar você)? Caso afirmativo, apresentar laudo médico e comprovante (s) da (s) despesa (s).			
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Valor R\$: _____			
3.2. Na sua família há idoso (a) acima dos 60 anos, que não sejam os pais/responsável (is)? Caso afirmativo, apresentar RG ou certidão de nascimento.			
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Quantos: _____			
3.3. Há na família algum integrante registrado no Cadastro de Sistema Único de Programas Sociais do Governo Federal – CadÚnico que recebe Bolsa Família?			
<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Qual o número CadÚnico / NIS? Nº _____ Valor R\$: _____.			

UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS

Universidade do Estado do Amazonas
Av. Djalma Batista, 3578 - Flores
CEP: 69050-010 / Manaus-AM
www.uea.edu.br