

# UNIVERSIDADE POPULAR E OS POVOS INDÍGENAS

Dirceu Benincá\*

*Popular University and Indigenous Peoples*

---

\*Pós-doutorando em Educação no PPGE/UNINOVE.

**RESUMO:** Desde que o Brasil foi colonizado, os povos indígenas se tornaram vítimas de massacres, de processos discriminatórios e excludentes. Sob a lógica colonialista e patrimonialista, tiveram – e seguem tendo – ameaçada sua cultura, seus territórios e sua própria existência. Por outro lado, se fortalecem lutas pela garantia de seus direitos, entre os quais o da educação em todos os níveis. Esse tema ganhou ênfase a partir das políticas educacionais mais recentes, incluindo os programas de democratização do acesso ao ensino superior. Com a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em 2009, e início de seu funcionamento em 2010, multiplicaram-se os debates regionais acerca da inserção de segmentos sociais populares em geral e, particularmente, dos indígenas na educação superior. Nesse contexto, emergiu a proposta de instalação de um campus indígena na área de abrangência da UFFS. Apresentam-se aqui, pois, diferentes olhares e considerações sobre o significado desse projeto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Superior. Campus Indígena. Opção Descolonial.

**ABSTRACT:** *Since Brazil was colonized, indigenous peoples have become victims of mass killing, from discriminatory and excluding processes. Beneath colonialist and patrimonialist logic, they had – and they continue having – their culture, territories and own existence threatened. On the other hand, they have been strengthening their struggles to ensure their rights, among which are included the education at all levels. This theme has gained emphasis from the most recent educational policies, covering democratization programs of access to higher education. Since the establishment of Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) in 2009, and the beginning of its operation in 2010, regional debates concerning to popular social segments insertion were multiplied in general and, mainly for indigenous peoples in higher education. In this context, the proposal to establish an indigenous campus at UFFS emerged. Therefore, different perspectives and considerations about implications of this project are shown here.*

**KEYWORDS:** *Higher Education. Indigenous Campus. Decolonizing Option.*

## INTRODUÇÃO

O presente texto parte de um ponto polêmico: inserir os indígenas nos modelos universitários existentes ou criar uma nova universidade, adequada à sua cultura e modo de vida? A questão traz sérios desafios a serem enfrentados por essa instituição milenar, marcada por seu histórico elitista e excludente, na qual imperou a razão europeia fortemente voltada para a reprodução do sistema colonial e capitalista. Em que pesem distintas iniciativas mais recentes, as quais vêm adotando outras perspectivas e imprimindo esforços significativos de superação dessa realidade, a universidade ainda não é um espaço para todos.

No recente processo de expansão das universidades públicas federais no Brasil, estão emergindo novas reflexões e projetos de educação superior. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é um desses casos. Ela surgiu a partir da reivindicação de movimentos sociais populares, organizados em torno do *Movimento Pró-Universidade Federal*. Este movimento foi liderado pela Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF/Sul) e pela Via Campesina. A Via Campesina é constituída pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB). Dessa mobilização, participaram também setores da igreja católica, lideranças políticas, sindicais e empresariais, representantes de entidades e de instituições de ensino do norte do Rio Grande do Sul, oeste de Santa Catarina e sudoeste do Paraná, ou seja, da denominada Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul. *Esta grande região é composta por 396 municípios de pequeno e médio porte e possui uma população aproximada de quatro milhões de habitantes que, predominantemente, vivem da pequena propriedade rural.*

Após cinco anos de luta do Movimento Pró-Universidade, em 15 de setembro 2009, foi criada a UFFS, com sede e campus em Chapecó (SC) e outros quatro campi situados em Erechim e Cerro Largo (RS), Laranjeiras do Sul e Realeza (PR), sendo que suas atividades acadêmicas iniciaram no dia 29 de março de 2010. Em 2013, foi instalado outro campus, em Passo Fundo, com o curso de Medicina. A UFFS pretende ser uma instituição popular, democrática,

promotora da inclusão social e do desenvolvimento integral, sustentável e solidário. Além da mobilização popular que possibilitou o seu surgimento, pode-se destacar outras características, tais como: sua configuração multicampi e interestadual; a democratização do acesso dos estudantes, garantindo que mais de 90% deles seja proveniente da escola pública; o compromisso com o fortalecimento da agricultura familiar; a valorização da pluralidade de pensamento e da diversidade cultural regional. Ao examinar os primeiros anos de funcionamento da UFFS, é possível perceber que, em alguns aspectos, ela assume um caráter mais popular e sob outros reproduz ou apenas reconfigura a dinâmica das universidades tradicionais. Observam-se também intensas disputas e tensionamentos.

A efetiva inserção, na universidade, das denominadas *minorias étnicas* é fator crucial no processo de democratização da educação superior. Advém daí uma série de questões práticas. Entre elas: Qual o melhor projeto universitário para fazer frente a essa demanda histórica, sobretudo no que trata dos povos indígenas? À universidade cabe simplesmente transmitir-lhes conhecimentos acadêmicos acumulados ou poderá também aprender deles e com eles? A mesma análise pode ser feita em relação a diversas etnias (culturas) oprimidas portadoras de outras racionalidades e cosmovisões. Para refletir sobre o assunto, revisamos autores que abordam a temática e realizamos diálogos com membros de comunidades indígenas da área de abrangência da UFFS e de fora dela, bem como com representantes da comunidade acadêmica.

## COLONIZAÇÃO, COLONIALISMO E COLONIALIDADE

Sob a ótica colonialista, os povos indígenas foram tratados como *selvagens*, seres inferiores, não civilizados, desprovidos de cultura, que necessitavam ser *domesticados*. Em nome da civilização, os projetos coloniais impostos em nosso continente se orientaram no sentido de desqualificar e reduzir os

[...] conhecimentos dos povos conquistados à condição de manifestações de irracionalidade, de superstições ou, quando muito, de saberes práticos e locais cuja relevância dependeria da sua subordinação à única fonte de conhecimento verdadeiro, a ciência; a subordinação dos seus usos e costumes ao direito do Estado moderno e das suas práticas econômicas à

economia capitalista; a redução da diversidade da organização social que os caracterizava à dicotomia Estado/sociedade civil; e ainda a conversão da diversidade das suas culturas e cosmologias em superstições sujeitas a processos de evangelização ou aculturação [...]. A negação da diversidade é inerente ao colonialismo (MENESES; NUNES; SANTOS, 2005, p. 26).

A colonização desencadeou processos de longo alcance, desdobrando-se em opressão, exclusão social, aculturação, pilhagem de bens naturais e formas modernas de escravidão. No Brasil, a escravidão oficial perdurou mais de 350 anos, deixando marcas cruéis e indelévels à população advinda da África. Com diferentes matizes, múltiplos trabalhos em condições *análogas à de escravo* se prolongam até os dias atuais.

A expressão *condição análoga à de escravo* é utilizada no artigo 1º da Lei nº. 10.803/2003, referindo-se a “trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto”. Para essas práticas, a lei prevê “reclusão de dois a oito anos e multa, além da pena correspondente à violência”. Conforme estimativa do Índice Global da Escravidão (Global Slavery Index) existe ainda hoje, no Brasil, mais de 200 mil trabalhadores em condições análogas às da escravidão em diversas atividades rurais e urbanas.

A dizimação da população indígena é outra marca brutal deixada pelo sistema colonial. Estima-se que no início da colonização, no Brasil, havia entre três e cinco milhões de índios, pertencentes a grupos, tradições culturais, línguas, crenças e saberes muito variados. Embora os dados revelem um crescimento populacional de 205% desde 1991, o contingente é bem inferior ao verificado há 500 anos. Segundo o IBGE (2010), existem no país 896,9 mil índios, distribuídos em 305 etnias<sup>1</sup>.

Autores como Gilberto Freyre procuraram minimizar esses graves problemas, fazendo crer que aqui houve uma “harmonia entre as raças”, promovida pela miscigenação cultural e racial. Assim, as distâncias sociais e os antagonismos entre senhores e escravos, entre brancos, negros e índios, entre colonizadores e colonizados teriam sido atenuados, produzindo uma espécie de “democracia racial”. Para Freyre, a miscigenação teria se constituído em

um mecanismo de aproximação, harmonização e pacificação étnico-racial. Florestan Fernandes tem compreensão diametralmente oposta, afirmando que a sociedade brasileira é entrecortada por um *racismo velado*. Crítico contumaz da ideia da miscigenação como força social niveladora, Fernandes caracteriza esta suposta harmonia como “mito da democracia racial”, manipulado por interesses aristocráticos da raça dominante, porquanto, desde o período colonial, verificam-se relações hierárquicas e discriminatórias entre culturas e etnias.

A bem dizer, a colonização foi um processo que atingiu todas as dimensões da vida social e humana. Frantz Fanon (1979) descreve o colonialismo como negação da diversidade e da pluralidade por determinado modo de produção, de comportamento, de pensamento. De acordo com o autor, o colonialismo consiste na “negação sistemática do outro”, na caracterização do outro como “não-humano”. “Os Condenados da Terra” (Fanon) e “Pedagogia do Oprimido” (Paulo Freire) se constituem em obras clássicas a denunciar as mazelas da colonização em nosso continente e a anunciar as lutas de resistência e de construção de processos emancipatórios pelos próprios “oprimidos” e “condenados da terra”.

Para Bartolomeu Meliã<sup>2</sup>, os indígenas no Brasil sofreram diversas desfigurações. Uma delas refere-se ao fato de serem reduzidos *a nada*.

A categoria de “não ser” faz conhecê-los não por seu nome, senão por seus apelidos. Os Kaingang foram chamados de guaianá e gualachos. Mas, o mais utilizado aqui no sul do Brasil é *bugre*, cuja história semântica é terrível por ter surgido precisamente num contexto religioso. Bugre é uma denominação dada ao indígena de diversos grupos do Brasil por serem considerados não cristãos pelos europeus. A origem da palavra vem do francês *bougre*. O vocábulo passou a ser aplicado para denotar o indígena no sentido de inculto, selvático, estrangeiro, pagão, não cristão. Como vai ser estrangeiro o Kaingang no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina ou no Paraná? Trata-se, portanto, de uma noção de forte valor pejorativo.

No âmbito do capitalismo de mercado, a lógica colonialista se aprofunda através das relações de exploração do trabalho humano (*mais valia*) e de imperativos ideológicos e culturais que agem sobre a consciência do povo. Tais imperativos são caracterizados por Boaventura de Sousa Santos como *epistemologias nortistas*, as quais instituíram a denominada *sociologia das ausências*,

gerando subalternidades, inferioridade, passividade, dependência e invisibilidade das *epistemologias do Sul*.

Na análise de Aníbal Quijano (2009), as epistemologias hegemônicas imprimiram em nosso continente a colonialidade, que é um processo mais profundo e duradouro que a colonização porque não se restringe ao aspecto econômico, perpassando as dimensões do ser, do saber e do fazer. Assim, “[...] enquanto o colonialismo tem claras ligações geográficas e históricas, a colonialidade atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetua pelas variadas formas de dominação do Norte sobre o Sul” (STRECK; ADAMS, 2012, p. 247). Contudo, se as relações de poder e dominação se reproduzem na esfera da subjetividade, é ali também que precisa ser produzida a ruptura necessária para a construção da autonomia epistemológica, cultural e social.

## DESCOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

A noção de *colonialismo* está vinculada à exploração socioeconômica e o conceito de *colonialidade* refere-se mais especificamente a um processo de dominação político-cultural. Enquanto o colonialismo busca uma dominação dos indivíduos de fora para dentro, a colonialidade procura dominá-los de dentro para fora. No contexto atual, a colonialidade se reproduz de muitos modos, independentemente da geopolítica do colonialismo. Porém, tanto no colonialismo como na colonialidade, o modelo educacional foi e, muitas vezes, é utilizado para reproduzir e legitimar a exploração de uns sobre outros.

O sistema colonialista impediu os povos indígenas de assentar-se às “cadeiras universitárias” e acessar a “sociedade do conhecimento”. Produziu um olhar preconceituoso sobre seus saberes, crenças e culturas, razão mesma que sustentou a acumulação do conhecimento acadêmico a uma pequena elite intelectual. Essa realidade se mantém praticamente inalterada na denominada *modernidade avançada*. Porém, sob a perspectiva crítica e emancipadora, a educação possui forte potencial transformador, o que requer necessariamente a desacumulação e a democratização do conhecimento acadêmico.

A desacumulação do conhecimento vincula-se à proposta da “pluridiversidade

cultural” (TAVARES, 2013) e à noção da “ecologia de saberes”, descrita por Boaventura de Sousa Santos (2008). Segundo esse autor, a ecologia de saberes cria uma extensão universitária ao contrário, na medida em que a Universidade se abre às práticas sociais e incorpora os conhecimentos dos camponeses, dos indígenas, dos afrodescendentes, dos ribeirinhos, das mulheres, dos excluídos em geral. Assim, pode ocorrer uma articulação virtuosa dos conhecimentos científicos e universitários com a diversidade de saberes e experiências populares, ampliando a possibilidade da construção de conhecimentos e práticas contra-hegemônicos.

Ao partir do lugar social daqueles que, historicamente, foram considerados inferiores e incapazes, Enrique Dussel (2005) propõe a perspectiva *transmoderna da descolonização do conhecimento*. Aponta o princípio-ação da desobediência política associado ao princípio-ação da desobediência epistêmica como caminho para uma *opção descolonial*. Na mesma linha de pensamento, Aníbal Quijano (apud MIGNOLO, 2008, p. 288) afirma:

La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa en consecuencia es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial.

Para Quijano, a desobediência epistêmica é a condição da possibilidade da superação das práticas e conceitos modernos eurocentrados. Essa orientação traduz uma alternativa descolonial. De acordo com Mignolo (2008), a opção descolonial implica aprender a desaprender o conhecimento da razão imperial/colonial, bem como requer um *fazer descolonial*. Atente-se para o fato de que, “[...] na América do Sul, na América Central e no Caribe, o pensamento descolonial vive nas mentes e corpos de indígenas bem como nas de afrodescendentes” (MIGNOLO, 2008, p. 291). Descolonizar



implica, pois, pensar e agir a partir das culturas oprimidas e das categorias de pensamento não ocidentalizados, isto é, dos silenciados e *esfarrapados da história* (Paulo Freire).

Simón Rodriguez e José Martí, entre outros, identificam a América Latina como lugar de múltiplas heranças coloniais e, ao mesmo tempo, de insurgências e lutas pela descolonização do ser, do saber e do poder. István Mészáros (2008, p. 25) ressalta a importância de uma radical mudança estrutural “[...] que nos leve *para além do capital*, no sentido genuíno e educativamente viável do termo”. Para este, “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). O autor propugna a indispensável e inadiável tarefa de construir um pensamento educacional que seja contra-hegemônico, anticapitalista, crítico e emancipador.

Promover a universalização da educação em todos os níveis e garantir qualidade nos processos formativos constituem-se grandes desafios da atualidade. Universalização e qualidade educacional, entretanto, são temas que encerram visões muito diferenciadas. A defesa de uma educação democrática que valorize os saberes populares e busque empoderá-los requer da escola e da universidade outras reflexões teóricas, outros projetos políticos e novas práticas. Com esse intuito, estão a surgir propostas inovadoras, como é o caso da criação de um campus universitário, na UFFS, exclusivamente para indígenas.

## **CAMPUS UNIVERSITÁRIO INDÍGENA E SUAS REPRESENTAÇÕES**

As políticas da UFFS em relação aos indígenas começaram tímidas, mas estão avançando em uma direção ousada. Esta é a avaliação do reitor Jaime Giolo<sup>3</sup>:

Estamos dialogando com as comunidades indígenas em cima de um projeto de criação de um campus indígena. A nossa política de cotas permite hoje que tenha um índio em cada curso da universidade. Mas isso ainda são ações de efeito secundário, de uma opção fraca. A construção de um campus universitário indígena é uma opção forte e nós vamos encaminhar a universidade para essa direção [...]. Será o primeiro campus

indígena no Brasil. Há algumas unidades espalhadas onde há cursos esporádicos, mas nós vamos fazer um *campus*.

Para o cacique Leonel Chaves<sup>4</sup>, a escola e a universidade precisam resgatar, valorizar e promover a língua e a cultura indígena. Ao analisar a relação entre a Universidade e as comunidades indígenas, afirma: “Acho que teria de existir uma *parceria do conhecimento*, porque os dois lados ganham com isso”. Chaves considera importante o ingresso de indígenas nas universidades existentes, o que, na sua visão, exige deles um maior esforço de adaptação. Por outro lado, ressalta que um campus em terra indígena facilitaria o aprendizado, bem como garantiria a preservação da língua, dos costumes e da cultura. Essa questão suscita compreensões divergentes, entre as quais a de que a criação de um campus exclusivo para indígenas poderia configurar uma forma de segregação étnico-racial no âmbito da educação superior.

Vários depoimentos ouvidos na comunidade indígena de Ventarra Alta, município de Erebangó (RS), revelam que, em geral, os jovens não aspiram ingressar em um curso superior. Por outro lado, alguns já estão cursando faculdade em instituições públicas e privadas, paradoxalmente mediante pagamento de significativas contraprestações. Segundo o cacique, ao se formarem, os jovens pretendem continuar residindo em suas comunidades para poder compartilhar os conhecimentos adquiridos. Chaves entende ser possível buscar novos conhecimentos e se apropriar de tecnologias sem deixar de ser índio.

Declarações de alguns jovens interessados em ingressar na universidade mostram grande apreensão e expectativa. Ao mesmo tempo em que carregam a preocupação de que sua cultura não venha a ser valorizada no âmbito universitário, esperam adquirir ali novos e significativos conhecimentos. De outra parte, também se reconhecem portadores de importantes saberes práticos, intimamente vinculados às suas tradições culturais.

Durante o seminário que discutiu o projeto de um Campus Indígena na UFFS<sup>5</sup>, o cacique Valda Wajuru, do povo Wajuru, de Alta Floresta (RO) afirmou que “não há vitórias sem batalhas” e que as vitórias dependem da capacidade de organização e de luta.

Uma das nossas preocupações é com os jovens que saem pra estudar. Pra nós isso não é bom, pelas dificuldades que eles encontram na cidade. [...]

Se vocês acham que estão atrasados pensando em levar agora um campus pra terra indígena, imagine nós que nem temos o ensino fundamental em terra indígena. [...] Está difícil de mudar uma coisa que vem de anos, mas se estiver unido a gente consegue. Quando eu era criança, ia com minha vó pra luta com a borduna e a flecha. Mas hoje só com a borduna e a flecha não estamos conseguindo mais nada. Tem que ser com a caneta. Só com política voltada para o povo indígena, como esse campus em terra indígena, é que vamos estudar nossos filhos e garantir o futuro dos nossos netos. Se não for dessa forma, só com nosso conhecimento não vamos conseguir acompanhar.

Ao participar do mesmo evento, Andila Kaingang<sup>6</sup> declarou: “Para nós, a formação é fundamental. Hoje estamos passando por um momento de crise e precisamos nos preparar para fazer frente a esse processo de extermínio”. Referia-se ao extermínio físico e cultural, do qual muitos indígenas e povos inteiros foram vítimas ao longo da história do Brasil. O fato de instalar um campus universitário em terra indígena é altamente simbólico. O desafio não é apenas pedagógico, mas também político, ético e antropológico. Nessa perspectiva, o deputado Jeferson Fernandes<sup>7</sup> argumentou:

Ao mesmo tempo em que discutimos o direito à educação superior indígena e defendemos a criação de um campus indígena, temos que discutir o tipo de educação que queremos. Não podemos simplesmente adaptar as populações tradicionais à academia, que é conservadora e mantenedora do *status quo*. Temos que estabelecer diretrizes a partir do pensamento da comunidade indígena e não o contrário [...]. É fundamental manter uma estreita relação com os povos indígenas sob pena de construirmos uma instituição *para* eles e não *com* eles.

César Muñoz Giménez<sup>8</sup> destaca que os povos indígenas são possuidores de um rico capital educativo, cultural e político, sobretudo demonstrado na sua relação de respeito com a natureza. Segundo ele, “o mundo acadêmico dominante se organiza dentro da ideia de que ‘eu sei e você não sabe’. A academia não pode pretender domesticar, colonizar e impor a cultura dominante sobre os indígenas”. Fazendo eco a esse pensamento, Antonio G. Brito<sup>9</sup> chama atenção que

[...] a Constituição Federal assegura o princípio da igualdade, afirmando que somos todos iguais em dignidade e direitos. A diferença e a

diversidade não se opõem à igualdade. O oposto da igualdade é a injustiça social. Nesse sentido, um campus universitário indígena pode ser visto como um projeto utópico, um signo da valorização da diversidade. Mais que um projeto de educação indígena é um projeto de educação para a alteridade, para a ética do cuidado, para aprender a conviver e crescer com a diferença.

A consolidação de um campus indígena que valorize a diversidade e contribua com o fortalecimento da cidadania é um inédito possível. O mesmo requer a efetiva prática da “ecologia de saberes” (SANTOS, 2008) e a promoção do *buen vivir*, proposta surgida entre os Quechuas como uma plataforma de pensamento intercultural em construção, que olha para o futuro a fim de construir alternativas de desenvolvimento. *Buen vivir* pode ser definido como uma “[...] oportunidad para construir otra sociedad sustentada en la convivencia del ser humano en diversidad y armonía con la naturaleza, a partir del reconocimiento de los diversos valores culturales existentes en cada país y en el mundo” (GUDYNAS; ACOSTA apud VANHULST; BELING, 2013, p. 4).

Em geral, os povos indígenas do Brasil e América Latina incorporam em suas matrizes culturais uma relação maternal com a natureza (*Pacha Mama*), o que assegura um maior cuidado e respeito com o meio ambiente. Com base em uma realidade bastante evidente, advertem vários autores que um dos principais motivos da crise ecológica mundial é a desconexão do ser humano com a natureza. Nesse sentido, as tradições indígenas têm muito a ensinar, como lembra o Cacique Seattle:

De uma coisa sabemos. A terra não pertence ao homem: é o homem que pertence à terra, disso temos certeza. Todas as coisas estão interligadas, como o sangue que une uma família. Tudo está relacionado entre si. Tudo quanto agride a terra, agride os filhos da terra. Não foi o homem quem teceu a trama da vida: ele é meramente um fio da mesma. Tudo o que ele fizer à trama, a si próprio fará.<sup>10</sup>

Pensar a universidade na ótica indígena requer uma profunda mudança política e epistêmica. Essa opção retoma o debate sobre o significado do conceito *popular* em educação. Também aponta para o desafio de buscar a superação de todas as formas de colonialismo educacional. Ao reprovar as práticas colonialistas da cultura dominante sobre os povos indígenas do Brasil e América Latina, Bartolomeu Meliã enfatiza a riqueza dessas culturas. “Se

não tivéssemos índios, teríamos que inventá-los porque eles ainda são a luz e a memória do nosso futuro”.<sup>11</sup>

Analisando o contexto da colonização europeia na Região Sul do país, Giolo<sup>12</sup> observa que “[...] à medida que se reduzia a distância geográfica entre colonos e índios, aumentava a transfusão de padrões culturais, artefatos e tecnologias”. Após identificar esse fenômeno, pergunta: “Tratar-se-á de um caminho sem volta, sem acostamento e de pista única?” Segundo ele, a tese do caminho “sem volta” é inquestionável, mas as teses do “sem acostamento” e da “pista única” podem e devem ser questionadas. Depois afirma:

O acostamento do caminho serve para parar, olhar para trás, analisar situações, criticar, fazer consertos e ajustar opções para seguir em frente. É isso que o movimento indígena está fazendo, atualmente, no Brasil: alargando os acostamentos da estrada para observar, analisar e tomar as decisões pertinentes a respeito do futuro. Esse futuro, no que diz respeito ao relacionamento com a sociedade ampla, não pode ser um caminho de “pista única”, isto é, o caminho do *modus vivendi* da sociedade ampla, no qual os índios entram definitivamente. As proposições mais abalizadas indicam que o caminho do futuro tem muitas pistas, apresentando, cada vez mais, cruzamentos e pontos de contato [...]. As identidades indígenas devem permanecer, fortalecidas pelos intercâmbios e não enfraquecidas por eles<sup>13</sup>.

Nas justificativas para a criação de um campus indígena, contidas na referida proposta, argumenta-se a existência de uma “dívida histórica”. O pagamento dela dar-se-ia “[...] com ações efetivas e afirmativas que promovam as populações indígenas na direção desejada por elas”, incluindo o respeito ao estatuto jurídico desses povos, seu território e conformação cultural. O documento destaca ainda que

“[...] a consciência da necessidade de uma forte articulação institucional, que supere a fragmentação interna (e entre as comunidades) e fortaleça a unidade em torno das grandes questões indígenas, está entre as principais motivações da extraordinária mobilização promovida em favor do presente projeto de um *campus* universitário indígena”.

A expectativa é de que o *campus* em Terra Indígena possa colaborar no estabelecimento de conexões intensas e profícuas com a vida concreta das comunidades<sup>14</sup>.

Os formuladores da proposta em tela acreditam que a presença da universidade no interior das comunidades indígenas pode favorecer a preservação da língua, da história e dos costumes, bem como o aperfeiçoamento da cultura. O desafio consiste em superar dificuldades e limitações verificadas com turmas especiais de alunos indígenas em universidades já constituídas, normalmente em regime de alternância, ou com alunos ocupantes de cotas e vagas suplementares. Nessas experiências, tem-se constatado forte tendência à evasão. Quando isso não ocorre e o aluno é bem sucedido, percebe-se outra tendência que é a de não retornar para a comunidade indígena depois de formado. Compreende-se que a universidade não pode ser um instrumento a promover o enfraquecimento das comunidades indígenas na medida em que retira delas as pessoas que mais se destacam. Trata-se, isso sim, de contribuir para fortalecer essas comunidades do ponto de vista social, econômico, cultural e político.

A problemática educacional é recorrente nas comunidades indígenas em nível nacional. Acerca disso, Sonia Bone Guajajara, líder do povo Guajajara/Tentehar, de Amarante (MA) e integrante da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) considera que as políticas na área da educação, em particular, e as políticas em geral para os povos indígenas são precárias. Segundo ela, “a gente luta para ter políticas adequadas, condizentes com a realidade dos povos, mas há grandes dificuldades. Sendo responsabilidade dos estados, isso dificulta ainda mais. Embora tenha indígenas na universidade, é muito difícil a permanência por falta de apoio financeiro para que os estudantes se mantenham nas cidades estudando”<sup>15</sup>.

Nessa direção, Paulino Montejo<sup>16</sup>, membro do povo Maia afirma:

[...] a falta de políticas públicas nos territórios são situações limites. Por isso, muitas vezes tem que sair das terras indígenas e estudar fora. Isso não é só no ensino superior, mas também no ensino médio. Tem lugares onde a própria educação fundamental é limitada e tem que sair para o município mais próximo e aí a juventude vai ter que encarar situações de preconceito, de discriminação, fora o que implica o distanciamento de seu habitat, de seu meio, sua cultura, sua convivência tradicional. No caminho de volta isso implica em levar outros valores e outras mentalidades para dentro da comunidade, onde muitas vezes a juventude quer se impor sobre o saber tradicional dos anciãos. O ideal seria ter o ensino

fundamental completo, o ensino médio completo e o ensino superior o mais próximo possível das comunidades indígenas ou dentro delas.

Ao mencionar experiências de extensão universitária ou programas específicos de formação como ocorre em Universidades do Norte brasileiro, Montejo destaca a necessidade de tais iniciativas se voltarem para a proteção dos territórios e das comunidades indígenas. Essa preocupação emerge no contexto de uma disputa territorial intensa e permanente por parte de grandes empresários e latifundiários – representantes do capital –, visando à exploração dos recursos naturais. Para Montejo, é oportuno e urgente criar extensões e/ou campi universitários no interior das comunidades indígenas. Assim, “os saberes dos anciãos podem servir de subsídio para a formação dos indígenas e garante-se mais facilmente que os conteúdos trabalhados atendam às necessidades do povo”, entende.

O líder Maia defende a importância e a urgência dos próprios indígenas se capacitarem para atuar como professores em suas comunidades a fim de assegurar o ensino na própria língua, fortalecer a cultura e articular os conhecimentos originais com os novos conhecimentos. Insere-se aqui uma preocupação de ordem epistêmica, cultural e política. Segundo ele, não adianta ter um campus indígena se há apenas professores externos e se eles são portadores de um “espírito colonizador”. Lembra que

[...] nos anos 1980, a pauta colocada com estratégias governamentais maldosas era a educação bilíngue. Isso significava traduzir na língua dos povos indígenas o conteúdo colonialista, opressor, racista. O conhecimento da cultura indígena vinha nos termos oficiais; o índio era visto como preguiçoso, primitivo, canibal, etc. As crianças aprendiam isso. O desafio, na verdade, é pautar a educação primeiramente para fortalecer as raízes, a tradição e a cultura dos povos indígenas. Jamais para descaracterizar, minimizar e alienar as crianças a padrões de cultura ocidental. No tempo atual, a globalização evidentemente implica em relações interculturais, mas não pode ser o ponto de partida. Ao contrário, a cultura própria tem que ser a referência fundamental, antes do outro.

Ao analisar os desafios que se colocam no âmbito da educação indígena, Montejo traz à reflexão também os direitos de cidadania desses povos. A esse respeito afirma que, se um indígena se torna advogado e toma como referência o direito consuetudinário, tradicional, positivo, isso vai “abafar, descaracterizar

e desqualificar o direito indígena. O direito positivo só vai dizer como as coisas funcionam na ótica dos brancos”. Adverte, assim, para a necessidade de estabelecer outras referências, inclusive na esfera jurídica, a fim de defender a constitucionalidade e os direitos indígenas.

Vale ainda uma observação de ordem política. A proposta de criação de um campus universitário exclusivo para indígenas traz consigo a problematização do conceito de *inclusão*, amplamente defendido na sociedade e nas instituições de educação. Nesse sentido, Dilvo Ristoff<sup>17</sup> chama atenção para o fato de que quando houve a reorganização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), subordinada ao Ministério da Educação, sendo então inserido o termo *inclusão*, muitas pessoas não gostaram, inclusive algumas lideranças indígenas.

O raciocínio era de que os índios não queriam ser *incluídos*, mas sim *respeitados em sua diferença*, no seu espaço. Esse tipo de raciocínio tem tido muita força no meio indígena. O surgimento da proposta do campus indígena está dentro dessa concepção. Acho que vale a experiência, até por uma análise dos dados de acesso na UFFS. A nossa política de inclusão deu certo para todos os grupos sociais, menos para os índios. Eles precisam de um tratamento próprio e já provaram isso. E provando que precisa, por que não fazer? Vamos garantir a preservação e um reforço à cultura indígena que está se perdendo pela imersão no todo e, talvez, seja um capital valioso a preservar. A gente tem vários exemplos de que eles, de fato, não vêm (à Universidade). Vai ser uma valorização da comunidade indígena (grifos nossos).

Ao defender a importância da Universidade ir até os indígenas, já que eles dificilmente vêm a ela, Ristoff aponta para um elemento fundamental tanto quanto controverso na constituição/fortalecimento/preservação da identidade pela via do respeito à diferença. Advém que, por um lado, a inclusão indígena no “santuário do saber”, ou seja, em um modelo pré-estabelecido, formal, historicamente elitista de educação pode representar uma ameaça ou alguma descaracterização da identidade indígena. Por outro lado, o alheamento, o afastamento das comunidades indígenas do mundo dos não indígenas no sentido de preservar uma suposta identidade imaculada pode configurar uma segmentação, uma segregação étnico-racial em tempos de globalização, de incentivo à integração e interculturalidade.



Em que pesem elementos de caráter subjetivo e objetivo, internos e externos, políticos e culturais, econômicos e sociais, em uma articulação muitas vezes difícil de separar, vale a advertência de Boaventura de Sousa Santos: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”<sup>18</sup>. Importa ressaltar ainda que

[...] as identidades são representações inevitavelmente marcadas pelo confronto com o outro; por se ter de estar em contato, por ser obrigado a se opor, a dominar ou ser dominado, a tornar-se mais ou menos livre, a poder ou não construir por conta própria o seu mundo de símbolos e, no seu interior, aqueles que qualificam e identificam a pessoa, o grupo, a minoria, a raça, o povo. Identidades são mais do que isto, não apenas o produto inevitável da oposição por *contraste*, mas o próprio reconhecimento social da *diferença* (BRANDÃO, 1986, p. 42).

A identidade étnica não é uma categoria dada/estabelecida, intocável e imutável, mas em constante processo de construção e reconstrução; em permanente continuidade e descontinuidade; em um movimento inflexível de preservação do antigo e de incorporação do novo. Ao lado da preocupação com a identidade, à universidade se colocam também outros grandes desafios como é, por exemplo, a questão da igualdade e da justiça social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encaminhar o encerramento desse texto, vale ressaltar que a universidade e a sociedade como um todo têm à sua frente desafios históricos relacionados com o enfrentamento da colonialidade do ser, do saber e do poder. Para tanto, são fundamentais três práticas que se traduzem em posturas capazes de construir o novo: Respeitar, resistir e romper. *Respeitar* o diferente com sua cultura, seus valores e sua história; *resistir* diante das imposições colonialistas de ordem política, econômica, cultural, epistemológica, etc.; *romper* com as lógicas do sistema hegemônico que se traduz em injustiças sociais, negação do outro e violação de direitos humanos.

A propósito disso, a criação de um campus indígena na UFFS se constitui em uma proposta inédita, mas de um “inédito viável” (Freire) e notadamente

simbólico. Trata-se de uma questão de fronteira entre um modelo tradicional e elitista de universidade e um novo jeito de pensar a educação superior. Produzir esse novo por dentro das velhas estruturas é um grande desafio, pois além de garantir o acesso à universidade a quem sempre esteve fora dela, significa colocar a própria universidade numa atitude de escuta e aprendizagem no seio das comunidades indígenas.

Os movimentos contra-hegemônicos, na América Latina, procuram potencializar os saberes e conhecimentos produzidos em nosso continente com base na justiça social, na solidariedade e no respeito à diversidade. Contra o espírito colonialista das epistemologias nortistas, Paulo Freire propõe um processo de *suleamento*, o que demanda o compromisso com a luta pela emancipação dos povos colonizados. De acordo com Freire (1991), *sulear* corresponde a construir paradigmas endógenos enraizados em nossas realidades, capazes de superar a lógica de dominação. É preciso *sulear* a universidade para que ela possa contribuir de forma mais eficaz com o respeito à diversidade dos povos; com a emancipação dos oprimidos, dos condenados da terra e dos *esfarrapados do mundo!*

## NOTAS

1. Cf. <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&cid=3&cidnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>>. Acesso em: 26 ago. 2014.
2. Sacerdote jesuíta, antropólogo, professor e pesquisador da questão indígena. Afirmção feita durante o II Simpósio Nacional sobre o Centenário do Movimento do Contestado: Fronteiras, colonização, conflitos e meio ambiente (1912 -2014), realizado na UFFS, em Chapecó, dia 09 de abril de 2014.
3. Entrevista concedida em 21 de março de 2014.
4. Leonel é cacique da comunidade indígena Kaingang, em Ventarra Alta, município de Erebangó (RS). Entrevista concedida em 21 de abril de 2014.
5. O evento foi promovido pela UFFS e realizado dia 12 de maio de 2014, em Chapecó (SC).
6. Andila Kaingang é professora e liderança da Terra Indígena Serrinha, Ronda Alta (RS).
7. Presidente da *Comissão* de Cidadania e *Direitos Humanos* da Assembleia Legislativa do RS. Pronunciamento feito durante o Seminário realizado em Chapecó para tratar da Política Indígena e do projeto de um Campus Indígena na UFFS, em 12 maio de 2014.
8. Educador espanhol, também presente no seminário de 12 de maio de 2014, que discutiu a criação do campus indígena.
9. Professor da Universidade Federal da Grande Dourados. Afirmção feita no Seminário rea-

- lizado em Chapecó para tratar da Política Indígena, em 12 de maio de 2014.
10. Cf. <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Carta-do-Chefe-Seattle/12/5336>>. Acesso em: 26 ago. 2014.
  11. Durante o II Simpósio Nacional sobre o Centenário do Movimento do Contestado: Fronteiras, colonização, conflitos e meio ambiente (1912-2014), realizado na UFFS, em Chapecó no dia 9 de abril de 2014.
  12. In: Projeto Preliminar de Campus Indígena na UFFS - Chapecó, maio de 2014, p. 13-14. O Campus Indígena a ser implantado em um dos territórios indígenas da região Sul do país visa atender exclusivamente estudantes brasileiros reconhecidos institucionalmente como indígenas.
  13. In: Projeto Preliminar de Campus Indígena na UFFS - Chapecó, maio de 2014, p. 14.
  14. De acordo com o Projeto Preliminar, o campus indígena ofertará inicialmente seis cursos de graduação, “estrategicamente pensados para o desenvolvimento econômico, social, cultural e institucional das Terras Indígenas” e em Regime de Alternância. São eles: Agronomia, com ênfase em agroecologia; Ciências Biológicas (bacharelado); Enfermagem; Administração; Pedagogia; Licenciatura Indígena.
  15. Entrevista concedida dia 7 de agosto de 2014, em Brasília.
  16. Oriundo da Guatemala; vive no Brasil há vários anos e atua como assessor da APIB. Entrevista concedida dia 7 de agosto de 2014, em Brasília.
  17. Ex-reitor da UFFS e diretor da Diretoria de Políticas e Programas de Graduação do Ministério da Educação (MEC). Entrevista concedida dia 6 de agosto de 2014, em Brasília.
  18. Cf. <<http://www.ces.uc.pt/emancipa/research/pt/ft/multicultural.html>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **Identidade e etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005.

FANON, F. **Os condenados da terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

MENESES, M. P.; NUNES, J. A.; SANTOS, B. de S. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B.

de S. (Org.). **Semear Outras Soluções: Os Caminhos da Biodiversidade e dos Conhecimentos Rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: Opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

TAVARES, M. A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa/São Paulo, v. 24, p. 49-74, 2013.

VANHULST, J.; BELIN, A. E. Buen vivir: la irrupción de América Latina en el campo gravitacional del desarrollo sostenible. **Revista de la Red Iberoamericana de Economía Ecológica**, v. 21, 2013. Disponível em: <[http://www.redibec.org/IVO/REV21\\_01.pdf](http://www.redibec.org/IVO/REV21_01.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

Submetido em: 13/11/2014

Aprovado em: 13/02/2015