

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO EM CIÊNCIAS  
SOCIAIS**

**Contribuições para a constituição da educação superior indígena e  
das ações afirmativas na UFSC a partir de narrativas de estudantes  
Laklaño – Xokleng ingressantes pelas vagas suplementares**

**Orientadora: Antonella Tassinari  
Co- orientador: Alexander Cordovés Santiesteban  
Graduando: Lucas Vezzani**

**Florianópolis, 2017**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Vezzani, Lucas

Contribuições para a constituição da educação superior indígena e das ações afirmativas na UFSC a partir de narrativas de estudantes Laklaño - Xokleng ingressantes pelas vagas suplementares / Lucas Vezzani ; orientador, Antonella Tassinari, coorientador, Alexander Cordovés Santiesteban, 2017. 145 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em , Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. . 2. Educação superior indígena. 3. Laklaño - Xokleng. 4. Ações afirmativas. 5. Narrativas. I. Tassinari, Antonella . II. Cordovés Santiesteban, Alexander. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em . IV. Título.

LUCAS VEZZANI

CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR INDÍGENA E DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSC  
A PARTIR DE NARRATIVAS DE ESTUDANTES LAKLAÑO –  
XOKLENG INGRESSANTES PELAS VAGAS SUPLEMENTARES

Trabalho de Conclusão de Curso  
submetido à Universidade  
Federal de Santa Catarina, como  
parte dos requisitos necessários  
para a obtenção do Grau de  
Bacharel em

**Professora Antonella Tassinari**

Presidente da Banca e Orientadora

**Professor Marcelo Henrique Romano Tragtenberg**

Membro

**Professor Amurabi Pereira de Oliveira**

Membro

**Professora Joziléia Daniza Jagso Inácio Schild**

Membro



## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>3</b>
2.1. EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERCULTURAL INDÍGENA: UM PANORAMA GERAL NA AMÉRICA LATINA.....	15
2.2. AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERCULTURAL INDÍGENA NO BRASIL E NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA .....	23
<b>2. BREVE HISTÓRICO SOBRE O POVO LAKLAÑO- XOKLENG .....</b>	<b>38</b>
<b>3. CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>48</b>
<b>4. METODOLOGIA .....</b>	<b>53</b>
4.1. ANÁLISES QUALITATIVAS SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES .....	53
4.2. ENTREVISTA NARRATIVA.....	61
<b>5. DESCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS .....</b>	<b>65</b>
<b>6. ANÁLISE SOBRE AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES .....</b>	<b>110</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>131</b>
<b>8. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>139</b>
<b>9. APÊNDICE.....</b>	<b>151</b>



## 1. APRESENTAÇÃO

Em minha trajetória no curso de Ciências Sociais, tanto no bacharelado quanto na licenciatura, o campo da educação sempre me interessou e orientou a minha formação desde as primeiras fases da graduação. Em parte considero que isso se deva às boas professoras e professores que tive desde a educação infantil até o ensino médio, a qual cursei em duas escolas particulares nas quais a arte-educação era um elemento transversal de seus projetos políticos pedagógicos, e das/os boas/os professoras/es que tive na UFSC.

Também relaciono este interesse que desenvolvi de pesquisar o campo da educação de forma mais ampla com o desejo de trabalhar como professor com as possibilidades que a universidade me abriu - através de estágios, cursos extracurriculares e algumas disciplinas - mesmo que no geral marginalizada no ensino superior se comparado à ênfase curricular e institucional dada à pesquisa (SARTORI, 2016). É um tema pouco abordado pelas disciplinas da antropologia apesar de seu amplo potencial analítico para analisar sujeitos e processos educacionais. ( GUSMÃO, 2009 apud CORDOVÉS, 2017 )

Apesar de eu ter cursado as disciplinas da licenciatura, geralmente ministradas por professoras/es oriundas/os de outros centros de ensino, poucas foram aquelas em que as professoras /es compartilhavam de uma didática sensível e um olhar crítico sobre a realidade social diversa na qual nossa sociedade ocidental está inserida. Infelizmente, muito frequente a reprodução de um ensino

“bancário” no sentido freireano, eurocêntrica e etnocêntrica, o que era muito desestimulante para nossa turma, sendo que poucas/os se formaram na Licenciatura (fato que não é isolado de minha turma nem de nosso curso) ou no Bacharelado – cerca de metade da turma.

Foi principalmente por essa razão que, nos cursos extracurriculares e nos estágios em que trabalhei durante a graduação (incluindo o Estágio Obrigatório I e II em Ciências Sociais do currículo da Licenciatura), obtive um contato prático com educadoras / es em contextos socioculturais distintos: na Secretária de Educação à Distância, como tutor no programa de “Prevenção ao uso Indevido de Drogas”; como bolsista auxiliar de classe no Núcleo de Desenvolvimento Infantil; em projetos que paralelamente desenvolvo desde 2013, de musicalização no contra-turno de escolas municipais e ONGs; e nos projetos de extensão de 2013 e 2014 da PROEXT (MEC/SESu) chamados “Promoção da Igualdade Étnico Racial” e “Negros e Índios no Ensino Superior”. Neste último, adentrei pela primeira vez nas discussões sobre o acesso e permanência diferenciados da UFSC, o vestibular como mecanismo de exclusão racial e sócio econômica, as metodologias de ensino, modos de aprendizagem e de produção de conhecimentos indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES), em especial na UFSC.

A partir destes projetos de extensão pude começar a entender as raízes históricas e ideológicas de alguns dos problemas que vivenciava cotidianamente em meu curso e que atribuía, no princípio, a uma incapacidade individual minha: desestímulo pela

pouca profundidade dada ao campo da educação nas disciplinas, capacidade de comunicação que se atrofia ao invés de se expandir pela marginalização de uma metodologia dialógica e formas de estudo coletivo em sala de aula; e a própria qualidade catedrática da maioria das aulas. Tudo isso acabava por estimular a competição e a vaidade acadêmica entre o corpo discente (que também valoriza o “falar bonito”), assim como a marginalização do diálogo como elemento didático-pedagógico, marcas de um velho bacharelismo assentado sobre o monólogo como metodologia dominante do ensino.

Freitas (2013) ressalta que a figura do bacharel nasce com a criação dos cursos jurídicos brasileiros em 1827 com o objetivo de formar uma elite intelectual, cultural e burocrática para a administração pública do período imperial. Juristas, Deputados e Senadores viriam substituir a “velha burguesia joanina” e seus antigos títulos de poder como conde, marquês e visconde. O autor conta ainda que o bacharel é uma figura de poder central na transição do Segundo Império para a República Velha e que o prestígio que adquiriu permite, até os dias de hoje, desempenhar funções diversas de alto escalão simplesmente por deter esta formação “superior”. Um poder político e carismático, por vezes também adquirido como herança da família: sendo geralmente homens, brancos, heterossexuais e cristãos, ou seja, aqueles que dominam simbolicamente a complexa linguagem técnico-científica e jurídica.

Segundo o autor, esse lugar marcou no imaginário coletivo sobre a sociedade brasileira, o mito moderno de que os diplomados sejam as pessoas mais capazes de exercer os cargos públicos de importância e dirigir politicamente o país - o que na prática resulta na frequente ocupação de cargos alheios à sua formação apenas pelo fato de possuir um diploma. E nas universidades não estariam os bacharéis sem formação em educação ocupando indevidamente o lugar de professores universitários? E ser professor universitário não significa ocupar uma posição de poder que vai influenciar diretamente o campo de possibilidades e projetos de vida de estudantes ? Desta forma também fica claro que o projeto da universidade nunca incluiu em suas origens a maioria da população pobre, negra e indígena, serviu e serve ainda em grande parte, apesar de avanços conquistados, para perpetuar propriamente as desigualdades entre estes grupos raciais e econômicos. A instrução pública no Brasil, portanto, nasce racista (FONSECA, NEVES DA SILVA & FERNANDES, 2011), e também sexista e classista.

É fato conhecido pelo senso comum que o acesso ao ensino superior é um direito restrito à população brasileira de uma forma geral. Como nos mostra o Censo da Educação Superior de 2011, somente 17,8% dos jovens estão frequentando ou já concluíram algum curso de educação superior, havendo ainda concentração de estudantes de baixa renda nas universidades particulares. (INEP, 2013)

Assim, as discussões sobre a promoção da diversidade étnico-racial no ensino superior com as quais me envolvi nestes últimos estágios foram fundamentais para que eu iniciasse um processo de desnaturalização do espaço acadêmico como lugar histórico e das limitações derivadas das condições de raça, classe e gênero, que o formatam como “província de conhecimento” (VELHO, 1994) a partir de um recente passado escravocrata. Nessa minha formação acadêmica, pude também iniciar um processo de conscientização sobre a condição de “branquitude” (FERNANDES, 1978 apud SCHUCMAN, 2014) que ocupo. Suas implicações políticas, em termos de relações de poder historicamente estabelecidas, e minha posição enquanto pesquisador branco, heterossexual e do sexo masculino, em oposição aos sujeitos-objetos da pesquisa. Estes, oriundos de contextos culturais e realidades escolares, de classe e étnico-raciais totalmente diversos daquelas de minha origem paulistana e urbana, branca e de escola particular (segundo o MEC 99% das trajetórias escolares de estudantes indígenas se dão em escolas públicas). Um esforço sério e bem sedimentado teoricamente a fim de desconstruir e não reproduzir violências culturalmente naturalizadas nas relações entre o Estado e os povos indígenas.

No Brasil especificamente, o mito da democracia racial (FERNANDES, 1978 apud SCHUCMAN, 2014) foi legitimado cientificamente e acabou por fornecer as bases culturais coloniais para a consolidação da "branquitude" - a hierarquização das cores de pele e traços físicos em escalas e posição de poder cuja norma é a

identidade racial branca. Recuperando Florestan Fernandes, Schucman (2014) explica que apesar de errônea a concepção biológica de que "raça" define formas de identidade, produz um imaginário socialmente eficaz "para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios". (SCHUCMAN, 2014, p.3) Portanto, no Brasil, raça consiste em uma noção estruturante das classes e do acesso desigual a direitos e bens/ serviços, havendo a maior concentração de pretos, pardos e indígenas entre as classes pobres<sup>1</sup>.

A autora constata que o racismo pode se manifestar de várias formas: por um viés biológico, cultural, individual e/ou institucional. Explica que é principalmente através da linguagem (que segrega e inferioriza) que se perpetua por gerações a ideia de superioridade racial branca construída no século XIX. Ainda hoje apropriada e reproduzida tanto no senso comum quanto na academia. Herança escravista da consolidação das ideias eugenistas<sup>2</sup> que, neste período, serviram de base epistemológica (fornecendo as teorias e os significados) para o nascimento do pensamento científico nas primeiras universidades do Brasil.

- 
- 1 Sobre a legitimidade das demandas dos movimentos indígenas por segurança territorial e econômica, Quermes (2013) ressalta que “os indígenas possuem, em média, maior vulnerabilidade social, em vista do percentual elevado de famílias que se enquadram na pobreza e na extrema pobreza” - 40% dos/as indígenas em território brasileiro. (YAZBEK, 2012 apud QUERMES & ALVES DE CARVALHO, 2013). Somam 30% se considerado o fator “mortalidade infantil por desnutrição” entre crianças indígenas com até 5 anos de idade, o que sobe para 59,1% quando considerada por todos os motivos (índice alto se comparado ao da população branca que é de 24%). ( MEC/ Unesco, 2006, p.185)
  - 2 Criada no século XIX por Francis Galton a eugenia é um conjunto de práticas e ideias, impulsionada no Brasil no século XX, relativas ao desejo de aprimoramento da raça humana com base nos estudos genéticos da hereditariedade. Segundo Munanga (2004) os eugenistas buscam “classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, cuja características fenotípicas são tidas como responsáveis pelos traços morais, intelectuais, psicológicos e estéticos”.

Neste campo de discussões, minhas noções teóricas e práticas sobre a educação têm se aprofundado e diversificado, me levando a conhecer diferentes projetos de universidades e de ensino superior que buscam superar aquele projeto pautado pelo mencionado bacharelismo, que foram projetados visando transformar a universidade constituída para que cumpram os objetivos e demandas das populações indígenas, negras e oriundas de escola pública. Em particular a Educação Superior Intercultural Indígena, que representa a continuidade de um projeto coletivo de educação básica intercultural e bilíngue dos povos indígenas residentes em território brasileiro.

O reconhecimento institucional dos processos de aprendizagem e modos de produção de conhecimento que se originam nestes projetos é garantido na Constituição Brasileira de 1988, a qual assegura, além dos direitos individuais básicos de todo ser humano, direitos coletivos específicos referentes a estes povos e outras coletividades tradicionais. O início da democratização do acesso de estudantes de origem popular, negros e indígenas à educação superior pública no Brasil está relacionado à conquista pelos movimentos e organizações indígenas e negros das chamadas políticas afirmativas por meio da adoção de sistemas de reserva de vagas sociais e raciais nas instituições de ensino superior (IES). A implementação destas políticas foram, portanto, respostas de universidades e governos aos saberes elaborados historicamente pelos movimentos negro e indígena “resultado de lutas de grupos

nativos e de outros grupos étnicos reduzidos a trabalhadores braçais”. (CATAFESTO DE SOUZA, 2013, p.113) As ações afirmativas têm possibilitado uma forma de acesso dos povos indígenas à estes espaços de poder dos quais foram originalmente excluídos.

Diversos estudos (PAIVA, 2010; TRAGTENBERG, 2013; SAGAZ, 2015, TASSINARI, 2013) mostram como a reserva de vagas para estudantes oriundas/os do ensino público com recorte racial para negras/os e indígenas tem influenciado profundamente uma grande quantidade de trajetórias escolares e de vida. Tem proporcionado a muitas famílias a primeira geração de filhas/os com diploma superior, transformando os campos de possibilidades de formação educacional, de inserção profissional e, conseqüentemente, os seus projetos individuais e familiares. No que diz respeito aos povos indígenas, a segurança econômica está intimamente associada à garantia do direito às suas terras e à formação de profissionais indígenas em todas as áreas de conhecimento para geri-las. Se por um lado compartilham de um projeto das classes pobres que visa a segurança econômica, participa também de projetos totalmente diferentes quando se trata de seus objetivos enquanto etnias – nesse sentido que Luciano (2013) e Tassinari (2013) explicam que estudantes indígenas possuem valores e objetivos em seus projetos individuais articulados com as responsabilidades que detêm com os projetos coletivos de suas famílias e povos. Nesse sentido, são objetivos muito distintos daqueles que orientam o individualismo hegemônico da maioria de estudantes universitários de classe média

urbana – a grosso modo: ser independente da família, comprar uma casa, um carro e “ganhar bem”.

Em Santa Catarina a conquista da modalidade de acesso diferenciado à UFSC pelas vagas suplementares acontece em 2007 e está assegurado na Resolução Normativa nº008/CUN/2007, a qual institui o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina (PAA/UFSC). Em seu artigo 2º, inciso III, contempla estudantes que “pertencam aos povos indígenas”, e no 9º prevê a criação de 1 vaga suplementar nos cursos de interesse, que devem aumentar em 3 vagas a cada ano conforme a demanda. Atualmente são cerca de 100 estudantes indígenas cursando a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo 45 inscritos no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, cerca de 10 estudantes em programas de pós – graduação e outros(as) aproximadamente 53 estudantes que ingressaram pelas *vagas suplementares* e frequentam os cursos regulares de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia de Materiais, Engenharia Química, Engenharia Sanitária e Ambiental, Engenharia Civil, Sistemas de Informação (noturno), Agronomia, Enfermagem, Farmácia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Matemática e Computação Científica, Direito (diurno e noturno), Cinema, Jornalismo, Letras – Inglês, Educação Física, Ciências Sociais, Psicologia e Serviço Social (diurno e noturno).

Em 9 anos as ações afirmativas para povos indígenas mudaram bastante na prática em consonância com as mobilizações do Coletivo

Indígena da UFSC aliadas a iniciativas de professoras/es e acadêmicas/os de outras origens étnicas. Diferentemente dos primeiros ingressantes de 2008, como veremos no decorrer deste trabalho, a realidade acadêmica destas/ es estudantes conta atualmente com a moradia estudantil indígena provisória, conquistada em 2016 e em vias de transferência para um lugar maior e melhor estruturado. Na sequência, o Programa de Bolsa Permanência vinculado ao MEC (também para estudantes quilombolas) garante um valor diferenciado que seja igual a no mínimo o dobro da bolsa convencional<sup>3</sup>. Além deste auxílio financeiro, a UFSC também oferece isenção no Restaurante Universitário e auxílio moradia no valor de 250 reais, que são creditados junto com a bolsa permanência.

Tem sido mostrado que não basta que a universidade garanta permanência material do estudante indígena, senão também condições simbólicas, afetivas e culturais para que se “sintam em casa” e permaneçam na universidade, permitindo que sejam construídas condições pedagógicas para que se criem vínculos educacionais e profissionais entre a comunidade acadêmica indígena.

Se por um lado, a adoção de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras têm possibilitado nesta última

---

<sup>3</sup> Cujas inscrições requerem três documentos – um auto declaração de pertencimento étnico indígena, outra declaração assinada pelas lideranças de sua comunidade confirmando seu pertencimento ao povo e uma última concedida pela FUNAI.

década um ambiente acadêmico mais multicultural e representativo da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira - com o desempenho dos(as) estudantes cotistas equivalentes ou superiores aos estudantes não-cotistas (CASSOLI & TRAGTENBERG, 2014) – por outro, uma grande parte das trajetórias dos jovens deste grupo são interrompidas pela desistência e abandono de seus cursos. (LUCIANO, 2013; TASSINARI, 2013; RESSURREIÇÃO & SAMPAIO, 2015). Deste grupo se destacam especialmente estudantes indígenas que ingressam através das vagas suplementares nos cursos gerais das universidades públicas, e em particular da UFSC. Nestes nove anos de ações afirmativas a UFSC assistiu ao crescimento significativo de estudantes indígenas nas vagas suplementares sendo que até hoje uma estudante indígena, da etnia Laklaño- Xokleng, se formou na UFSC em Direito.

O acesso diferenciado às universidades convencionais têm sido uma demanda dos povos indígenas e apresentam seus protagonismos realizados e ampliados no espaço acadêmico. A UFSC têm sido palco da emergência de uma intelectualidade indígena cada vez mais presente em todos os centros de ensino. Esse fenômeno ficou evidente na série de eventos que compuseram o Abril Indígena 2017, organizado por estudantes indígenas da UFSC em consonância com a mobilização que aconteceu a nível nacional a partir do acampamento Terra Livre<sup>4</sup> e a consequente campanha

---

4 O Acampamento Terra Livre (ATL) acontece no Dia do Índio (19 de abril segundo o calendário nacional) e se dá em Brasília onde representantes de várias etnias se mobilizam para debater as demandas dos povos indígenas. Segundo o Jornal Zero de maio de 2017, o

lançada pela Fundação Nacional do Índio contra o preconceito e o racismo neste mesmo ano. Assim a UFSC, com ineditismo, lançou um mês rico elaborando e realizando uma programação que transitou por diversas áreas do conhecimento ancestral indígena. Priorizou o diálogo com o conhecimento ocidental como meio de apropriação dos repertórios científicos e técnicos a fim de utilizá-los como instrumento de luta política, fortalecimento das gestões territoriais e participação efetiva nas formulações de políticas públicas em seus territórios tradicionais. ( LIMA, 2012)

Este estudo está dividido em duas metodologias: em primeiro lugar, uma revisão bibliográfica que contempla experiências de educação superior junto a povos indígenas da América do Sul, no sul do Brasil e na UFSC em particular, bem como um breve retrospecto histórico sobre o povo Laklaño – Xokleng; o segundo momento desta pesquisa tem seu foco voltado para as narrativas de estudantes Laklaño - Xokleng a respeito de suas trajetórias escolares e experiências acadêmicas na UFSC. Como objetivos, busco compreender dentro do contexto das experiências de educação superior indígenas existentes e me pergunto em que medida uma instituição que apresenta um longo histórico de exclusão como a UFSC, tem conseguido realizar o projeto de educação superior indígena ? Qual a perspectiva das/os estudantes Laklaño – Xokleng sobre a Política de Ações Afirmativas da UFSC (PAA/UFSC) ?

## 2.1. EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERCULTURAL INDÍGENA: UM PANORAMA GERAL NA AMÉRICA LATINA

São diversos os instrumentos internacionais que reconhecem a educação como um direito fundamental de todo ser humano<sup>5</sup>, a qual por sua vez é uma porta de acesso a outros direitos básicos como à cultura, ao lazer, à autodeterminação, à escolarização em todos os níveis sem discriminação de etnia e classe ou gênero, entre muitos outros. No caso dos povos indígenas, constitui o principal meio de desenvolvimento individual e coletivo e é a principal via para o fortalecimento de seus direitos políticos, econômicos e culturais pela expansão do conhecimento e formação de profissionais indígenas nas mais diversas áreas, no assegurando autogoverno, educação própria, respeito e legitimação de suas identidades e saberes ancestrais perante o Estado. (QUISPE, 2016, p.111)

Aos povos indígenas especificamente, o direito à educação própria é assegurada no Convênio 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas que em seu artigo 44 estabelece o direito dos povos indígenas fundarem e controlarem suas instituições de ensino, a

---

5 O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que toda pessoa tem direito a igual acesso à educação. Segundo estudo realizado por Quispe (2016) esse direito se ramifica e é reafirmado em outros vários instrumentos internacionais como o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais em seus artigos 13° e 14°, o Pacto Internacional de Direitos Cívicos em seu parágrafo 4° do artigo 18°, as Convenções sobre os Direitos das Crianças nos artigos 28° e 31°, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, o Convênio n° 111 da Organização Internacional do Trabalho sobre a discriminação, o Convênio n° 117 da OIT sobre política social, a Convenção relativa a luta contra a discriminação na esfera do ensino, a Declaração Universal sobre Educação para Todos da UNESCO, Declaração e Plano de Ação de Viena e o documento final da Conferência de Durban de 2001.

educação diferenciada e sem discriminação em todos níveis; e no artigo 15 declara-se o direito à língua, costumes e modos de vida próprias e compromete o Estados a estabelecer parcerias com os povos indígenas para valorizar suas culturas, impulsionar projetos educativos que combatam o preconceito e as desigualdades historicamente criadas pelo racismo.

No que diz respeito às experiências de educação superior junto a povos indígenas na América Latina, Mato (2016) propõe a divisão destes distintos formatos institucionais e modalidades de trabalho em 5 grupos:

**I) Programas de Inclusão de indivíduos indígenas e afrodescendentes como estudantes em Universidades Convencionais** – também conhecidos por *ações afirmativas* - foram implementadas por muitos Estados e IES públicas e privadas no continente e no Brasil. As realidades destes programas podem ser muito distintas entre si, formando profissionais em boas condições de ensino diferenciado e bilíngue e profissionais que vão atuar diretamente no fortalecimento de suas comunidades. Assim como numerosos casos de programas que operam segundo lógicas individualizantes e universalistas e acabam por gerar a evasão, individualização e ocidentalização dos estudantes. Matos (2016) chama de “fuga de cérebros” o fenômeno da imigração de pessoas das comunidades para as cidades para fazer universidade e acabam não voltando. Dificuldades são geradas pela falta de estrutura institucional de muitas universidades para lidar com as numerosas

ocorrências de racismo com que se defrontam tais estudantes bem como ausência interculturalidade pela falta dos conhecimentos de seu povo nos currículos dos cursos. (MATOS, 2016, p. 26) O Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina, política pública que consiste no contexto deste estudo se encaixa neste grupo ;

**II) Programas de Formação que concedem diplomas ou outras graduações criadas por IES convencionais** – grande parte destas iniciativas estão associadas à formação de docentes para atuação em programas de educação intercultural bilíngue nos diversos níveis educacionais. Como exemplos podem ser citados o Programa Acadêmico Cotopaxi da Universidade Politécnica Salesiana, no Equador, a Licenciatura em Etnoeducação da Universidade de Cauca, Colômbia, assim como as Licenciaturas para Formação de Professores Indígenas na Universidade do Estado do Mato Grosso, da Universidade Federal de Roraima e da própria UFSC que em 2017 está formando a segunda turma de 45 estudantes composta pelas 3 etnias do sul do Brasil Guarani, Laklaño – Xokleng e Kaingang na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.

As Licenciaturas Interculturais Indígenas têm sido a via alternativa às vagas suplementares no acesso indígena ao ensino superior através dos editais Prolind.<sup>6</sup> A proposta do curso é baseada

---

<sup>6</sup> O PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e as Licenciaturas Interculturais Indígenas é realizado pelo Ministério da Educação em conjunção com a

na Pedagogia da Alternância, dividido em “ tempo universidade” - que são aulas presenciais durante três semanas no espaço universitário - e o “tempo comunidade”, período em que os estudantes voltam às Terras Indígenas para a realização de trabalhos de campo e pesquisas específicas solicitadas por cada disciplina durante os períodos “tempo universidade”. As duas turmas de cerca de 40 alunos são separadas por etnia Kaingang, Guarani e Xokleng.

Rocha de Melo (2013) descreve que a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica foi resultado de um processo dialógico entre os grupos indígenas envolvidos (Guarani, Xokleng e Kaingang), com a Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena (CIESI) – composta por pesquisadores que desenvolvem trabalhos entre os povos indígenas, por técnicos da Secretaria de Educação do Estado, por membros de entidades indigenistas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Comissão de Apoio aos povos Indígenas (CAPI)”. (ROCHA DE MELO, 2013)

Através de editais, o programa vem beneficiando IES como a UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal de Roraima com a realização de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. O

---

Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU) com o intuito de fomentar a implementação de Programas de Licenciaturas Interculturais direcionadas à realização do Ensino Superior Indígena, desde o ano de 2005.

currículo e o projeto político pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural da UFSC por exemplo foi pesquisado sob a luz das experiências destas e outras universidades nacionais e internacionais, debatido e elaborado pelo Grupo de Trabalho Educação Superior Indígena e incorporado à pauta da Comissão de Política de Ampliação de Oportunidades de Acesso sócio - econômico e Diversidade Étnico-Racial para Ingresso na UFSC durante a elaboração do primeiro vestibular deste curso, o qual se se deu em 2010.

O relativo sucesso da Licenciatura Intercultural da UFSC, se comparada à realidade acadêmica vigente entre estudantes indígenas das vagas suplementares, deve-se, segundo Gersem Baniwa (2013) ao fato de atender melhor as demandas da educação superior indígena como um direito coletivo, e não como um direito individual baseado em políticas de permanência individualistas e universalistas que não satisfazem tais demandas e condições reais em que vivem.

**III) Projetos de docência, pesquisa e/ou vinculação social desenvolvidos por IES convencionais com participação de membros e comunidades indígenas e afrodescendentes** – levando em consideração a enorme variedade propostas e modelos de parcerias entre IES, estudantes indígenas e suas comunidades, Matos (2016) propõe que podem ser organizadas em três subgrupos: a) projetos de docência e de pesquisa social que vinculam pesquisadores indígenas às suas comunidades; afirma existirem muitos casos onde o docente indígena participa lecionando em

disciplinas e os seus currículos e ementas de disciplinas incorporam conteúdos referentes a seus “saberes e modos de produção de conhecimento e de organização da aprendizagem”. (MATOS, 2016, p. 29. tradução minha) ; b) programas de colaboração intercultural que operam através de modalidades de coprodução entre estudantes e comunidade que podem envolver a atividade docente ou não, como a produção de tecnologias e a sistematização de línguas e conhecimentos; c) Experiências de vinculação cujo objetivo principal é a prestação de serviços à comunidades indígenas que aplicam saberes acadêmicos de forma integrada aos saberes da comunidade.

**IV) Cooperação entre IES convencionais e organizações indígenas e afrodescendentes** – o autor identifica 5 experiências deste tipo: duas na Universidade de Antioquia, Colômbia, duas vinculadas à Associação Interétnica de Desenvolvimento da Selva Peruana e uma impulsionada por uma organização afro colombiana em convênio com a Universidade de Guafra no Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella.

**V) Instituições Interculturais de Educação Superior (IIES)** – em princípio todas as IES deveriam ser interculturais pois estão inseridos dentro de contextos e sociedades pluriétnicos, mas, na prática a herança racista colonial ainda está muito viva nas repúblicas latino americanas. Diferentemente das IES convencionais desde as suas criações, as IIES assumem variados formatos e histórias em todos os continentes e podem “se caracterizar como aquelas que integram os saberes, modos de produção de conhecimento e modos

de aprendizagem de várias tradições culturais, entendendo que a chamada ocidental – moderna pode ser uma delas” e “tem sido criadas para atender especialmente, mas não exclusivamente, às demandas de formação dos povos indígenas”. (MATOS, 2016, p. 30 e p. 31. Livre tradução minha)

A princípio, Matos (2016) divide as IIES entre aquelas criadas por Estados (a níveis federal, estadual e municipal) **(I)** e aquelas criadas por organizações indígenas e afrodescendentes **(II)**:

**I)** Existem alguns exemplos como o Centro de Investigacion e Formacion para la Modalidad Aborigen (CIFMA) criada pelo governo da província do Chaco na Argentina, e aquelas fundadas por organizações ou lideranças indígenas e afrodescendentes; as 3 Universidades Indígenas Comunitárias Interculturales de Bolívia: as universidades indígenas Aymara, Quechua e Guarani dos Povos Indígenas das Terras Baixas respectivas para cada povo criadas por decreto presidencial Bolívia em 2006; a Universidade Autônoma Indígena do México criada em 2001 pelo governo do Estado de Sinaloa; e Universidade Comunitária de San Luís Potosí e a Universidade Veracruzana Intercultural que funciona em acordo com uma IES convencional;

**II)** A “ [...]Universidade Intercultural Indígena Originaria Kawsai na Bolívia; o Centro Amazônico de Formação Indígena criado pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira; a Universidade Autônoma, Indígena e Intercultural criada

pelo Conselho Regional de Cauca na Colômbia; a Universidade das Regiões Autônomas da Costa Caribe Nicaraguense; a Blue Field Indian & Caribbean University criadas na Nicarágua por iniciativas de lideranças indígenas e afrodescendentes locais; a Universidade Intercultural das Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” criada por setor da Confederação das Nacionalidades Indígenas do Equador cujo funcionamento foi “suspendido definitivamente” pela agência de avaliação do Estado equatoriano [...] ; Instituto de Educación Intercultural 'Campinta Guazu Gloria Pires criado pelo Conselho de Organizações Aborígenes de Jujuy na Argentina [...]; o mecanismo interinstitucional de colaboração da Red de las 12 Universidades Indígenas Interculturales y Comunitárias Abya Ala (RUIICAY); e a Cátedra Indígena Intercultural (CII)”. (MATOS, 2016, p. 32)

Existem também aquelas IIES que não são propriamente originadas em contextos indígenas ou afro descendentes estritamente, mas em contextos de “campeinato mestiço”. Algumas levam o adjetivo intercultural e indígenas em seus nomes, outras não, como a Universidad Intercultural Ayuk que é parte da Universidade Iberoamericana da ordem jesuítica no México; Universidad Indígena Intercultural criada pelo Fundo de Desenvolvimento dos Povos Indígenas na América Latina e Caribe (organismo multilateral governado por representantes de organizações indígenas e do governo); a Universidad Campesina em Red e a Universidad de la Tierra, também no México e a Universidade do Movimento Sem –

Terra do Brasil. Muitas delas se apoiam em diversos acordos com IES convencionais e funcionam em forma de rede com interlocutores e agentes indígenas e não – indígenas.

## 2.2. AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERCULTURAL INDÍGENA NO BRASIL E NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Os povos indígenas da região sul do Brasil são compostos pelos Kaingang (terceira maior população indígena do país, com mais de 33 mil pessoas), Guarani (Nãndeva ou Avá-Guarani com aproximadamente 13 mil pessoas no MS, PR, SC, RS e SP e Mbya com cerca de 7 mil pessoas em oito estados), Laklaño-Xokleng (com cerca de 1.853 pessoas) e os Xetá (com 86 membros). (IBGE, 2010)

A educação superior indígena, dentro do contexto particular da educação indígena bilíngue, contempla processos educacionais próprios protegidos e reconhecidos em todos níveis educacionais. É gerada uma demanda própria, derivada do direito à terra, pois é somente após garantido o acesso à demarcação fundiária que pode ser assegurada a reprodução cultural destes povos. Seus modos de viver estão intimamente ligados às suas terras em que são cultivadas cosmologias totalmente distintas daquelas vigentes na chamada civilização ocidental. Em princípio, indígenas não deveriam deixar suas terras, famílias e povos para ir morar na cidade e enfrentar os inúmeros desafios da vida universitária para se formar e defenderem seus povos e territórios. Entretanto, como seus direitos são

constantemente ameaçados por manobras políticas das bancadas declaradamente anti – indígenas no Congresso Nacional, reivindicam e lutam pelo acesso à formação educacional formal diferenciada em todos os níveis para, então, utilizá-las como ferramentas de luta política.

O texto da Constituição Federal de 1988 eleva o conceito de Terra Indígena a uma categoria de direito em seu parágrafo 1º de seu artigo 231:

"São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, ou utilizadas para suas atividades produtivas, ou imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições ."(BRASIL,1988)

Dessa forma o indivíduo indígena torna-se sujeito de direitos e se emancipa formalmente da condição de tutela historicamente imposta pelo Estado brasileiro, que até então reconhecia o índio como incapaz de responder judicialmente por seus atos na sociedade. O artigo 23 da Constituição afirma o direito à “ organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e, o artigo 210, § 2º reconhece juridicamente a legitimidade e “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Com base nesses princípios, em 1993 o Ministério da Educação publica as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, as quais passaram a ser referência para os planos

operacionais dos estados e municípios em relação à educação escolar indígena.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação reconhece o direito indígena a projetos políticos pedagógicos nos quais a língua materna é considerada própria e legítima, e não mais como língua em trânsito para o português. Também é deste ano a Lei Darcy Ribeiro n. 9.394/96, de 20.12.96 cujo artigo 26 se refere ao direito ao currículo diferenciado indígena bem como o artigo 78, que se refere a valorização das culturas indígenas e do direito ao acesso à sociedade nacional ou demais sociedades não-índias; e em seu artigo 79 refere-se ao dever da união de apoiar a educação intercultural, incluindo formação qualificada para o trabalho de educação nas sociedades indígenas e a publicação de material didático pedagógico específico e diferenciado. (ROCHA DE MELO, 2008, p. 62)

A partir de 2000, a educação superior indígena ganha destaque na pauta nacional e consolida-se como demanda para sucessão necessária à, formação escolar indígena construída ao longo dos 30 anos de período democrático.

Ao adotar essas políticas, Cassoli (2014) afirma que o Estado rompe formalmente com a noção de educação unicamente como direito individual para se assegurar o acesso de grupos étnico-raciais ao espaço universitário, sob o paradigma do direito coletivo. Conhecida como "discriminação positiva" , essas políticas visam identificar a existência da discriminação étnico-racial e as

desigualdades materiais produzidas historicamente e agem juridicamente no âmbito da reparação destas ao grupo social específico, o que vai de encontro à construção de um Estado pluriétnico, como previsto na Constituição de 88.

E ao reconhecer o racismo como estrutura e estruturante das relações de desigualdade no acesso a bens e serviços, o Estado brasileiro afirma o compromisso com a construção de uma "consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e às discriminações." (BRASIL, 2004b, p. 17). Exercendo o princípio da autonomia universitária<sup>7</sup> em resposta aos movimentos indígenas e negros, foram as universidades as pioneiras na elaboração e implementação das ações afirmativas nas IES brasileiras.

Na região sul do Brasil a Universidade Federal do Paraná ( UFPR ) foi a primeira a aprovar ações afirmativas para indígenas. Estabeleceu de forma pioneira a Comissão Universidades para os Índios (CUIA), a qual une 8 instituições de Ensino Superior do Paraná em um vestibular indígena integrado e diferenciado. Este vestibular se constitui em uma prova oral de Língua Portuguesa; uma prova com 5 questões objetivas de interpretação de texto em língua indígena ou estrangeira, de física, de biologia, de história, de geografia, de matemática, de química e uma redação em língua portuguesa.

---

7 Assegurada no artigo 207 da Constituição Federal. (BRASIL, 1988)

As atividades do CUIA são amparadas pela Lei Estadual n° 5969/2001 do Governo do Estado do Paraná a qual estabelece 3 vagas em cada uma das universidade públicas estaduais do Paraná, para serem disputadas somente por “candidatos integrantes de sociedades indígenas do Paraná”, segundo o Convênio n° 502/2004-UFPR/SETI que reserva dez vagas dos cursos ofertados pela UFPR para que sejam disputadas somente por integrantes de sociedades indígenas do Brasil.

Podemos perceber, como sugere Matos (2016), os diferentes protagonismos, ora por parte de organizações indígenas, ora por universidade e ora pelo Estado, que atuam no sentido da institucionalização do ensino superior indígena e as diferentes forma de acesso e experiências de ações afirmativas.

Como pudemos visualizar brevemente, foram distintas apropriações da ideia de "ação afirmativa" no decorrer por diferentes IES em contexto e anos distintos. Fica claro que se trata de uma categoria em constante construção. Dentre várias definições possíveis, ações afirmativas "consistem em políticas públicas e também privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, origem nacional e compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam combater tão somente as manifestações flagrantes de discriminação de fundo cultural e estrutural enraizadas na sociedade”

(GOMES, 2001). Segundo Carvalho (2005), as primeiras ações afirmativas para acesso ao ensino superior foram aplicadas pelo governo da Índia em 1959 à casta dos *dahlits*, os chamados "intocáveis".

Na medida em que professores, pesquisadores e anciões indígenas adentraram o espaço universitário, não apenas trouxeram consigo as discussões sobre a igualdade racial no acesso ao ensino superior mas também impulsionaram núcleos de pesquisa e seminários dentro das universidades públicas sobre essa temática, fortalecendo a pró-vitalização das culturas indígenas nos espaços universitários. Na UFSC o surgimento da discussão sobre as cotas no meio acadêmico toma impulso a nível nacional com a criação do Grupo de Trabalho sobre Etnia, Gênero e Classe no Congresso do Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) em 2000, em Juiz de Fora, quando decidiu-se por incluir as cotas nas pautas a níveis local e nacional, em meados de 2002. (TRAGTENBERG, 2012) Nesse contexto foram organizados debates, colóquios e seminários sobre a temática da promoção da igualdade étnico-racial ao ensino superior, muitos dos quais contaram com indígenas dos povos Guarani, Xokleng e Kaingang. Momentos fundamentais de troca de saberes e afirmação das reivindicações pelo acesso à UFSC junto à comunidade acadêmica. (TASSINARI, 2013)

Surgiram as primeiras demandas formalizadas por reserva de vagas para autodeclarados indígenas na UFSC, especialmente para as

etnias do sul da mata atlântica, assim como foram delineadas as ações necessárias para se garantir a permanência destes estudantes na universidade: um grupo de acompanhamento, convênios com diversas instâncias para manutenção de estudantes indígenas, projetos de pesquisa sobre a questão indígena, vestibular diferenciado para indígenas, isentar os indígenas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e priorizar as vagas para indígenas catarinenses.

Em 2006 é formada a Comissão de Acesso com Diversidade Sócio Econômica e Étnica, composta por docentes de vários departamentos, da COPERVE, do movimento negro e da Secretaria Estadual de Educação a fim de elaborar um projeto de programa de ações afirmativas para a UFSC na qual não participou nenhum indígena. Ainda em 2006 a comissão realiza um levantamento detalhado dos quase 70 autodeclarados indígenas classificados no vestibular UFSC/2006 e verifica, após entrevistas com estes, que eram apenas simpatizantes ou tinham ascendência longínqua, constatando-se a ausência de estudantes indígenas nos cursos de graduação da UFSC. (TRAGTENBERG, 2012)

Diante dessa realidade a Comissão para Acesso com Diversidade decide por criar as vagas suplementares reservadas a candidatos(as) indígenas, como uma porta de acesso que não fosse percentual devido ao pequeno número relativo de indígenas na população se comparado aos outros estados. Da mesma forma, os candidatos deveriam optar por serem beneficiários de alguma

modalidade de acesso às ações afirmativas no momento da inscrição no vestibular, sem que esse direito excluísse a possibilidade de concorrerem na classificação geral.

A proposta final da Comissão para Acesso com Diversidade para o Programa de Ações Afirmativas/ da UFSC (PAA/UFSC) aprovado em 2007 consistiu em:

- I) Políticas de Preparação para Acesso aos Cursos de graduação da UFSC;
- II) Políticas de Acesso aos cursos de graduação na UFSC - 2.1. Sistema de Reserva de Vagas e 2.2. Processo Seletivo
- III) Política de Acompanhamento e Permanência dos estudantes beneficiados pela reserva de vagas – 3.1. Apoio acadêmico; 3.2. Apoio Econômico; 3.3. Atenção à formação político social;
- IV) Política de acompanhamento da inserção sócio profissional dos alunos egressos da universidade;
- V) Ampliação de vagas e criação de cursos noturnos (TRAGTENBERG,2012)

Finalmente, após aproximadamente 6 anos de debates e mobilizações, a UFSC instituiu seu Programa de Ações Afirmativas através da Resolução 08/CUN/2007 (UFSC,2007), aprovada na reunião do Conselho Universitário de 10 de julho de 2007.

Em seu artigo 2º, inciso III dispõe sobre estudantes que “pertencem aos povos indígenas”, e no artigo 9º predispõe sobre a criação de “5 vagas suplementares de serão preenchidas pelos candidatos melhor classificados no vestibular, sendo criadas novas vagas a cada ano até um total de 10 vagas em 2013”. Atualmente a

UFSC oferece 22 vagas suplementares a estudantes indígenas e 9 vagas suplementares a estudantes quilombolas.

Podemos perceber a ausência de qualquer proposta de encaminhamentos de cunho intercultural ou /e indígena nesta Resolução no que diz respeito às reivindicações de política estudantis de preparação (artigos I, III, IV e V) específicas para estudantes pertencentes à povos indígenas feitas pelos representantes indígenas durante o processo de elaboração do PAA/UFSC. Estas ausências sobre a especificidade das demandas indígenas referente ao PAA/UFSC refletem os grandes desafios existentes nas trajetórias individuais acadêmicas devido à falta de acompanhamento específico e programas de iniciação científica por parte da instituição junto a seus povos<sup>8</sup>.

Na modalidade das vagas suplementares para “pertencentes à povos indígenas”, a banca de verificação leva em consideração o pertencimento étnico de identificar-se com um grupo que da mesma forma lhe atribui identidade comum e o reconhece como parte,

---

8 O PIAPE – Programa Institucional de Apoio Pedagógico- é o programa de acompanhamento pedagógico que a UFSC oferece a partir de um enfoque universalista. Seu enfoque recai sobre a produção textual e interpretação de textos, e iniciou no ano de 2017 na segunda semana de maio, data em que as/os estudantes estão no final do semestre. Toda as outras áreas de conhecimento dos 103 cursos de graduação não são incluídas no PIAPE / UFSC o que gera profundas lacunas na formação de estudantes indígenas, escolarizados em sistemas diferenciados de ensino. Já o SAPSE – Serviço de Atendimento Psicológico ao Estudante – também oferece apenas um atendimento psicológico universalista onde as/os profissionais que atuam não tiveram nos currículos de seus cursos qualquer formação sobre a questão indígena, fato que corrobora a demanda por programas de acompanhamentos institucionais específicos para este perfil estudantil pelos representantes indígenas durante o processo de discussão sobre o PAA/ UFSC.

simbolizada pela carta de indicação da liderança do povo. O regulamento ressalta esta como a única exigência para que se possa concorrer à modalidade das vagas suplementares, não sendo exigida a residência em aldeia ou saber falar a língua materna. Quando a UFSC adotou seu Programa de Ação Afirmativa (PAA) em 2008 mais de 40% das universidades estaduais e federais já haviam adotado ações afirmativas. (TRAGTENBERG, 2012)

A data de reavaliação do PAA/UFSC em 2012 coincidiu com a intensificação dos debates e aprovação da Lei Federal 12.711<sup>9</sup>. Se por um lado a chamada Lei de Cotas representa uma conquista histórica dos movimentos sociais, ao mesmo tempo trouxe a necessidade de uma série de adequações por parte das IES que já tinham sólidos programas próprios de ação afirmativa fundamentados, em interlocuções regionais entre movimentos e organizações indígenas e negras e as comunidades acadêmicas, os quais tiveram que ser modificados, transformando também projetos particulares que já estavam em curso e se estruturando há anos. Na UFSC, com a Lei de Cotas, a cota de 20% para escola pública foi dividida em 4 sub - cotas segregadas ( só é possível concorrer por uma) conforme a Lei que exige que desta porcentagem segregue-se

---

9 Que " [...] dispõe sobre o ingresso nas instituições federais de ensino técnico e nível médio. Estabelece que pelo menos 50% das vagas das instituições federais de educação superior, vinculados ao Ministério da Educação, devem ser destinadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (...) por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI) na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último Censo do IBGE." (BRASIL, 2012, p.01)

"1,6% , para autodeclarados pretos, pardos ou indígenas de renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos; 8,4% para pessoas com renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos; 8,4 % a pessoas com renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos; 1,6 para autodeclarados pretos, pardos e indígenas de renda familiar per capita de mais 1,5 salários mínimos e 8,4% para pessoas com renda familiar per capita de mais de 1,5 salários mínimos". (TRAGTENBERG, 2012)

A Comissão de Acompanhamento e Avaliação do PAA/UFSC, propôs à época que a adequação acontecesse prevendo 20% das vagas por cursos para candidatos oriundos de escola pública, ampliando a obrigatoriedade da Lei de Cotas que previa para aquele ano somente 12,5%. De forma geral, as adequações necessárias à lei incidiram especialmente sobre as duas primeiras modalidades de acesso (escola pública e negros), sendo que as vagas suplementares continuaram sendo oferecidas a candidatos autodeclarados "pertencentes a povos indígenas em território brasileiro ou trans - fronteiriços ", negros e quilombolas.

Assim, o acesso de estudantes indígenas à universidade é de interesse não só das próprias comunidades indígenas em administrar suas terras e qualificar-se profissionalmente para garantir autossuficiência, saúde, educação e comunicação, mas de toda a sociedade brasileira, uma vez que 13% do território nacional é gerido por esses povos (percentual que aumenta para 23% quando se tratando só da Amazônia). Significa também a possibilidade de

"construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre povos indígenas e sociedade nacional capazes de garantir harmonia, paz e tranquilidade sociopolítica, levando-se em consideração a conformação recente do Brasil como um Estado pluri- étnico e multicultural". (LUCIANO, 2013, p.19). Acerca desse tópico, são concernentes os problemas levantados pelo Coletivo Indígena da UFSC que tem colocado constantemente em questão a relevância do cumprimento dos direitos básicos à permanência para que os 53 estudantes indígenas hoje matriculados (as) possam concluir suas graduações – principalmente com relação à moradia e ao suporte financeiro à altura do custo de vida em Florianópolis.

Neste ano também foi formado um grupo de trabalho contando com membros do Coletivo Indígena da UFSC, professores(as) envolvidos(as) com a luta anti - racista e membros da Comissão de Ações Afirmativas da UFSC para elaborar uma proposta de vestibular diferenciado para indígenas e quilombolas. Foi decidido que em 2017 o processo seletivo específico para indígenas ocorreria mediante análise do histórico escolar, e para 2018 seria elaborada uma prova específica para candidatas/os indígenas.

Em maio de 2016 foi criada a Secretaria de Ações Afirmativas vinculada à Pró Reitoria de Graduação da UFSC, constituindo um espaço promissor para a construção de uma política de apoio diferenciado a estes estudantes e de produção de dados qualitativos e quantitativos sobre as trajetórias escolares dos mesmos. O intelectual indígena Gersem Baniwa (2013) afirma que a conquista da Lei n°

12.711, que estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas instituições de ensino superior, combinando frequência à escola pública com renda e cor, representa um grande avanço no sentido da democratização do acesso ao ensino superior público à população brasileira em sua enorme diversidade "sociocultural, econômica e de trajetória escolar" (LUCIANO, 2013, p. 18). Observa que os povos indígenas acompanharam de perto a construção e aprovação da Lei de Cotas, e que têm sempre deixado ressaltado que o acesso a esse direito só seria democrático se fossem considerados os aspectos diferenciados e específicos de suas realidades étnicas, políticas e demográficas, e, sobretudo, seus processos próprios de educação, os quais já são amparados pela Constituição de 88.

Isso porque, como já introduzido anteriormente, a reserva de vagas para estudantes indígenas se estrutura dentro da lógica do direito coletivo - os Direitos Indígenas no Brasil são coletivos. Deste ponto de vista, as vagas das IES reservadas aos indígenas não pertencem aos indivíduos indígenas, mas sim às suas coletividades. É por isso estes povos demandam formação superior que atenda às suas realidades, demandas, projetos e filosofias próprias. Segundo Gersem Baniwa (2013) existem no Brasil cerca de 8 mil estudantes indígenas no ensino superior, sendo que 3 mil são professores em formação nos cursos de Licenciatura Intercultural. De qualquer forma, as universidades públicas continuam, em sua maioria, considerando o direito de ingresso indígena de forma individualizante.

As barreiras que se erguem quando não há uma transformação estrutural da universidade no sentido de acolher e orientar o estudante indígena sobre as demandas com que se depara em sua trajetórias acadêmica acabam por inviabilizar o caráter coletivo da vaga suplementar, e conseqüentemente, a permanência de indígenas nas universidades convencionais. Se por um lado os povos indígenas organizados conquistaram as cotas e tem ingressado nas IES pelas ações afirmativas, por outro, essas vagas estão sendo preenchidas majoritariamente por indígenas residentes em áreas urbanas e que geralmente já perderam seus vínculos e responsabilidades para com seus povos de origem. Portanto, já se acostumaram ao modo de vida individualista da cidade, estando em vantagem em relação ao indígena aldeado frente à uma prova tradicional e universalista. Luciano (2013) defende que estes/as indígenas que optaram por viver fora de suas aldeias também têm direito à educação superior diferenciada, mas que a estrutura individualizante dos programas de ação afirmativa os/as tem favorecido, tanto pela maior familiarização com os conteúdos escolares da escola pública urbana, pela residência da família perto do estudante na cidade quanto com a linguagem das exigências burocráticas para inscrição, vestibular e matrícula, e afinidade com o modo de vida individualista da cidade. Por isso conclui que o justo seria um acesso igualitário entre “aldeados” e “não-aldeados”. Se daria através de esforços das IES e governos no sentido da inter - culturalização das estruturas das IES conforme seus contextos específicos e demandas dos povos indígenas das regiões em que estão localizadas.

Ressalta também que a Lei de Cotas, através da modalidade de acesso PPI, é ilógica pois coloca os candidatos indígenas em oposição aos pretos e pardos que são escolarizados dentro de sistemas de ensino tradicionais. Por fim, aponta a necessidade de que a universidade compreenda os desafios do(a) aluno(a) indígena no mundo acadêmico para que sejam construídos programas específicos de tutoria e acompanhamento que trabalhe desde o acesso, a permanência e o regresso às suas comunidades, a começar pelos vínculos que devem ser estabelecidos entre suas bolsas e as comunidades. Relewa que somente desta forma a educação superior indígena estaria articulada para permitir a emancipação da atual condição marginalizada dentro das universidades.

## 2. BREVE HISTÓRICO SOBRE O POVO LAKLAÑO-XOKLENG

O nome comumente utilizado Xokleng se refere a uma etnia que está atualmente em pleno crescimento e desenvolvimento, que deixou vestígios (cemitérios, inscrições cerâmicas e ruínas de moradias) no planalto catarinense indicando seu domínio deste território nos últimos quatro mil anos. Pertence ao grupo linguístico Jê e ocupou tradicionalmente vales e encostas da Serra Geral e do Planalto Meridional no sul do Brasil. (SERPA, 2015, p. 25)

Segundo Serpa (2015) quando ocorreu o contato com a sociedade nacional, o povo Xokleng se dividia em três linhagens: I) os *Ngrokòthi-tõ-prèy* que habitavam o centro de Santa Catarina, da Serra Catarinense à Serra de Curitiba no Paraná; II) os *Angying* que dominavam os territórios envoltos à Serra do Tabuleiro (URBAN, 1978 apud SERPA, 2015, p.26) “até as encostas do Rio do Rastro no sul catarinense” (SANTOS, 1973 apud SERPA, 2015, p. 26); III) e o sub-grupo *Laklaño* que se encontra no Vale do Itajaí. Ocupam essas terras desde o período neolítico, e muito anteriormente ao contato com os europeus já praticavam a agricultura e a caça, a coleta do pinhão e do mel, vivendo tanto em vilas permanentes como de forma nômade.

Pripra (2015) aprofunda a discussão sobre o sistema de propriedade de terras e modo de vida coletivos de seu povo, assim como as formas como se relacionam com os seres vivos, sobre o que nomeia “Bem Viver Laklaño”. Reflete sobre seus fundamentos e atuais formas de manifestação e ressalta que desde os antigos, a

prática do bem viver está relacionada ao aprendizado com “os espíritos da natureza da ontologia Laklaño”, que pode ser traduzida em uma postura de reverência e agradecimento à natureza no cotidiano e na prática do diálogo e do respeito entre todos os seres vivos, onde o bem-coletivo se sobrepõe ao bem-individual. Aponta que a própria prática da partilha seguia esse preceito quando este povo residia todo em uma mesma aldeia, o que permitia uma divisão igualitária de tudo que era coletado na mata. Com a divisão das aldeias e o distanciamento geográfico das famílias, Pripra afirma que estas novas configurações espaciais da aldeia refletiram novas práticas do bem-viver:

“ Nos dias de hoje a concepção Laklaño de Bem Viver passou a concentrar-se não só na partilha coletivo ou cuidado grupo, mas no fortalecimento da identidade e língua materna [...] com isso a ideia do Bem Estar Laklaño antes construído em nível de uma aldeia e junto com seus moradores, agora passou a ter necessidade de buscar condições de bem estar em contexto externo”. (PRIPRA, 2015, p 22).

Nesse sentido a expansão territorial da ocupação dos Laklaño-Xokleng na atualidade ressignificou o Bem Viver a partir de relações estabelecidas em contextos diferentes, ampliando-se as possibilidades de alianças na luta pelo território e formas de territorialização. Congrega e pratica sociabilidades e usos do espaço tradicionais que vão além da aldeia original, e ainda para mais além

da terra indígena, como é o caso da presença nas universidades públicas e particulares.

Gakrán (2015) descreve que o marco do acirramento entre o conflito com os colonos nas terras do Vale do Itajaí, “utilizadas pelos Xokleng havia 4 mil anos como tradicionais territórios de caça e coleta de alimentos” resultou em um enorme deslocamento compulsório e perda de terra por parte da população Laklaño com a fundação das Colônias de Blumenau em 1850, e da Colônia de Brusque em 1860, repovoadas agora por imigrantes alemães, italianos e austríacos em sua maioria.

Serpa (2015) conta que diante do fracasso da Companhia de Pedestres (força local de proteção aos colonos) frente às constantes investidas Xokleng pela retomada de suas terras (principalmente por conta da escassez de alimentos que começava a se instalar nas florestas atlânticas) o governo passa a adotar uma posição ofensiva. A prática governamental de extermínio deste povo “a partir da ação dos 'bugreiros', ou 'caçadores de índios’” foi constante da metade do século XIX até início , do século XX, quando ganha caráter de genocídio entre 1904 e 1912. (GAKRÁN, 2015, p.64) Após as chacinas estes jagunços tinham por hábito levar as crianças pequenas e meninas como troféus a fim de serem criadas na sociedade não-indígena. Trajetórias e memórias destas crianças constituem sujeitos de pesquisa e reflexão de Gakrán. (GAKRÁN, 2015, p.71) O autor conta também que foi somente em 1912 que pela primeira vez um grupo Xokleng aceitou se relacionar de forma não-violenta com

funcionários do SPI, por conta da tamanha situação de vulnerabilidade em que se encontravam.

Já no Planalto Catarinense, o período mais crítico para a sobrevivência do povo Xokleng se deu no contexto da Guerra do Contestado, “maior guerra camponesa do Brasil” (FRAGA; LUDKA, 2012 apud SERPA, 2015, p.22) e uma das maiores do mundo (HOBSBWAN; RUDÉ, 1983 apud SERPA, 2015, p.22) inaugurando a utilização do avião como arma de guerra na América Latina. ( THOMÉ, 2005, p.33 apud SERPA, 2015, p.22) que matou 9 mil camponeses (negros, índios Xokleng e seus descendentes) e cerca de mil militares.

O combate eclodiu em 1910 na Região do Contestado, nas proximidades das atuais Curitiba, Lages e Taquaraçu, região destruída e “ abandonada pelos Governos Federal e dos Estados de Santa Catarina e Paraná”, o que colocava a população, composta em sua maioria por famílias sertanejas expropriadas de suas terras e desempregadas, em constantes conflitos por terra com as polícias militares de ambos os estados que tentavam controlar esse grande contingente populacional.

Moravam em sua maioria ao longo dos 15 quilômetros de uma ferrovia em que os homens trabalhavam na construção, empregados pela empresa inglesa *Brazilian Railway Company*, a qual demitiu 8 mil trabalhadores após terminar a construção de uma via ferroviária que ligava Rio Grande do Sul a São Paulo. (SERPA, 2015, p. 31)

Essas localidades se tornaram os centros de concentração das forças sertanejas, negras e indígenas “sem-terra”. O movimento

atraiu as populações pobres das cidades dos arredores como Curitiba e Lages. A auto organização que passou a vigorar paralelamente aos governos oficiais e a suficiência econômica destes centros despertou a ira dos coronéis que ficaram com suas cidades vazias, onde vigoravam duras realidades de vida em um contexto de implantação do capitalismo e da “modernização” no campo. Afirma ainda que “alguns aspectos dessa organização social [...] foram adotados pelos caboclos durante a Guerra do Contestado, entre 1912 e 1916” dentro do academicamente chamado “comunismo primitivo” e nas práticas de curas do monge João Maria por meio do “catolicismo popular” (THOMÉ, 1999, p.74 apud SERPA, 2015, p.21 ), que mistura cristianismo e práticas de pajelança. Traços sócio - culturais que se constituíram nas “cidades santas” Taquaraçu (que atualmente conta com 12% da população autodeclarada de descendentes de indígenas) e área rural do Município de Fraiburgo onde passam a se reunir as populações “caboclas” que, em situação de extrema pobreza, recebiam auxílio de forma coletiva, uma vez que o território e os bens materiais eram compartilhados. Parecem assim se constituir de características do que Pripra (2015) chama de Bem Viver Laklaño, como um elemento cultural indígena desta região originalmente habitada pelo seu povo, onde o bem - estar coletivo se sobrepõe ao individual.

Desta forma, podemos refletir que o histórico de exclusão social deste povo data de quando estabeleceram contato com as frentes colonizadoras no fim do século XVIII. É neste ponto que se inicia a longa história de conflitos, aldeamentos missionários,

expropriações para fins de assentamento de colonos, exploração agropecuária principalmente para erva mate, madeiras e obras de infraestrutura como rodovias, ferrovias, portos e a Barragem Norte. Esta última, construída dentro da atual Reserva Indígena de Ibirama com o objetivo de conter as águas do rio Itajaí nos períodos de cheia, culminou em muitos conflitos, deslocamentos compulsórios e políticas de sedentarização e pró - assimilação destas populações, iniciadas ainda em 1914 quando houve o contato com a sociedade nacional. (SANTOS, 2007)

Segundo Gakran (2005), o povo Xokleng se originou do Kaingang, sendo que atualmente detém diferenças linguístico-culturais (GAKRAN, 2005, p.12 apud ENCINA,2013, p. 86). Assim, em um processo recente de pró - vitalização:

"[...] a comunidade chegou a um consenso de autodenominar-se "Laklãnõ"= " povo que vive onde nasce o sol, ou gente do sol (ou, ainda, povo ligeiro) ". Do ponto de vista linguístico, sugere-se que a tradução literal mais apropriada seja próxima de "os que são descendentes do Sol" (ou, mais tecnicamente, do ponto de vista antropológico, e numa forma fonética similar ao idioma indígena: "os do clã do Sol"). Assim, o termo "Laklãnõ" vem ganhando espaço político, interno e externo, através do movimento de recuperação do idioma, incluindo a escrita de mitos antigos e o ensino bilíngue. " (ENCINA, 2013, p. 87 apud GAKRAN, 2005, p. 13)

O povo Laklaño Xokleng sempre manteve profunda relação com a natureza, sendo caracterizado por um nomadismo específico de sua cultura. Durante a primavera e o verão se deslocavam para as

matas atlânticas e litoral catarinense; no outono e inverno, se dirigiam às matas de araucária que acompanham o Planalto meridional para a coleta do pinhão e da fauna atraída pela abundância de alimento. A pressão da colonização europeia sobre os seus territórios a partir do século XVII promoveu profundas transformações sociais na organização do grupo. Ao final do contato definitivo com a sociedade não - indígena, por volta de 1930, a população Laklaño - Xokleng somava 106 pessoas (GAKRAN, 2015). Essa situação somente começou a ser minimamente revertida com a criação da Reserva Indígena de Ibirama Laklano, no município de José Boiteux, na década de 30, quando então a população voltou a crescer.

O pesquisador e professor Laklaño-Xokleng Aristides Ciri Neto (2014) fez uma lembrança da construção das escolas existentes dentro da Terra Indígena Laklaño – Xokleng, no município de Ibirama. Levanta que a primeira experiência de alfabetização entre o Xokleng seu deu com um polonês que vivia na região e que passou a lecionar de forma autônoma para a população indígena local. O primeiro estabelecimento de ensino foi a Escola Getúlio Vargas (atual Escola Duque de Caxias), primeira fundada na T.I durante a década de 40, que objetivava “nacionalizar os jovens indígenas “ através do formato de Escola Agrícola, onde muitas pessoas indígenas e não indígenas foram alfabetizadas em português. Os professores e professoras eram pagos na época pela FUNAI,

sendo que um grande número era de voluntárias e voluntários. (CRIRI NETO, 2014, p. 13 apud HOERHANN, 2012, p. 236)

No início da década de 70, o primeiro professor indígena da Escola Getúlio Vargas, o sr. Kundag, constrói uma segunda escola com os próprios recursos, na localidade de Volta Fria, atual Aldeia Coqueiro, e a FUNAI constrói a Escola Isolada Brasília Priprá no Ribeirão da Paca, na mesma aldeia, a qual atendia à população indígena xokleng, guarani e branca em condições escassas de recursos humanos e materiais, segundo conta o pesquisador.

Prossegue descrevendo que as condições de funcionamento desta escola começam a melhorar quando 25 % da T.I Laklaño passa a fazer parte do Município de Victor Meireles, resultando em mais acesso a materiais escolares, estrutura e merenda. Em 1991 a nova prefeitura atende às reivindicações da população por uma outra unidade escolar na T.I e constrói a Escola Isolada Municipal Covi Patté. Em 1992, na Aldeia Sede, é construída Escola Isolada Municipal Nrê Schidin Mongcoña.

Após 1993 todas as escolas indígenas de Santa Catarina passam a estar vinculadas à Secretaria do Estado da Educação e do Desporto, segundo a portaria nº 16207/93. Esta mudança institucional acompanha o “objetivo de assegurar um modelo de educação indígena capaz de atender aos anseios das etnias presentes em todo o território catarinense e contemplar os princípios da

especificidade, diferença, interculturalidade e bilinguismo, previstos na legislação nacional [...]”. ( CRIRI NETO, 2014, p.16)

As escolas indígenas existentes até então atendiam somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo necessário que alunos e alunas tivessem que sair das aldeias para realizar os anos finais e o Ensino Médio (fato refletido nas trajetórias da maioria dos estudantes Laklano Xokleng entrevistados/as neste trabalho que realizaram ensino fundamental dentro da aldeia e o ensino médio fora da aldeia, o que será tratado mais adiante), respectivamente na Escola de Ensino Fundamental Professor João Bonelli e na Escola de Educação Básica José Clemente Pereira. Com isso, inicia-se um movimento entre lideranças, professores e comunidade escolar e Laklaño – Xokleng, articulados com a Secretaria de Estado da Educação (SED), com a 25ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), Núcleo de Educação Indígena do Estado de Santa Catarina (NEI/SC) e conquistam no ano de 2004 a construção da Escola Indígena de Educação Básica Laklaño, na aldeia Palmeirinha.

À época estava se dando a discussão e elaboração das normas do documento que normatiza até hoje a Educação Escolas Indígena em Santa Catarina, assim como as Políticas de Educação Escolar Indígena para as populações indígenas residentes em território catarinense, resultando na publicação do parecer N° 282/CEE aprovado em 22/11/2005. A partir de sua inauguração, os alunos das outras escolas multi - seriadas (onde turmas da primeira à quarta série são atendidas juntas) passam a frequentar a E.I.E.B. Laklaño, e

lá também se realiza a Educação para Jovens e Adultos, todos atendidos por professores e professoras indígenas. Em 2005 foi instituído o ensino médio. Em 2006 inicia-se a Educação Infantil, em parceria com a Secretaria Municipal de José Boiteux. Finalmente, em 2008, é inaugurado o Centro Indígena de Educação Infantil “JÔ AJU”. (CRIRI NETO, 2014, p.17)

Atualmente, os estudantes indígenas Laklaño - Xokleng constituem a maioria étnica entre o corpo discente indígena da UFSC nos cursos regulares, fato que despertou o foco deste estudo para as trajetórias dos estudantes oriundos deste povo em particular.

Como pudemos ver, os resultados adquiridos através da conquista de uma educação básica intercultural, bilingue e diferenciada são os frutos do trabalho dedicado das professoras e professores indígenas Laklaño em prol da vitalização da cultura e do povo Laklaño – Xokleng. Da mesma forma, o estudo e apropriação dos conhecimentos técnico-científicos ocidentais, sendo que seus ex - alunos e alunas, das escolas acima citadas, são hoje muitas/os das/os dezenas de estudantes se distribuem por cursos em todas as áreas de conhecimento da UFSC.

### **3. CONTEXTO DA PESQUISA**

Em 2012, 2013 e 2014 foram aprovadas versões do primeiro projeto de extensão "Promoção da Igualdade Étnico-Racial no Ensino Superior"(MEC/ SESU) chamadas "Índigenas e Negros no Ensino Superior", vinculado ao Núcleo de Estudos com Povos Índigenas. Visou atender às demandas por divulgação e apoio técnico ao público-alvo das cotas no que diz respeito à necessidade de se levar informações sobre a reserva de vagas no ensino superior e o racismo até as escolas públicas gerais e indígenas, como levantado pelo Relatório de Avaliação do PAA/UFSC de 2012 (IORIS, TASSINARI & NILTON DE ALMEIDA, 2012). Os projetos foram coordenados por Antonella Tassinari, Marcelo Tragtenberg e Edviges Ioris.

Primeiramente atuei no eixo escola pública sobre o qual desenvolvemos e realizamos oficinas em escolas públicas e cursinhos pré - vestibular comunitários, levantando a discussão sobre as cotas na UFSC, os direitos estudantis, os cursos oferecidos na época e o preenchimento do formulário de inscrição mais os trâmites burocráticos para isenção da taxa de inscrição. Este projeto foi criado sob a justificativa da ausência de iniciativas da UFSC de programas de divulgação das cotas e frente ao desconhecimento da maioria da população sobre o ensino superior público. Como já afirmei, foi atuando nestes projetos como bolsista extensão que adentrei pela primeira vez o universo das discussões sobre igualdade racial e relações inter étnicas na educação superior, tanto através de leitura,

grupos de estudo, orientações e seminários como os vivenciados em 2017 no grupo “Educação, Infância e Diversidade” também sob coordenação da professora Antonella, o qual me proporcionou rica fonte de troca com colegas e de amadurecimento teórico para esta pesquisa.

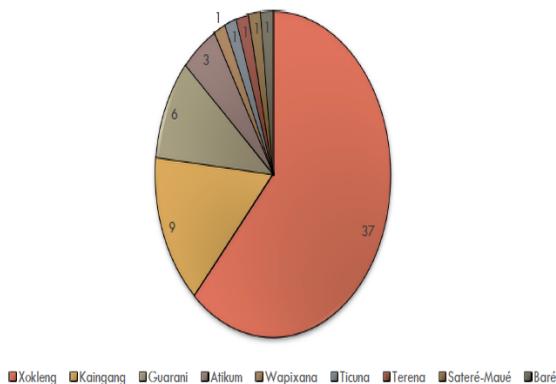
Foi no NEPI também que entrei em contato com o método de entrevistas narrativas sobre trajetórias escolares pelo Observatório das Ações Afirmativas, junto aos estudantes indígenas dos cursos de graduação da UFSC. Visitei algumas Terras Indígenas Guarani do entorno da Grande Florianópolis como Morro dos Cavalos e M'Biguaçu e a T.I. Ibirama dos Laklaño-Xokleng para a realização de oficinas. Estes trabalhos abarcaram também debates sobre a questão do pertencimento étnico e do preconceito e aulas de revisão em português com apoio de uma professora do PIAPE para realizar oficinas de português enquanto os bolsistas realizaram oficinas de preenchimento de Formulários de inscrição dos vestibulares e discussões sobre o pertencimento étnico-racial.

Na UFSC, a maioria dos estudantes indígenas atualmente matriculados residem nessas terras, mas também se originam no oeste catarinense e em diversos Estados do Brasil. Os dados sobre o ingresso de estudantes indígenas pelas vagas suplementares nos anos de 2017 ainda carecem de sistematização, sendo que me foi negado o acesso a essas informações pela COPERVE, neste ano de forma inédita, alegando-se a necessidade de uma carta de indicação de minha orientadora após a terceira tentativa sem resposta.

Portanto do período de 2008 até 2016, foram 60 estudantes ingressantes nas vagas suplementares, divididos em nove etnias como mostra o gráfico:

Tabela 1:

## PERFIL E ORIGEM DOS ESTUDANTES INGRESSOS NAS VAGAS SUPLEMENTARES PARA INDÍGENAS (2001-2016)



Fonte: TASSINARI, 2016

Nesse sentido, o Relatório de Avaliação do PAA/UFSC de 2012 aponta que o programa tem alcançado principalmente estudantes indígenas oriundos(as) de escolas públicas de contexto urbano, segregando os(as) estudantes formados integralmente em escolas nas aldeias. Este fato orienta a atenção deste estudo para a confirmação da constatação de Luciano (2013) e Tassinari (2013), que até aquele ano, a ocupação majoritária das vagas suplementares

da UFSC se dava por indivíduos indígenas escolarizados em contexto urbano.

Assim, o presente estudo tem o objetivo de tomar como base as entrevistas realizadas com estudantes Laklaño-Xokleng que ingressaram a partir do ano de 2013, para compreender suas trajetórias escolares, os projetos de suas famílias e os vínculos que desenvolvem a partir destas relações, tanto com suas comunidades e culturas tradicionais como com a cultura acadêmico-científica, no sentido de Velho (1994). O autor afirma a importância da compreensão das relações e como nestas trajetórias escolares alunas/os são afetados pelo sistema de valores diferenciados e heterogêneos que acontecem na vida universitária (de bairro, da Maloca, de curso, familiares, políticos, religiosos e etc) para se “compreender as dinâmicas dessas relações levando em conta as diferenciações dos ambientes socioculturais [...] que reverberam nas suas práticas particulares e nas quais esses ambiente são transformados [...]” (CORDOVÉS, 2017, p.32)

A próxima tabela nos permite visualizar a relação entre inscritos e aprovados nas vagas suplementares da UFSC, do começo do PAA/UFSC até o ano passado, quando não havia processo seletivo específico para indígenas :

Tabela 2. INSCRIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DE CANDIDATOS AUTODECLARADOS INDÍGENAS PELO PAA/UFSC (VAGAS SUPLEMENTARES) 2008-2016

Ano de ingresso	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Inscritos	07	14	07	03	13	17	136	96	106	399
Aprovados	03	02	01	02	06 <sup>c</sup>	05 <sup>c</sup>	26	1	18	64
Classificados	03	02	02 <sup>b</sup>	02	05	04	13	16 <sup>d</sup>	22 <sup>d</sup>	69
Matricula Inicial	03	01 <sup>a</sup>	02	02	02 <sup>a</sup>	04	12	16	22	64
Vagas Oferecidas (Suplementares)	05	06	07	08	09	10	13	16	22	96
Ocupação das vagas	60%	16,6%	28,5%	25%	22,2%	40%	92,3%	100%	100%	66,6%
Relação candidatos/vagas	1,4	2,3	1	0,37	1,44	1,7	10,46	6	4,81	

FONTE: TASSINARI, 2016

Chama a atenção o alto número de inscritos quando comparado à quantidade de aprovações e classificados. Finatelli (2014) aponta por meio do projeto de extensão PROEXT/NEPI de 2014 que dos 90 candidatos/as reprovados que tiveram sua inscrição efetuada pelo projeto, metade foi reprovado por falta em um ou mais dias de provas, sendo que 25 candidatos/as foram reprovados por tirar nota zero em uma ou mais das 8 disciplinas dos dois primeiros dias de prova. Estes fatos remetem às problemáticas do transporte e acomodação/moradia para candidatos indígenas do Vestibular/UFSC e às desigualdades produzidas pelo português formal no dia-a-dia destes estudantes.

O descompasso entre a proposta formal de reserva de vagas nos cursos regulares e a realidade concreta que estes alunos vivenciam diariamente, reside na tensão que emerge da vaga suplementar dentro da lógica do direito coletivo e suas implicações estruturais necessárias às transformações da universidade no âmbito da interculturalidade. Como afirma Lima (2012), dados sobre a educação superior indígena ainda não estão suficientemente sistematizados e carecem de especificação no Brasil.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1. ANÁLISES QUALITATIVAS SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Com o passar dos anos, o aprofundamento da relação com colegas e amigos/as, Laklaño-Xokleng ou de outros povos indígenas no dia a dia universitário, com o amadurecimento das discussões sobre a questão indígena em 2017 (devido a atuação do Coletivo Indígena da UFSC organizando o Abril Indígena 2017) a nível local e da presença indígena na atual turma da Licenciatura Indígena da UFSC, muitos novos elementos foram se desenhando. Surge uma, complexa e rica teia de trajetórias escolares indígenas, projetos individuais e coletivos, campos de possibilidades que ora se cruzam, ora se distanciam. Considero assim que as narrativas destas/es estudantes sobre suas experiências universitárias mostram-se de grande valor empírico e permitem fornecer informações à PAA/UFSC, à outras pesquisas e, principalmente, aos povos e organizações indígenas acerca das experiências escolares destes jovens e as realidades que encontram nas vagas suplementares ao entrar na UFSC.

Segundo o levantamento realizado por mim, são 4 os textos de pesquisadoras relacionados às experiências indígenas nas vagas suplementares da UFSC. Produzidos por membros da Comissão de Acompanhamento e Implementação do PAA/UFSC e pesquisadoras/es da educação para a diversidade - *Relatório de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas da UFSC: vagas*

*suplementares destinadas à indígenas* de TASSINARI, IORIS, NILTON DE ALMEIDA, CAVALHEIRO DE JESUS, 2012; *A presença de estudantes indígenas na UFSC: um panorama a partir do programa de ações afirmativas da UFSC (PAA/UFSC)* de TASSINARI, IORIS, NILTON DE ALMEIDA, CAVALHEIRO DE JESUS, 2013; *Desafios das ações afirmativas para indígenas a partir da experiência da UFSC* de TASSINARI, 2016 e *Indígenas na universidade: resultados e desafios da inclusão de estudantes indígenas através do PAA/UFSC* de TASSINARI, 2016 – produção que se mostrou recente e motivou a presente pesquisa a estudar as trajetórias escolares de alunos e alunas indígenas dos cursos regulares dessa IES.

Esta carência de efetividade de programas de educação superior indígena que permanecem distantes das realidades vivenciadas pelos estudantes neles inscritos resulta do estágio embrionário da produção de dados sobre o tema e de avaliações qualitativas sobre as vagas suplementares. (LIMA, 2012; LUCIANO, 2013)

Meu envolvimento com estudantes indígenas nessa IES antecede meu contato com a bolsa de extensão sob a temática da educação superior indígena e esse TCC. É resultado de encontros que vêm acontecendo há alguns anos em espaços públicos da UFSC, em disciplinas e seminários organizados por estudantes indígenas e no NEPI. Em especial, o lugar onde conheci mais da metade das/os estudantes entrevistadas/os foi no chamado “bosque” do Centro de

Filosofia e Ciências Humanas, conhecida área verde de uso comum que se localiza junto a esse centro, caracterizado por uma ampla área verde de uso público.

Na maioria dos casos, as entrevistas foram marcadas após conhecer pessoalmente a/o estudante. Com 4 estudantes o contato foi somente virtual e foram resultaram de dezenas de mensagens virtuais não respondidas. Por fim, uma entrevista foi marcada com a mediação de uma amiga do curso de Direito. Ao todo foram realizadas 9 entrevistas narrativas com estudantes indígenas do curso da Nutrição, Direito, Ciências Sociais, Medicina, Psicologia, Cinema e Engenharia Química. A diversidade de centros de ensino permitirá também uma comparação entre suas realidades socioculturais e sobre o estado da realização do projeto de educação superior indígena em cada uma destas áreas do conhecimento.

A quantidade de convites foi bem superior à de respostas ou aceitações, o que consiste em importante dado sobre o peso da relação de poder e das marcas estabelecidas na relação entre entrevistador e entrevistado, entre instituição pública, a qual represento, e indivíduo indígena. Busquei contato com estudantes que abandonaram seus cursos mas também não obtive respostas ou continuidade do processo de entrevista à distância como eu propunha.

Esses acontecimentos constituem dados que também podem traduzir as cargas de significados que possuem minha presença como

pesquisador branco dentro da questão indígena, os sentidos de “cobrança” que a palavra “entrevista” adquiriu pela solidificação do esquema tradicional de pergunta e respostas dos questionários quantitativos onde há “certo e errado”, e por fim, os sentidos de “ações afirmativas” - estigmas que cerceiam o “ser cotista”, muitas vezes afirmados em sala de aula e publicamente por professores e colegas que reificam uma retórica acadêmica conservadora em relação às políticas de ação afirmativa. (GOSS, 2014) Apontam também para o valor da *oralidade* na comunicação e nos processos de interlocução com povos indígenas.

É relevante ressaltar que, fazer uma conta no *facebook* no final de 2016 me possibilitou aproximar muito mais da agenda acadêmica relacionada à causa indígena e me permitiu tomar conhecimento da existência do Coletivo Indígena da UFSC. Como já mencionado, neste ano o coletivo organizou o evento Abril Indígena 2017, e contou com uma vasta programação de um mês sobre a questão indígena, incluindo uma roda de conversa sobre as trajetórias de vida e experiências universitárias de estudantes indígenas da UFSC. Ao ouvir a riqueza das descrições de suas trajetórias somadas aquelas das narrativas das entrevistas ampliei minha visão sobre o quão variadas podem ser os caminhos escolares indígenas até se chegar na universidade, especialmente sobre as condições restritivas que são impostas sobre a condição de ser mulher, mãe e indígena.,

Segundo Cordovés (2017), a noção de trajetória nos auxilia a compreender a centralidade da figura destes estudantes indígenas para o projeto político – social e coletivo de educação superior indígena, permitindo assim “ênfatar as atuações de sujeitos que vivem a sua prática nesse projeto político-social [...] de forma responsável” no cenário particular analisado, ou seja, torna possível identificar as ações e estratégias em que os projetos individuais são articulados aos projetos coletivos. (CORDOVÉS, 2017, p. 125) Este autor mostra que os estudos interdisciplinares sobre trajetórias envolvem uma grande variedade de recortes sobre a temporalidade em se tratando de percursos escolares e aponta pelo menos duas linhagens de estudo sobre as trajetórias que se apropriam de diferentes concepções sobre o tempo:

1) A que relaciona “ unidirecionalmente a trajetória a variáveis estabelecidas previamente, a fim de expor a linearidade que sustenta tal posição” e que assim as compreendem como “comportamentos previsíveis a partir de experiências passadas” .(LOPES, 2007; CHAPMAN, 2012 apud CORDOVÉS, 2017, p. 128)

2) Pesquisadores/as como Saraceno (1989) que enfatizam metodologicamente os vínculos entre o social e o individual que permitem uma ampliação das possibilidades de análise sobre trajetórias no sentido de suas relações com os ambientes externos. Enfatizam “as relações sociais individuais estabelecidas pelos

sujeitos entre papéis sociais com as determinações de vida”. ( SARACENO, 1989 apud CORDOVÉS, 2017).

De certa forma, Gilberto Velho (1994) propõe combinar essas duas correntes teóricas (a primeira privilegiando a ação do indivíduo com relação à sua própria trajetória e a segunda às trajetórias que o cercam, o contexto) de modo a evitar uma sobrecarga ao peso de suposto livre-arbítrio do indivíduo ou de determinações excessivas das estruturas sociais que o engendram, assim “evitando um voluntarismo individualista agonístico ou um determinismo sócio-cultural rígido” (VELHO, 1994, p.46). Velho (1994) toma como base a noção de Schutz (1979) de “projeto” enquanto uma “conduta organizada para atingir determinados fins” e observa que nossos projetos individuais dialogam e derivam de e com projetos coletivos. Os primeiros projetos coletivos do qual fazemos parte é o familiar para e pelo os quais somos criados, e a partir dos quais nos adaptamos e transformamos com o tempo pelas experiências que vivenciamos em nossas trajetórias.

A juventude, em seu sentido social, se apresenta nas sociedades modernas como o período da vida em que o indivíduo passa a adquirir autonomia em relação aos projetos familiares e cria seus próprios objetivos, ideais e projetos alinhados tanto com os valores tradicionais transmitidos geracionalmente na famílias como aqueles globais de seu tempo, que destoam entre as gerações. Velho (1994) realiza estudo com as populações açorianas sobre e investiga as possibilidades que se configuravam para jovens açorianas/os ao

experienciarem a imigração nos EUA, a partir de entrevistas narrativas. Investigou então como se relacionavam os projetos entre as gerações jovens e adultas açorianas imigrantes em um bairro de Boston, mostrando que a juventude orienta seus objetivos para a continuidade e/ou ruptura de projetos coletivos e familiares dos quais são oriundos de formas distintas, de acordo com suas trajetórias escolares.

O grupo social açoriano detém características socioculturais bem diferentes daquelas dos Laklaño-Xokleng, e indígenas em geral, no que tange às motivações de grande parte dos estudantes indígenas que saem de suas terras indígenas e mudam-se para uma capital como Florianópolis: residir em área urbana para cursar a universidade não tendo como prioridades e independência da família e o sucesso financeiro e profissional no mercado financeiro. Além da mobilidade social que permite o diploma superior, objetivam principalmente a formação acadêmica para qualificar-se e compreender os instrumentos e linguagem científicos para usar a favor de suas comunidades e do fortalecimento da gestão de suas terras indígenas, para a construção de políticas públicas específicas para seus povos junto ao Estado. (LIMA, 2012)

Desta forma se torna válido analisar “trajetórias e biografias enquanto expressão de um quadro sócio-histórico sem esvaziá-los arbitrariamente de suas singularidades” como forma de produção de dados qualitativos sobre trajetórias para políticas públicas na medida

em que introduz as noções de *projeto* e *campo de possibilidade*. (VELHO,1994, p.40)

O primeiro privilegia uma abordagem da agência do indivíduo sobre a realidade de forma organizada e orientada por objetivos, segundo uma lógica racional. O delineamento de projetos pressupõe um “jogo de papéis” necessário à adaptação ao ambiente pluri étnico e multicultural dos meios urbanos nas sociedades complexas das capitais e metrópoles, que se dá de forma racional e objetiva mas também inconscientemente, na medida em que é culturalmente convencionada. A segunda categoria representa a dimensão sociocultural em que se dá a trajetória do indivíduo, enquanto “espaço para formulação e implementação de projetos”.

Esta discussão sobre a compreensão das trajetórias escolares e das possibilidades de acesso e inserção do meio acadêmico remetem à questão previamente discutida sobre os perigos de um ensino superior universalista para estudantes indígenas, considerando a existência de 305 povos falantes 274línguas indígenas em território brasileiro (IBGE, 2010). A produção de dados qualitativos sobre as experiências de vida dos estudantes indígenas Laklaño-Xokleng e outros na UFSC significa realizar uma pequena parte do amplo trabalho de acompanhamento que deve ser realizado pelo PAA/UFSC. Dados sobre tamanha diversidade que cabe às IES produzir na medida em que consiste em uma das necessidades para que se efetive um sistema de reserva de vagas específico que responda ao projeto coletivo de educação superior indígena.

## 4.2. ENTREVISTA NARRATIVA

A hegemonia dos métodos quantitativos no campo da pesquisa social tem produzido historicamente distorções e equívocos sobre os significados do fazer científico através de métodos qualitativos, que acabam por reproduzir uma polarização artificial, como se estas abordagens metodológicas estivessem em oposição. Faz-se necessário esforços “para superar tal polêmica estéril, entre duas tradições de pesquisa aparentemente competitivas [...] é incorreto assumir que a pesquisa qualitativa tenha o monopólio da interpretação, com o pressuposto paralelo de que a pesquisa quantitativa chega à suas conclusões quase automaticamente”. (GASKELL & ALLUM, 2000, p.24)

Assim, Gaskell e Allum defendem que a recente emergência dos métodos qualitativos nas Ciências Sociais tem contribuído para que as pesquisas passassem a deslocar sua atenção unicamente da análise em direção a questões referentes à qualidade e à coleta de dados. A presente pesquisa qualitativa, se propõe portanto a trabalhar com “dados sociais – produzidos pelo mundo social – que são resultado, e que são produzidos nos processos de comunicação” (GASKELL & ALLUM, 2000, p.20) Dentro do campo da pesquisa social qualitativa se destaca a entrevista narrativa “como uma técnica específica de coleta de dados, em particular no formato sistematizado por Schutze”. (SCHUTZE, 1977; 1983; 1992 apud JOVCHELOVITCH & BAUER, 2000, p.90) Em outra palavras,

Schutze (1977) propõe técnicas para se criar narrativas ou ativar a prática de contar histórias

Para tal, parte do pressuposto de que contar histórias é uma capacidade que independe do domínio da linguagem formal ou da escolaridade do indivíduo, uma vez que contadores de história são encontrados em todos os lugares e épocas. Narrar, portanto implica em duas dimensões: a de jogar ” com os acontecimentos que constroem a vida individual e social” a fim de dar sentido aos acontecimentos da vida cotidiana cronologicamente e também de forma não-cronológica. Esta segunda dimensão é a que organiza os acontecimentos que o autor alemão chama de unitários, sequência de episódios, em sua totalidade, atribuindo significado às “pequenas histórias” dentro de uma “história maior”, que é a narrativa.

À estrutura da narrativa que atribui sentido à sequência de episódios descritas pelo informante se dá o nome de enredo. O enredo é fundamental para compreender os sentidos implícitos que emergem nas relações simbólicas dentro da estrutura da narração:

“ A narração reconstrói ações e contextos de maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, as motivações e o sistema simbólico do ator. ” (SCHUTZE, 1977; BRUNER, 1990 apud JOVCHELOVITCH & BAUER, 2000, p. 92)

Desta forma, evidencia-se enquanto construção social, atravessada por dimensões simbólicas situadas que se revelam implicitamente nos enredos. Os enredos operam através de duas funções próprias que servem para estruturar e organizar os

acontecimentos de uma narrativa demarcando espaços de tempo, início e fim dos acontecimentos. Se traduz em um esforço para “dar sentido aos acontecimentos da vida” e compreender os acontecimentos. É dele também a estrutura que fornece os critérios para selecionar os acontecimentos que devem e aqueles que não devem ser incluídos na narrativa, “o que deve e o que não deve ser dito”.

Utilizar a narrativa como método consiste na criação de meios de compreensão de seu sentido para além de suas sentenças – a soma das sentenças de uma narrativa não resulta em um sentido igual que ao de sua totalidade, assim como o sentido está em toda a história, e não somente em seu fim. A técnica da entrevista narrativa objetiva, portanto, cria e estimula situações para que o informante se sinta confortável para que “conte algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” a fim de acessar o mais diretamente possível, pelas histórias narradas, reconstruções de acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes. ( JOVCHELOVITCH & BAUER, 2000, p. 93)

Desta forma assumem a proposta de criar narrativas para fins de pesquisa social e que o ato de contar história se orienta segundo um *esquema auto gerador* que pode ser estimulado se forem seguidas regras específicas de condução de *entrevistas narrativas*.

Esse tipo de entrevista é caracterizado como não estruturado, qualitativo, de profundidade e em compensação ao esquema de

entrevista “pergunta – resposta” tradicionalmente consolidado, que impõe os tópicos que devem ser relevantes e a linguagem empregado. A entrevista narrativa se utiliza de linguagem comum e na prática cotidiana de contar e ouvir histórias, buscando a menor interferência possível na narração do informante a fim de permitir a maior aproximação de sua perspectiva com o mínimo de interferências do entrevistador.

As regras que a autora e o autor passam para orientar entrevistadores iniciantes nesta técnica são lembradas como princípios que não devem ser seguidos como “receita de bolo”, mas para auxiliar a evitar constrangimentos que dificultem um ambiente favorável à contação de histórias sobre acontecimentos importantes para a pesquisa através de 5 etapas que nomeia de 1) Preparação; 2) Iniciação; 3) Narração central; 4) Fase de questionamento e 5) Fala conclusiva.

## 5. DESCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Iniciarei este tópico com uma descrição individual de trajetórias escolares compreendidas em 9 *entrevistas narrativas* que realizei por intermédio do Observatório das Ações Afirmativas com estudantes Laklaño-Xokleng e mais 2 transcrições de narrativas que utilizei de entrevistas realizadas por bolsistas REUNI do projeto Nenhum a Menos de 2011, também vinculado ao NEPI e orientado pela professora Antonella Tassinari. Selecionei as falas dos/as estudantes de forma a valorizar os acontecimentos indexados (contados pelo/a informante sobre acontecimentos que se deram em lugares e data determinados nas trajetórias que constroem) (JOVCHELOVITH & BAUER, 2002). E se encontram referidos na transcrição original para permitirem uma compreensão aprofundada sobre os papéis sociais e conhecimentos que mobilizam nos espaços pelos quais circulam, a fim de poder construir *campos de possibilidades* (VELHO, 1994) que se configuram na relação de seus *projetos individuais e coletivos* em suas graduações na UFSC.

As 11 entrevista consideradas neste estudo foram realizadas conforme o roteiro em anexo (no apêndice deste trabalho). Foi com o passar do tempo, conforme fazia mais entrevistas e conhecia melhor alguns estudantes, que percebi que as narrativas transitavam basicamente entre 7 temas. Estes, se mostraram relevantes enquanto espaços temporais bem delimitados nas narrativas sobre as trajetórias escolares, os quais nomeei de 1) Educação Infantil, 2) Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), 3) Ensino Médio, 4) Cursinho

Pré – Vestibular, 5) Decisão pelo curso e Expectativas Iniciais, 6) Preconceito, 7) Avaliação sobre experiência na UFSC ( considere relevante como eixo de análise deste trabalho pela riqueza e especificidade com que foram descritos pelo grupo em questão). Talvez seja melhor deixar entre aspas porque a frase ficou muito longa)

Estes temas representam eventos que em suas trajetórias expressam “transições” - significam descontinuidades e trânsitos por distintas condições sociais (relações de poder, subalternidade e dominação, por exemplo), no sentido de Saraceno (1989), o que implica ampliações e restrições de escolhas que dependem das trajetórias e dos ambientes pelos quais perpassam. No mesmo sentido, Velho (1994) aponta a importância de uma análise sobre trajetórias que priorize, com o mesmo olhar, o valor sociológico e antropológico da abordagem de indivíduos da perspectiva de sua circulação por “províncias de conhecimento” diversas - evidenciando grandes habilidades destes indivíduos pertencentes a grupos étnicos bilíngues aos contextos urbanos. Esse “trânsito intenso e frequente entre domínios diferenciados implica adaptações constantes dos atores, produtos de e produzidos por escalas de valores e ideologias individualistas constitutivas da vida moderna”. (VELHO, 1994, p.44)

O autor não ressalta em sua proposta metodológica o livre-arbítrio na vida social como condição usufruída pelas pessoas de forma plena, considerando que os indivíduos estão sob influência de forças que lhes colocam em determinadas circunstâncias por motivos

individuais e sociais, comuns entre grupos. O entrosamento com o as sociabilidades do contexto urbano vão variar, portanto, de acordo com a pré- socialização a que estes indivíduos acessam anteriormente em suas trajetórias escolares.

## **I) Entrevistas realizadas em 2014**

### **a. Nutrição, 17 anos**

Conheci esta estudante por meio da amizade que tenho há alguns anos com seu irmão mais velho, que atualmente cursa Medicina e na época cursava a Licenciatura Indígena da UFSC. Esta foi a primeira que realizei, a mais longa e a que contou com a maior quantidade de eventos situados, descritos entre as narrativas fornecidas em campo.

Como informei de início sua trajetória escolar é constantemente incidida pela mudança entre escolas indígenas e escolas não-indígenas, que, segundo ela “acompanhou a vida acadêmica do pai”. Teve início já na creche que frequentou, situada em Itajaí, onde seu pai fazia graduação em Ciências Sociais. O primeiro ano do ensino fundamental foi realizado dentro da aldeia, tendo sido o segundo ano concluído em Campinas, cidade onde seu pai estudava na época, em uma escola que considera como “péssima” se comparada com a escola indígena da qual provinha - do 3º ao 5º ano cursou escola indígena na T.I. Laklaño - fala que a estudante coloca como contra - ponto à experiência anterior em termos de qualidade.

O 1º ano do Ensino Médio foi concluído em Brasília, o 2º ano em escola indígena na T.I. Laklaño e o 3º ano em Curitiba, no Colégio Estadual do Paraná que conta com ensino integral. Nesta cidade também frequentou um cursinho pré-vestibular. Os principais fatores que a incentivaram a prestar o vestibular foram enumerados como residência em “república”, com amigos que cursavam Nutrição durante o tempo que morou em Brasília. Nesta época, conheceu um professor de Psicologia com o qual conversava sobre questões relacionadas à vida e à universidade além de reconhecer influências de seu pai e seu irmão que são universitários.

A escolha pelo curso é apontada como um período de tensão dentro da relação familiar no período que compreende o “vazio” existente entre a conclusão do ensino médio e o ensino superior. Foram evidenciados antagonismos entre os projetos familiares e projetos individuais (VELHO, 1994), onde o argumento do retorno financeiro e da necessidade de que fosse um curso na área da saúde se encontrou em oposição às aspirações e objetivos individuais da jovem que giravam em torno das Artes e da Psicologia. Este relato traz a dimensão econômica de um projeto familiar, dentre muitos, no qual a educação é , além de instrumento de autonomia e fortalecimento cultural, uma porta de entrada para uma profissão que permita a conquista segurança econômica tão rara em meio a situação de vulnerabilidade socioeconômica em que se encontra grande parte da população Laklaño-Xokleng.

Por fim, relata que foram prestados Psicologia na UFPR nas vagas normais e sem ação afirmativa, e Nutrição na UFSC pelas vagas suplementares, sendo que a possibilidade de prestar Artes foi deixada de lado. As expectativas iniciais que tinha, não tão positivas sobre o curso de Nutrição, se mostraram relativas depois que participou da semana de acolhimento dos calouros organizada pelos veteranas/os e integrantes do centro acadêmico:

“ A semana de acolhimento não tem nos outros cursos, e na nossa teve e fui muito massa, foram muito receptivos, prepararam altas coisas pra gente, oficinas, apresentação para movimentos sociais, foi muito massa.

É que a maioria das pessoa que tão lá escolheram Nutrição a vida inteira, é a coisa do estereótipo que eles criaram, de fazer Nutrição então temos que estudar apenas a área biológica, apenas alimentos, não vamos estudar as interações desse alimentos com a comunidade. E daí pra eles essas aulas que eu mais gosto, pra eles é chato.”

Esta fala expressa a distinção entre projetos individuais da maioria das/os estudantes de Nutrição que historicamente ocuparam as vagas – branca/os de camadas médias urbana (VELHO, 1994), orientadas para morar longe da família, comprar uma casa, um carro e ter filhos com 30 anos de forma geral – e dos projetos individuais das/os atuais alunas/os indígenas das ações afirmativas dos cursos da saúde que têm um compromisso social com projetos coletivos ancestrais, dos quais são oriundos na T.I. Laklaño.

A partir dos relatos sobre a experiência universitária, fica cada vez mais evidenciada a polarização política que se percebe no curso, e o comportamento que certos grupos de estudantes assumem em relação aos temas abordados nos trabalhos que apresentam e em seus posicionamentos políticos em sala de aula. Indica, como exemplo, a posição de distanciamento que alguns colegas assumiram após sua apresentação no primeiro dia de aula quando assumiu-se indígena e deixou clara sua posição acerca dos temas relacionados. Em seguida, comenta sobre episódios de racismo e preconceito que se deram em uma saída de campo de trabalho de determinada disciplina onde o entrevistado questionou sua identidade indígena pelo jargão racista do “está usando roupa e celular” e quando a estudante se apresentou como indígena, falou que não era essa sua identidade, mas a de “descendente de indígena” pois ela estava usando roupas.

Relatou também um episódio específico em uma festa no curso do Direito, onde aconteceu uma profunda conversa sobre as chamadas minorias étnicas e raciais:

“ Ele falou que essas pessoas eram tipo os negros, muito vitimistas. Aí me subiu o sangue e perguntei como assim vitimistas ? Metade da população é negra e deixa eu te fazer uma pergunta simples “quantos negros tem na sua sala ? ” E ele ficou quieto, e eu fui falando, falando, sendo que nem tinha falado que era indígena, mas que eu pertencia a uma minoria étnica. E ele não sabia...e aí eu falei "eu sou indígena". E ele começou com uns papos nada a ver e eu discuti muito com ele. Essas pessoas têm argumentos muito fracos, tipo ' essas pessoas se fazem de

vítima, ou de que 'elas tem tantas oportunidades quanto a gente, por que elas tem que optar por cotas?'; ou 'porque elas tem que atribuir tudo que elas sofrem a certas coisas?' Então eu falei um monte, monte mesmo até que chegou um momento que o piá quase chorou, porque ele falou que já tinha sofrido *bulling* e que tinha sido bom pra ele porque pelo menos o psicológico dele tinha evoluído e ele tinha aprendido a lidar com aquilo, e ele não deixou aquilo abalar ele, que ele não se fechou pra aquilo e não deixou aquilo abalar ele deu a volta por cima. E eu indaguei 'como assim? Você acha que isso foi bom pra ti? Foi legal passar por isso? Como você diz isso, ninguém precisa passar por isso, isso que você passou é um pouquinho do que alguém sofre por ser negra, ou ser indígena' “.

Momentos de extrema tensão como o narrado expressam a banalização da violência nos espaços escolares (ZUIN, 2012) assim como a profunda ignorância em que se encontram não só o senso comum (LIMA, 2012), mas também as pessoas de dentro da comunidade universitária e da elite intelectual brasileira a respeito do valor da diversidade étnica e dos conhecimentos ancestrais originários para a humanidade (e para a gestão de 13% do território nacional, que representa  $\frac{1}{4}$  da área verde preservada do território brasileiro). Também ressaltam as repercussões elitistas e racistas geradas em sala de aula e nas redes sociais com relação ao evento que se deu naquele ano no bosque do CFH, em que a tropa de choque da polícia militar foi acionada contra estudantes. Se deu o embate (é isto o que vc quis dizer? entre o Centro de Filosofia e Ciências Humanas e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, acontecendo o acirramento das discussões e até ofensas em páginas do *facebook*

direcionada às populações negras, indígenas e pobres de forma geral e específica.

Chama a atenção também a ignorância das pessoas a respeito da existência das culturas dos povos indígenas, especialmente em se tratando daqueles do sul do Brasil. Ponto recorrentemente afirmado entre outras entrevistas, também indicam a ignorância que ainda paira sobre o senso comum e das classes privilegiadas que compõem a maioria do corpo discente da UFSC.

### **b. Direito, 23 anos**

Sua narrativa começa ressaltando os distintos níveis de qualidade das escolas em que estudou e a importância de ter tido o acesso a um “ensino médio forte” para passar no vestibular da UFSC. As escolas indígenas em que havia estudado possuíam um nível muito “baixo” para o tipo de preparação técnico que exige o processo seletivo do vestibular. Aponta que foi reprovada no primeiro ano do ensino médio justamente devido a esse primeiro contato com tal tipo de ensino.

Afirma ter frequentado ensino infantil, e é a única estudante a realizar todo o ensino fundamental e infantil em escolas indígenas na Terra Indígena Xokleng- Laklaño em Ibirama.

Fala do enorme incentivo da mãe que não teve a oportunidade de estudar e valoriza o acesso à educação formal das filhas e do filho. Portanto, seu irmão e irmã mais velhos se formaram em curso

superior e técnico e em Enfermagem, o que também a incentivou a continuar seus estudos após o ensino médio.

Entrou na Licenciatura Indígena da UFSC onde ficou por um ano até cursar a disciplina de Direito Indígena, quando afirma ter sido este um marco na orientação de sua formação acadêmica. Resolveu assim entrar no curso regular de Direito da UFSC.

Afirma enfaticamente o erro que cometeu no sentido da “ilusão” que viu no curso - , quando ingressa no ano de 2012 o currículo do curso ( como até hoje, em 2017) não inclui nada sobre Direito Indígena. Pelo contrário, relatou um episódio de discriminação provindo de uma professora que repetiu três vezes durante uma aula a frase “no Brasil tem lei pra tudo, até para índio”. Quando a estudante resolveu intervir e indagar sobre a posição agressiva que ela estava portando, foi desencadeado um conflito que culminou na sua reprovação em Direito Constitucional:

“ Então quando eu decidi fazer Direito eu pensei pelo lado do meu povo né, eu estudei...e até agora o que me motiva estudar até agora é terminar o curso, me especializar, ajudar eles de alguma maneira e retribuir a eles pois eu entrei pelas cotas indígenas, então eu estudo só pra retribuir a eles, por tudo que eles estão fazendo por mim. Foi esse o motivo que escolhi pra fazer Direito. Não que eu goste né, não gostava dele, é um curso de elite, não gosto. a gente tem que ficar discutindo com professor todo semestre, sempre tem um, engolir umas coisas [...]“

As afirmações racistas proferidas por essa professora de Direito Constitucional em sala de aula expressam a dimensão

institucional deste tipo de violência. Segundo Gomes (2005), podem ser caracterizadas como práticas racistas que se expressam “de duas formas interligadas: a “individual”, quando os atos discriminatórios são contra outros indivíduos; e a “institucional”, quando as práticas discriminatórias são fomentadas pelo Estado ou com seu apoio” (GOMES, 2005, p. 81)

Relata também episódio semelhante ocorrido com o pai de uma amiga do curso, que o apresentou para ela com postura otimista pelo fato de ele ser professor de História da UFSC, área de conhecimento com afinidade com a questão indígena. O desfecho se deu em mais um caso de discriminação onde é dito que usar roupas e celular está em oposição a ser indígena. A frequência desta fala em várias entrevistas evidencia o quão viva está essa concepção distorcida, colonial sobre o ser indígena

Sobre o preconceito vivido cotidianamente, afirma que

“ No início eu sentia bem mais, mas hoje eu parei de ficar me preocupando com o que o povo pensa e parece que agora...talvez comigo não haja tanto preconceito por que eu sou a única estudante indígena no curso de Direito<sup>10</sup>, os outros já saíram não é tão forte o embasamento como a questão dos negros e escola pública.

Os negros sofrem muito mais do que eu, mas isso não significa também que eu não sofra, mas é bem mais visível as questões raciais. Mas claro que há preconceito sobre aqueles que ainda acham que ainda acham que estamos tirando a vaga dos amiguinhos do cursinho, que isso não é igualdade,

---

10 Em 2014 havia somente ela de estudante indígena no Direito. Hoje em dia somam 3 àquelas/es regularmente matriculados no curso.

declarando incapacidade de cotistas em sala... o jeito é continuar lutando pra desconstruir essa visão. “

A estudante faz a distinção entre o racismo especificamente, que apesar de vivenciado pelos indígenas é mais acentuado entre estudantes negras/os, e o preconceito ou discriminação institucional e individual de Gomes (2005) no sentido do ambiente acadêmico. A declaração em sala de aula de uma suposta incapacidade dos estudantes cotistas por parte de professoras/es expressa o descompasso entre a formação que recebem os professores universitários para lecionarem a um corpo discente pluri étnico, sem quaisquer informações das coordenadorias sobre a presença de estudantes indígenas nas turmas e sem conteúdos indígenas específicos nos currículos.

Finaliza apontando as dificuldades dos estudantes indígenas no que tange às barreiras encontradas nas relações com a Pró Reitoria de Graduação (PRAE), e que a militância pelo cumprimento de seus direitos à permanência toma muito tempo e energia, o que influencia profundamente os desempenhos de estudantes indígenas nas disciplinas de seus cursos:

“ A gente tem que sair da sala de aula mais cedo pra chegar na PRAE e ficar discutindo sobre as questões que a gente precisa, bolsa, isenção no RU a gente tem que ficar debatendo e discutindo, foi uma das maiores decepções que eu tive.”

Esse contexto de desamparo institucional produziu uma dura realidade com a qual demorou para se adaptar. Afirma que quando

entrou eram poucas/os estudantes indígenas na UFSC e a comunicação entre ela e eles era bem pequena; ressaltou a importância da ampliação da moradia estudantil indígena.

Conta que quase desistiu por várias vezes, mas que o apoio da família, de amigas/ os indígenas UFSC e a perseverança lhes deram base para continuar:

“ Ah agora tem bastante estudantes indígenas na universidade, a gente se esbarra por aí, é diferente né você pode ter 1000 amigos mas se você vê um indígena o coração bate mais forte e você fica mais feliz, fica melhor, se sente mais em casa. Com esse povo aqui a gente se apoia e se ajuda e fica tudo mais fácil. “

Termina indicando a importância da presença indígena na universidade mesmo que ela não tenha estrutura para recebe-las/ los e que incentiva as/os jovens a entrarem para a universidade e se somarem na luta por uma universidade realmente pública. Desta forma, fica evidente a demanda por iniciativas institucionais que promovam espaços, projetos e bolsas e que vinculem estes estudantes indígenas da UFSC de forma a coletivizar as experiências destes na universidade, entre si e com suas comunidades.

### **c. Ciências Sociais, 19 anos**

Esta entrevista se deu sem o uso de gravador e por isso sua descrição não conta com citações.

A estudante conta que, no início de sua trajetória escolar a mudança entre escolas indígenas e públicas em José Boiteux

acompanharam as mudanças de trabalho de sua mãe, e mais tarde, também acompanhavam o trabalho de seu pai, que era na época da entrevista, Secretário de Educação e graduando da Licenciatura Intercultural da UFSC, mas que só recentemente conseguiu este emprego fixo.

Frequentou a 1º série do ensino fundamental em escola multiseriada dentro da T.I; na 2º série mudou para uma escola pública em José Boiteux; cursou a 3º e 4º séries novamente na aldeia, sendo que a 5º, 6º e 7º séries foram realizadas na mesma escola pública de sempre no município vizinho. Concluiu o ensino fundamental em escola indígena da aldeia Bugio. O primeiro ano do ensino médio se deu na escola de J. Boiteux e os demais anos desta etapa foram dentro da T.I. Ao todo somam 6 o número de transições entre escolas (3 instituições de ensino no total, das quais 2 indígenas). Este dado aponta para uma tendência geral, entre toda as narrativas, que revelam alto índice de mudanças entre escolas, revelando o deslocamento como um elemento marcante na relação entre povos indígenas e o espaço na construção de suas territorialidades.

Afirma que gostaria de fazer o curso se soubesse falar a sua língua materna, e que lamenta não ter tido a oportunidade quando criança pois não fazia parte do projeto familiar de seu pai. Optou pelo curso de Ciências Sociais por gostar de Antropologia e reconhecer seu papel importante como fonte de conhecimento cultural para seu povo, já que são poucas anciãs e anciões que

conhecem a cultura ancestral Laklaño - Xokleng. Afirma que seu projeto é trabalhar pesquisando o próprio povo.

Entrou em Ciências Sociais em 2014 e reflete - sua adaptação morando no bairro da Trindade foi difícil pois na cidade as pessoas são frias - te olham mas fingem que não te veem. Nas salas de aula, muitos também fingem que sabem os conteúdos das aulas quando na verdade não estão entendendo nada. Essa observação em particular remete à linguagem acadêmica como marcador de poder, assim como à questão do “choque cultural” pelo qual essas/ es estudantes passam ao entrarem na universidade. Se encontram em contextos urbanos onde prevalecem valores e modos de ser individualistas e consumistas radicalmente distintos daqueles que trazem consigo em suas trajetórias - é fala recorrente em outras entrevistas.

A hegemonia da linguagem técnico-científica e escrita como marcadora de prestígio na universidade, dominar seus códigos, normas técnicas, e inclusive a linguagem corporal e estética por ela legitimadas conferem poder na academia e ampliam campos de possibilidades de formação e profissionais. Neste contraste entre o projeto de educação tradicional e o projeto de educação intercultural e bilíngue indígena, fica evidente que, na universidade, aluna/os de graduação vão sendo formadas/os dentro da lógica bacharelesca (que marginaliza a dimensão educacional e dialógica na formação dos alunos em detrimento da pesquisa). O conhecimento (leia-se conteúdo das aulas) opera muito mais no sentido do estudo individualizado, como algo a ser acumulado e conquistado em meio

a uma competição, do que no estudo em grupo, no construir, compartilhar e debater conhecimentos de distintas matrizes culturais.

A entrevistada considera que a grande diferença entre as pessoas na cidade e na aldeia está levando a reconhecer que deve buscar se expandir em relação a sua capacidade de comunicação; que na cidade se considera tímida. Na aldeia, ao contrário, afirma haver muito mais solidariedade e empatia entre as pessoas, fato que a motiva a viajar sempre que pode para casa, assim como seu pai a vir visitá-la muito. Sobre o preconceito, afirma não o ter vivenciado pois acredita que no CFH as pessoas são mais tranquilas em relação a esse tipo de coisa.

Quanto ao acolhimento da instituição que esperava receber, se sentiu abandonada quando chegou. Na propaganda das ações afirmativas, entretanto, afirma que era indicado que haveria todo um suporte que não existiu: até o momento seu pai estava pagando seu aluguel e não havia recebido bolsas nem auxílios.

#### **d. Engenharia Química**

Sua trajetória escolar se inicia no primeiro ano do ensino fundamental fora da reserva indígena, até a metade do segundo , quando vai para a escola indígena e ficou até finalizar a terceira série. No período da quarta série foi morar em Itaiópolis onde frequentou uma escolar regular.

Da quinta à oitava séries vai morar em Florianópolis e estuda no EEB Américo Vespúcio, na Palhoça e no EEB Aníbal Pires no bairro de Capoeiras, ambos no continente da grande capital, durante o primeiro e segundo ano do Ensino Médio. Interrompe os estudos devido à sobrecarga de trabalhar no supermercado Angeloni e estudar. Tenta retomar o ensino médio no EEB Maria Thereza na Palhoça mas acaba desistindo novamente por não conseguir conciliar o estudo com o trabalho.

Nesse meio tempo foi morar em Chapecó e concluiu o ensino médio no EJA para pegar uma vaga de operador de empilhadeira que exigia segundo grau completo. Após o término da escolarização básica, passou em um vestibular em universidade particular em Engenharia Química e recebeu também uma promoção no emprego para um cargo administrativo como demonstração de reconhecimento de seu empregador.

Novamente o obstáculo da conciliação entre estudos e trabalho dificultou a permanência na faculdade que acabou trancando. Isso o levou a considerar as sugestões do pai sobre as ações afirmativas na UFSC e a sua proposta de educação superior indígena. Durante o período estava casado e sua esposa estava terminando um curso técnico, tempo em que juntou dinheiro para ir fazer o vestibular em Florianópolis.

Aponta a marca em sua memória de eventos que se deram na escola de seu primeiro ano do fundamental, fora da reserva, onde

contextualiza uma cidade marcada por muitos conflitos entre famílias de colonos e indígenas. Conta que muitas vezes, pais de alunos e alunas descendentes de europeus iam hostilizar as crianças indígenas na saída da escola. Houve vezes em que a professora teve de prender as crianças no banheiro para garantir suas integridades físicas, tendo inclusive ocorrido um episódio em que um pai deu um tapa na cara de uma professora em frente as/os alunos. Estes acontecimentos evidenciam situações sociais cotidianas em que raça e etnia são ao mesmo tempo estruturantes e estrutura de relações de desigualdade no acesso aos direitos básicos universais da criança, do adolescente, e do jovem em geral e indígena em particular.

Mudando de assunto, afirma ter aprendido a ler e a contar antes da maioria das crianças, aos seis anos de idade, e associa essa facilidade ao acesso que teve a livros pela doação de igrejas ou quando sobrava dinheiro e o pai comprava. Recorda sorrindo a fase em que estudou na reserva indígena como a mais divertida de sua trajetória escolar, quando podiam ir descalços e sem camisa para aula no verão que era rigorosamente quente.

O hábito de ir pra escola sem calçados e camiseta na mochila, por sua vez foi alvo de piadas em Itaiópolis por parte de alunos não-indígenas, quando transitou da escola indígena para uma escola pública em contexto urbano. Esta transição na trajetória do estudante expressa a sua exposição a um contexto sociocultural antes desconhecido em que é obrigado a assumir novos papéis sociais e mobilizar tipos de conhecimento e modos de conhecer e de ser

estranhos a seus projetos de vida. Nesse sentido o racismo estrutura e condiciona trajetórias escolares e assim também a formação do campo de possibilidades profissional e educacional das crianças e jovens. É nessa relação marcada por uma tensão entre o pertencimento étnico e identitário (a um povo), em meio a um contexto urbano de profunda cultura colonial, que este e as/os outras/os estudantes indígenas constroem seus projetos individuais. Estes projetos nunca são isolados (coletivos e compartilhados com objetivos que podem ser comuns ou distintos). Transformam seus campos de possibilidades, da mesma forma que ocorre o contrário – conforme se transformam, as possibilidades mudam os significados dos projetos, que também se transformam (VELHO, 1994). Nesse sentido, conta que teve bons professores que o influenciaram a querer continuar estudando: o de química no ensino fundamental, um em especial, no supletivo, que lhe dava aulas nos finais de semana e uma professora na faculdade em Chapecó. Conta que, por isso, tem vontade dar aulas de Química e Física voluntárias com um enfoque prático, como forma dos alunos gostarem e quererem aprender estas matérias na Terra Indígena Laklaño:

“ [...] quero dar aula [...] Química e Física, mas aula prática. Na prática a gente pode fazer com qualquer coisa, com pão, café, batata doce e mertiolate, vários meios que podemos usar, até mesmo uma água com gelo pra ensinar Química e Física, é tranquilo. (Seu curso forma em só uma habilitação que) é Bacharel, por isso penso em dar aula meio voluntário sabe. Pegar um sábado ou domingo na escola, principalmente nas escolas indígenas. Quero pegar um fim de semana num

mês ir lá e fazer umas experiências com a galera.  
”

Nesta passagem o estudante evidencia como articula seu projeto individual profissional com objetivos do projeto coletivo de seu povo (LIMA, 2012; TASSINARI, 2013; LUCIANO, 2013) . Também elenca métodos didático – pedagógicos em que valorizaria os modos indígenas de produção de conhecimento e suas formas de aprendizagem (MATOS, 2016). O modo ocidental técnico – científico e seus instrumentos de trabalho constituem uma entre outras fontes de saber consideradas como base epistemológica da formação educacional e profissional (pois o racismo também se dá a nível epistemológico, isto é, da marginalização e/ou negação histórica de seus saberes e pela sociedade ocidental e IES convencionais).

Levanta que optou pela UFSC pois sabia, através de seu pai, que ela tem mais laboratórios e incentivos à pesquisa que universidades particulares. Atualmente é bolsista de iniciação científica voluntário em um núcleo de pesquisa da engenharia química. Sobre a sua chegada na UFSC narra:

“ Quando tu chega é que nem chegar num país diferente, se tu não falar a língua, ou fala e não entende muito, fica difícil. Aqui na UFSC é ainda tudo por sigla, CCJ e sei lá o que, se não tivesse vindo com meu irmão eu não saberia fazer a matrícula talvez eu tivesse perdido a matrícula, então é bem complicado. ”

O irmão que também teve uma experiência na UFSC se mostrou, portanto, um importante ponto de referência para cursar a universidade e de apoio no meio das dificuldades que o evento presencial da matrícula lhe impôs, entre documentos necessários e localização dos locais dentro do *campus*. Reconhece que, apesar das dificuldades, a experiência de cursar a universidade é positiva. O preconceito por sua vez é muitas vezes não explícito e também aparece na forma de opiniões românticas sobre o que é ser índio

“ Mas eu to achando bom, apesar de sofrer alguma coisa de vez em quando, de alguns alunos meio que um racismo velado, alguma opinião, claro que tem gente que parece que são Deus quando a gente diz que é indígena, quer saber um monte de coisa, que planta que dá pra fazer chá e usar, e tem gente que nem te olha na cara. Mas a gente procura pessoas que tentam ajudar a gente. “

Segundo Gomes (2005) esse racismo caracterizado pelos estudantes como “velado” pode ser enquadrado como uma prática de *racismo institucional* “quando práticas discriminatórias são fomentadas pelo Estado ou com seu apoio” considerando que uma postura subalternizante pode vir tanto de colegas de curso como de professores, servidores e funcionários terceirizados de IES como a UFSC e que, mesmo constituindo crimes<sup>11</sup>, ainda são comportamentos socialmente aceitos. Interligado com o tipo

---

11 A Lei 7716 de 1989 proposta pelo então vereador advogado Carlos Alberto Caó Oliveira dos Santos especificou e aprimorou as penas determinando a igualdade racial e o crime de intolerância religiosa aperfeiçoando a lei anterior nº 1390 de 1951 proposta por Afonso Arinos de Melo Franco. A lei atual especifica a diferença entre a injúria racial (*afiançável*, que são ditas ou expressas ofensas contra determinadas pessoas - como aqueles frequentemente proferidos por parte de torcidas em partidas de futebol contra jogadores negros ) e o crime de racismo (*inafiançável e imprescritível* é considerado quando há o menosprezo da raça de alguém pelo impedimento de acesso à local, serviço ou negação de um emprego ).

institucional está o *racismo individual*, quando os atos discriminatórios são proferidos diretamente contra a pessoa ( GOMES, 2005 apud PASSOS, 2014, p. 81)

O estudante ressalta também a importância da rede de solidariedade entre estudantes indígenas principalmente, e também não indígenas, como forma de fortalecer os laços de amizade e solidariedade e assim, a estabilidade simbólica e material necessárias para permanecer cursando a UFSC.

#### **e. Cinema**

Inicia a primeira série do ensino fundamental aos 5 anos em uma escola multi-seriada dentro da T.I. Laklaño- Xokleng, quando já sabia ler e escrever e conta com alegria que teve aula ali com o pai até a quarta-série. Após esse período, vai continuar seus estudos em uma escola fora da aldeia, onde fica da quinta à oitava série, mas continua estudando a língua materna Laklaño-Xokleng na aldeia durante esse período. Muda para outra escola regular durante os 1º e 2º anos do ensino médio, quando afirma ter tomado consciência pela primeira vez do preconceito que circunda a questão indígena. Isso por que, nessa escola, a maioria dos alunos era não-indígena, enquanto na anterior, em que concluiu o ensino fundamental, a maioria dos estudantes era indígena o que permitia “se sentir em casa” mesmo estando fora da T.I. Esta expressão de pertencimento pelo “se sentir em casa mesmo fora da aldeia” aparece também na fala da estudante de Direito sobre a importância de ações

institucionais que fortalecem os laços de solidariedade entre as/os estudantes indígenas como central continuidade formativa em suas trajetórias escolares.<sup>12</sup>

O terceiro ano do ensino médio concluído na T.I. Laklaño é relatado como um marco na sua trajetória escolar:

“ Essa foi uma das melhores fases da minha vida, onde eu aprendi, me conheci como pessoa e comecei a entender um pouco mais desse universo, não digo acadêmico, mas escolar, e perceber que poderia trilhar nesse caminho, no sentido talvez fazer um curso de graduação no qual eu pudesse dar aula. Daí também descobri que tinha muita aptidão pra comunicação, pras artes.”

Assim como as narrativas anteriores que se aprofundam sobre a diferença entre as experiências educacionais nas escolas indígenas e não-indígenas e ressaltam os tempos de escola dentro das aldeias como de alegria e maior realização se comparadas as escolas fora da terra indígena. Conta que desde que começou a ter aulas em casa e com pai na escola, gosta muito de materiais escolares como cadernos, canetas e papéis, o que influencia de fato sua atual relação profissional com os meios audiovisuais.

Continuou os estudos em uma faculdade particular em Blumenau onde se gradua em Publicidade e se torna mestre em

---

12 Como a instituição não tem se pronunciado sobre projetos de programas de recepção, acolhimento e acompanhamento destes estudantes, as iniciativas realizadas nesse sentido dentro da UFSC têm sido organizadas pelo Coletivo Indígena da UFSC, que tem realizado semestralmente a Recepção dos Calouros Indígenas e Negros juntamente com o movimento estudantil negro e o apoio que se dão mutuamente no cotidiano acadêmico, sendo a “Maloca” (moradia estudantil indígena) um importante ponto de referência e troca entre estudantes indígenas de vários cursos.

Educação. Conta que o mestrado em específico lhe abriu novos horizontes sobre seus objetivos e as possibilidades abertas pelas ferramentas que poderia utilizar em seu trabalho junto a seu povo:

“ [...] conheci o professor Jacó. Fiquei dois anos trabalhando com ele e com a comunidade. E isso foi um aprendizado muito bacana, uma experiência muito rica, onde tive muito contato com a comunidade descobri que eu poderia trabalhar a publicidade enfim e ajudando de certa forma a disseminar a cultura indígena, com a publicidade, comunicação e tudo o mais. Enfim, nesses dois anos nossa, eu me descobri como pessoa novamente, como ser indígena [...] “. “

É nesse sentido que o antropólogo indígena Gersem Baniwa (2013) afirma que bolsas e estágios que vinculem as/os estudantes indígenas a trabalhos junto à sua comunidade deve ser uma prioridade nos programas de reserva de vagas para indígenas, para que sejam fortalecidos e os discursos e conhecimentos indígenas levados para as universidades. São espaços de poder aos quais têm acesso de forma coletiva e não individualizada – são fundamentais para manter suas responsabilidades para com suas comunidades mesmo estando geograficamente distantes. Deveriam eventualmente cobrir também passagens para a realização de viagens às terras indígenas para que haja esse contato afetivo, cultural e profissional com seus povos de origem.

É nesse processo de identificação com as artes e materiais escolares desde pequeno, o estudante afirma o caminho que o levou a se interessar pelo curso de Cinema, para o qual prestou vestibular algumas vezes antes de conseguir entrar. Passou em Arquitetura,

mas teve de abandonar devido à dificuldade que afirma ter com os cálculos e números. Neste meio tempo, conta que um professor da UFSC ligou para seu pai que é professor da aldeia para apresentar as ações afirmativas e sugerir que ele e sua irmã prestassem o vestibular.

Apesar da surpresa, pois faltava um mês para prova, passou em Cinema. Sobre sua recepção na UFSC e reação dos colegas após rodada de apresentações onde afirmava sua identidade indígena, conta que foi muito positiva, havendo inclusive uma admiração dos colegas de curso. Afirma que, em sua percepção, o Cinema é um curso “aberto” se comparado a outras realidades acadêmicas de cursos mais elitizados. Na faculdade particular, por exemplo, conta que após apresentar-se como indígena uma colega infelizmente interrompeu sua fala indagando se usar roupa o estava incomodando:

“ E quando eu entrei a recepção foi muito diferente da minha outra , pois eu estava com muito receio disso - falar que eu era índio e tal. Mas não, quando eu disse que eu era índio todo mundo "nossa que bacana, que legal" foi muito bacana [...] ”

A expectativa da recepção positiva dos colegas de curso realizada se confrontou com a realidade estruturalmente precária de seu curso, onde afirma faltar equipamentos, laboratórios, salas e professores, fatos que o desanimou bastante de início (na época em 2014 o curso do Cinema estava paralisado pelos estudantes que reivindicavam estrutura de curso) .

Pretende trabalhar com o cinema nas comunidades indígenas, filmando e ensinando a filmar. Durante o evento Abril Indígena estreou um curta metragem na Biblioteca Universitária Central onde aborda o desconhecimento geral da comunidade acadêmica sobre a presença indígena na UFSC através de entrevistas com diversas pessoas pelo *campus* Trindade. Filmando falas e contendo explicações num viés educacional, este curta metragem traz informações importantes sobre os povos indígenas do sul e de todo o Brasil, sobre as ações afirmativas e as vagas suplementares indígenas. Cumpre assim a proposta de levar essas informações, geralmente desconhecidas pelo senso comum, à público.

#### **f. Medicina**

Este estudante é o irmão mais velho da estudante de Nutrição e também do estudante de Matemática e Computação Científica. Semelhantemente à trajetória descrita do último estudante do Cinema, as primeiras experiências escolares deste estudante se deram sob docência do pai, e neste caso também da mãe, da primeira à quarta série do ensino fundamental.

A partir da quinta série até o ensino médio, se escolariza fora da terra indígena. Depois volta a residir na T.I. Laklaño e fica um tempo sem estudar, até que presta Medicina pela primeira vez na UFSC, pela classificação geral, onde não entra e em Ciências Sociais na UFPR, onde é aprovado. Relata que enfrentou diversas

dificuldades no período em que residiu em Curitiba com um outro estudante da Música também Laklaño-Xokleng . A falta de acompanhamento pedagógico e psicológico os obrigou a aprender tudo no dia a dia, até que não aguentaram viver o contraste entre a vida que levavam na T.I Laklaño, onde antes residiam, e a dinâmica da capital Curitiba. Acabaram por desistir dos respectivos cursos e foram cursar a Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC.

Conta que seu sonho de prestar Medicina é antigo e que é algo que evoca grande responsabilidade devido ao “compromisso social” com que os Laklaño-Xokleng aprendem desde pequenos que devem ter. Aprender, respeitar a cultura dos anciãos e passar para as crianças e jovens. Hoje se vê preparado e confiante depois de toda essa trajetória, para ser o primeiro médico original de seu povo. Afirma que o contato com os anciões de seu povo de outros povos e as plantas medicinais ancestrais são a principal influência que o levou a buscar na Medicina uma aliada para conquistar a saúde coletiva para seu povo em conjunção com as contribuições da sua cultura e da cultura científica.

Afirma estar consciente de que está no curso mais concorrido da UFSC, inserido em uma realidade extremamente elitizada e competitiva. Quem está ali teve que se preparar alguns anos, ou, de forma autônoma e com muita disciplina, - como em seu caso - que conseguiu passar estudando por vídeo aulas e conversando com colegas e pessoas que já haviam cursado Medicina para orientar seus estudos.

Assim, conta que fica muito evidente na realidade do curso que as ações afirmativas estão proporcionando o ingresso de negros, indígenas, quilombolas e oriundos de escolas públicas em geral que têm menos contato com livros e com a inclusão digital. Mas que esta diferença reside no acesso anterior que o estudante teve a bens culturais e não nas suas capacidades, já que muitas vezes apresentam trabalhos muito superiores nas disciplinas:

“ [...] é uma questão de falta de acesso ao conhecimento que os outros tiveram. Então na aula de microscópio você vai ver o microscópio pela primeira vez e os caras já dominam o negócio. “

Sobre essa disparidade do domínio da linguagem e instrumental técnico-científico no campo acadêmico, o estudante ressalta a distinção total do modelo de educação diferenciada em que são educados em suas famílias e nas escolas indígenas, daquelas valorizadas dentro de sala de aula na universidade:

“ [...] questão da didática mesmo, porque quando a gente estuda em escola indígena é uma escola diferenciada onde a gente conhece todos os professores, todos os alunos, é um modelo que não é de competição, e aí é um grupo, um estudo em grupo, e aqui não, é um estudo mais individualizado, com alguns trabalhos em grupo mas dentro dos grupos tem a competição. “

Essa afirmação remonta às proposições de Luciano (2013), Quispe (2016) e Matos (2016) acerca dos desafios que consistem a construção de currículos universitários que contemplem uma perspectiva de continuidade entre a educação básica e superior

indígenas, estimulando e formando professores que possam incorporar práticas e noções indígenas em suas metodologias de ensino. Em sala de aula o professor parte do pressuposto que os alunos já sabem determinadas coisas – são exatamente essas coisas que o estudante indígena deverá buscar, por conta própria ( já que a universidade não oferece apoio pedagógico e psicológico diferenciado) como um conteúdo extra àqueles conteúdos que serão considerados como novos pelo professor, segundo afirma o estudante.

Defende que a UFSC deve oferecer urgentemente um acompanhamento pedagógico para cada área de conhecimento, que atenda a ementa de cada disciplina, em um dia da semana destinado especificamente a atender estudantes indígenas, e se possível, que cada um tenha um monitor individual e também acompanhamento psicológico para essa transição para o ensino superior e o ambiente acadêmico. Propõe também que aos estudantes indígenas fosse oferecido realizarem um trabalho a mais por semestre para somarem uma nota a mais a fim de poder elevar seus índices de aproveitamento (IAA) e assim terem acesso à bolsas, estágios e financiamento de viagens para apresentação de trabalhos.

Elucida que o sistema de aprovação de trabalhos para financiamento de viagens à congressos pela PRAE (que é uma realidade entre estes estudantes, como discutido anteriormente) e o IAA (índice de aproveitamento do aluno) igual ou superior a 6. Entre indígenas é baixo se comparados aos não-indígenas justamente

devido às barreiras cotidianas que se apresentam em suas rotinas (de ordem pedagógica, psicológica e econômica) que tm sido elencadas<sup>13</sup>. É certo que a vasta vivência que possuem devido à suas trajetórias com alta incidência de transições e circulação por diferentes domínios de conhecimento, além do fato de serem bilíngues, lhes permite ocupar um local privilegiado sobre o fazer científico se comparado à maioria dos estudantes de universidades federais provindos de escola particular e que têm poucas experiências interculturais em suas trajetórias escolares. Apesar de não terem IAA suficiente, na prática o estudante afirma que enviam trabalhos muito melhores e bem fundamentados, trabalhos que trazem preocupações com questões sociais relevantes para seus povos e à sociedade em geral.

Acrescenta que já existem formas diferenciadas de seleção de trabalhos de estudantes indígenas para financiamento em universidades. A UFSC só teria a ganhar se abrisse esse diálogo com os estudantes regularmente matriculados a fim de aprimorar seu atendimento a esse segmento estudantil “e conquistar coisas que não sejam só estatísticas”. Nessa perspectiva, sua fala corrobora o pensamento de Luciano (2013) quando considera como “indicadores da democracia” a forma como o Estado se relaciona com as minorias representativas em seu território e defende que “uma das formas de excluir e negar os direitos das minorias é considerá-las coeficientes

---

13 Conforme a Portaria 013 / 2016 da PRAE, no 2º capítulo em seu artigo nº 2, inciso nº1 “Poderá ser beneficiado pelo Programa apenas o estudantes que apresentar Índice de Aproveitamento Acumulado igual ou superior a 6,0 ( seis ). (UFSC, 2016)

numéricos ou econômicos” (LUCIANO, 2013, p. 19). Conta que, em sua visão, a universidade deve se tornar uma porta para levar o conhecimento de seu povo a todo o Brasil e para outros países.

Demanda que o Hospital Universitário venha a ter sua ala para indígenas para atendimento especializado por profissionais de saúde indígena ou com formação especializada, e que se estruture um sistema de monitoria para estudantes indígenas dos cursos do Centro de Saúde. Desta forma se estabeleceriam políticas específicas de saúde e de acompanhamento psicológico e pedagógico e, portanto, uma maior inclusão e possibilidades de permanência na UFSC. Em consonância, Luciano (2013) adverte que esses objetivos só se efetivarão quando “essa diversidade for considerada também nos seus aspectos qualitativos e não somente quantitativos” (LUCIANO, 2013, p. 19).

O curso de Medicina tem a maior carga horária da UFSC, o que tem representado aos dois estudantes Laklaño - Xokleng matriculados um desafio diário contra o cansaço e a fim de manter a saúde, mas um sacrifício que afirma que era esperado e que vale a pena.

### **g. Medicina**

Frequentou da 1º à 4º série na escola indígena Duque de Caxias, na T.I. Laklaño, e da 5º à 8ºséries do ensino fundamental em

uma escola que atendia indígenas e não indígenas na localidade da atual Barragem Norte construída dentro da T.I. A partir do ensino, médio relata ter vivido experiências valiosas já que estudou em uma escola em contexto urbano e onde era o único aluno indígena. Relata que a comunidade escolar lhe recebeu “de braços abertos” e que o incentivo e apoio de todos e todas lhe serviu para acreditar no caminho dos estudos em sua vida a fim de se realizar, inspiração que carrega até hoje.

Quando terminou o ensino médio mudou para Blumenau onde iniciou um curso sobre materiais relacionados a serviços de telefonia fixa, mas acabou indo trabalhar em uma multinacional francesa na área de “interpretação de projetos e desenhos mecânicos”. Nesse trabalho, as demandas por uma especialização crescente passaram a lhe exigir cada vez mais conhecimento caso “quisesse crescer na empresa”, o que o levou a decidir cursar Engenharia Elétrica em faculdade particular em Blumenau. Após cerca de 2 anos e meio de engenharia parou com o curso pois afirma que sempre quis Medicina, e que uma hora não aguentava mais estudar aquilo que não fazia parte de seu projeto de vida, que já tinha desde o tempo da escola. Se destaca a grande quantidade de transições (SARACENO, 1989) e diferentes contextos pelo qual transitou em sua trajetória escolar e profissional após o fim do ensino médio.

Associa diretamente o amadurecimento e o acesso a conhecimentos científicos que obteve nestes anos trabalhando,

fazendo curso técnico e de ter cursado Engenharia com o fato de ter entrado em Medicina em 2016, inclusive pela classificação geral

O pessoal que entrou comigo o nível de escolaridade deles é altíssimo, no mínimo 4 anos de cursinho, no mínimo. É um percurso longo nesse caminho antes de começar a Medicina. E quando eles estavam estudando eu também estava, mas era engenharia. Então quando eu fiz o vestibular esse período que eu tive na engenharia acabou me ajudando bastante, por que eu fui muito bem em exatas. Fui muito bem. Tive um resultado muito bom na redação porque tinha 3 temas: festas folclóricas, outro que não lembro o que era e o terceiro era lendas indígenas. Então eu já sei fazer uma redação, domino uma redação, então quando que eu saio pra fazer um redação e vem um tema que tu domina aí fica muito fácil então eu também tive nota muito boa na redação também, aí consegui esse espaço na Medicina.

Conta que se não fosse essa longa trajetória teria tido que fazer cursinho pois o nível de escolaridade de quem entra nesse curso é altíssimo. Lembra também que foi bem recebido por colegas e professores do curso, sendo marcante a experiência de apresentar um seminário sobre a Medicina do povo Laklaño-Xokleng na disciplina de Narrativas

[...] a nossa Medicina é muito diferente da Medicina Ocidental, sabe? Então, é muito enriquecedor. No entanto, quando teve uma aula sobre Medicinas nas culturas que são diferentes, teve até Medicina indígena, aí eu pude falar um pouco sobre a minha comunidade e como é feita a nossa medicina. E isso foi muito, bom, a professora e os alunos adoraram porque nunca tinham sabido disso, pra eles e pra mim foi muito bacana, por estar compartilhando isso com eles.

Termina afirmando se sentir bem pelo sacrifício que significa fazer aquilo que ele quer que é o curso de Medicina, mesmo com sua carga horária maior que qualquer outro curso, o que torna todo o processo extremamente exaustivo. Essa afirmação levanta ser necessário um “sacrifício” para cursar Medicina na UFSC, expressando a vulnerabilidade (não só) destes estudantes neste curso, expressando um quadro de crise pedagógica geral de acordo com relatos de estudantes indígenas e não-indígenas em eventos organizado pelo Coletivo Humaniza e estudantes indígenas da área da saúde sobre a situação indígena no Centro de Ciências da Saúde da UFSC. Os relatos convergiam, apesar da gravidade da situação de vulnerabilidade socioeconômica de negros e indígenas, para o descompasso entre a humanização no ensino nas disciplinas do curso com a medicina humanitária que se pretende ensinar aos graduandos, em ambientes acadêmicos marcados por extrema competição, exposição de notas nos murais dos corredores e por uma abordagem conteudista centrada na memorização como principal método de estudo valorizado pelos professores.

#### **h. Matemática**

Assim como a irmã estudante da Nutrição inicia sua narrativa enfatizando a relação próxima entre a sua trajetória escolar com a do pai. Fez da creche até a conclusão das atualmente chamadas séries iniciais do ensino fundamental dentro da T.I. Laklaño. A partir do sexto ou sétimo ano do ensino fundamental (não há precisão dessa informação na entrevista) muda para a cidade de Campinas em São

Paulo com o pai, que na época estudava na UNICAMP. Lá finaliza o ensino fundamental e retorna para a escola na T.I. Laklaño Xokleng onde faz o ensino médio.

Após o término da escolarização básica em 2011, ingressa em um cursinho pré-vestibular em Campinas em 2013 e vai morar na casa de um professor estudioso da causa indígena Gilmar Mendes, responsável pela construção do Portal Kaingang. Nesse segundo percurso pela cidade paulista, pode se envolver com movimentos sociais indígenas durante as manifestações de 2013, quando ajudou a ocupar a reitoria da UNICAMP e participou de manifestações de rua. Neste convívio com o professor que o hospedou teve acesso a um curso de informática de um projeto dentro da especialidade dele que é a *web* indígena. Foi também quando iniciou a construção de um portal virtual Laklaño-Xokleng. Antes de ingressar na UFSC ainda fez um curso de protetor ambiental mirim dentro da aldeia.

Afirma que não esperava entrar em Matemática e Computação mas que no final das contas sempre se deu bem com números e gostou da ideia da fusão das duas matérias após conhecer os estudos de uma pesquisadora da UnB que vincula este campo de conhecimento em prol de populações indígenas dos EUA e da Amazônia e divisas, o que aumentou as expectativas em relação ao curso. Sobre o “nível de exigência” das disciplinas, conta que esperava que as aulas fossem mais difíceis, e que até agora está tranquilo de acompanhar os conteúdos, apesar da linguagem científica ser um grande obstáculo. Tem vontade de juntar as áreas da

Linguística e da Música com o seu curso para definir um tema e fazer o seu Trabalho de Conclusão de Curso do bacharelado sobre seu povo.

Defende que os estudantes indígenas devem estudar na universidade voltados a “uma ideia de comunidade” que oriente não só a pesquisa, mas a convivência universitária, coisa que afirma faltar dentro da academia:

Eu acho que ela (universidade) devia tentar acompanhar mais. Eu acho que é claro de ver, vamos botar o pé no chão agora, por que o que falta mesmo é uma moradia, ou até um local pra que as pessoas comecem, nós indígenas, vir e ficar, a gente batalha [...] a propaganda é muito atrativa, venha pra universidade [...] mas é difícil essa nova realidade que o pessoal que é índio se depara, mas tá aí [...] Eu acho que precisaria ter um clima, digamos assim, mais comunitário né, mas é difícil...difícil.

O estudante resgata a ideia de comunidade como um valor que está “em falta” dentro da UFSC, e que seria um fator humanizador em sentido semelhante ao que afirma sobre o “planejamento de novos horizontes” e “fortalecimento cultural”. São propiciados pelo que Pripra (2015) nomina Bem Viver Laklaño em que “[...] a ideia de bem estar Laklaño antes construída em nível de aldeia e junto com seus moradores, agora passou a ter necessidade de buscar condições de bem - estar em contexto externo”. (PRIPRA, 2015, p. 22). Essa ideia se mostra em harmonia com um fazer acadêmico que se oriente pelo respeito às várias formas de vida e que tenha a educação como mediadora do valor do bem-coletivo como necessário à existência de

um bem-individual que todas/os seres da aldeia (agora global, que extrapola os limites da T.I.) possam acessar.

Crítica o descompasso entre a propaganda e as informações existentes nos poucos meios de divulgação sobre as ações afirmativas da UFSC e a realidade com que se depara o estudante indígena que necessita pagar um aluguel impossível de arcar com a quantia da bolsa oferecida. Assim, concorda com seu irmão estudante da Medicina e a estudante de Ciências Sociais de que a maior barreira e a que se apresenta primeiro juntamente com a linguística, é a de ordem econômica.

Conclui observando que a universidade deveria acompanhar mais os estudantes Laklaño - Xokleng pois o contato entre seu povo e a sociedade dominante é muito recente, data de 1914. São muito particulares as demandas que trazem e no final das contas suas potencialidades e diferenciais não são levados em conta pelas posturas pedagógicas de muitos docentes e da própria estrutura inadaptada da universidade, ainda insensíveis à esta diversidade étnico racial no ambiente acadêmico. Conclui reforçando a reflexão de que o clima da universidade deveria ser mais orientado pelo princípio da comunidade. É marcante a percepção deste estudante de que a perspectiva educacional indígena bilíngue experienciada durante todo o ensino médio em sua aldeia destoa drasticamente daquelas condições de ensino encontradas na universidade, onde imperam a lógica individualista e reprodutivista de produção de conhecimento. (LUCIANO, 2013)

### **i) 17 anos, Psicologia**

Estudou na escola Laklaño até a quarta série, quando muda com sua família para uma região mais afastada da T.I. A partir de então passa a frequentar uma escola de brancos em José Boiteux, na qual permaneceu até concluir o ensino médio mas sempre morando na T.I. Ibirama Laklaño.

Conta que é a primeira vez que mora fora da aldeia, e que está atualmente na Maloca, moradia estudantil indígena provisória da UFSC. Passou pelo vestibular diferenciado indígena em 2017 na quarta chamada. Escolheu o curso de Psicologia pois, além do Turismo, percebe que são campos onde faltam profissionais em sua região - como não tinha Turismo escolheu Psicologia. Quando indagado se gostaria de trabalhar na área da Saúde afirmou :

“Eu ainda não tinha pensado de trabalhar com Saúde e essas coisas assim. Eu queria mais é me dar bem na vida, porque minha família sempre foi pobre. Nós temos nossa casinha e tudo mais, só que nós temos nossa casinha, sabe ? Mas entre nossos parentes ninguém tem um salário, digamos assim, um salário mínimo, que dá pra sustentar uma família inteira, meu pai não trabalha, minha mãe também não trabalha, tá ruim pra gente. Daí agora vamos depender dos estudos também, pra poder ajudar a família.”

O estudante introduz o objetivo da segurança econômica em seu projeto individual, meta que é também coletiva, não só do povo Laklaño – Xokleng. Sobre sua família conta que seu pai não chegou a estudar, sendo que sua mãe estudou até a quarta série.

Conta que os colegas de curso foram bem receptivos e que gostou de algumas aulas que houveram sobre cultura, sendo que pode apresentar com mais uma colega indígena do curso um trabalho sobre seus povos e culturas para os colegas - e que todos gostaram pois era novo para a maioria. As experiências interculturais e de apresentação de conteúdo do próprio povo nas aulas (que foram iniciativas isoladas de professoras/ es) se constituíram em, eventos marcantes nas trajetórias deste e de outros estudantes em seus cursos.

O estudante afirma por fim e espontaneamente não ter vivenciado nenhum episódio de preconceito e que não pôde participar da recepção aos calouros indígenas organizada pelo Coletivo Indígena da UFSC pois passou na quarta chamada.

**As entrevistas *h* e *i* abaixo foram realizadas por bolsistas REUNI do projeto Nenhum à Menos, que antecedeu à criação do Observatório das Ações Afirmativas, ambos projetos vinculados ao Núcleo de Estudos de População Indígenas/UFSC:**

**h. Direito, 28 anos.**

Viveu sempre fora da reserva de Ibirama, desde pequeno, em Palhoça onde mora atualmente. sua mãe que é não-indígena, e sua irmã indígena. Seu pai reside atualmente na aldeia e é divorciado; após prestar Engenharia Sanitária, que cursou um tempo – acabou abandonando o curso pois não pôde conciliar seu trabalho com o

período integral do curso mais as 20 horas exigidas na época pela bolsa permanência.

O estudante do Direito sempre estudou em escola pública, e durante o ensino médio trabalhou e estudou à noite. Sua maior dificuldade residia nas disciplinas de exatas. Quando terminou o ensino médio fez o ENEM e ganhou uma bolsa integral na UNIVALI em Direito, que cursou por dois anos e meio, até descobrir as ações afirmativas da UFSC enquanto pesquisava pela internet. Prestou Direito e passou, validando algumas matérias.

Afirma que perdia 4 horas de deslocamento para ir e voltar da UFSC todo dia até Palhoça, tempo que reclama que poderia estar estudando. Lamenta que metade da bolsa permanência vá para o aluguel e a outra metade vá para o transporte. A isenção do RU que pegou junto com seu irmão da Engenharia Química amenizou a escassez financeira. Acredita que a manutenção é o “ponto chave” que faz o progresso do estudante em concordância com as/os entrevistadas/os em 2014:

“ A gente ganhava bolsa permanência, metade ia pro transporte, e a outra metade aluguel. Eu e meu irmão pegamos a isenção do RU, que dá uma amenizada. Mas acredito que a manutenção é o ponto chave do que faz nosso próprio progresso.”

Essa dimensão material da permanência está presente em praticamente todas as entrevistas analisadas nesse estudo. As altas despesas com o aluguel e o deslocamento acabam por tornar o/a estudantes dependente do Restaurante Universitário, o que muitas vezes causa problemas de saúde em decorrência dos efeitos entre o alimento produzido em escala industrial e aqueles que nós mesmos controlamos a produção; é um fator de saúde que se agrava com estudantes oriundos de aldeias, acostumados com uma alimentação totalmente diversa.

Se na época afirmou estar bem focado e prestes a defender o TCC, hoje em dia a situação do estudante é de que não chegou a concluir o curso, apesar de ter concluído as disciplinas e também ter sido aprovado na prova da Ordem dos Advogados do Brasil. Conta que quando graduando conversou com seu supervisor de estágio da bolsa – permanência sobre sua situação vulnerável na universidade que se comoveu e o liberou das atividades presenciais. Com isso iniciou outro estágio, que o acompanhou durante toda a graduação – ganhava os valores das duas bolsas e trabalhava por uma:

Quando eu fiz a bolsa permanência eu fui lotado lá no escritório modelo. Aí eu conversei com o administrador lá, expliquei minha situação. E ele falou, por mim você fica dispensado de trabalhar. Você precisa daquela folha e tal de presença, que o professor tem que assinar. Aí ele deixava lá, o professor assinava, e ele falava que tinha um aluno que tava indo de manhã (pro professor da tarde), e como eu não precisava prestar as 20h

efetivas eu peguei um estágio e então eu ganhava pela bolsa e o estágio.

Iniciativas pontuais como esta relatada apontam para ações isoladas por pessoas sensíveis à situação de vulnerabilidade do estudante indígena perante uma estrutura universitária ainda despreparada para recebê-lo; aqui, uma ponte com o relato dos cursos de Psicologia e Medicina, em que uma professora abre espaço em sua disciplina para seminários que contemplem as culturais originárias dos estudantes de forma isolada.

Quando indagado sobre eventuais episódios de preconceito, primeiro afirma que o assunto é muito discutido em seu curso da perspectiva das ações afirmativas. Conclui que o preconceito que existe é contra cotistas, e não contra negros ou índios. Em seguida conta que em seu estágio, em que trabalha presencialmente, tem um supervisor que frequentemente lhe dirige a palavra expressando implicitamente “Ah vamos ver se tu sabe mesmo” no sentido da inferiorização da condição indígena e cotista.

Quando chegou na UFSC não ficou tão perdido pois seu irmão mais velho já conhecia os trâmites da bolsa permanência, do RU e das coordenadorias de curso. Essa afirmação existe em outras narrativas também e expressa o vácuo institucional no que se refere à recepção do estudante indígena na UFSC. A Recepção dos Calouros organizadas pela/os estudantes indígenas e das ações afirmativas da UFSC ocorre de forma autônoma e visa orientar calouras/os das ações afirmativas sobre a chegada na universidade. O ambiente

acadêmico eurocêntrico e a linguagem técnico-científica que rege a comunicação no espaço da UFSC representam barreiras para estas/os e outras/os estudantes da UFSC, especialmente aquelas/es ingressantes nestes 9 anos pelo PAA/ UFSC. No sentido de Velho (1994), estas linguagens específicas e necessárias à circulação de estudantes indígenas nessa “província de conhecimento” que é a UFSC, constituem uma segunda língua para estas/es estudantes e portanto as políticas de acesso não podem ser universalistas para todos os segmentos de ação afirmativas.

Antes de entrar, quando cursava a UNIVALI, ouvia muito falar sobre o curso de Direito da UFSC ser um dos 5 melhores do Brasil e por isso criou grande expectativa sobre a dificuldade que teria quando estivesse regularmente matriculado. Chegando aqui percebeu que existiam muitos professores bons mas também muitos que “deixavam a desejar” em termos de qualidade do ensino.

Finaliza relevando a importância da prática no curso do Direito ( em consonância com a narrativa da primeira estudante de Direito descrita) e quanto foi fundamental a experiência que teve no estágio em um escritório modelo durante sua graduação para adquirir alguma experiência prática, já que o currículo em si não proporciona essa formação. Já saiu inserido no mercado de trabalho pois sua mãe, que é não - indígena e faz Serviço Social na UFSC tinha contatos com advogados que o contrataram após a realização de testes.

**i. Direito, 22 anos.**

Este estudante morou em São José até completar a quinta-série do ensino fundamental. Na sequência, muda para o bairro da Palhoça (onde atualmente mora com sua irmã), e estuda em escola pública até o terceiro ano ensino médio, em 2007. É quando conhece as ações afirmativas para indígenas da UFSC através de bolsistas que visitaram a escola para realizar discussões sobre a promoção da diversidade étnico-racial no ensino superior e a existência de vagas para indígenas que estavam sendo oferecidas pela primeira vez no então vestibular de 2008.

Avisou seu pai sobre a forma de ingresso e prestaram o vestibular, se tornando os primeiros estudantes indígenas nas vagas suplementares da UFSC. Seu pai em Engenharia Sanitária e Ambiental e ele em Direito. Devido à impossibilidade de conciliação entre o curso integral, o curso técnico em sanitarismo que frequentava no antigo CEFET ( atual IFSC), as 20 horas da bolsa permanência, não ter conseguido bolsa específica para indígenas, o trabalho e a vida longe da aldeia, dos amigos e parentes, seu pai terminou por abandonar o curso e voltou para a T.I. Laklaño onde trabalha na FUNAI. Atualmente sua mãe, que mora na Palhoça, cursa Serviço Social:

“Olha, como eu...eu só sabia aquilo que me passaram naquele, no *terceirão*. Só sabia aquilo. Se tinha acompanhamento. A questão é assim. Para mim, para eu e para meu irmão. É mais fácil. O indígena, ele gosta, ele tem que estar no núcleo familiar porque se ele se isolar não dá certo.”

Distingue a facilidade com que as gerações indígenas mais novas se acostumam com a vida na cidade e levanta a importância do acompanhamento como uma forma de criar condições para uma experiência coletiva de estudantes indígenas na UFSC (especialmente os oriundos das aldeias) para que se crie um sentimento de pertencimento, entrosamento e inserção acadêmica e, desta forma, não abandonem o curso por isolamento.

No ambiente do curso Direito, afirmou ter sofrido muito com a excessiva burocracia e as frequentes manifestações de preconceito entre colegas e professores. Devido ao seu cabelo cacheado e a barba, muitas vezes lhe questionavam a identidade indígena, pedindo-se em seguida para que falasse alguma coisa que comprovasse que fosse indígena. Afirma que havia muita resistência às ações afirmativas entre professores e alunos do Direito, e que por vezes a legitimidade de sua vaga foi verbalmente questionada. Por fim, conta que um professor do curso lhe chamava por apelidos que inferiorizam a condição indígena, do imaginário romântico colonial.

Aponta como maior dificuldade para a permanência no curso do Direito o fato de demandar a compra de muitos livros, pois não se encontram exemplares atualizados e em quantidade suficiente nas bibliotecas da universidade (realidade que se aplica em algum nível a todos os cursos, especialmente aos de maior concorrência e mais elitizados em consonância com o que afirma o primeiro estudante da Medicina sobre o elevado valor dos livros necessários à formação em seu curso).

Reconhece que o fato de ter saído da aldeia com 3 anos de idade o ajudou muito a se enturmar e fazer amigos na UFSC, e assim não se isolar e deprimir-se como aconteceu um colega indígena da Agronomia com quem não teve mais contato depois do primeiro semestre.

## **6. ANÁLISE SOBRE AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES**

Em consonância com Matos (2016), Luciano (2013) cita a dificuldade encontrada em elevado número de IES convencionais com ações afirmativas para povos indígenas em contemplar estudantes aldeadas/ os em detrimento de uma ocupação desproporcionalmente maior destas vagas por indígenas oriundas/ os de contextos urbanos, e da necessidade de se providenciar programas de permanência específicos e efetivos aos estudantes que entram nessas vagas. O autor explica que esse fenômeno injusto decorre da dificuldade das IES, espaços historicamente brancos e eurocêtricos, em conceber as vagas suplementares como política públicas. Construídas dentro do âmbito do direito coletivo e não do direito individual, como é atualmente assentada em políticas universalistas, não contemplam as demandas e suas realidades em particular.

O valor destas e outras explicações feitas pelo autor, assim como as encontradas nos 4 textos citados sobre o ingresso e permanência na UFSC de Tassinari (2013, 2014, 2015, 2016), permitiram direcionar meu olhar em campo para as trajetórias escolares das/ os estudantes entrevistada / os com o intuito de compreender a relevância e a variedade das suas experiências de escolarização na formação de suas subjetividades.

O que o campo me mostrou através das 11 narrativas que utilizarei como universo de análise ( 9 realizadas pelo Observatório e 2 realizadas pelo projeto Nenhum a Menos) é que as ideias de “índigena aldeado” e o “índigena urbano”, antes tomadas como

supostas categorias de análise segundo o estudo de Luciano (2013) mostraram-se insuficientes para abordar a diversidade de trajetórias escolares encontradas. Assim, elas se revelaram como *tipos ideais* no sentido weberiano - dois polos abstratos que representam opostos, os quais, com exceção dos dois estudantes entrevistados pelo projeto Nenhum a Menos, não expressam a diversidade de experiências quando analisada a realidade concreta de todas/ os as/ os estudantes entrevistados por mim. Isso se dá por terem tido trajetórias que oscilaram entre estes dois espaços, com maior e menor frequência de acordo com cada etapa de vida escolar. Portanto, as reflexões que se seguem neste capítulo buscam articular as narrativas entre si, passando por 7 temas ou “transições” como propõe Saraceno (1989), de forma a aprofundar as compreensões acerca das relações que estabelecem com os espaços escolares pelos quais transitam desde a infância até a juventude: 1- Ensino Infantil, 2-Ensino Fundamental, 3 - Ensino Médio, 4 - Cursinho Pré-Vestibular, 5 - Decisão por cursar universidade, 6 - Preconceito e 7 - Avaliação de como está sendo experiência na UFSC.

Totalizaram o número de três as trajetórias que contaram com experiências de *ensino infantil* sendo duas dentro da aldeia: a estudante de Direito que frequentou a escola Laklaño, então chamada Duque de Caxias, com uma “ótima professora que dava todas as matérias”, e o estudante de Matemática Científica e Computação, que frequentou creche também dentro da terra indígena. Sua irmã, estudante de Nutrição, por sua vez, frequentou uma creche em Itajaí.

Evidenciam-se assim projetos familiares em que a educação é uma prioridade desde cedo; e também sobre situações socioeconômicas em que as famílias indígenas veem na educação infantil e creche uma via de acesso à formação para as/os filhas/os e a conquista de tempo livre para trabalhar e estudar, ampliando o campo de possibilidades para a realização de seus projetos de ordem econômica e sociocultural.

A relação entre o ensino infantil e os povos indígenas, segundo estudo de Rosemberg (2005) é muito recente e tem uma reduzida literatura ainda nascente. Afirma que não se criou um espaço efetivo de discussão e reflexão sobre a criança em geral e da infância indígena em particular dentro da Antropologia. Este fato se dá em um contexto mais amplo de marginalização da educação e dos processos e modos de organização da aprendizagem e as formas de produção de conhecimento em geral, e, especialmente aqueles oriundos dos povos indígenas como debatido durante esse trabalho. A autora ainda ressalta que com o aumento gradativo de estudantes indígenas no ensino superior, tende a aumentar a pesquisa nessa área, uma vez que para a maioria branca de antropólogos /os existem barreiras éticas e contextuais de pesquisa com a infância indígena.

Esse estudo de caso mostra que das/os 3 estudantes indígenas entrevistados que frequentaram educação infantil – 2 estudantes o fizeram dentro da terra indígena Laklaño-Xokleng. Mostra, portanto, a existência de iniciativas de educação infantil Laklaño – Xokleng,

apesar do tema ser ainda pouco abordado pelo conhecimento acadêmico

Sobre o *ensino fundamental* se ressaltaram as trajetórias do primeiro estudante da Medicina descrito e a do estudante de Cinema, que tiveram pais como professores durante 1° à 4° séries. Este último estudante frequentou desde a 5° até a 8° série fora da aldeia, em escola onde maioria de estudantes era indígena e onde afirmou poder se sentir em casa mesmo fora da T.I. Fala marcante também na narrativa da estudante de Direito sobre a importância, para a permanência dos estudantes indígenas da UFSC, do aumento da presença indígena e de iniciativas institucionais que aproximem estes estudantes e lhes concedam espaços específicos. Também vale destacar que dos 11 entrevistados/as 10 tem pais que trabalham na área da educação ou/e são funcionários públicos, expressando o alcance do PAA-UFSC em termos de escolaridade e renda das famílias da maioria deste grupo de estudantes. Revelam-se em consonância também com o que mostram os estudos de Sagaz (2015) sobre a profissão de educadores de muitos pais e mães de estudantes negros das UFSC e Santin (2017), sobre a educação enquanto profissão de grande parte dos pais de estudantes cotistas da Medicina.

Como já mencionado, a valorização da educação como um elemento central humano das famílias Laklaño – Xokleng para as futuras gerações de crianças e jovens traz a continuidade de valores

ancestrais como a segurança territorial, a pró vitalização da cultura materna e a conquista de segurança econômica.

O grupo analisado se distribuiu entre escolas indígenas dentro da T.I. Ibirama Laklaño-Xokleng e escolas públicas em contextos urbano,s como mostra a tabela 3:

**Tabela 3. Distribuição de trajetórias escolares de estudantes indígenas por série em escola indígena ou pública em contexto urbano:**

Séries de Ensino Fundamental	Escola Indígena	Escola Pública em contexto urbano
1º	6	5
2º	5	6
3º	7	4
4º	6	5
5º	2	9
6º	1	10
7º	2	9
8º	3	8

Podemos observar que até a quarta série mantem-se maior a quantidade de estudantes em escola indígena do que em escolas públicas na cidade. Esse quadro se reverte da quinta à oitava série, quando a quantidade de estudantes dentro da aldeia é decrescente. Este quadro denota um projeto familiar comum que objetiva

estender a continuidade das novas gerações durante a infância dentro do projeto de educação indígena bilíngue. Fazendo esta escolha, os pais estendem também o contato da criança com o universo Laklaño-Xokleng através da educação intercultural. Neste momento, não há o mencionado “choque cultural” ocorrido em instituições de ensino universalista em relação à bagagem cultural familiar do estudante em choque com a de seus colegas e com os currículos e formações profissionais de professoras/es das escolas públicas em geral.

A importância do fortalecimento da educação indígena diferenciada e bilíngue nos níveis básicos nas aldeias, em articulação com a ampliação do acesso as IES para a formação de professoras/es indígenas para atuar em suas escolas e profissionais de todas as áreas para gerir suas terras, reside nas perspectivas profissionais de trabalhar junto ao próprio povo. Daí, a fundamental importância de se construir um acesso coletivo à universidade, com políticas específicas que permitam a estas/es estudantes se “sentir em casa” mesmo estando distantes desta. Nesse sentido, é urgente que seja providenciada uma estrutura universitária que promova a continuidade entre o ensino médio e o ensino superior indígenas em articulação com o projeto coletivo de educação do povo Laklaño-Xokleng.

No ensino médio a distribuição do grupo de estudantes por tipos de escola foi a seguinte:

**Tabela 4. Distribuição de estudantes indígenas por escola indígena ou escola em contexto urbano na etapa escolar do Ensino Médio:**

Séries do Ensino Médio	Escola Indígena	Escola Pública em contexto urbano
1º ano	1	10
2º ano	3	8
3º ano	3	8

O baixo número de estudantes que concluíram em escolas indígenas o ensino médio pode expressar a consonância entre o modelo de universidade e de ensino público tradicional individualizantes e eurocêntrico a que as famílias escolhem priorizar nesta etapa da vida escolar a fim de que seja um ensino mais alinhado curricularmente e metodologicamente com as demandas técnicas e conteudistas das provas vestibulares.<sup>14</sup>

A tabela mostra que, durante a etapa escolar do ensino médio, a progressão entre estudantes torna-se inversamente proporcional para a escola indígena que é crescente, e a escola pública que decresce em número de alunas/os do 1º ao 3º ano. O aumento de

---

14 Um objetivo para estudos futuros é compreender se/como a implementação do Processo Vestibular Diferenciado da UFSC para indígenas na UFSC programado pela instituição para o vestibular 2018 pode começar a influenciar projetos familiares Laklaño-Xokleng com relação à priorização das gerações mais novas em escolas indígenas a vislumbrar o horizonte acadêmico em seus campos de possibilidades e na articulação entre universidade e escolas indígenas através de ex-alunas/os destas escolas que são hoje acadêmicas/os.

estudantes em escolas indígenas perto do fim da escolarização básica e início da educação superior pode refletir projetos familiares que convergem no sentido de proporcionar um fortalecimento da cultura e identidade Laklaño – Xokleng e a língua materna antes de entrar no ensino superior.

Somente dois dos oito estudantes fizeram *cursinho pré-vestibular* para entrar na universidade, sendo ambos irmãos e filhos de pai cuja profissão é professor. Frequentar cursinhos pré-vestibular, pagos ou comunitários, refletem uma possibilidade restrita dentre muitas priorizadas que visam orientar a formação humana e profissional dentro da educação nos projetos familiares (não só indígenas, no que diz respeito ao acesso a cursinho pré-vestibular). São construídos dentro de campos de possibilidades inseridos nas dimensões de acesso ao conhecimento e poder político e econômico que uma formação profissional no campo da educação de um familiar proporciona a toda a família. Têm se tornado objetivos crescentes entre famílias indígenas como mostram os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que expressam que, do ano de 2010 a 2016 aumentou em 255% o número de indígenas matriculados no ensino superior brasileiro.

Sobre o *preconceito* dentro da UFSC, 2 estudantes não o ressaltaram em suas falas e afirmaram que recepção no curso foi boa e o clima entre colegas é agradável. Muito melhor se comparado com outros contextos já vivenciados, em especial pelo estudante de

Cinema que relatou contexto hostil em uma universidade particular quando ao apresentar-se teve sua fala interrompida e a identidade indígena questionada por usar roupas e celular.

Já 6 estudantes afirmam objetivamente terem passado por episódios racistas e falam descritivamente sobre eventos. São 4 homens e 2 mulheres e narram acontecimentos específicos referentes a episódios de racismo em sala de aula, entre colegas e professores do mesmo ou de outros cursos e com pessoas de fora da universidade em saída de campo ou na rua. Interrupção de suas falas, subjugação e racismo velado por comentários ou piadas, idealismo romântico, apelidos pejorativos dados por colegas e professores, tratamento diferenciado por funcionários terceirizados da segurança do *campus*, declaração de suposta incapacidade de alunos cotistas por professores em sala de aula., injúrias raciais em redes sociais foram alguns tipos de racismos individuais e institucionais identificados com frequência nas trajetórias escolares destas/es estudantes. Tudo isso chama a atenção para o profundo estado de ignorância de grande parte da sociedade brasileira e catarinense (e logo dentro da comunidade acadêmica da UFSC!) acerca da questão indígena no Brasil. Este vácuo na formação educacional evidencia uma demanda por projetos e iniciativas que democratizem o acesso a iniciativas de promoção e de valorização da diversidade étnico-racial em estabelecimentos de ensino em todos os níveis e s etapas escolares.

A transmissão geracional familiar da cultura educacional como valor e o ensino superior como meta dos projetos familiares - incluindo parentes que trabalham na área da educação, e/ou tem formação universitária - assim como experiências universitárias anteriores se mostraram elementos que remetem à **decisão pelo curso em particular e expectativas sobre a universidade** presentes nas falas de 8 das 9 entrevistas analisadas. É ressaltado o grande valor atribuído ao ingresso do estudante de Psicologia cujo origem remete a um projeto familiar de pais que, apesar de não possuírem, escolaridade fundamental completa priorizaram a educação como meio de conquista de segurança econômica para si e para a família ao fazerem as escolhas para a sua trajetória escolar. Individualmente o estudante preza por suprir através de sua futura, profissão as demandas sociais de sua região e a estudante a ter um salário, o que poucos tem em sua família. O ingresso desse estudante através do processo seletivo por análise de histórico escolar utilizada no Vestibular Diferenciado 2017 da UFSC<sup>15</sup>, demonstra que este formato de modalidade de acesso permite alcançar estudantes indígenas com um perfil socioeconômico mais vulnerável, e implica na necessidade urgente de que a instituição estabeleça vias permanentes de diálogo com esses estudantes a fim de compreender a variedade de suas trajetórias e demandas. Elaborar transformações na estrutura universitária de forma que sejam garantidos de acordo

---

15 O Edital /08/COPERVE/2016 dispõe sobre as 22 vagas oferecidas a candidatos indígenas e a 9 vagas para quilombolas. O processo seletivo indígena é feito mediante análise da média aritmética do Histórico Escolar do Ensino Médio, para autodeclarados indígenas de qualquer percurso escolar e prevê uma prova vestibular diferenciada para indígenas para o ano de 2018.

com suas realidades, processos seletivos diferenciados, programas específicos de acolhimento e recepção, permanência (material e subjetiva) e acompanhamento psicopedagógico especializado.

Quanto às **avaliações das/os 9, de como estão sendo as experiências na UFSC**, consegui identificar 4 temas que podem agrupá-las, mesmo que de forma artificial, uma vez que as avaliações expressas em suas narrativas transitam por mais de um destes grupos de discursos:

**1) Experiências boas e/ou Expectativas ruins iniciais foram superadas:**

Identifiquei a afinidade de 4 falas com este grupo. A **estudante de Nutrição** aponta a importância do momento da recepção aos calouros, que em seu curso aconteceu de forma especial. Veteranas/os do curso e integrantes do Centro Acadêmico organizaram junto a integrantes de movimentos sociais uma recepção que enfatizou as interações entre a área da Nutrição com comunidades locais, valorizando uma visão crítica sobre o curso em sua dimensão de saúde coletiva (em oposição a forte tendência “esteticista” e politicamente conservadora que a estudante afirma polarizar entre tensões cotidianas estudantes e professores do curso). Conta também como foi inspirador ter uma professora ligada ao Movimento Sem – Terra e um professor que trabalhou com populações indígenas do Xingu. Salientou a importância que vê nas disciplinas de Sociologia e Desenvolvimento em comunidade para

sua formação e seu objetivo para depois de formada – trabalhar com a comunidade. Afirma que no currículo de seu curso as disciplinas que dialogam com as ciências sociais ( as que mais gosta), são exatamente aquelas que a maioria de sua sala menos gosta, pois traz este enfoque profissional de vínculo com as realidades específicas de cada comunidade e um compromisso social, o que faz parte de seu projeto individual. Estas disciplinas estão concentradas nos semestres iniciais do curso e marginalizadas ao longo do restante do currículo, que traz um enfoque mais analítico e ligado às ciências exatas; isto traz certa insegurança à esta estudante pois em breve estará adentrando nestas fases mais avançadas e com menor enfoque naquilo que lhe interessa em sua formação.

O **estudante de Cinema** considera a experiência que está tendo como boa, especialmente se comparada ao ambiente acadêmico da faculdade particular que cursou anteriormente em Blumenau, onde fez graduação e mestrado. Identifica o perfil estudantil da universidade pública como diferente daquele das IES pagas, no sentido das motivações que orientam a formação e da relação diferente que tem com o trabalho. A apreensão inicial em relação à recepção na turma (devido à experiência de recepção por parte dos colegas na faculdade particular que cursou e que não considera boa ) se mostrou superada por uma acolhida calorosa. Atribui este fato à consciência mais aberta das/os alunas/os do seu curso, se comparado a realidade de outros centros de ensino e da Publicidade que cursou. A estrutura física de seu curso entretanto,

deixa muito a desejar com a falta de salas, equipamentos e professores.

O **estudante de Matemática e Computação Científica** afirmou que as disciplinas iniciais do curso são menos difíceis do que esperava, e que está sentindo facilidade no curso até o momento. Reconhece que sua experiência de morar em várias cidades o ajuda a se inserir na UFSC, e que para que houvesse uma maior continuidade entre o ensino médio e o ensino superior interculturais e indígenas seria necessário que a universidade adotasse um “clima mais comunitário” e uma moradia definitiva para todas/os as/os estudantes.

O **estudante de Psicologia** afirma que nestes dois meses de curso seus colegas foram receptivos. Fato marcante em sua trajetória, assinala a apresentação de um trabalho junto com uma colega de seu povo, sobre a cultura Laklaño – Xokleng à turma que gostou muito. Afirma que “indígena não tem muito reconhecimento, não são muito visíveis na sociedade, valorizados” e por isso acha que é muito importante que cheguem à universidade.

## **2) Expectativas boas não correspondidas:**

Neste grupo se encaixam 3 narrativas, sendo que todas são de estudantes do curso de **Direito**. **A primeira estudante deste curso** cuja narrativa descrevi afirma que se arrependeu profundamente de ter trocado da Licenciatura Intercultural Indígena que cursava para entrar no curso de Direito normal da UFSC, uma vez que a questão

indígena é totalmente ausente do currículo do curso e o despreparo entre professoras/es sobre uma formação para a diversidade étnico-racial é total. Afirma que o que aprendeu sobre Direito Indígena foi em seus projetos junto aos movimentos indígenas que participa, contra as atuais leis que ameaçam seus direitos. Teve vontade de largar tudo mais de uma vez, mas afirma que conseguiu forças junto à sua família que vinha visitar sempre que podia e à seus amigos/as indígenas da UFSC - rede de solidariedade fundamental para que se criassem condições para que terminasse o curso. Aponta que o estudante indígena necessita gastar muito tempo junto a órgãos burocráticos para assegurar seus direitos o que influencia seu desempenho escolar de forma muito negativa. Apesar das condições hostis, encoraja outras/os estudantes a cursar na universidade por ser uma experiência engrandecedora e a se somarem na luta por uma universidade pública de verdade.

Já **o estudante do Direito** avalia que o curso não é tão bom quanto esperava. Apesar de alguns professores serem bons, muitos são ruins. Toda a experiência profissional e prática que adquiriu no curso foi durante os estágios que conseguiu junto a escritórios de advocacia, sugerindo que o currículo do curso não traz essa dimensão da prática em suas disciplinas. **Quanto ao seu irmão, também do Direito**, afirma que sentiu falta de acompanhamento psicopedagógico. Seu pai, que também fazia engenharia, trabalhava e estagiava, não suportou o peso e abandonou. Afirma que ele e seu irmão do Direito tiveram sorte porque a família deles estava aqui

perto, mas adverte que a forma como a UFSC recebe estudantes indígenas isola aqueles que estudaram nas aldeias. Ignora a importância da manutenção de seus “núcleos familiares” no espaço acadêmico de forma que seus vínculos e responsabilidades para com seu povo não sejam rompidos, e assim permaneçam em seus cursos de forma mais contínua.

### **3) Cursos são Exaustivos:**

Nesta categoria entraram as últimas 4 narrativas, apesar de que os/a 2 estudantes de Direito, de Engenharia Sanitária e Ambiental, de Nutrição (no que tange às disciplinas das exatas que começariam no semestre seguinte) cujas falas se encaixam nos grupos 1) e 2) também especificam críticas à falta de acolhida e acompanhamento psicopedagógico específico institucional. Este fato cria rupturas e barreiras na trajetória acadêmica, o que reduz em muito os campos de possibilidades delas/es influenciando de forma restritiva a construção de seus projetos individuais. Em escala mais ampla, essa precarização/inexistência de uma estrutura específica para contemplar este segmento estudantil os coloca individualmente em vulnerabilidade e assim também todo o projeto coletivo de educação superior indígena Laklaño – Xokleng e de outros povos. Esse processo de inclusão universalista produz o mais de uma vez mencionado “choque cultural”, que nas narrativas expressa recorrentes “transições” (SARACENO, 1989 apud CORDOVÉS, 2017) onde há a marginalização no processo educacional de seus cursos, resultando em perversos quadros de segregação étnico - racial

e econômica nesta IES, entre indígenas, negros, oriundos de escola pública e estudantes de baixa renda em geral.

Em suas trajetórias, essa ruptura entre ensino fundamental e médio específico indígena com um ensino superior em vias de interculturalização, acaba muitas vezes por praticamente obrigar muitas/os a distanciar seus projetos individuais daqueles projetos coletivos de seu povo, por imposição de uma estrutura universitária que ainda é hegemonicamente individualizante, eurocêntrica e reprodutivista como explica Gersem Baniwa (2013). Mais uma vez mostram-se necessárias as aberturas de vias de comunicação entre a UFSC e o Coletivo Indígena da UFSC e toda/o comunidade indígena da graduação e pós graduação da universidade, a fim de construir uma política de permanência específica que torne efetiva, além da permanência material- financeira, a permanência cultural deste segmento estudantil na universidade.

**O estudante de Engenharia Química** descreve que sua experiência na universidade está sendo muito válida, mas lamenta a existência de um preconceito que considera como velado e constante, comum em seu curso por parte de alguns colegas e professores ( em consonância com as narrativas do/a estudantes do Direito, da Nutrição e da Engenharia Química que também descrevem esse “racismo velado” ). Ressalta a existência de dois tipos de preconceito ou racismo que vivencia: um está associado a uma valorização exagerada do ser indígena, ou “endeusamento” por conta do qual se sucedem muitas perguntas sobre diversos assuntos (sobre plantas

medicinais, por exemplo) , e o outro se manifesta na forma de simplesmente “não olhar na cara” depois de ficar sabendo da sua identidade indígena.

Descreve o vácuo existente pela ausência de um programa de estágios que contemple estudantes de período integral (como é o seu caso também de quem estuda na Medicina) – o estágio de iniciação científica que desenvolve junto a um núcleo de pesquisa é totalmente voluntário – e da importância de uma recepção institucional que oriente todos os procedimentos necessários à matrícula. Diz que somente não se perdeu na UFSC no dia da matrícula por que seu irmão já conhecia o espaço e as siglas; lhe orientou sobre o que fazer, evidenciando que a ausência de uma recepção institucionalizada a estes estudantes pela UFSC é substituída por iniciativas dos próprios estudantes e familiares, que agem em solidariedade e apoio a quem entra na universidade. Por isso mesmo também acaba se tornando conhecimento privilegiado de famílias indígenas que já tem histórico de contato profissional com a área da educação, marginalizando-se desta forma as primeiras gerações de graduandos/as que chegam na UFSC depois de estudarem muitos anos em suas aldeias.

Os dois **estudantes da Medicina** lembraram em suas falas que o curso que fazem tem a maior carga horária dentre todas as graduações da UFSC, o que torna todo o processo de formação extremamente exaustivo. A alta exigência do curso em relação a uma bagagem cultural pressuposta que alunos/as já tragam em suas

bagagens, faz com que estes alunos tenham que estudar o dobro ou triplo do que um estudante que já vem com estes conhecimentos e familiarização com equipamentos tecnológicos de sua formação escolar básica e cursinho pré vestibular – os dois estudantes passaram sem fazer cursinho. É exatamente nesse vácuo que um programa de acompanhamento psicopedagógico atuaria, como afirmam. O custo de muitos livros que não são encontrados na Biblioteca Central com alguma facilidade, por não haver exemplares ou haverem poucos, também significa uma demanda financeira adicional para estes estudantes. Especialmente quando se trata de grande procura por estes livros. Sobre esta questão, ainda não há iniciativa institucional.

Um deles ressalta também os obstáculos que os instrumentos quantitativos de desempenho acadêmico dos alunos que fundamenta a avaliação da UFSC sobre o corpo discente de forma universalista. Promove exclusão de direitos acadêmicos como estágios, bolsas e do apoio financeiro para a apresentação de trabalhos e compra de passagens para fins de pesquisa (que não permitem F.I. - frequência insuficiente – e IAA menor que 6,0). Afirma que esse mecanismo seleção tem efeitos de segregação, exclusão racial e de classe para alunas/os cotistas. Resulta na captação da maior parte dos recursos de financiamento de viagens e apresentações de trabalho da UFSC por alunos brancos, de alta renda e oriundos de escolas particulares.

Fica claro que a UFSC deve desenvolver outros métodos de avaliação do desempenho deste segmento estudantil de forma a

contemplar com justiça suas capacidades e qualidade de seus trabalhos acadêmicos. Alguns dos quais fundamentam teoricamente este trabalho (CRICRI NETO, 2014; PRIPRA, 2015; GAKRÁN, 2015) e poderiam ainda fundamentar muitos outros se existissem programas específicos que objetivassem ampliar suas visibilidades por mecanismos qualitativos de seleção de trabalhos de forma e reverter este quadro que os coloca em desvantagem e ocultam suas produções acadêmicas .

Durante a programação do Abril Indígena 2017, estudantes da área da saúde da UFSC promoveram 3 encontros sobre a temática “A Situação da educação e estudantes indígenas do Centro de Ciências da Saúde”. Foram iniciativas inéditas de interlocução entre estudantes indígenas e não-indígenas entre vários centros de ensino, e que muito contribuiu para o debate sobre a permanência nestes cursos.

A linguagem (tanto para acompanhar disciplinas quanto para fazer amizades e se entrosar socialmente) e a competição são barreiras agudas ao desempenho destas/es alunas/os como relatado. No curso de Medicina por exemplo, as notas de todas/os estudantes são expostas no corredores em quadros abertos, fato que acirra a competição em sala de aula e causa cotidianamente constrangimentos que afetam diretamente o desempenho acadêmico nas disciplinas, de forma acentuada entre estudantes indígenas e cotistas em geral.

Foi colocada também a contradição que há no fato de não haverem praticamente médicas/os indígenas vinculados à Secretaria

de Saúde Indígena, o que certamente não contribui muito para tornar realidade o direito constitucional dos povos indígenas de acesso à saúde diferenciada<sup>16</sup>. Havia outros Laklaño-Xokleng que entraram mas acabaram desistindo de Medicina (eram para ser 4 estudantes Xokleng na Medicina, mas 2 abandonaram o curso). Este fato evidencia certo projeto coletivo de grande importância, dentre todos os 3 povos do sul da mata atlântica, pela formação intercultural de médicas/os indígenas para atuarem nas suas terras e melhorar diretamente a prestação e a qualidade desse serviço. O fato de a Medicina ser o curso geral que possui maior número de indígenas matriculada/os confirma a relevância da existência destes profissionais indígenas Laklaño-Xokleng para atender aos projetos individuais e coletivos no que tange à saúde de sua coletividade.

A **estudante de Ciências Sociais** aponta por sua vez, que as aulas no estilo monólogo e metodologias de ensino tradicionais não despertam o interesse das/os alunas/os. Estas aulas, muitas vezes, acabam sendo incorporadas na forma da linguagem técnico-científica e reproduzida sem realmente compreendê-la em profundidade. Remete ao reprodutivismo que pontua Luciano (2013) acerca da lógica individualizante que ainda é hegemônica no ensino superior. A reprodução (ou o produto final) como objetivo da atividade

---

16 O Subsistema de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, que foi criado em 1999 por meio da Lei nº 9.836/99 ou Lei Arouca, é composto por Distritos Sanitários Especiais Indígenas/Dseis que é uma rede de serviços em T.I. Para atender suas populações a partir de critérios geográficos, demográficos e culturais. Essa política consiste em “ (...) garantir aos povos indígenas o acesso à atenção integral à saúde , de acordo com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde, contemplando a diversidade social, cultural, geográfica, histórica e política de modo a favorecer a superação dos fatores que tornam essa população mais vulnerável aos agravos à saúde de maior magnitude e transcendência entre os brasileiros, reconhecendo a eficácia de sua medicina e o direito desses povos à sua cultura (...) “ (BRASIL, 1988)

pedagógica tradicional é um velho mecanismo de multiplicação também das desigualdades sociais. Fundamenta um sistema de ensino onde são privilegiadas/os alunas/os que já trazem em suas bagagens culturais, econômicas e sociais as linguagens e conhecimentos que são os mesmos exigidos como base escolar nos currículos universitários. Assim, é sedimentada a crença de que a marginalização no ensino se dá por incompetência do/a aluno/a.

A linguagem técnico-científica evoca toda uma discussão sobre o racismo epistemológico que vai além da capacidade deste estudo. Entretanto, esta dimensão simbólica do preconceito racial é ainda muito viva dentro espaço acadêmico e está diretamente associada à permanência cultural destas/es estudantes na UFSC. Ressalta, assim, que há somente um professor bom na Antropologia que ela conheceu, com o a qual é possível entender bem a aula e se apropriar dos conteúdos.

A estudante descreve que se sentiu abandonada ao chegar, pois na propaganda sobre as ações afirmativas muitas garantias apresentadas não foram cumpridas pela IES, sendo que a ajuda financeira e emocional de sua família foi fundamental para sua permanência no curso e na cidade, que considera “fria” se comparada a como se dão as relações de solidariedade da aldeia. Outra fala que chama a atenção é sobre a necessidade de um acompanhamento psicopedagógico e iniciativas institucionais de vincular a comunidade acadêmica indígena às suas comunidades.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A variedade e consonâncias das narrativas, a diversidade de contextos em que estas/es estudantes transitam, universos simbólicos, campos de poder e de possibilidades e realidades territoriais em que vivem, particulares do contexto regional geopolítico indígena do sul do país, apenas vem corroborar a ideia de que “ não se pode falar de inter-culturalização do Ensino Superior em abstrato, mas somente a partir dos contextos específicos”. (ABADIO GREEN, 2014 apud CHAVARRO, 2016 p. 228. Tradução livre minha.) Neste sentido, o estudo corroborou os textos de Tassinari (2013; 2014; 2015) sobre estudantes indígenas do sul do Brasil, e de Luciano (2013) e Lima (2012) sobre os povos indígenas em geral, no que diz respeito ao grande número de projetos individuais dos/as entrevistado/as (9 dos 11 entrevistados sendo que os 2 que não especificaram desejo de trabalhar com o povo, realizaram toda a trajetória escolar em escolas públicas em contexto urbano) orientarem suas formações universitárias para trabalharem em consonância com o projeto político-cultural coletivo Laklaño – Xokleng.

As trajetórias escolares deste grupo de estudantes também evidenciaram que as transições entre diferentes escolas e até entre cidades - marcadas por constantes idas e vindas entre as escolas indígenas da T.I. Laklaño – Xokleng e escolas públicas em contexto urbano - relativizam as afirmações gerais de Luciano (2013) acerca da forma como priorizam estudantes indígena que tiveram trajetória

predominante em escolas públicas de contextos urbanos, o que não se mostrou como regra geral para o grupo analisado. Verdade é também que se confirma o fato de que nenhum(a) estudante entrevistada(o) concluiu todo o seu ensino escolar indígena. Vai de encontro às observações gerais do autor sobre a exclusão de indígenas aldeados pelos mecanismos individualizantes de seleção utilizados pelas IES em suas estruturas universitárias.

Este grupo indica também que há um recorte socioeconômico no alcance do PAA- UFSC no que diz respeito a alta escolaridade da maioria dos pais (em relação às 4 mães apresentadas como trabalhadoras, sendo que duas não concluíram a quarta-série do ensino fundamental) e da pré-existência de relações profissionais familiares com a área da educação por parte do pai ou da mãe, antigas ou recentes, com exceção do estudante de Psicologia que representa a primeira geração com ensino médio completo e cursando ensino superior. Assim, o único estudante cuja escolaridade dos pais não corresponde a médio ou superior completo ingressou nesse ano pelo processo seletivo diferenciado mediante análise do Histórico Escolar do Ensino Médio. De qualquer forma, é hegemônica a afirmação de que a vulnerabilidade socioeconômica e a moradia são os primeiros e maiores empecilhos à permanência material do/a estudante indígena na UFSC.

As diferentes épocas em que as entrevistas narrativas foram realizadas permitem compreender diferentes momentos da presença

indígena na UFSC e do PAA-UFSC construídas sobre 4 recortes temporais:

- 2008 – 2011: o qual compreende os primeiros/as estudantes ingressantes nas vagas suplementares, que inclui os irmãos do Direito e da Engenharia Sanitária e a estudante de Direito que ingressou em 2012, quando a quantidade de estudantes era pequena e assim também a articulação entre eles. Muitas das dificuldades que eles/as enfrentavam na época ainda persistem hoje em dia. A dificuldade em permanecer nos cursos é relatada como maior pela rede de solidariedade ainda frágil devido ao baixo número de indígenas na época que estudavam na UFSC e a inexistência da moradia estudantil indígena, mesmo que provisória;
- 2014: Período que compreende o ano em que realizei 5 entrevistas narrativas. Como mostra a Tabela 1, neste ano o número de matrículas de indígenas nas vagas suplementares praticamente quintuplicou indo de 5 em 2013 para 26 em 2014, especialmente devido à articulação da turma daquele ano do curso de Licenciatura Indígena Intercultural da UFSC, com os projetos de extensão vinculados ao NEPI que atuaram diretamente nas inscrições e preparação para as provas do vestibular como afirma Finateli (2014). Neste ano iniciaram-se as preparações entre estudantes indígenas de graduação e mestrado do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas que se realizou no *campus* Trindade em 2015,

contando com povo indígenas do Brasil todo, o que representou um marco da presença indígena na universidade e impulsionou o Coletivo Indígena da UFSC;

- 2016: Ano em que o número de ingressantes volta a subir após sofrer brusca queda por aprovação súbita do Conselho Universitário de elevar a nota de corte. Causou a exclusão de centenas de pessoas da UFSC, especialmente os/as indígenas. Após a Comissão de Acesso com Diversidade recorrer, as notas de corte voltaram a ser mais baixas para candidatos/indígenas, o que resultou no aumento de 1 para 18 estudantes ingressantes. Neste ano, o Coletivo Indígena da UFSC conquista a Moradia Estudantil Indígena que, mesmo provisória e em vias de ampliação, tem abrigado 12 estudantes de diferentes cursos e servido de importante ponto de encontro e troca entre a comunidade acadêmica indígena. É elemento que pode ser reconhecido como um fator que diminuirá a incidência nas narrativas apreendidas neste ano de falas que se refiram à solidão e ao isolamento como problema estrutural tão central como foi expresso nas narrativas dos anos anteriores. São enfatizadas agora políticas de acompanhamento psicopedagógico específico para seguir ao lado do processo específico de transição de estudantes indígenas do ensino médio para o ensino superior, considerando seriamente a diversidade e a predominância de trajetórias escolares que se deram em escolas indígenas;

- 2017: Ano em que somam cerca de 53 o número de estudantes indígenas no cursos gerais da UFSC, maior número da história da instituição. Foi o ano em que ocorreu o primeiro Vestibular Diferenciado com aprovação de indígenas e quilombolas mediante análise do Histórico do Ensino Médio, possibilitando o alcance de um novo perfil sócio econômico estudantil Laklaño – Xokleng. Os problemas relacionados à estrutura precária da moradia estudantil conquistada, a sua necessária mudança e ampliação, assim como a importância de acompanhamento psicopedagógico especializado por disciplina. Também a necessidade de mecanismos qualitativos de seleção de trabalhos para financiamento e viagens e diminuição do pré-requisito de IAA mínimo de 6,0 para conseguir estes auxílios, estágios e bolsas e as adaptações necessárias ao HU para atender juridicamente as populações indígenas de forma particular e específica.

Estes 4 recortes expressam diferentes relações dos sujeitos com diferentes contextos socioculturais, e portanto, distintas possibilidades e restrições para suas escolhas, sobre campos diferentes onde constroem e (re)construam seus projetos individuais e coletivos - que em muito convergem. Nesse sentido, as trajetórias não são individuais, mas fazem parte de movimentos históricos, sociais, econômicos e culturais entre o povo Laklaño - Xokleng e a sociedade ocidental. São consonantes principalmente no

que diz respeito às urgentes transformações estruturais pela qual a UFSC deve passar segundo pude compreendê-las e enxergá-las do lugar de minha “branquitude” (SCHUCMAN, 2014):

- Abertura de vias e espaços permanentes de diálogo com estas/es estudantes a fim de que a PAA/UFSC possa aprimorar-se de acordo com suas realidades e necessidades em harmonia com o princípio da *consulta prévia*, garantido pela Convenção 169 da OIT do qual o Brasil é signatário;
- Criação de instrumentos qualitativos de avaliação do desempenho acadêmico para estas/es estudantes de forma que possam também acessar bolsas, estágios , financiamento de viagens e apresentações de trabalhos científicos; e que se ampliem as concepções de avaliação do aproveitamento acadêmico para além da proibição de IAA menor que 6,0 e da Frequência Insuficiente.
- Necessidade de Políticas de Recepção, Acolhimento e Acompanhamento Específico para indígenas, à semelhança da estrutura que proporciona a Secretaria de Relações Internacionais as/os estudantes estrangeiras/os no Brasil ;
- Ambulatório Indígena dentro do Hospital Universitário com médicos/as indígenas que falem

línguas maternas e conheçam os sistemas tradicionais medicinais indígenas, qualificados para atender às populações indígenas, assim como Acompanhamento Psicológico específico para estudantes indígenas conforme Lei 9.836/99;

- Necessidade de “processos de constituição dos currículos” dos cursos universitários junto aos povos indígenas dos estudantes da UFSC (CHAVARRO, 2016), de forma a incluir seus saberes ancestrais, formas de produção de conhecimento e modos de organizar a aprendizagem (MATO, 2016), nos conteúdos e metodologias utilizados nas ementas de disciplinas e currículos dos cursos, de forma a possibilitar a validação e a circulação "de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas". (LUCIANO, 2013, p.19) ; adaptações curriculares no sentido que propõe a Lei 11.645/2008 sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro – Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino nacional;
- Ampliação da promoção da formação profissional da valorização da diversidade étnico-racial para todas as pessoas que trabalham na universidade – professores/as, servidores/as, terceirizados/as e

alunos/as para que se efetivem ações no sentido reduzir e combater a reprodução do racismo em suas formas individuais, institucionalizadas (GOMES, 2005) e epistemológica (LIMA, 2012) pela negação de seus saberes e identidades;

- Ampliação do debate acerca do ensino nas universidades públicas no sentido em que propõe Sartori (2016) sobre equilibrar a relação entre os campos da pesquisa e da educação de forma que o primeiro não se sobreponha ao segundo como tradicionalmente ocorre segundo a herança do bacharelismo no ensino universitário (FREITAS, 2013) e vice-versa.

## 8. BIBLIOGRAFIA

AGNES, Juliane S. **Permanência na universidade: o que dizem os estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná**. UFPR, 2014.

BARROS DA RESSURREIÇÃO, Sueli. SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Jovens indígenas nas universidades brasileiras: alguns aspectos históricos e interculturais**. Revista Brasileira de História e Educação, v, 15, n.3(39), 109-139. setembro/desembro de 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). *Da Ordem Social*. Brasília: Imprensa do Senado Federal, 1988. Seção I, cap. II, VII.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CSE n. 3, de 10 de novembro de 1999**.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CSE n. 3,**

**de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 15, n. 3 (39), p. 109-139, setembro/dezembro 2015 135

escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf)>.

Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>.

Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre ingresso nas universidades federais e estaduais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/)

2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 20 out. 2012.

BRITO, Patrícia Oliveira. **Mulheres indígenas na universidade federal do Rio Grande do Sul: caminhos entre o ser mãe e universitária** in: Revista Educação. Transgressões e Narcismo. 6º SBECE, 3º SIECE. UFRGS, 2015.

CARVALHO, J. J. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior.** São Paulo. Attar, 2005.

CATAFESTO DE SOUZA, José Otávio. **Perspectivas ameríndias integradas ao universo acadêmico: o lugar dos indígenas na transformação polifônica da estrutura de ensino superior no Brasil.** In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. *Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS.* Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2013

COMISSÃO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS (CNDH). *Relatório do Grupo de Trabalho sobre os direitos dos Povos Indígenas e das Comunidades Quilombolas da Região Sul.* Brasília, DF. 2016.

CORDOVÉS SANTIESTEBAN, Alexander Armando. **Caminantes y caminos que se hacen al andar: trajetórias de professoras/es de ensino médio em Cuba.** Tese de Doutorado. UFSC, 2017.

CRICRI NETO, Aristides Faustino. **Alfabetização na Língua Laklaño – Xokleng na Escola Indígena de Educação Básica Laklaño.** Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC/CFH. Florianópolis, 2014.

DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS E DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DA REGIÃO SUL, ENSINO SUPERIOR INDÍGENA. **Sugestões de caminhos para refletir sobre a Interculturalidade.** Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/cosmologia/caminhos-interculturalidade/>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

ENCINA, Mariana da Silva Gonzales. **A História dos povos Xokleng e o direito à educação indígena.** Revista Jurídica do CCJ/FURB, v. 17, n.º. 33, p. 85 – 98, jan./jun, Blumenau, Editora da Furb, 2013

ESTATUTO DA JUVENTUDE, [Lei Nº 12.852, de 5 agosto de 2013.](#) Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório.** In: Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil. FERNANDES, Alessandrina (org.). Belo Horizonte, Mazza Editora, 2011.

GONÇALVES E SILVA, Petrolina B. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** In: Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil. FERNANDES, Alessandrina (org.). Belo Horizonte, Mazza Editora, 2011.

FERRANINI, Norma da Luz; RUPPEL, Dirlene (orgs) in: SOMERS, PAN & JONES. Políticas afirmativas no ensino superior: um diálogo entre os Estados Unidos e Brasil. **Inclusão Racial e Social: considerações sobre a trajetória UFPR**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

FINATELI, Marcelo. **Inscrições indígenas realizadas pelo PROEXT em 2013 e 2014. Dados oficiais e comentários preliminares**. Relatório de atividade de extensão. 8pp. Florianópolis. NEPI/UFSC 2014

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 6-7.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

IBGE. **Censo demográfico 2010: características gerais dos indígenas; resultados do universo**. Rio de Janeiro, 2012b. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_gerais\\_indigenas/](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico.** Brasília, 2013. 114 p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 16 set. 2013.

JOVCHELOVITH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa como texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

LIMA, A. C. S.; HOFFMAN, M. B. (Org.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil.** Rio de Janeiro: Projeto Trilhas do Conhecimento/Museu Nacional da UFRJ, 2007. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

LIMA, A. C. S. A educação superior de indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre ações do projeto trilhas do conhecimento. *Revista História*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 169-193, 2012.

PAIVA, Angela Randolpho (org). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas Editora, 2010.

LUCIANO, Gersem dos Santos. HOFFMANN, Maria Barroso; OLIVEIRA, João Cardoso de. **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília. Centro Indígena de Pesquisas, 2010. p. 8.

LUCIANO , Gergem S. **A lei das cotas e os Povos Indígenas: mais um desafio para a diversidade**. Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano, n° 34, janeiro de 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos Penesb. 2004.

MATO, Daniel. *Educación Superior y Pueblos Indígenas em América Latina: contexto y experiências*. In: CHAVARRO, Angela Santamaría. *Etnicidad, género y Educación Superior em Colombia. Trayectorias cruzadas de experiências interculturales a partir del caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia*. p. 223 - 245 . Saéñz Peña. Universidad Tres de Febrero, 2015.

MATO, Daniel (org). *Educación superior y pueblos indígenas em América Latina: experiências, interpelaciones y desafios*. In: MATO, Daniel. *Educación superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes em América Latina* p. 21 – 48 ; QUISPE, Maria Eugênia Choque. *La educación como eje potencial de los derechos coletivos*. p. 109 – 130. Universidade Autonoma de Mexico, 2016.

PALADINO, Mariana. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior** uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre- RS, Ed. UFRGS, 2013.

PETRUCELLI, José Luís. JÚNIOR, João Feres. In: **Entre dados e fatos: ação afirmativa na universidades públicas brasileiras**. PAIVA, Angela Randolpho (org.). PUC-Rio de Janeiro, Ed. Pallas, 2010.

PRIPRA, Zilda. **A organização social e política Laklãñõ/Xokleng** Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica/ UFSC. Florianópolis, 2015.

ROCHA DE MELO, Clarissa. **Corpos que falam em silêncio: escola, corpo e tempo entre os Guarani**. Florianópolis. UFSC, 2008.

ROCHA DE MELO, **A experiência no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica**. Século XXI, Revista de Ciências Sociais, v.3, no 1, p.120-148, jan./jun. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação e povos indígenas nos Brasil: apontamentos para um debate**. Comunicação apresentada

no seminário “ Educação infantil e povos indígenas”/ MIEIB – Centro Luiz Freire. Recife. 2005.

SAGAZ, Gabriela. **Ser cotista na UFSC: um novo campo de possibilidades em um campus de poder.** Trabalho de Conclusão de Curso em Antropologia. UFSC, 2015.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Índios e brancos no Sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng.** Florianópolis: EDEME, 1973.

SARTORI, Ari José. **Plano de trabalho de estágio pós – doutoral ensino de antropologia: desafia interdisciplinares e interculturais.** Curso de Licenciatura em Ciências sócias . Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2016.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Sim, nós somos racistas: estudo psicosocial da branquitude paulistana.** São Paulo, USP. 2014.

TASSINARI, Antonella. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo. Global, 2001.

TASSINARI, Antonella; IORIS, Edviges Marta; NILTON DE ALMEIDA, José; CAVALHEIRO DE JESUS, Suzana. **Relatório de**

**Avaliação do Programa de Ações Afirmativas da UFSC: vagas suplementares destinadas à indígenas.** Florianópolis. NEPI, 2012.

TASSINARI, Antonella; IORIS, Edviges Marta; NILTON DE ALMEIDA, José; CAVALHEIRO DE JESUS, Suzana. **A presença de estudantes indígenas na UFSC: um panorama a partir do programa de ações afirmativas da UFSC (PAA/UFSC).** Florianópolis, Revista de Ciências Sociais Século XXI, v.3, n° 1, p.212-236. jan/jun 2013.

TASSINARI, Antonella. **Indígenas na universidade: resultados e desafios da inclusão de estudantes indígenas através do PAA/UFSC (2008-2015).** Florianópolis. Cadernos GEA, 2016.

TASSINARI, Antonella. **Desafios das ações afirmativas para indígenas a partir da experiência da UFSC.** No prelo.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos. **Os povos indígenas na invenção do Brasil: na luta pela construção do respeito à pluralidade.** 2009

TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TRAGTENBERG, Marcelo, BASTOS, João Luiz & PERES, Marco Aurélio.

**“Políticas de ampliação e acesso e diversidade socioeconômica e étnico-racial na Universidade Federal**

de Santa Catarina”. Disponível em: <http://www.acoes-afirmativas.ufsc.br/>. 2006.

TRAGTENBERG, Marcelo; CASSOLI, Alessandro. **Relatório de trabalho INCT-Inclusão nov/2013-fev/2014. (mimeo)**. Florianópolis, 2014

TRAGTENBERG, Marcelo; CASSOLI, Alessandro. **Relatório de trabalho INCT-Inclusão fev/2014-maio/2014 (mimeo)**. Florianópolis, 2014.

TRAGTENBERG, Marcelo. O processo de elaboração e aprovação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina. In: SANTOS, Jocélio Teles do (Org.). **Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador:CEAO,2012, p. 235-256. TRAGTENBERG, Marcelo, BOING, Alexandra, BOING, Antonio, TASSINARI, Antonella. 2013. Impacto das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina (2008-2011) In SANTOS, Jocélio Teles do (Org.). **O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012)**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, p. 203-240.

TELES DOS SANTOS, Jocélio (org). **Impacto das cotas na universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador. CEAO, 2013.

WARREN, Ilse Scherer; CÉLIA DOS PASSOS, Joana (orgs). **Relações étnico-raciais nas universidade: os controversos caminhos da inclusão**. Florianópolis. Atilênde, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA,  
Resoluções Normativas: 08/CUN/2007, 022/CUN/2012,  
026/CUN/2012, 033/CUN/2013, 041/CUN/2014, 052/CUN/2015.

ZUIN, Antônio S. **Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico.** São Paulo. Corte, 2012.

## 9. APÊNDICE

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

O “Observatório das Ações Afirmativas da UFSC” visa registrar experiências de vida e trajetórias escolares de alunos ingressos nos vários segmentos do Programa de Ações Afirmativas da UFSC, buscando informações qualitativas que permitam melhor conhecer o perfil desses estudantes, suas expectativas, demandas e necessidades específicas frente ao Ensino Superior. Através de entrevistas realizadas com os alunos ingressos através do PAA/UFSC, respeitando seu anonimato, pretende construir um banco de dados que possa servir de subsídios para pesquisas e avaliações qualitativas sobre o PAA/UFSC e que possa contribuir para a efetiva inclusão desses segmentos no Ensino Superior e na vida profissional. Através do caso da UFSC, busca-se também oferecer subsídios para uma reflexão sobre políticas públicas de inclusão. O projeto é coordenado pela Professora Dra. Antonella Tassinari e sediado no NEPI – Núcleo de Estudos de Populações Indígenas.

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado pelo/a  
pesquisador/a \_\_\_\_\_ sobre os objetivos do  
Observatório das Ações Afirmativas da UFSC, conforme apresentados

acima, do qual concordo participar como voluntário. Fui esclarecido/a que os dados da entrevista constituirão parte do acervo do Observatório das Ações Afirmativas da UFSC e serão usados segundo seus objetivos, garantindo o respeito aos princípios de confidencialidade e anonimato. Estou de acordo em conceder entrevista ( ) com ( ) sem uso de gravador.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

Data, hora e local da Entrevista: \_\_\_\_\_

**Opcional:**

Para fins de divulgação do Observatório das Ações Afirmativas/UFSC e para incentivar outros estudantes ao Programa de Ações Afirmativas da UFSC, concordo em divulgar o seguinte trecho de minha entrevista com referência ao meu ( ) nome, ( ) fotografia.

## **ENTREVISTA**

- 1) Fale sobre sua experiência escolar (escolas em que estudou desde a educação infantil) em relação à sua trajetória de vida;
- 2) Como foi sua decisão para cursar a Universidade e para entrar nesse curso específico (expectativas a respeito da Universidade, da UFSC e do curso em particular);
- 3) Como foi ou está sendo sua experiência na Universidade, procure avaliar em relação às suas expectativas iniciais (histórias/fatos que confirmaram ou não as expectativas).

### **Dados do(a) entrevistado(a):**

- 1.Segmento de ação afirmativa:  
(a)índígena; (b)negro; (c) escola pública; (d) PPI + 1,5 SM; (e) PPI – 1,5 SM; (f) nome social
- 2.Ano de ingresso
- 3.Curso
- 4.Idade
- 5.Gênero
- 6.Cidade natal
- 7.Contexto familiar quando cursou a universidade( solteiro/casado, com filhos/quantos, residiu com quem)
8. Há relatos de preconceitos vividos? Que estratégias foram encontradas para reagir?

9. Vale a pena cursar a Universidade? Quais dicas você daria a novos(as) estudantes indígenas que estão chegando na Universidade ?