

Nussbaum, M.(2010).Uma Crise Planetária da Educação. *Courrier Internacional*.Setembro, nº175. pp.60-65

Popper, K.(1974a). *A Lógica da Pesquisa Científica*.São Paulo.S.P Cultrix

Popper, K.(1974b).*A Sociedade Aberta e os seus Inimigos*. Belo Horizonte.Italaia

Popper, K.(2001). *A Vida é Aprendizagem*. Lisboa. Edições 70.

Rezer,R.(2010).*O Trabalho Docente na formação Inicial em Educação Física: Reflexões Epistemológicas*.Tese de Doutorado(Publicada).Universidade de Santa Catarina.

Smart, B. (1994). *A Pós - Modernidade*. Lisboa. Edições Europa - América.

Sousa Santos, B; & Almeida Filho, N.(2008). *A Universidade no Sec.XXI: Para uma Universidade Nova*. Almedina Editores.

Lyotard, J. (2000) *La Condition Postmoderna*. Madrid. Edições Cátedra.

7.9.

Título:

Educação superior para indígenas no estado do Pará: Desafios do multiculturalismo na Amazônia brasileira

Autor/a (es/as):

David, Moisés [Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação]

Malheiro, João Manoel da Silva [Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática]

Resumo:

O presente trabalho aborda as relações dialéticas entre Cultura Indígena, Educação Escolar e Currículo Multicultural, diante do recente acesso de indígenas à Educação Superior no Brasil.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 reconheceu aos povos indígenas o direito à alteridade, desencadeando, na década de 90, mudanças fundamentais na educação básica dessas populações, que culminaram, na década 2000, na implantação de ações afirmativas para democratizar o acesso de alunos indígenas às universidades brasileiras. A questão central deste trabalho é: os projetos curriculares da Educação Superior Brasileira e da Universidade Federal do Pará (UFPA), em particular, estão em consonância com a perspectiva multicultural?

Seguiram-se dois caminhos: pesquisa documental e bibliográfica, analisando a realidade e os debates nacionais e regionais; e pesquisa de campo, com entrevistas semidiretivas aplicadas a alunos indígenas de um curso X da UFPA, que implantou programa de seleção diferenciada para indígenas a partir de 2010. A pesquisa de campo pautou-se pelo paradigma etnometodológico, por priorizar o olhar do outro sobre o fenômeno, no caso o olhar dos alunos indígenas.

Constatou-se que, de um lado, as instituições de ensino superior brasileiras e a UFPA enfrentam dificuldades, revelando desafios como formar seus docentes para lidar com o multiculturalismo, apoiar os alunos indígenas em suas dificuldades acadêmicas e transcender preconceitos, etnocentrismo, obstáculos epistemológicos da ciência ocidental e ideologias da sociedade hegemônica. A democratização do acesso à Educação Superior não está se convertendo em respeito às diferenças étnicas e multiculturais. É uma realidade paradoxal: nos documentos oficiais, a Universidade se abre à diversidade cultural, mas, na prática, há uma postura de enculturação. Constata-se uma espécie de “multiculturalismo reparador”, visando compensar a dívida da sociedade brasileira para com esses povos tradicionais. Do outro lado, os alunos indígenas percebem que não são atendidos em suas necessidades específicas, mas veem a formação recebida como boa para ingressar no mercado de trabalho ou desenvolver em suas aldeias funções desempenhadas até hoje por “brancos”. Apresentam certa resignação, embora manifestem o desejo de se sentirem, de fato, incluídos.

O referencial teórico tem como âncoras Peter McLaren, para quem o capitalismo precede o racismo, pois a expectativa de progresso acaba submetendo as classes oprimidas, daí a necessidade de uma educação libertadora; Michael Apell, que fala, nos seus estudos sobre o movimento negro norte-americano, de um “multiculturalismo contraditório”, em que a classe oprimida conquista direitos, mas reproduz os padrões da classe dominante por achá-los mais “seguros”, situação análoga à encontrada em nosso estudo; e a brasileira Ana Canen, que destaca, entre os perigos do multiculturalismo, a limitação a ações reparadoras e o congelamento das identidades em estereótipos.

Faz-se urgente a ampliação dos debates visando à construção de um currículo multicultural, à formação continuada de professores universitários e à formação de novos profissionais, sejam indígenas ou não-indígenas, com habilidades e competências para intervir numa sociedade plural, de forma crítica e reflexiva, garantindo os ideais democráticos, de liberdade e respeito pleno à diversidade.

Palavras-chave:

Educação Superior. Indígenas brasileiros. Currículo multicultural.

Introdução

A atual Constituição Federal do Brasil, datada de 1988, reconheceu aos povos indígenas o direito à alteridade, uma conquista história com repercussões em diversos aspectos, principalmente na educação escolar dessas populações. As mudanças foram acontecendo aos poucos, fruto de movimentos reivindicatórios organizados. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB garantiu aos indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural. Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e em 1999, o Parecer 14 do Conselho Nacional de Educação determinou que os professores das escolas indígenas fossem, prioritariamente, indígenas membros de suas próprias comunidades. Daí começou uma corrida para finalizar a formação de professores que já atuavam nas aldeias desde décadas anteriores, e para formar jovens profissionais indígenas em condições de assumir a função.

A década de 90 foi marcada pelos esforços para promover a formação desses professores indígenas em nível fundamental e médio. No ano 2000, os debates ocasionados pelas comemorações dos 500 anos de Brasil, quando se destacavam palavras de ordem como “reparação histórica”, “reconhecimento e incentivo à diversidade”, “justiça social” e “igualdade de direitos”, criaram o cenário favorável à implantação de ações afirmativas⁸ para o acesso ao ensino universitário de minorias discriminadas. As reivindicações foram lideradas pelos movimentos negros, mas os indígenas pegaram uma carona. As polêmicas e acaloradas discussões começaram em 1999, quando a Universidade de Brasília/UNB apresentou projeto de cotas, destinando 20% das vagas para estudantes afrodescendentes. A proposta só se concretizou em 2004, reservando também 20 vagas anuais a alunos indígenas, preenchidas através de processo seletivo especial em parceria com a Funai⁹.

Depois de 8 anos de debates jurídicos, recentemente, no dia 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal brasileiro decidiu que o sistema de cotas é constitucional. O ministro relator do processo destacou que as ações afirmativas têm o objetivo de superar distorções sociais historicamente consolidadas e não ferem o direito de outros cidadãos porque os meios empregados e os fins perseguidos são marcados pela proporcionalidade, razoabilidade e as políticas são transitórias, com a revisão periódica de seus resultados¹⁰.

⁸ De acordo com Sarmiento (2006) as “políticas de ação afirmativa são medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam a promover a igualdade substancial, através da discriminação positiva de pessoas”. O termo *discriminação positiva* se justificaria porque essas ações se destinam a beneficiar integrantes de grupos que se encontram em situação socioeconômica desfavorável ou que sejam vítimas de discriminação e estigma social, como afrodescendentes, indígenas, mulheres e portadores de deficiência.

⁹ Fundação Nacional do Índio.

¹⁰ Informação retirada em abril 27, 2012 de

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042>

O fato é que a demanda por educação superior para os povos indígenas bateu à porta das universidades brasileiras no início da década de 2000 e só tem aumentado. Inicialmente, para formar professores indígenas que atuassem nas escolas de suas terras. Em 2001 e nos anos seguintes, começaram a ser criados os primeiros cursos de licenciatura intercultural indígena. Com o aumento da escolaridade destas populações, surgiu uma segunda demanda, agora formada por jovens concluintes do ensino médio que desejam se formar para exercer em suas aldeias profissões que ainda são exercidas por não-indígenas – como medicina, enfermagem, agronomia, direito etc. –, além dos que sonham com uma posição no mercado urbano de trabalho.

Atualmente, o Brasil tem uma população autodeclarada¹¹ de 817 mil indígenas, o que representa 0,4% da população total do país¹². Em compensação, segundo o INEP¹³, em levantamento de 2008, de quase três milhões de vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior brasileiras, somente 0,03% – ou seja, 1.713 – foram destinadas a indígenas, com apenas 282 ingressos no ano. Não há estatísticas oficiais, mas, com base nas diversas fontes consultadas, dá para falar entre 4.000 e 5.000 estudantes universitários indígenas nas universidades brasileiras, tanto públicas quanto privadas, porque o Governo Federal criou, em 2004, o PROUNI – Programa Universidade para Todos, que financia faculdades particulares para estudantes de baixa renda, incluindo indígenas.

A situação na Amazônia brasileira

O ambiente amazônico, formado pela região Norte do Brasil, com sete estados, detém a maior parte da população indígena do país, com 37,4% do total de brasileiros autodeclarados indígenas, mais de 305 mil indivíduos¹⁴. É também na região amazônica brasileira que está o maior percentual de indígenas vivendo na zona rural (48,6%), contra 20,4% na região nordeste, 19,1% na região sudeste, 8,1% na região sul e 3,7% na região sudeste. Os percentuais refletem a ocupação histórica do território brasileiro, onde a densidade demográfica é menor nas regiões ocupadas pela floresta amazônica. Os dados revelam também desafios educacionais gigantescos, impostos pelas condições geográficas.

O estado com a maior população indígena do país e também da região Norte é o Amazonas, com 168.680 indígenas, que responde por 28% das matrículas de alunos indígenas do Brasil. Roraima, por

¹¹ A definição legal de quem é índio segue a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (Genebra, 1989), da qual o Brasil se tornou signatário em 2004, no governo do ex-presidente Lula da Silva. Cada povo, cada comunidade, cada indivíduo é que tem o direito de dizer se é índio ou não.

¹² IBGE, 2012. Relatório parcial referente ao Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

¹³ IBGE, *idem*.

¹⁴ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Retirado em setembro 09, 2011 de http://portal.inep.gov.br/web/guest/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/inep-76

sua vez, com quase 50 mil habitantes autodeclarados indígenas, tem o maior percentual em comparação a sua população total (11%), além de ter o melhor desempenho na formação de seus professores, com 80% deles com Magistério Indígena (nível médio) concluído ou em andamento¹⁵. Juntamente com o estado do Mato Grosso – que fica na região centro-oeste e tem uma área de seu território integrando o bioma amazônico, assim como parte do Maranhão, no nordeste brasileiro –, Roraima foi um dos primeiros a implantar cursos de licenciatura intercultural indígena, em 2001. Em 2003, a Universidade Federal do Amazonas já contava com a presença de indígenas em cursos intervalares no campus de São Gabriel da Cachoeira, na fronteira com a Colômbia e a Venezuela. A partir de 2006, a instituição implantou também cursos de Licenciatura, alcançando o Alto Solimões e mais 18 municípios. Em 2007, foi a vez da Universidade Federal do Amapá implantar um curso de Licenciatura e, em 2008, a Universidade Federal do Acre.

Levantamento de 2008¹⁶ mostrava que a região Norte era a primeira em quantidade de cursos de Licenciatura Intercultural, graças à força das organizações de professores indígenas e sua atuação interinstitucional. Mas, quanto à incidência de ações afirmativas para abrir os portões das universidades aos indígenas, promovendo-lhes o acesso diferenciado a outros cursos, a região era a segunda com menos ações nesta esfera, com apenas dois casos isolados: nos estados do Amazonas e Roraima.

Quanto ao estado do Pará, apesar de ter a terceira maior população indígena dos sete estados da região – 39.081 indivíduos¹⁷, atrás apenas do Amazonas e Roraima –, nenhuma Licenciatura Intercultural foi implantada até agora. Possivelmente pela falta de organização dos povos indígenas nesta área, por priorizarem outras lutas, possivelmente por falta de apoio e iniciativa de organismos oficiais. Mas em 2010, o Estado implantou sua primeira ação afirmativa para garantir vagas a estudantes egressos do ensino médio. A Universidade Federal do Pará/UFPA adotou o sistema de vagas suplementares, duas por curso a cada ano. Até o momento da realização desta pesquisa, haviam sido realizados dois processos diferenciados de seleção, em 2010 e 2011, com 933 inscritos e o ingresso de 112 indígenas em cinco campi, na capital e interior¹⁸.

O atendimento de apenas 12% dos interessados revela as dificuldades enfrentadas pelos candidatos no processo seletivo, como a comprovação de pertencimento a uma etnia e dificuldades com a prova de redação em língua portuguesa. Mostra também uma grande demanda reprimida para os cursos mais

¹⁵ Com dados do censo INEP 2009 e IBGE 2010.

¹⁶ Projeto Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil (CAJUEIRO,[2008])

¹⁷ IBGE 2012

¹⁸ Dados retirados em setembro 09, 2011 de <http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=4440> e de <http://www.ufpa.br/beiradorio/novo/index.php/2010/112-edicao-82/1024-ufpa-recebe-primeiros-alunos-indigenas>

procurados, que são os da área de Saúde, Direito, Educação, Ciências da Terra e Ambiental, áreas associadas aos principais problemas enfrentados nas comunidades indígenas.

O Pará tem atualmente cerca de 12 mil alunos indígenas¹⁹, dos quais estimava-se 800 novos possíveis candidatos às vagas no ensino superior para 2012 (SEDUC, 2007). É a demanda crescendo ano após ano. Há também 372 professores em formação no Magistério Indígena, futura clientela para um curso superior de Licenciatura Intercultural.

A pesquisa e sua metodologia

Diante do recente acesso institucionalizado de estudantes indígenas às universidades brasileiras, surgiram as perguntas que motivaram esta pesquisa: que desafios curriculares as instituições de ensino superior brasileiras – a Universidade Federal do Pará, em particular – estão enfrentando para oferecer educação diferenciada e de qualidade a alunos indígenas? Como desdobramento dessa questão central, pergunta-se também: o currículo da Educação Superior está em consonância com os princípios do multiculturalismo? O aluno indígena tem consciência do que é um currículo multicultural e se sente respeitado quanto à sua indianidade?

Desta forma, a pesquisa avalia as relações dialéticas entre Currículo, Cultura e Educação Superior. Seguiram-se dois caminhos: pesquisa documental e bibliográfica e pesquisa de campo, com entrevistas semidiretivas aplicadas aos alunos indígenas de um dos cursos mais procurados da UFPA – quatro estudantes, dois ingressados em 2010 e dois em 2011. Por questões éticas, julgamos conveniente não divulgar o curso. A delimitação da amostra foi por acessibilidade, em função do autor nº 1 ter trabalhado 16 anos com educação indígena, tendo morado inclusive na terra indígena de onde eram oriundos dois dos quatro estudantes mencionados.

A pesquisa de campo foi feita sob um olhar etnometodológico, a partir da perspectiva do aluno indígena, portanto. Segundo Melo (2008), a etnometodologia se interessa pelos saberes práticos enraizados na cultura, fundamentando sua análise nos traços culturais, normas, sistema de crenças, costumes, tradições, hábitos e padrões culturais dos grupos a que fazem parte os sujeitos diretamente envolvidos com o objeto estudado. Dessa forma é necessário nos enxergarmos e enxergarmos o outro convivendo num mundo plural.

Há quem possa argumentar que o universo escolhido é muito pequeno para que a pesquisa tenha validade científica. É compreensível, pois segundo Almeida (2010), somos orientados pelos inumeráveis manuais de metodologias a recusar o singular e o estatisticamente insignificante ou a

¹⁹ De <http://www.pac.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=1156&idareainterese=1>, em 24.10.2011

descrevê-los como casos que fogem à regra. Almeida (*ibidem*) entende o eventual, o desvio ou o fenômeno minoritário e não regular como importantes para a compreensão da mudança na direção ou na dinâmica de um fenômeno. Tanto que propõe a complementaridade entre regularidade e desvio como um dos princípios para “uma ecologia dos conhecimentos”.

Além da caracterização identitária dos alunos pesquisados, a entrevista semidiretiva se concentrou em sondar como estes avaliam o currículo da UFPA, explicando-lhes que uma proposta curricular é muito mais do que a lista de disciplinas de um curso, que engloba todos os aspectos políticos e filosóficos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, incluindo a definição dos benefícios sociais pretendidos com o respectivo curso (SILVA, 2003). A técnica da entrevista consistiu de questões fechadas e abertas, respondidas por escrito pelos alunos.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, posto que é essencialmente descritiva (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Mas, como defende Pereira (2004), é possível imprimir um tratamento estatístico aos dados qualitativos, normatizando e conferindo um caráter objetivo a sua observação. O objetivo da mensuração não é o objeto pesquisado em si, mas os seus predicados.

Currículo multicultural

Antes de passarmos à análise dos dados, convém fazer uma rápida revisão bibliográfica sobre o que é currículo multicultural. O termo multiculturalismo tem uma conotação positiva, pois se refere à coexistência enriquecedora de diversos pontos de vista e atitudes, provenientes de diferentes heranças culturais. “Seu conceito pressupõe uma posição aberta e flexível, baseada no respeito dessa diversidade e na rejeição a todo preconceito ou hierarquia” (MACHADO, 2002).

Segundo Macedo (2007), as ações curriculares e suas dinâmicas de formação constroem, sutilmente, uma tentativa de homogeneizar e pasteurizar as culturas não alinhadas aos centros políticos dominantes. Com isso, alimentam-se perspectivas onde a diferença é uma dificuldade a ser eliminada em nome da eficiência burocrática dos currículos e suas obediências ideológicas. Apesar da atual sensibilidade dos documentos oficiais em prol de uma educação indexada à cultura, enquanto manifestação plural, a verdade é que o *habitus* para se conquistar a eficiência educacional ainda passa fortemente pela homogeneização dos saberes e inteligências. Esta ainda é a realidade entre nós.

Silva (2003) afirma que a igualdade no acesso à educação não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. A real igualdade depende de uma modificação substancial desse currículo, já que a cultura é um campo de produção de significados, no qual os diferentes grupos sociais, em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. De acordo com este autor, um dos pontos relevantes a se considerar na construção de um currículo multiculturalista, é que a diferença, mais do que tolerada ou

respeitada, deve estar permanentemente em questão, uma vez que as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder, feitas e refeitas. Percebe-se, nessa perspectiva, que o problema não está simplesmente na superação da tendência para afirmação de um pólo e negação do outro, mas na construção de uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença.

Corroborando este pensamento, Candau (2005) acrescenta que não se deve opor igualdade a diferença, pois igualdade se opõe à desigualdade, enquanto diferença é a oposição à padronização, aquilo que é produzido em série, a mesmice. A pluralidade, ou multiculturalismo, passa pelo reconhecimento do “outro”, pelo diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Requer uma educação para a negociação cultural e que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Na construção de um currículo multicultural, deve-se estranhar o que é tomado como natural, mas é preciso também aceitar um elemento fundamental deste processo: o conflito. Muitas vezes se quer desconsiderar ou mesmo mascarar-lo, a partir de um discurso de interesse do poder hegemônico que o enxerga como elemento perturbador e obstáculo à ordem. Apple (2006) considera que, do jeito como a ciência é apresentada na formação básica, os alunos aprendem uma perspectiva irreal e conservadora a respeito do conflito. Os conhecimentos quase nunca são examinados seriamente como uma construção pessoal dos seres humanos. Não há questionamentos relevantes e o conflito é evitado. Prefere-se a resignação à “perturbação da ordem”, por se acreditar no mito da economia florescente.

De acordo com Apple (*ibidem*), as mudanças ocorridas no século XX na pedagogia, currículo e organização das escolas dos EUA, tiveram que absorver as demandas da população de negros, graças ao movimento, inclusive com certo radicalismo, dos americanos afrodescendentes. Ou seja, o multiculturalismo curricular não se deu como dádiva, foi resultado de décadas de lutas contra o poder dos brancos. O autor faz, no entanto, uma constatação que serve de alerta aos movimentos organizados de qualquer grupo cultural. Apesar das grandes lutas, boa parte do multiculturalismo instituído nas escolas norte-americanas é do tipo que ele chama de “seguro”, pois enxerga o poder do branco como “comum” e considera suas escolas como referência e até mesmo modelo. Ou seja, na prática, a dominação cultural não foi interrompida, está inserida na lógica daqueles movimentos que lhe fazem oposição. É o que Apple chama de multiculturalismo contraditório.

No caso da população indígena brasileira, há exemplos semelhantes: comunidades que preferem adotar o modelo de escola tradicional do branco, na contramão do direito a uma formação diferenciada e multicultural. Por exemplo, a ideia de se ter escola privatizada na aldeia – “se para branco essa é a melhor, assim é bom”. Segundo Paes (2003), a busca de um saber universal, de normas rígidas e padronização dos comportamentos foi o processo escolar que os indígenas vieram a conhecer, baseado na crença da superioridade de um saber supostamente verdadeiro, científico e confiável. Mas este

pensamento não é uma exclusividade dos indígenas. Está sendo reproduzido também em nossas escolas e até mesmo na academia, o que é mais preocupante.

Fazendo um paralelo entre o que acontece nos Estados Unidos e no Brasil, Peter McLaren (1999) diz que as pessoas, a fim de se manter no topo, têm de se resignar, diminuindo as demandas nos sindicatos e movimentos organizados. Ele cita o caso de pais de alunos negros nos Estados Unidos que “não querem saber de papo de revolução”, demonstrando mais preocupação em ver os filhos progredir na escala econômica do que em reivindicar mudanças que promovam a igualdade social multiétnica. Portanto, “o capitalismo precede o racismo”, constata dolorosamente McLaren. Ele (*idem*, 2000, 2002) atribui ao multiculturalismo uma função revolucionária, como movimento de resistência à dominação do poder estabelecido. Segundo McLaren, a principal luta não deve ser entre raças, mas sim contra o poder hegemônico do capitalismo. É preciso que as minorias falem suas próprias vozes. “Eu nunca presumiria falar pelo outro, que é perfeitamente capaz de fazê-lo por si mesmo. Eu só posso tentar criar condições para que os outros falem com suas próprias vozes, que não necessitam ser filtradas por mim”. (McLAREN, 1999, s/p.). Ele enxerga uma distinção entre racismo e o medo do diferente. O medo é compreensível, mas é institucionalizado, gerado pelo capitalismo, na medida em que este confirma o poder de poucos sobre muitos.

A implementação de currículos multiculturais, de acordo com Canen (2010), apresenta alguns riscos, que podem acabar promovendo um efeito contrário, perpetuando justamente as diferenças e preconceitos que se deseja combater. O primeiro deles é o multiculturalismo “reparador” (destaque da autora), reduzido a ações afirmativas. Proporciona o acesso de grupos marginalizados aos espaços educacionais, mas não avança no sentido de buscar transformações curriculares concretas.

Outro perigo é o folclorismo. A diversidade brasileira é festejada nos seus aspectos folclóricos e “exóticos”, principalmente em datas festivas, como o Dia do Índio e a Semana da Consciência Negra, mas permanecem ocultas discriminações veladas e relações desiguais. Um perigo também real é o reducionismo identitário, com o congelamento das identidades a partir de estereótipos. Qual o conceito que se tem de “índio”, por exemplo? Há ainda o risco da guetização cultural, com propostas curriculares pautadas exclusivamente nos padrões culturais do grupo social em questão, impedindo o diálogo entre padrões culturais plurais.

A presença indígena nas universidades pode proporcionar este diálogo entre culturas diferentes. De acordo com Meliá (1999), a educação indígena está mais perto da noção de educação enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. Entende-se que o modelo de aprendizagem dos povos tradicionais passa pela demonstração, observação, imitação, pela tentativa e erro. O conhecimento para as sociedades indígenas tem que ser útil para garantir a

manutenção do grupo, assim não se valoriza muito o saber relevante para um único indivíduo, pelo contrário, valoriza-se a aquisição de conhecimentos que sejam úteis para o bem estar comunitário.

Resultados e discussões

Análise da pesquisa documental

Analisando as informações levantadas na pesquisa bibliográfica e documental (MONTE, 2000; LIMA e HOFFMANN, Orgs, 2004; LEITE, 2008; POJO, BERG e ALBUQUERQUE, 2008; GARLET, GUIMARÃES e BELINNI, 2010), constata-se que as ações afirmativas para promover o acesso de indígenas brasileiros ao ensino superior têm sido marcadas por um paradoxo. Individualmente são vantajosas, pois representam uma oportunidade que de outra forma dificilmente estes cidadãos teriam. Mas, enquanto política pública é insuficiente e compensatória, diante de dificuldades de moradia, deslocamentos, compra de material didático, assistência à saúde e outras. Principalmente na Amazônia, onde as distâncias geográficas são gigantescas. Falta apoio amplo e efetivo pelos diferentes órgãos governamentais.

A faixa etária de ingresso tem sido acima dos 25 anos e, na maioria das vezes, são alunos casados, que se deslocam com a família, ampliando as dificuldades e as chances de desistência. Há também o choque linguístico-cultural, além de deficiências na formação no ensino médio, uma vez que mais de 95% dos alunos indígenas concluem este nível em escolas nas cidades próximas, sem qualquer atendimento diferenciado. Suas escolas de ensino básico ainda estão focadas principalmente no resgate e valorização de suas culturas tradicionais, deixando em segundo plano o intercâmbio cultural previsto no Referencial Curricular das Escolas Indígenas. Essas barreiras reforçam no ambiente da Universidade preconceitos velados, como o de que eles nunca deveriam ter deixado suas aldeias. Com isso, a universidade perde valiosas oportunidades de intercâmbio com a cultura indígena.

Outro ponto importante identificado é quanto à qualidade da educação básica. Mesmo neste nível, a educação diferenciada e intercultural para os indígenas ainda é um direito a ser conquistado. Na reportagem “Índios saem da escola sem preparo para a universidade”²⁰, vê-se que as escolas indígenas que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (2009) ficaram com os índices mais baixos. O exame, que funciona também como uma das formas de pontuação para o ingresso nas universidades brasileiras, não é recomendado para avaliar as escolas indígenas, por causa do currículo diferenciado destas. A coordenação do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo informa à reportagem que a intenção das escolas indígenas realmente não é preparar o aluno para a universidade: “o foco é a preservação da cultura de seu povo, língua e tradições”. Esse é um ponto bastante polêmico, pois a LDB ressalta que além desses objetivos citados há também a necessidade de se promover a

²⁰ Retirado em julho 30, 2010 de link <http://noticias.r7.com/>

interculturalidade. Mas o que se tem visto, na maioria dos casos, é a “guetização” mencionada por Canen (2010). E, se os povos indígenas querem ser preparados para entrar na universidade e participar do ENEM não é uma opção aconselhada, tem-se aí um desafio tanto para a Universidade, formadora dos professores, quanto para as secretarias estaduais de educação. É preciso ampliar também a oferta do ensino médio nas terras indígenas, que hoje não chega nem a 5% das vagas ofertadas. Outro caminho igualmente importante é preparar as escolas de ensino médio da rede convencional para lidar com esta realidade multicultural, prioritariamente nos municípios onde há populações indígenas.

Destaca-se também que a acanhada mobilização dos movimentos indígenas tem contribuído de maneira ainda insuficiente para promover os avanços necessários. Segundo Lima e Hoffmann (2007), as organizações indígenas pensaram pouco sobre a questão do ensino superior, pois estiveram e estão muito preocupadas em manter as terras de seus povos e assegurar bases para a subsistência. Suas lutas aparecem, portanto, ainda pautadas pelas leis socioeconômicas.

Nos estatutos de algumas universidades, o currículo já figura como multicultural, mas na prática constata-se o “multiculturalismo reparador” denunciado por Canen (2010). Ou seja, multiculturalismo politicamente correto, de modo a compensar a dívida da sociedade brasileira com esses povos. Transparece uma “nobreza de espírito” de uma sociedade que tolera a diferença e, por isso, acolhe alunos indígenas na Educação Superior. Mas tolerar é o mesmo que respeitar?

Análise da pesquisa de campo

A entrevista semidiretiva com os quatro alunos indígenas de um dos cursos mais concorridos da Universidade Federal do Para – UFPA revela que a instituição enfrenta dificuldades na implementação de um currículo que considere a diversidade étnica, lingüística e sociocultural dos povos indígenas da Amazônia. Apontando os principais problemas enfrentados, eles destacaram que a universidade não conhece a realidade de cada povo indígena; que a UFPA precisa saber o potencial e as dificuldades de cada aluno para assim criar possibilidades dos professores se adaptarem a esta nova realidade. Um ponto enfatizado, entre as sugestões, foi a necessidade da coordenação do curso criar um grupo de monitores da própria turma para ajudar nas disciplinas, a exemplo do que já acontece em outras universidades brasileiras. Outra sugestão foi proporcionar uma carga horária a mais para os alunos indígenas, como suporte em algumas disciplinas; ou a redução da carga horária convencional. Nas duas sugestões, fica implícita a dificuldades dos alunos em acompanhar o ritmo das aulas, reforçando a necessidade dos monitores ou a mudança de metodologia.

Quanto à concepção sobre currículo diferenciado, multicultural, interdisciplinar e flexível, um entrevistado não respondeu à questão; outro concebe este currículo como aquele que se adequa à realidade indígena; outro considera currículo como trajetória de vida, trabalho e formação e o quarto sujeito concebe o currículo mencionado como aquele que atende às diversas culturas, com disciplinas

interligadas e que permite mudanças. Vê que a concepção de currículo multicultural ainda é incipiente: apenas um entrevistado apresentou uma resposta mais coerente com a concepção de currículo diferenciado, multicultural, interdisciplinar e flexível. Ainda que os próprios alunos não compreendam o que é este currículo multicultural, outras respostas suas indicam que eles sentem esta necessidade. À luz do referencial teórico, crê-se que todos têm uma noção de currículo, embora não tenham consciência disso.

A maioria dos entrevistados, três alunos, apontou a interdisciplinaridade como um ponto positivo do currículo do curso. Todos eles afirmaram que alguns professores conseguem desenvolver aulas de forma interdisciplinar e intercultural. Por outro lado, a mesma maioria assinalou o caráter conservador, etnocêntrico e inflexível do currículo.

Quanto ao respeito aos seus valores étnicos, um aluno se disse respeitado, mas ao mesmo tempo excluído; dois afirmaram se sentir respeitados e incluídos; e um afirmou que se sente tanto desrespeitado quanto excluído. Neste ponto, constata-se um discurso contraditório: a maioria dos indígenas se disse respeitada em sua indianidade. Mas como isso é possível se eles próprios concordam que o currículo é etnocêntrico, conservador e inflexível? Eles foram esclarecidos na pré-entrevista que currículo etnocêntrico é aquele que não atende aos princípios de respeito à cultura do outro, o que eles também ouvem desde a sua formação diferenciada no ensino fundamental. Há, portanto, um paradoxo quanto ao conceito de respeito. Acredita-se que os entrevistados entendam respeito no sentido de elegância das relações humanas. Percebe-se, assim, a manifestação de uma violência simbólica velada por parte da sociedade envolvente sobre eles, evidenciando um processo de enculturação.

A pesquisa revelou também que todos os entrevistados são da opinião que o currículo do curso não atende as necessidades das sociedades indígenas. Por outro lado, três sujeitos entrevistados consideram que a relação entre professores, alunos indígenas e o atual currículo do curso é indiferente à realidade multiétnica, mas não compromete a formação do profissional indígena. Outro aluno considera esta relação satisfatória, ou seja, não demonstra preocupação com esta indiferença multiétnica. Ou seja, aprovação de todos os entrevistados aos objetivos do curso.

Constata-se que para o aluno indígena é muito mais importante ter a formação concluída, mesmo que nos moldes tradicionais, a partir de uma padronização arbitrária, homogeneizadora e universal dos fenômenos estudados. Diante desses dados, salta aos olhos a contradição e resignação mencionadas por Apple e McLaren. O aluno indígena percebe que a formação atual não atende suas necessidades específicas e que não valoriza seus saberes tradicionais, mas a vê como boa para entrar no mercado de trabalho, para exercer a profissão que escolheu. Ao nosso ver, este é o ponto crucial revelado pela pesquisa.

Fica a pergunta: se o aluno denota resignação e indiferença, basta então à universidade oferecer vagas para esta clientela e deixar pra lá “esse papo” de multiculturalismo?”, para usar uma expressão de McLaren. A resposta quem dá é o próprio teórico do multiculturalismo revolucionário, baseado na pedagogia do oprimido freiriana por uma educação libertadora. Os alunos ao ver essa dialética e tornar-se pesquisadores desse cotidiano: “os educadores têm um papel a desempenhar nesta tomada de consciência por parte do aluno”. Ele acrescenta que o professor não deve apenas relacionar, em sua práxis dialética, o cotidiano do aluno aos processos de globalização, mas também auxiliá-los a ver essa dialética e tornar-se pesquisadores desse cotidiano (MCLAREN, 1999).

Considerações finais

Os dados levantados na pesquisa confirmam que a igualdade no acesso à educação não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. A real igualdade depende de uma modificação substancial desse currículo.

O desafio posto para as Universidades é formar profissionais que possam fornecer as ferramentas necessárias à construção de uma consciência multicultural ainda na formação básica não só dos indígenas como também dos não-indígenas. O mesmo desafio se aplica à formação continuada dos professores universitários, no sentido de conduzi-los a uma reflexão e prática na perspectiva da construção de um currículo verdadeiramente multicultural, interdisciplinar e flexível, de modo a atender à realidade plural da nossa sociedade e às aspirações dos povos indígenas por uma Educação Superior diferenciada e de qualidade.

Diferenciada não por oferecer tratamento diferenciado entre indígenas e não-indígenas, mas por transcender os preconceitos, o etnocentrismo, os obstáculos epistemológicos da ciência ocidental, o corporativismo acadêmico e as ideologias de poder econômico da sociedade hegemônica. Diferenciada por formar profissionais indígenas e não-indígenas que tenham uma visão mais crítica e reflexiva sobre os fenômenos naturais, políticos, econômicos e sociais, de forma a poder intervir, com habilidade e competência, em sua realidade.

É importante ressaltar que esta mudança na Universidade não acontecerá se a escola da formação básica, incluindo ensino fundamental e médio, também não mudar. A Universidade, por sua vez, tem papel fundamental nesta mudança da educação básica. É uma relação dialógica de colaboração mútua, que não será promovida sem a participação das diferentes esferas governamentais e da sociedade civil organizada, legítima proprietária das instituições de formação educacional do país.

A ideia predominante é que o intercâmbio cultural é salutar. Trazendo na bagagem códigos e simbologias culturais de seus povos, que podem ser benéficos para a renovação curricular da Universidade, os acadêmicos indígenas entram em contato com a ciência produzida pela sociedade

ocidental, podendo se apropriar destes códigos até então desconhecidos para ressignificá-los e construir o “novo”. É a dialética em ação, lembrando que sem fricção entre tese e antítese não há síntese.

Referências

- ALMEIDA, Maria da Conceição (2010). Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição. São Paulo (SP): Livraria da Física.
- APLLE, Michael W. (2006) Ideologia e Currículo. Porto Alegre (RS): Artmed.
- BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília (DF). Retirado em agosto 25, 2011 de <http://www2.planalto.gov.br/Legislação>.
- BRASIL (1996). Câmara dos Deputados. Lei no 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira–LDB. Brasília (DF). Retirado em agosto 25, 2011 de <http://bd.camara.gov.br>.
- BRASIL (1999). Ministério da Educação. Parecer nº 14/ CNE/CEB. Brasília (DF). Retirado em agosto 25, 2011 de portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf.
- CAJUEIRO, Rodrigo (2007). Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: Levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Rio de Janeiro (RJ): Trilhas de Conhecimento. Retirado em setembro 15, 2011 de http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf.
- CANEN, Ana (2010). Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs). Currículo: Debates contemporâneos. São Paulo (SP): Cortez.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.) (2005). Cultura(s) e Educação: Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro (RJ): DP&A.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de (2006). No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. Rio de Janeiro (RJ): Enciclopédia Povos Indígenas no Brasil,. Retirado em outubro 24, 2011 de <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/quem-e-indio>.
- CUNHA, Maria I. (1998). Paradigmas científicos e propostas curriculares. Interface – Comunicação, saúde e Educação. Fev.
- GARLET, Marizez, GUIMARÃES, gleny e BELINNI, Mariza Isabel Barros (2010). Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar? Revista Educação, v. 33, n. 1, p. 65-74, jan/abr.
- IBGE (2012). Os Indígenas no Censo Demográfico 2010: Primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro. Retirado em abril 10, 2012 de http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf.

- LEITE, Lucia H. A. (2008). Os professores indígenas chegam à universidade: Desafios para a construção de uma educação intercultural. In DINIZ-PEREIRA, Julio E. & LEÃO, Geraldo (Orgs), Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte (MG): Autêntica.
- LIMA, Antonio C. S.; HOFFMANN, Maria Barroso (Orgs.) (2004). Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Trilhas de Conhecimento: Ensino superior de indígenas no Brasil, 2007. Retirado em agosto 25, 2011 de <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>.
- MACEDO, Roberto Sidnei (2007). Currículo, Diversidade e Equidade: Luzes para uma educação intercultural. Salvador (BA): Edufba.
- MACHADO, Cristina G. (2002). Multiculturalismo: Muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro (RJ): DP&A.
- McLAREN, Peter (1999). Entrevistado por FIALCOFF, Dóris. Pela abolição da Brancura. Jornal Extra Classe, Ano 4, nº 36, Retirado em outubro 20, 2011 de <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/out99/entrevista.htm>.
- _____, Peter (2000). *Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. 2ª ed., Porto Alegre (RS): Artmed.
- _____, Peter e FARAHMANDPUR, Ramin (2002). *Pedagogia revolucionária na globalização*. Rio de Janeiro (RJ): DP&A.
- MELO, Maria Lúcia (2008). Etnometodologia e Educação. Belém (PA): CCSE/ UEPA.
- MONTE, Nieta Lindenberg (2000). E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. In Revista Brasileira de Educação. Edição nº 15, Set/Out/Nov/Dez. P 118-133. Retirado em setembro 13, 2011 de www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a08.pdf
- PAES, Maria Helena Rodrigues. (2003) “Cara ou coroa”: Uma provocação sobre educação para índios. Universidade Estadual do Mato Grosso, Depto. de Letras, n.23.
- PEREIRA, Júlio C. Rodrigues (2004). Análise de dados qualitativos: Estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais. São Paulo (SP): Edusp. Fapesp,
- POJO, Eliana Campos, BERG, Heidi Soaria e ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de (2008). Pedagogia – Fundamentos da Educação Indígena. Rio Branco (AC), Brasília (DF): Governo do Acre e UNB,. Retirado em agosto 08, 2011 de <http://www.fe.unb.br/graduacao/online/modulos-ped-ead-acre/modulo-4/fundamentos-da-educacao-indigenas>

SARMENTO, Daniel (2006). A Igualdade Étnico-Racial no Direito Constitucional Brasileiro: Discriminação “De Facto”, teoria do Impacto Desproporcional e Ação Afirmativa. In Livres e Iguais. Rio de Janeiro: Lumens Júris.

SEDUC (2007). Relatório da Educação Escolar Indígena ano 2006. Belém (PA): SEDUC, mimeografado.

SILVA, Tomaz Tadeu da (2003). Documentos e Identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte (MG): Autêntica.

TEIXEIRA, Elizabeth (2001). As Três Metodologias: Acadêmica, da ciência e da pesquisa. 3ª Ed. Belém (PA): Grapel.

7.10.

Título:

Promoção do Empreendedorismo Feminino em contexto do Ensino Superior

Autor/a (es/as):

Faria, Maria Cristina Campos de Sousa [Instituto Politécnico de Beja]

Resumo:

O empreendedorismo é compreendido a partir da conjugação articulada da tomada de decisão ou acção de empreender, do agente activo empreendedor e do acto do empreendimento. Na literatura, os autores têm mostrado preferências sobre as características do empreendedor ou sobre a envolvente externa e a influência que o ambiente exerce sobre o ciclo de vida da organização. O empreendedor é geralmente referenciado a partir de uma listagem exaustiva de múltiplos factores, tais como o ambiente educacional, a personalidade do indivíduo, o ambiente familiar na infância, a educação/formação, os valores pessoais, o histórico profissional, as vivências passadas, a idade, a experiência profissional, a situação profissional actual e perspectivas de mudança e a situação familiar.

No livro *Five Minds for the future* de 2007, Howard Gardner defende a existência de cinco mentes essenciais para a saúde de uma personalidade e para que esta funcione eficazmente no futuro, que são: a mente disciplinada; a mente sintetizadora; a mente criadora; a mente respeitadora; e a mente ética. As cinco mentes são mais do que constructos teóricos, são capacidades cognitivas e competências que permitem delinear um futuro com êxito, pois, pretendem ser uma fundação intelectual para a educação geral e para o desenvolvimento do currículo. Ao possuir estas capacidades e ao as aperfeiçoar, cada personalidade está mais