

## Universidade Indígena? Travessias ético-político-epistemológicas na sobreculturalidade

PATRÍCIA GOULART TONDINELI\*

**Resumo:** Ao se falar em educação escolar indígena, automaticamente pensamos nas escolas indígenas e/ou em conteúdos transversais trabalhados em escolas não indígenas. Além desses espaços encontra-se a Universidade, cuja reflexão sobre a presença indígena é ponto importante para desmitificarmos a ideia de a Universidade não ser território indígena e para (re)pensar conceitos e o currículo em si. Assim, abordam-se aspectos sobre a situação dos estudantes indígenas em dados coletados sobre políticas de acesso e permanência (PALADINO; ALMEIDA, 2012; PAZ, 2013; BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018; KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021) e na “Carta aos e à Reitorável” (UNIR, 2020). As informações mostram que a presença indígena no ensino superior oferece possibilidades de autorreflexão sobre as práticas pedagógicas da instituição e seu papel social, bem como ser a permanência dos estudantes indígenas na Universidade um grande desafio, vendo-se na sobreculturalidade a possibilidade real de diálogo e de postura receptiva aos conhecimentos originários.

**Palavras-chave:** povos originários; ensino superior; sobreculturalidade; diretrizes de acesso e permanência indígena.

### Indian University? Ethical-political-epistemological crossings in overculturality

**Abstract:** When talking about indigenous school education, we automatically think about indigenous schools and/or cross-cutting content satin non-indigenous schools. In addition to these spaces is the University, whose reflection on the indigenous presence is an important point to demystify the idea of the University not being indigenous territory and to (re)think concepts and the curriculum itself. Thus, aspects about the situation of indigenous students are addressed in data collected on access and permanence policies (PALADINO; ALMEIDA, 2012; PAZ, 2013; BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018; KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021) and in the “Carta aos e à Reitorável” (UNIR, 2020). The information shows that the indigenous presence in higher education offers possibilities of self-reflection on the pedagogical practices of the institution and its social role, as well as being the permanence of indigenous students in the University a great challenge, seeing in overculturality the real possibility of dialogue and receptive posture to the original knowledge.

**Key words:** indigenous peoples; higher education; overculturality; guidelines for indigenous access and permanence.



\* PATRÍCIA GOULART TONDINELI é Doutora em Letras-Linguística. Trabalha na Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Coordenadora do Mestrado em Letras - ML/UNIR e Líder do Laboratório de Línguas Originárias, Minorizadas e de Imigração (LLOMI/UNIR).

## Introdução

Na literatura da área, embora ainda sejam poucos, cada vez mais são produzidos trabalhos sobre questões que abordem a subjetividade dos estudantes indígenas.

Na visão de Ana América Magalhães Alves Paz, “o vazio existente nas políticas públicas, as dificuldades de acesso, permanência e sucesso dos estudantes indígenas em diversas realidades universitárias” demonstram o quanto as universidades públicas, participantes de ações afirmativas para acesso e permanência indígena, “precisam aprender ainda para construir a interculturalidade [a **sobreculturalidade**], atuando de forma colaborativa.” (PAZ, 2013, p. 66-7; grifos nossos).

Nesse diapasão, pensar e efetivamente praticar a sobreculturalidade faz-se ponto de maior importância, sendo, inclusive, fator de descolonização, a partir do factual reconhecimento e valorização, no espaço da academia, das diferenças étnicas e socioculturais dos povos originários, afinal: “É preciso reconhecer que a interculturalidade, tão defendida e debatida nas universidades, se dá também entre os povos indígenas e não somente na relação com não indígenas. (KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021, p. 35).

Colocando de lado o debate conceitual sobre a interculturalidade, neste texto, tomamos como norte o conceito de sobreculturalidade, processo que parte “da ideia de unidade (único process), capaz de respeitar as diferenças e as

particularidade de cada sujeito ou grupo em contato, potencializando seu desenvolvimento e gerando o empoderamento dessas comunidades” (MARTINS, 2021, p. 32)<sup>1</sup>.

É, pois, sobre tal conceito que refletimos em nosso primeiro tópico; logo depois, apresentamos questões gerais sobre a educação escolar indígena; por último, focamos em questões ético-político-epistemológicas referentes à educação superior indígena, aplicando, nas reflexões empreendidas, o conceito que nos guia: sobreculturalidade.

## 1. Sobreculturalidade

Martins (2021) expõe que o processo de sobreculturalidade pressupõe etapas, já debatidas pedagógica e antropologicamente. A primeira delas é a fase do conhecer-se a si mesmo, momento em que se pratica o autoconhecimento e a autoafirmação, vinculando-se ao conceito de intraculturalidade:

[...] a valorização que é feita da cultura onde o próprio, o assumido e o não-próprio são complementados. [...] ponto de partida para a construção de relações em condições de igualdade com o outro, pois permite fortalecer, revitalizar a identidade para o diálogo intercultural. (AMPUERO, 2012, apud MARTINS, 2021, p. 38-9)<sup>2</sup>.

A segunda fase diz respeito a conhecer o outro, aplicando-se o conceito de multiculturalismo e buscando-se o respeito à(s) cultura(s) de outros com o fim, inclusive, de melhor se conhecer e de fortalecer a sua própria identidade.

<sup>1</sup> Tradução nossa: “la idea de unidad (único proceso), capaz de respetar las diferencias y particularidades de cada sujeto o grupo en contacto, potenciando su respectivo desarrollo y generando el empoderamiento de esas comunidades”.

<sup>2</sup> Tradução nossa: “la valoración que se hace de la cultura donde se complementa lo propio, lo asumido y lo no propio. [...] punto de partida para la construcción de relaciones en condiciones de igualdad con el otro, porque permite fortalecer, revitalizar la identidad para el diálogo intercultural”.

Explica Martins (2021, p. 41), que nem a primeira etapa (conhecer-se a si mesmo) nem a segunda (conhecer o outro) são suficientes, tornando-se necessária a união, ou a complementação dos conceitos de intraculturalidade e de multiculturalismo e, conseqüentemente, formando-se uma nova etapa no processo.

A etapa três, portanto, trata da interação com o outro. É nessa fase que se aplica o conceito de interculturalidade, processo que gera transformações culturais em si mesmo e no outro, resultando em um novo conceito/processo, o de transculturalidade, equivalente à quarta etapa da sobreculturalidade.

Nomeada por Martins (2021) como “la transcultura generada por el contacto”, na sobreculturalidade, o contato entre e com diferentes culturas e a influência mútua advinda desse processo

[...] geram pontos comuns de coexistência, ou seja, geram a

transformação cultural por meio do contato, também significando um movimento; a passagem de uma situação para outra, associada à cultura, seja mediante à aprendizagem ou à educação, pela experiência ou pelo intercâmbio entre elas, as influências e as novas configurações do outro (intra, multi e inter) formam uma parte fundamental para a transformação da pessoa como ela é, para onde está e para onde está indo. (MARTINS, 2021, p. 45)<sup>3</sup>.

Tais etapas demarcam bem o processo de luta e de resistência dos povos indígenas, que já passaram por todos eles – justamente por isso o uso do conceito de sobreculturalidade torna-se mais eficaz, por ser “una cultura de supervivência” e de perpetuação cultural (MARTINS, 2021). Na figura a seguir, pode-se visualizar cada uma das etapas elencadas que, mesmo vivenciadas em tempos distintos, encaixam-se precisamente, resultando, assim, na sobreculturalidade.

Figura 1 – Sobreculturalidade nas culturas indígenas



Fonte: Martins (2021, p. 34)

<sup>3</sup> Tradução nossa: “generan puntos en común de coexistencia, o sea, generan la transformación cultural por medio del contacto, significando también un movimiento; el paso de una situación a otra asociada a la cultura, ya sea mediante el aprendizaje o la educación, por la experiencia o

el intercambio de los mismos, las influencias y las nuevas configuraciones en las que el otro (intra, multi e inter) forman una parte fundamental para la transformación de la persona como es, dónde está y hacia dónde va”.

Conclui-se, assim, que é coerente e importante o uso do conceito de sobreculturalidade ao se refletir sobre as questões indígenas, tendo em vista que o movimento e a complementariedade entre as diversas etapas (demonstrados pela figura 1) equivale a um processo de mudança constante que,

[...] independentemente da forma de contato [...] pode conduzir à transformação na maneira de pensar e de atuar de um grupo social, seja pela perda ou pela soma das culturas (aculturação/adculturação), através da educação (endoculturação) ou por meio da imposição de costumes e de tradições (inculturação). (MARTINS, 2021, p. 46)<sup>4</sup>.

Assim sendo, a educação escolar indígena, tópico sobre o qual discorreremos a seguir, necessita de ser pensada diferenciadamente, tornando as instituições de ensino espaços favorecedores de encontros interativos entre as diferenças, resultando em cultura(s) e transcultura(s).

## **2. Educação escolar indígena**

Como bem se sabe, a educação escolar indígena é prática antiga, da época do Brasil colônia, em que os povos originários frequentavam ambientes instrucionais, e institucionais, com o fim de ser catequizado, domado, eurocentrado. Tal modo de educação gerou, entre outras consequências históricas, a desvalorização das línguas nativas e o desmantelamento sociais das sociedades indígenas.

<sup>4</sup> Tradução nossa: “independientemente de la forma de contacto [...] puede conducir a la transformación en la manera de pensar y actuar de un grupo social, ya sea a través de la pérdida o de la suma de culturas (aculturación/adculturación), a través de la educación (enculturación), o por medio de la imposición de costumbres y tradiciones (inculturación)”.

Pensar em educação indígena prescinde pensar a escola como lugar dialógico, em que se articula a vida cotidiana dos povos originários e a vida escolar em si. Como expõe Márcia Wyna Kambeba: “A escola é um território do fazer educação, por isso deve estar totalmente relacionada com a cultura, tendo os fios ligados ao conhecimento adquirido do aluno com os pais, com sua comunidade, com seu lugar.” (KAMBEBA, 2020, p. 41).

Hoje, podemos dizer que a educação escolar indígena passou por grandes mudanças, à medida que os próprios povos indígenas assumem a condução dessas instituições e do processo em si, criando, por exemplo, currículos diferenciados e adequados à cultura própria de cada etnia – permitindo que cada povo se conheça e se reconheça, resgando, enfatizando e valorizando seus costumes, seus saberes, seus idiomas, suas crenças.

Tal avanço, entretanto, foi fruto, e ainda é, de processo(s) de muita luta, de grande resistência, de uma noção de identidade comunitária inigualável. Tudo isso porque, como bem sabemos, quando falamos em educação escolar indígena, há uma duabilidade quase falacial entre as perspectivas de políticas públicas desejáveis e reais. Aliadas às questões de políticas públicas, há de se pensar também sobre a capacitação de indígenas para que exerçam os diversos papéis necessários para o funcionamento escolar, para que se possa exercer a autonomia curricular e microadministrativa<sup>5</sup> em uma escola

<sup>5</sup> Tal termo se refere à equipe local que administra a escola: diretores, coordenadores, pessoal administrativo, pessoal de serviços gerais etc. No nível macro, tem-se políticas nacionais e a gestão, ou melhor, o repasse de recursos financeiros, entre outras questões que caberiam à administração pública.

verdadeiramente indígena, para educação de indígenas. Mais ainda, pensando no conceito de sobreculturalidade trabalhado anteriormente,

[...]o fenômeno da Sobreculturalidade está estreitamente associado à ideia de transformação cultural dos sujeitos, do grupo social que está envolvido nesse contato. Então, sem dúvida, a **Sobreculturalidade é uma ferramenta importante para o processo educativo na atualidade. Neste caso, o aluno se tornar-a um sujeito capaz de compreender, de respeitar e de interagir com qualquer contexto cultural, livre de estereótipos de prejuízos.** (MARTINS, 2021, p. 115; grifos nossos)<sup>6</sup>.

Para pensar, entretanto, sobre o processo de sobreculturalidade e, mais ainda, sobre a sua aplicação nas escolas indígenas, necessário é refletir sobre a formação profissional indígena e, por consequência, a relação, ou a ausência de relação, entre Universidade e povos originários, tópico sobre o qual discutimos a seguir.

### 3. Educação superior indígena: questões ético-político-epistemológicas

*A visão de mundo  
Que na aldeia aprendi  
E que trago na alma  
É identidade. [...]  
E a cidade cobra sem piedade  
Mas como fazer  
Se a universidade não me permite  
ser?  
Pataxó, Mura, Kambemba,  
Guarani. /*

<sup>6</sup> Tradução nossa: “[...] el fenómeno de la Sobreculturalidad está estrechamente asociado a la idea de transformación cultural de los sujetos, del grupo social que están involucrados en este contacto. Entonces, sin duda, la Sobreculturalidad es una herramienta importante

*É preciso desconstruir e permitir  
Uma interculturalidade  
Um respeito à diversidade  
Nessa casa de saber. /  
Porque na minha universidade-  
aldeia  
Onde o rio corre à vontade  
O pesquisador não vai sofrer. [...]  
(KAMBEBA, 2020, p. 116).*

De acordo com dados de Bergamaschi, Doebber e Brito (2018, p. 38-9), o aumento no número de escolas e de alunos indica “um crescente e acelerado processo de escolarização em terras indígenas”. Tal fato, por conseguinte, reflete-se na reivindicação da “universidade como um direito” dos povos originários do Brasil. Para as autoras:

Atualmente, o ingresso de indígenas no ensino superior público tem maior impacto por meio de ações em dois segmentos: a constituição de cursos específicos, como o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), criado pelo Ministério da Educação (MEC), suprimindo, embora parcialmente, a necessidade de formação diferenciada de professores indígenas; e a oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 39).

É justamente sobre essa demanda que gostaríamos de iniciar a nossa discussão. Sobre as Licenciaturas Interculturais, mais especificamente no âmbito da Universidade Federal de Rondônia

para el proceso educativo en la actualidad. En este caso, el alumno se convertirá un sujeto capaz de comprender, respetar e interactuar con cualquier contexto cultural, libre de estereotipos y prejuicios”.

(UNIR)<sup>7</sup>, o objetivo é a formação de professores indígenas de ensino fundamental e médio “nas áreas de concentração: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural.” (NEVES et al., 2007, p. 19). O documento elaborado por Neves et al. (2007) ainda prevê:

A vivência das atividades curriculares do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural **deverá possibilitar ao indígena egresso a capacidade de refletir criticamente sobre a complexidade da vida social indígena e não indígena, sua dinamicidade, a diversidade entre as culturas e as relações entre sociedades.** Estará apto a exercer funções de Magistério nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, bem como, a depender da Formação Específica escolhida, exercer cargos de gestão no âmbito da educação.

O curso também possibilitará a capacidade de pesquisa e reflexão crítica sobre a realidade social; compromisso social; capacidade de operar com teorias, conceitos e métodos próprios da Educação Escolar Indígena e não Indígena; com abertura para outras competências necessárias à formação do/a Professor/a. (NEVES et al., 2007, p. 29; grifos nossos).

A organização curricular do curso ocorre a partir de eixos que se fundamentam na articulação entre autonomia, interculturalidade, sustentabilidade e diversidade, contemplando ainda “o entendimento de que para os povos indígenas a Educação Escolar não ocorre

dissociada da vida na aldeia, porque as gerações mais novas são educadas pelo seu convívio com as gerações mais velhas. (NEVES et al., 2007, p. 31).

Sobre o Projeto Político-pedagógico da Licenciatura Intercultural da UNIR, Sanchez e Leal (2021) expõem:

Está previsto para ser concluído em cinco anos, com uma carga horária total de 4.200 horas. É organizado de acordo com o princípio do currículo integrado, com base no que é nomeado como tópicos contextuais (em vez de disciplinas), que são subdivididos em dois ciclos ao longo do curso: nos primeiros três anos, executa-se o Ciclo de Formação Básica, que consiste em 2.500 horas de aula e objetiva habilitar os professores para atuar no ensino fundamental; nos dois anos seguintes, desenvolve-se o Ciclo de Formação Específica, com 1.700 horas. A esse esquema são adicionadas atividades de Prática de Ensino, Estudo nas Aldeias e Estágio Supervisionado, com a finalidade de complementar o processo de formação que compreende o currículo. (SANCHEZ; LEAL, 2021, p. 367)

Ressaltam as autoras, entretanto, o caráter modular e o calendário acadêmico específico do curso, questões recorrentes nas licenciaturas interculturais do Brasil, e pontuam que “isso impede uma sólida convivência entre estudantes indígenas e não indígenas, o que dificulta o cumprimento de um dos objetivos do ProInd<sup>8</sup>: interculturalizar a universidade por meio dessas relações cotidianas.” (SANCHEZ; LEAL, 2021, p. 367). Essa característica modular e específica, na nossa compreensão, mesmo que venha

<sup>7</sup> A Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) funciona desde o ano 2009, na cidade de Ji-Paraná, estado de Rondônia.

<sup>8</sup> Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas.

em atendimento aos anseios dos próprios povos indígenas, acaba por reforçar a invisibilidade dentro do espaço institucional, não colaborando para que a Universidade passe a ser vista como território cuja presença indígena faz parte do seu todo.

Além dessa questão, Paladino e Almeida (2012) elencam outros pontos problemáticos quanto às licenciaturas interculturais indígenas:

Um aspecto importante a ser problematizado acerca de um dos eixos norteadores da maioria dos projetos político-pedagógicos das licenciaturas interculturais, é como vem se produzindo o diálogo entre conhecimentos a partir de uma perspectiva intercultural. As experiências em curso indicam que a relação entre saberes indígenas e saberes da academia ainda é um desafio para os cursos de licenciatura. Uma das dificuldades refere-se à inserção de conhecimentos indígenas como parte dos conteúdos curriculares. [...] Também se levantam críticas sobre a falta de docentes formadores, pois muitos deles participam em várias licenciaturas interculturais ou são convidados para elas, além de estarem envolvidos em outras atividades. Portanto, dificilmente podem realizar o acompanhamento pedagógico dos professores indígenas pós- -módulo (intervalos entre cada módulo). (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 117).

Sobre o primeiro ponto levantado, “como vem se produzindo o diálogo entre conhecimentos a partir de uma perspectiva intercultural”, relembramos a discussão feita anteriormente neste texto e a aplicabilidade urgente e

necessária da sobreculturalidade, para que se efetive o processo de aprendizagem cultural, “pois, no ato de conhecer a si mesmo, de conviver pacificamente, de inter-relacionar-se e de mudar internamente, considerando e respeitando o outro, é primordial na construção do indivíduo e do grupo.” (MARTINS, 2021, p. 116)<sup>9</sup>.

Já quanto à crítica sobre a falta de professores formadores que possam “realizar o acompanhamento pedagógico dos professores indígenas pós-módulo”, ressaltamos que é mudança necessária na dimensão pedagógica das instituições, que devem capacitar professores e gestores universitários, formando-os como sujeitos que possuam “maior conhecimento sobre questões da história e cultura indígena, em relações étnico-raciais” (JODAS, 2012, apud BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 46).

A segunda forma de ingresso de indígenas na Universidade ocorre em cursos diversos das universidades, quase sempre por meio de “oferta de vagas especiais ou suplementares” (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 39). Sobre tal forma de ingresso, várias questões se delineiam, como podemos verificar a partir da “Carta aos e à reitorável” (UNIR, 2020), documento construído coletivamente e fruto de discussões diversas. Para que se possa, efetivamente atender aos povos originários, seriam, então, necessárias ações como as descritas a seguir, entre outras.

- Processo seletivo específico e diferenciado para os povos indígenas para o ingresso na UNIR.

<sup>9</sup> Tradução nossa: “pues, en el acto de conocer a uno mismo, convivir pacificamente, interrelacionarse y cambiar desde adentro,

considerar y respetar el otro es primordial en la construcción del individuo y del grupo”.

➤ Criação, fortalecimento e implementação de cursos e/ou turmas específicas para indígenas na UNIR em áreas demandadas [...] que já está no Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIR 2019-2024.

➤ Aumento das vagas reservadas para indígenas por meio de cotas suplementares na graduação e pós-graduação [...]

➤ Tempo adequado para inscrição em processo seletivo, matrícula e outros procedimentos tendo em vista as especificidades e logísticas de cada etnia.

[...]

➤ Atividades nas aldeias para divulgação de cursos, processos seletivos e as políticas de ingresso e permanência indígena da UNIR.

➤ Atividades de extensão e ensino que atendam às demandas das aldeias como oficinas de preparação para o ENEM, Redação, Língua Portuguesa entre outras.

➤ [...] Criação de programas de Pós-Graduação lato sensu e stricto sensu nos campus (*sic*) onde não há, atendendo, inclusive, a necessidade da criação do Mestrado em Educação Intercultural. (UNIR, 2020).

Antes de prosseguirmos, fazemos aqui uma ressalva: o fato de as discussões sobre a educação superior indígena ocuparem um espaço relevante na atualidade, não significa, entretanto, que os problemas relativos ao ensino básico estejam saldados. Paladino (2012), entre outros autores, expõe que uma das barreiras encontradas para o acesso dos indígenas à universidade é o próprio processo de ingresso que é resultado “não só a falhas da instituição, mas também à **falta de preparação dos jovens indígenas, que terminam o**

**Ensino Médio sem estar preparados para enfrentar o vestibular.”** (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 184; grifos nossos).

E preciso, portanto, que se criem estratégias para minimizar tal quadro, principalmente no que se refere ao ensino superior, cujos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016) mostram que apenas 25% dos indígenas (de um universo de mais de 49 mil) estão na rede pública (25%). Para além do acesso, é importante e imprescindível pensar ainda em questões relacionadas à permanência indígena nas universidades, cujas demandas advêm de fora e de dentro da instituição, como a questão cultural e a dificuldade do indígena perante a cultura do não índio. Tal questão, por sua vez, implica a reflexão “sobre como a universidade chega aos espaços territoriais que, historicamente, sempre foram dos povos indígenas e sobre como ainda está no imaginário social que este não é um lugar de direito das pessoas indígenas (KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021, p. 04).

Fazemos, pois, nossas, as palavras de Freitas e Harder (2011):

[...] Há um conjunto de relatos de estudantes indígenas que ingressam/acessam as universidades públicas brasileiras e, logo a seguir, enfrentam dificuldades de toda a ordem – administrativas, pedagógicas, políticas, econômicas, interpessoais etc. –, relacionadas à permanência e manutenção nos cursos. Tais dificuldades indicam idiosincrasias entre a tentativa de efetivação dos direitos relacionados ao reconhecimento da diferença pluralidade étnica e cultural, presentes na sociedade brasileira, e, por outro lado, a ausência de estruturas administrativas e técnicas pedagógicas nas universidades que possibilitem dar consequência, de forma adequada, a essa conjuntura.

Exemplo disso está na **precariedade de políticas de moradia aos estudantes indígenas e suas famílias que se deslocam aos locais de ensino, ou na inadequação dos calendários letivos aos tempos e espaços dos ritos e das organizações indígenas**, em que a presença dos estudantes pode ser considerada de caráter essencial à atualização de seu pertencimento às comunidades de origem. (FREITAS; HARDER, 2011, p. 03; grifos nossos)

Ações como as grifadas na citação encontram-se presentes na “Carta aos e à reitorável”<sup>10</sup>, quanto à permanência indígena nas universidades, tópico discutido, a seguir, a partir do conceito de sobreiculturalidade (item 1 deste artigo).

Na primeira fase da sobreiculturalidade, a intraculturalidade é o conceito-chave que, ao ser aplicado, permite “a valorização da cultura em que se complementam o próprio, o assumido e o não próprio”, como define Ampuero (2012, apud MARTINS, 2021, p. 38)<sup>11</sup>. Expõe ainda o autor que, essa noção permite “a construção de relações em condições de igualdade com a outra, pois permite fortalecer, revitalizar a

Superculturalidade: à luz do que se observa nas culturas e identidades indígenas para o diálogo intercultural.” (AMPUERO, 2012, apud MARTINS, 2021, p. 38-9)<sup>12</sup>.

Assim sendo, ações como a criação de “Espaços físicos de convivência e manifestação da cultura indígena na universidade para estudantes indígenas”, “Acompanhamento e atendimento especial efetivo às mulheres indígenas em licença maternidade” e “Ampliação do prazo de integralização do curso para as e os estudantes indígenas” (UNIR, 2020) são, entre outras, normativas que possibilitariam o efetivo exercício da intraculturalidade indígena; afinal, como afirma Márcio Paromeriri<sup>13</sup>: “A subjugação é uma marca registrada a todo acadêmico indígena” (apud KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021, p. 14).

Já na segunda fase da sobreiculturalidade, o multiculturalismo é o conceito regente que apregoa “conviver no mesmo espaço social de culturas diferentes sob o princípio da tolerância e do respeito à diferença” (MARTINS, 2021, p. 40)<sup>14</sup>. Juntamente à multiculturalidade, temos o conceito de interculturalidade (3ª fase), que funciona como uma espécie de “vínculo entre os conceitos anteriores,

<sup>10</sup> São 19 as ações que constam no documento para a permanência indígena na Universidade, dentre as quais selecionamos algumas. Além das ações de acesso e permanência que listamos neste artigo, destaquem-se ainda as “Ações transversais (ensino, pesquisa, extensão...)” propostas, como “Subsídio e fomento às atividades de estágios nas aldeias [...] Suporte na criação de Conselhos estudantis indígenas, Centro Culturais e/ou Centros Acadêmicos Indígenas [...] Inclusão dos saberes indígenas e sabedores indígenas nos cursos e nos projetos de pesquisa e extensão [...] Criação de editais específicos para contratar indígenas (mestres e doutores) para ministrar disciplina sobre povos indígenas [...] Institutos de pesquisa que reúnam pesquisadores indígenas e não indígenas que pesquisem povos indígenas”, entre outras. Sobre esta última ação, ressalte-se a criação, na UNIR,

em setembro de 2021, do LLOMI (Laboratório de Línguas Indígenas, Minorizadas e de Imigração).

<sup>11</sup> Tradução nossa: “[...] la valoración que se hace de la cultura donde se complementa lo propio, lo asumido y lo no propio. [...]”.

<sup>12</sup> Tradução nossa: “[...] la construcción de relaciones en condiciones de igualdad con el otro, porque permite fortalecer, revitalizar la La Sobreiculturalidad: a la luz de lo observado en culturas indígenas identidad para el diálogo intercultural.”

<sup>13</sup> Indígena Boe Bororo, natural de Rondonópolis/MT. Presidente da Academia dos Saberes Indígenas do Brasil (ASI).

<sup>14</sup> Tradução nossa: “convivir en el mismo espacio social de culturas diferentes bajo el principio de la tolerancia y del respeto hacia la diferencia”.

fortalecendo o processo de contato entre as culturas” indígenas e não indígenas (MARTINS, 2021, p. 43)<sup>15</sup>.

Ações como as listadas a seguir são exemplos de como o multiculturalismo e a interculturalidade podem ser aplicáveis nas academias:

➤ Programa de apoio e orientação pedagógica com o fim de elevar as taxas de sucesso nos cursos e contribuir com a ampliação das condições de permanência como a oferta de atividades, cursos e oficinas de informática, matemática, português, leitura, escrita e demais disciplinas necessárias.

➤ Monitoria Indígena para atender estudantes que não possuem o português como língua nativa, além de estudantes com dificuldade em informática, matemática, português e demais disciplinas, bem como para proporcionar acesso às informações sobre os serviços e ações da universidade.

➤ Eventos na universidade que proporcionem a convivência entre indígenas e não indígenas (servidores e estudantes) e maior visibilidade à questão indígena, aos e às estudantes indígenas, a fim de diminuir o preconceito. [...]

➤ Espaço físico devidamente equipado em todos os campus (*sic*), para funcionamento de serviço de atendimento/ouvidoria voltado aos indígenas. [...]

➤ Adequação dos projetos de curso, planos de ensino, metodologias e linguagens dos conteúdos nas disciplinas e estágios cursados por estudantes indígenas, de modo a

acolher suas visões de mundo e valorizá-las. [...]

➤ Espaços físicos de convivência e manifestação da cultura indígena na universidade [...]

➤ Criação de moradias estudantis para estudantes indígenas [...]

➤ Garantia da presença das crianças indígenas em sala de aula durante a ministração das aulas por meio da criação de espaços para o acolhimento de crianças que acompanham as e os estudantes indígenas [...] (UNIR, 2020).

Pelas reivindicações expostas e pela discussão realizada, verifica-se que os indígenas sentem a diferença entre a vida em sua comunidade e a vida na cidade e, conseqüentemente na academia, sendo dificultosa a adaptação e o (auto)conhecimento do ser indígena, tendo em vista que a “dificuldade de se reconhecer como parte da universidade é resultado de uma série de fatores, como o ocultamento das pessoas indígenas e da temática indígena nos currículos”; conseqüentemente, esta universidade cujo conceito de sobreculturalidade esteja vigente “precisa ser pensada em outra estrutura”, como expõe Alana Keline Costa Silva Manchineri<sup>16</sup> (KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021, p. 11).

Sobre esta nova estrutura, retomamos aqui uma das propostas feitas nas “Ações transversais” da “Carta aos e à reitorável” (UNIR, 2020). A solicitação de “Afirmação do compromisso irrestrito da UNIR com as demandas indígenas” é ponto cada vez mais concreto na Universidade, haja vista a reestruturação das Comissões Locais de

<sup>15</sup> Tradução nossa: “[...] vínculo entre los conceptos anteriores, fortaleciendo el proceso de contacto entre culturas.”

<sup>16</sup> Acadêmica de Biologia pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Comunicadora indígena

da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). Integrante da rede de jovens comunicadores da bacia Amazônica (COICA) e membra da MATPHA.

Acompanhamento das Políticas de Ingresso e Permanência de Estudantes Indígenas da Universidade Federal de Rondônia, cujas portarias foram publicadas no Boletim de Serviço nº 83 da Instituição, em 21/10/2021, e as novas diretrizes propostas para se pensar no acesso e na permanência indígena.

É, pois, com este horizonte promissor que encerramos nossas discussões e apresentamos, a seguir, nossas considerações finais.

### Considerações finais

Como bem vimos, a questão do acesso e da permanência indígena no ensino superior inter-relaciona-se à necessidade de melhorar a pertinência e a qualidade do ensino fundamental nas terras indígenas, mas não somente a isso. Para se pensar no indígena na Universidade, ou na Universidade indígena (em alusão à obra de mesmo nome, escrita, em 2021, por Edson Kayapó e Kassiane Schwingel), é preciso implementar propostas educativas que dialoguem com a diversidade do corpo discente e que possam superar o modelo de conhecimento acadêmico hegemônico.

Importante é lembrar que, apesar das discussões atuais, “pouco se sabe ainda sobre as situações que eles [os povos indígenas] vivenciam e sobre os impactos que tal formação está exercendo em suas trajetórias individuais e sociais” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 176; grifo nosso). Tal desconhecimento nos faz crer que pensar sobreculturalmente seja um novo início, que atente “para a teorização dos saberes tradicionais e de experiências da etnia e suas vivências no ensino superior indígena, como instrumento para manutenção, expansão e sobrevivência cultural” (MARTINS, 2019, p. 201).

O processo de sobreculturalidade poderia, então, “ser utilizado e contribuir

para o processo de desenvolvimento e empoderamento” dos povos indígenas na academia, por corresponder e por demarcar, como já dissemos anteriormente, toda a luta e a resistência desses povos e que apresentam características correspondentes a cada uma das fases do processo de sobreculturalidade: intraculturalidade, multiculturalismo, interculturalidade e transculturalidade.

### Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira Brito. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2021.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; HARDER, Eduardo. Alteridades indígenas e interculturalidade no ensino superior brasileiro: contribuições para a análise da implementação da lei 12.711/2012. **Cadernos CERU**, São Paulo, s. 2, v. 31, n. 1, p. 178-193, jun. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/174494/163256>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaira, 2020.

KAYAPÓ, Edson; SCHWINGEL, Kassiane (Orgs.). **Universidade: território indígena!** Porto Alegre: COMIN: Fundação Luterana de Diaconia, 2021.

MARTINS, Daniel Valério. **A Contribuição científica dos Tremembé, através da Educação Intercultural e Diferenciada com base nos Saberes Tradicionais**. 2019. 221 f. Tese (Doutorado em Educação – Departamento de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Burgos, Burgos, Espanha, 2019).

MARTINS, Daniel Valério. **La Sobreculturalidad**: a la luz de lo observado en culturas indígenas. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León – IIACYL, 2021.

NEVES, Josélia Gomes et al. **Projeto Pedagógico do Curso**: Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Ji-Paraná, RO: UNIR, 2007. Disponível em: <[https://deinter.unir.br/uploads/87443803/arquivos/PPC\\_intercultural\\_2008\\_446779189.pdf](https://deinter.unir.br/uploads/87443803/arquivos/PPC_intercultural_2008_446779189.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2021.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced/Museu Nacional/UFRJ, 2012. (Série Traçados, 2). Disponível em: <[http://laced.etc.br/site/arquivos/Laced\\_Entre%20a%20diversidade%20e%20a%20desigualdade.pdf](http://laced.etc.br/site/arquivos/Laced_Entre%20a%20diversidade%20e%20a%20desigualdade.pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2016.

PAZ, Ana América Magalhães Alves. **Indianizar para descolonizar a Universidade**: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília. 239 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

SANCHEZ, Laura Marcela Cubides; LEAL, Fabiana Soares Fernandes. “Licenciatura em Educação Básica Intercultural”: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. **Rev. Bras. Est. Pedagog.**, Brasília, DF, v. 102, n. 261, p. 357-375, 2021.

UNIR – Universidade Federal de Rondônia. **Carta aos e à Reitorável**. 2020. Disponível em: <<https://indigenas.unir.br/uploads/08553252/Carta.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2021.

Recebido em 2021-11-08

Publicado em 2022-07-01