



ANTES DO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS E AS ESTRATÉGIAS ADOTADAS POR ESTUDANTES INDÍGENAS DA LICENCIATURA FIEI¹

BEFORE THE PERMANENCE SCHOLARSHIP PROGRAM: THE CHALLENGES FACED AND THE STRATEGIES ADOPTED BY INDIGENOUS STUDENTS OF THE DEGREE FIEI

Amanda Jardim da Silva Rezende²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar narrativas elaboradas por dois estudantes xakriabá – os irmãos Célia Xakriabá e Edgar Kanaykô - sobre suas trajetórias acadêmicas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Egressos do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei), os interlocutores tecem considerações a respeito de seus percursos formativos na primeira turma da licenciatura indígena (2009-2013). Tomo como base suas trajetórias individuais para trazer reflexões sobre como tem sido percebida a presença indígena na Universidade. A orientação metodológica ampara-se na história oral, uma vez que os relatos foram elaborados a partir da organização idiossincrática das memórias pelos sujeitos históricos sobre suas trajetórias acadêmicas. Dá-se ênfase nas experiências individuais explorando uma abordagem etnobiográfica (Gonçalves, Marques e Cardoso, 2012). Ademais, o registro das narrativas foi realizado nos anos 2015 e 2016 e por esse motivo, em retrospecto, os relatos pautaram os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelos estudantes ao inserirem-se no espaço acadêmico e a ausência de um programa específico do governo (como o Programa Bolsa Permanência/ MEC) para subsidiar a permanência dos estudantes na Universidade. Ao trazer vozes que falam de um passado recente sobre uma conjuntura diferente da vivida atualmente pelos estudantes indígenas brasileiros, o artigo pretende trazer contribuições para se pensar em que medida os desafios enfrentados antes do Programa Bolsa Permanência apresentam continuidades e descontinuidades em relação à contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura Fiei (UFMG). Programa Bolsa Permanência. Narrativas orais.

ABSTRACT

This article aims to present narratives elaborated by two Xakriabá students – brothers Célia Xakriabá and Edgar Kanaykô – about their academic trajectories at the Federal University of Minas Gerais (UFMG). Graduates of the Intercultural Training course for Indigenous Educators (Fiei), the interlocutors make considerations about their formative paths in the first class of the indigenous degree (2009-2013). I base their individual trajectories to bring reflections on how the indigenous presence at the University has been perceived. The methodological orientation is based on oral history, since the reports were elaborated from the idiosyncratic organization of memories by historical subjects about their academic trajectories. Emphasis is placed on individual experiences exploring an ethnobiographical approach (Gonçalves, Marques and Cardoso, 2012). Moreover, the recording of the narratives was carried out in the years 2015 and 2016 and for this reason, in retrospect, the reports guided the challenges faced and the strategies adopted by the students when inserting themselves in the academic space and the absence of a specific government program (such as the Permanence Scholarship Program / MEC) to support the permanence of students in the University. By bringing voices that speak of a recent past about a different conjuncture from that currently experienced by Brazilian indigenous students, the article intends to bring contributions to think about the extent to which the

¹ Este artigo é uma versão modificada de um capítulo presente em meu Trabalho de Conclusão de Curso (Jardim, 2016).

² Mestranda em Antropologia pela UFMG. Bolsista Capes. E-mail: jardim.am@gmail.com.



challenges faced before the Permanence Scholarship Program present continuities and discontinuities in relation to contemporaneity.

KEYWORDS: Fiei Degree (UFMG). Permanence Scholarship Program. Oral narratives.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, trato sobre a presença indígena na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), partindo das considerações de dois estudantes egressos do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei): os irmãos Célia Xakriabá e Edgar Kanaykô. Os relatos tecidos pelos interlocutores apresentam observações em retrospecto sobre suas trajetórias acadêmicas; pautam suas experiências individuais ao cursar a licenciatura durante os anos 2009 e 2013, tendo eles pertencido à primeira turma do curso de oferta regular na UFMG. Também tratam sobre os desafios enfrentados e as estratégias adotadas por eles ao inserirem-se no espaço acadêmico e a ausência de um programa específico do governo (como o Programa Bolsa Permanência/ MEC, que entrou em vigor em 2013) para subsidiar a permanência dos estudantes indígenas na Universidade durante esse período.

As narrativas foram formuladas em 2015 e 2016, quando encontravam-se recém graduados na licenciatura indígena. Através da interlocução de pesquisa, que resultou em meu Trabalho de Conclusão de Curso em Antropologia, pude registrar suas memórias sobre seus percursos formativos. O aporte metodológico amparou-se nas narrativas orais e na organização idiossincrática das memórias pelos sujeitos da pesquisa sobre suas trajetórias acadêmicas. Para desenvolver uma abordagem que dê conta da temática em questão, recorro ao conceito de etnobiografia. Segundo Gonçalves, Marques e Cardoso (2012), por meio da etnobiografia é possível compreender as experiências individuais expressas nas narrativas como ancoradas em percepções culturais. Entretanto, essas experiências não devem ser recebidas como mero espelho de compreensões coletivas, mas devem ser capazes de criar e agenciar significados próprios relacionados ao mundo e às coisas. Assim recebo as narrativas sobre os percursos formativos dos irmãos.

Contextualizadas e amparadas em uma literatura específica sobre a licenciatura Fiei, as narrativas que se encontram neste artigo nos permite perceber como as discussões que giravam em torno das políticas de ações afirmativas enfatizavam o acesso ao Ensino Superior por povos indígenas. A permanência no meio acadêmico começava a ser problematizada ao passo que os estudantes indígenas ocupavam a Universidade. Seja através de um custeio que viabilizasse a



presença indígena no meio acadêmico, seja através da percepção dessa presença como inusitada e transformadora, os relatos apontam para a necessidade de uma melhor compreensão da permanência. Ao trazer vozes que falam de um passado recente sobre uma conjuntura diferente da vivida atualmente pelos estudantes indígenas brasileiros, este artigo pretende trazer contribuições para se pensar em que medida os desafios enfrentados por esses estudantes apresentam continuidades e descontinuidades em relação à contemporaneidade.

Na primeira seção, apresento a licenciatura Fiei e os interlocutores. Na seção subsequente, destaco suas motivações para a inserção no meio acadêmico. Na terceira seção, abordo o ingresso e a permanência no meio acadêmico e sobre a estada na capital mineira. Na última seção, trato do entendimento do curso Fiei como um curso diferenciado, apresentando os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelos estudantes indígenas.

Não pretendo reduzir as percepções dos interlocutores a de todos os estudantes indígenas egressos da licenciatura e da instituição mencionada. Não obstante, acredito que essas percepções são fundamentais para que se componha uma reflexão sobre os avanços e os retrocessos compartilhados por acadêmicos indígenas da UFMG e de outras instituições.

2 A LICENCIATURA FIEI E OS ESTUDANTES EGRESSOS

A criação da licenciatura Fiei se baseou na experiência positiva do Magistério Indígena - Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (Piei/MG). Iniciado em 1995, o Piei tinha como objetivo capacitar professores indígenas das etnias Xakriabá, Krenak, Maxacali e Pataxó para lecionarem, em suas próprias comunidades, estudantes do ciclo inicial do Ensino Fundamental. Posteriormente, em 2000, aderiram ao Programa os povos Kaxixó, Pankararu e Xucuru-Kariri (Pereira, 2013). Formam-se três turmas de professores indígenas pelo Magistério, a primeira tendo início em 1996 e fim em 2000; a segunda com início em 2000 e fim em 2004 e a terceira com início em 2004 e fim em 2008. Ao todo, 213 professores foram habilitados a ministrar aulas nas escolas indígenas (Idem, 2013). Entretanto, com a formação desses primeiros professores surgiu a necessidade de formação de docentes aptos a lecionarem os anos finais do Ensino Fundamental e do próprio Ensino Médio.

Políticas públicas de promoção da educação escolar passaram progressivamente a incluir as escolas indígenas, tendo, dentre as ações desenvolvidas, a formação de professores, principalmente, a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), em 2005. Com o Prolind, estava posto o acesso indígena ao ensino superior. O curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei/Prolind), criado em 2006, na UFMG, caracterizava-



se como um projeto-piloto e tinha como objetivo formar professores indígenas para atuarem na educação básica das escolas de suas comunidades.

De acordo com Leite (2008), a licenciatura indígena Fiei/Prolind foi uma política construída através de editais renovados a cada ano, o que, além de exigir um recurso especial, acarretava em cursos que se apresentavam em um regime de ofertas específicas. Ou seja, o acesso à universidade pelo curso não foi acompanhado de um acesso pleno com garantias e direitos definitivos aos estudantes da licenciatura indígena. A experiência do Prolind na UFMG funcionou como uma espécie de propulsão para a criação de uma nova licenciatura na FaE (Faculdade de Educação). O curso Fiei/Prolind durou 5 anos e, em 2011, 132 indígenas das etnias Aranaã, Kaxixó, Krenak, Maxakali, Pataxó, Xacriabá e Xukuru-Kariri foram formados (Pádua, 2014).

Em 2009, a oferta do curso tornou-se regular na UFMG através do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O Programa é caracterizado como uma política pública que promoveu a expansão do número de matrículas de alunos na rede federal de ensino. Durante as gestões petistas de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014), com a adesão ao Reuni, as universidades brasileiras receberam recursos inéditos para investir em conhecimento científico e, em contrapartida, viabilizaram a ampliação de vagas, criação de cursos noturnos e a interiorização do ensino superior e técnico, ações que reduziram desigualdades sociais históricas (Instituto Lula, s/d; Reuni, 2010).

Nesse contexto político, a licenciatura Fiei/Reuni passou a habilitar docentes a atuarem no Ensino Fundamental e Médio. Organizada em módulos que ocorrem na UFMG e inter módulos que ocorrem nos territórios indígenas, a licenciatura tem uma proposta curricular flexível e conta com um colegiado especial³. Trata-se de um cenário diferente das experiências iniciais de licenciatura em universidades situadas em regiões cuja presença indígena é marcante na população – como na Universidade Federal de Roraima (UFRR), na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e na Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD). Embora a população indígena no estado de Minas Gerais seja proporcionalmente menor a dessas outras regiões, o número de alunos formados pela licenciatura Fiei, além de numericamente expressivo⁴, vem modificando algumas dinâmicas próprias da Universidade.

³ De acordo com Gomes e Miranda (2014), junto a lógicas deliberativas que caracterizam a natureza de um colegiado, o Colegiado do curso Fiei também cede espaço para um Conselho Consultivo Indígena, composto por lideranças das etnias de origem dos estudantes do curso.

⁴ Desde a oferta regular do curso, mais de 200 alunos se graduaram pela licenciatura, como é possível notar em consulta ao site da biblioteca da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG (https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_index.htm).



Em 2013, formaram-se 25 estudantes indígenas das etnias Pataxó e Xakriabá e pertencentes à primeira turma do curso de oferta regular, dentre eles Célia e Edgar. Apresento brevemente os estudantes egressos e interlocutores da pesquisa. Atualmente, Célia Xakriabá é uma expoente ativista no movimento indígena nacional, mestra em Sustentabilidade junto aos Povos e Terras Tradicionais pela Universidade de Brasília (MESPT/UnB) e doutoranda em Antropologia pela UFMG. Já Edgar Kanaykô é referência na produção audiovisual indígena brasileira e mestre em Antropologia pela UFMG.

É importante destacar que Célia e Edgar iniciaram suas trajetórias acadêmicas após terem concluído todo o percurso escolar na aldeia Barreiro Preto - uma das quarenta (40) aldeias da Terra Indígena Xakriabá (São João das Missões/MG)⁵. Foram alunos dos professores formados pelo Magistério Piei/MG. Além disso, são filhos de Hilário Corrêa Franco, liderança atuante no movimento indígena regional, ex-vereador do município de São João das Missões e Secretário de Cultura na última gestão do prefeito xakriabá Zé Nunes (2017 - 2020). Também são netos de Seu Zé, especialista na linguagem versada e cantada, figura importante na entoação das Loas⁶, e bisnetos de Manelão, escrivão, rezador e juiz de paz de reconhecida atuação entre os moradores do Barreiro Preto (cf. Jardim, 2020).

3 MOTIVAÇÕES PARA A INSERÇÃO NO MEIO ACADÊMICO

Antes de tratar particularmente das trajetórias acadêmicas de Célia e Edgar, é preciso pontuar sobre como o Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (Piei/MG) foi relevante para o ingresso na licenciatura indígena. As vivências dos irmãos no meio escolar foram permeadas pelo trabalho realizado pelos primeiros professores xakriabá formados pelo Magistério Indígena (Piei), ou, como dizem os irmãos, pelos “professores do Piei”. O Programa foi realizado através de uma parceria entre o Instituto Estadual de Florestas (IEF), a Funai, a SEE/MG e a UFMG; criou o Curso de Formação para Professores Indígenas; possibilitou a construção de escolas em territórios indígenas; ensinou a preparação e a edição de materiais

⁵ Localizado na área de transição entre os biomas Cerrado e Caatinga, assim como Mata Seca, o território xakriabá é composto por duas áreas contíguas demarcadas e homologadas que se estendem à margem esquerda do rio São Francisco: TI Xakriabá (homologada em 1987) e TI Xakriabá Rancharia (homologada em 2003). As TIs compreendem os municípios de São João das Missões e Itacarambi. Trata-se da maior população indígena de Minas Gerais. Estimativas recentes indicam que a população total é de mais de 13 mil habitantes (BRASIL, 2020).

⁶ Como me explicou Célia, as Loas são entoações ritmadas realizadas especialmente durante casamentos e podem ser consideradas um diacrítico identitário xakriabá.



didáticos específicos para as escolas envolvidas, como também a elaboração de propostas curriculares (Santos, 2006).

As escolas estaduais indígenas de Minas Gerais são criadas em 1997, e é nesse ano que se inicia a formação escolar de Célia, aluna da 1ª série do Ensino Fundamental, e Edgar, aluno “encostado”⁷. À época, concomitante à formação no Magistério Piei, os estudantes lecionaram nas escolas antes mesmo de possuir certificação para exercer o cargo (Pereira, 2013). Os irmãos estudaram na Escola Estadual Indígena Xukurank, com endereço na aldeia Barreiro Preto.

Segundo Pereira (2013), inicialmente o Piei/MG tinha como propósito implementar as escolas de 1ª a 4ª séries. Porém, foi inevitável a extensão das séries, tendo, em 2000, o início da 5ª série e, em 2005, o início do Ensino Médio. De acordo com Leite (2008b), ainda que fosse possível contemplar a comunidade através da formação no Magistério Indígena, as comunidades indígenas participantes do Piei/MG exigiram que professores indígenas lecionassem para turmas de séries subsequentes.

O Magistério Piei se deu por meio de atividades de ensino presencial, que ocorriam durante as férias escolares no Parque Estadual do Rio Doce/IEF e em território indígena, e de ensino não presencial, em que tarefas de pesquisas eram concedidas aos cursistas (Gerken *et al*, 2004). Com a visita de professores universitários da UFMG à Terra Indígena Xakriabá (TIX), durante o ensino presencial, Célia e Edgar despertaram interesse na docência e na carreira acadêmica:

Quando me perguntava assim: “Qual o seu sonho de ser quando crescer?” Na época, faculdade era uma novidade mesmo. E aí vinha as professora da UFMG dar curso do Magistério Indígena, alguns módulos que era na aldeia. A gente ficava imaginando que era outro mundo, assim. Eu ficava curiosa ainda entre brechas na porta, pra saber o que qui eles tavam fazendo ali. Eu não era nada, era aluna só, mas eu sempre ficava rodeando a escola pra ver o que esse povo vinha fazer de diferente. E pensava, quando eu crescer eu quero ser igual a essa mulher e aí foi começando a entender como que era esse mundo diferente. (CÉLIA XAKRIABÁ *apud* JARDIM, 2016, p.54).

Além da curiosidade pelo “que qui eles [professores universitários] tavam fazendo ali”, existia também admiração pela atuação dos professores xakriabá em sala de aula. Esses, além de professores, eram mediadores de questões que diziam respeito à comunidade e a outros entendimentos relacionados ao domínio da escrita.

Edgar associa o contato com os professores xakriabá à escolha pela vida acadêmica: “Eles era tudo parente e tavam estudando aqui [durante os intermódulos]”. Isso o instigou a saber o “que que eles tavam fazendo lá em Belo Horizonte”. Embora o interlocutor considere a formação dos

⁷ Segundo Gomes (2006), os “encostados” não tinham a idade mínima para cursarem o Ensino Fundamental e frequentavam as aulas com irmãos e/ou primos sem um regime especial de matrícula.



professores “parecer uma coisa bem distante”, relata que isso não o deixava menos ambicioso a desejar aquilo para si. Havia um interesse pela vida na metrópole e pelo domínio de outros códigos:

No princípio da educação escolar, as pessoas só queria tá na escola pra lê, escrever e assinar o nome. Isso vai mudando ao longo do tempo, a pessoa percebe que a educação, ela é um fundamento a mais, onde foi mais nesse sentido que eu fiz o vestibular. Quando fui pra UFMG, tinha muito sentido de um pé na aldeia, um pé no mundo. Cê ia aprender lá mais voltava pra cá pra aplicar o conhecimento de alguma forma. (EDGAR KANAYKÕ *apud* JARDIM, 2016, p.55).

Edgar ainda conta que uma das motivações que o levou a escolher ingressar na licenciatura indígena foi o fato de a Educação Superior ser, assim como a escolar, diferenciada e intercultural. Através da educação escolar indígena, ele pode acessar esse universo distante, sem que fosse necessário silenciar aspectos relativos à história de seu próprio povo e sair do território. Já a escolha pelo ingresso na licenciatura Fiei implicou em saídas circunstanciais, o que não o impediu de retornar à sua comunidade, firmar os laços com seus parentes na luta pela terra e pela afirmação étnica e produzir conhecimento que reforçasse aqueles dos mais velhos.

É interessante ressaltar que o desfecho do percurso escolar de Edgar destoa-se da maioria dos jovens homens xakriabá, que, aos seus 18 anos, migram para as regiões de corte de cana, conduzidos por um tio ou o próprio pai, “pouco aproveitam do que aprenderam na escola para as atividades produtivas que já desempenham, seja na melhoria de sua performance no corte de cana, seja na possibilidade de uma melhor produção na roça de sua família” (Gomes, Silva e Santos, 2013, p.235). Célia também não integra um quadro comum entre as mulheres xakriabá, principalmente porque poucas saem do território e, a grande maioria, trabalha como empregadas domésticas ou babás (Gomes e Teixeira, 2012).

4 A PERMANÊNCIA NO MEIO ACADÊMICO E A VIDA NA CAPITAL MINEIRA

Tendo tecido considerações sobre as motivações que levaram os irmãos a se iniciarem na vida acadêmica, passo a abordar a permanência na UFMG e em Belo Horizonte durante a formação na licenciatura.

Sobre o ingresso, os irmãos disseram que, após concluírem o Ensino Médio, realizaram o vestibular específico para o curso Fiei/Reuni, que já na primeira edição foi composto por temáticas que valorizavam o conhecimento indígena. Como relata Edgar, “o vestibular já era mais ou menos nesse sentido de juntar esses dois conhecimentos, o tradicional e o outro”. Entretanto, a permanência não previa auxílio financeiro aos estudantes. Segundo Célia, durante os primeiros anos



na licenciatura, os irmãos não receberam garantia alguma de bolsa de estudos, isso somado ao fato de a renda familiar prover somente do serviço da mãe que era cantineira na escola Xukurank. O sentimento que tinham era de insegurança com relação à vida na metrópole mineira. Portanto, Célia relata que, das dificuldades financeiras, algumas relações foram criadas, em especial com “os professores [da licenciatura] que até emprestavam dinheiro pra uns, pra quitar um lugar que ficava”.

Ao que narram os irmãos, somente depois de algum tempo o curso Fiei contou com ajuda de custeio, conquista que se deu junto ao colegiado do curso. Edgar explica que a dificuldade em compreender a procedência do dinheiro em parte teria a ver com a instabilidade desse financiamento:

Eu formei não entendendo direito de onde vinha o dinheiro que eu recebia de bolsa, às vezes tinha que fazer uns arranjo, pede recurso no MEC, ele não dá, mas vai em outro órgão, FNDE⁸ ... muita burocracia. Era um trem complicado, porque na verdade eram várias negociações, tanto com o MEC, com outros órgãos, assim, a gente não sabia de onde vinha o recurso, se vinha diretamente de um órgão, às vezes um órgão dava assistência, às vezes juntava com outro. Às vezes a Funai dava assistência, Fundep⁹, depois veio o Pibid¹⁰, e assim ia costurando. Às vezes faltava, algum mês faltava, mas ajeitava com outro, quando a bolsa atrasava a gente fazia vaquinha, por exemplo. A gente já fez muito isso entre os aluno ali, um ajudava o outro. Os próprio professor já ajudou a gente. No começo foi bem difícil assim, depois foi melhorando essa questão, era uma negociação, até vir essa Bolsa Permanência que deu uma equilibrada. (EDGAR KANAYKÕ apud JARDIM, 2016, p. 56)

Os irmãos não foram contemplados pelo programa Bolsa Permanência, recurso garantido pelo governo federal (MEC), que entrou em vigor a partir do ano de 2013, pois estavam prestes a concluírem o curso. O Programa provê um auxílio financeiro para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial indígenas e quilombolas, com o objetivo de democratizar o acesso e a permanência deles nas universidades (BRASIL, 2013). Célia considera esse auxílio uma conquista resultante da luta enfrentada pelos veteranos da licenciatura “no processo de preparação para outros que vêm”.

Embora o governo tenha adotado políticas de garantia do acesso de estudantes indígenas ao Ensino Superior através de políticas de ações afirmativas, cotas e expansão da rede de ensino universitário, a permanência só foi pautada anos posteriores. No relato abaixo, Edgar expressa, com humor, a ausência de recurso específico do governo aos estudantes indígenas no atendimento às necessidades básicas durante a formação universitária (moradia, transporte e alimentação):

⁸ FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC).

⁹ Fundep: Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (UFMG).

¹⁰ Pibid: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (MEC).



Uma vez a gente não tinha lugar pra ficar e a gente foi procurando lugar na internet. Aí a gente achou um lugar lá na Savassi [bairro da região nobre de Belo Horizonte], provisório, pro fim de semana, e nó! Lá perto é tudo caro, né? E a gente arrumou um lugar meio improvisado lá e a gente ficou rindo de nós mesmo. A gente foi lá pra jantar, por exemplo, não achou um prato que cabia no bolso, né? Aí a gente foi e só comeu banana nesse dia (risos). Aí, a gente como era em turma, a gente ficava rindo e tal. Aí, se você pega um ônibus, quinze minutos tá em outro bairro, aí já vê que é tudo diferente, os preço muda, as coisa muda, o jeito das casa muda, tem muitas diferenças na cidade. (EDGAR KANAYKÖ *apud* JARDIM, 2016, P. 56).

Edgar diz que, antes do ingresso na licenciatura, as eventuais idas às cidades situadas aos arredores da Terra Indígena Xakriabá já o impactavam, mas a estada em Belo Horizonte, durante os módulos presenciais, o atordoou com “o tanto de carro, o tanto de gente andando rápido, o fluxo das outras pessoas”. Célia diz que viver na cidade foi “uma experiência bem nova”, já que não se tratava de “uma cidade pequena, era a capital”. Ela relata que, no início, também se surpreendeu com o ritmo de vida acelerado da metrópole mineira.

Os interlocutores contam que a adaptação à vida urbana teria sido mais difícil sem a “questão do coletivo, sem fazer as coisas em grupo, sem se sentir em família quando a família da gente tá longe”, ou seja, sem a reinvenção do círculo familiar. O ingresso na licenciatura possibilitou o contato dos irmãos com estudantes dos povos Pataxó, Maxakali, Pankararu, Tuxá, Tupinikin, Guarani. Nem todos os estudantes cursavam a licenciatura indígena; eram graduandos da UFMG de cursos como Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Odontologia, Medicina, Enfermagem, entre outros que passaram a ofertar vagas específicas para estudantes indígenas a partir do ano de 2010.

Os irmãos ressaltam que, embora tivessem sido acolhidos por parentes de outras etnias, a vivência na cidade foi marcada pela indiferença e pela injúria racial cometidos por pessoas que não conhecem a realidade indígena e pessoas que, mesmo conhecendo, continuaram com “opinião formada”. Conforme Célia, “opinião formada é muito difícil de descolonizar”:

A primeira coisa que fala, se é índio, aí eles fala assim: “Sabe falar a língua? Cêis mora pelado?” E às vezes também em outros espaço que não era dentro da universidade, por exemplo, se a gente fosse no centro [da cidade], mesmo andando pintada, sempre a gente tinha que dar explicação e às vezes essa explicação era bem constrangedora porque sempre parte de preconceito. (CÉLIA XAKRIABÁ *apud* JARDIM, 2016, p. 57)

[...] quando a gente ia almoçar no bandeirão [restaurante universitário] as pessoas ficavam olhando, né? “Ó o pessoal ali”. “Tem uns que tá pintado ... Será o quê que é?”. Já teve vários casos de insulto: “Vocês índio quê que cês tá caçando aqui?”. “O quê que cê quer na universidade?”. “Uai, índio usa roupa?”. “Vocês mora no Mato mesmo?”. E isso pra gente foi um impacto na verdade, de saber que as pessoa não sabe muito ainda o básico, na verdade, do que é ser indígena. Dentro da própria universidade eles não falam. (EDGAR KANAYKÖ *apud* JARDIM, 2016, p.58).

Célia declara que todo esforço investido - e aqui interpreto que seja por parte do movimento indígena, professores e mídia engajada - para que se conheça cada vez mais sobre as



populações indígenas parece ainda de alcance limitado. Ela confessa que, em algumas ocasiões, o trânsito na metrópole usando pintura corporal, garantiu a ela ser reconhecida como indígena. O que não aconteceu com outras colegas do curso que, ao não externar qualquer diacrítico identitário, tiveram seu pertencimento étnico colocado sob suspeita. Célia diz que com frequência era esperado que, ao se autodeclararem como indígenas a um público leigo, correspondessem a um determinado fenótipo, trajassem cocares e outros adereços, algo que as identificasse como indígenas “de verdade”.

Ela, assim como Edgar, reforça que o espaço universitário não se diferenciava tanto de outros que frequentou em Belo Horizonte e que, de maneira geral, há um grande desconhecimento a respeito da população indígena em Minas Gerais, historicamente invisibilizada. Apesar disso, uma parcela da comunidade acadêmica tem se empenhado para que a entrada de indígenas na Universidade não seja acompanhada por episódios de injúria racial, epistemicídio, entre outros mecanismos de subalternização e apagamento da diferença étnico-racial.

5 FIEI, UM CURSO DIFERENCIADO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

A permanência na Universidade não se restringe à providência de subsídios financeiros. Outras medidas promovem ou não a visibilidade, a afirmação e o devido reconhecimento das produções acadêmicas indígenas. No caso do curso Fiei, essas medidas foram construídas gradualmente através da oferta de uma estrutura curricular não rígida e um diálogo constante entre estudantes, corpo docente e lideranças indígenas. Por esse motivo, o curso é reconhecido por Célia e Edgar como diferenciado. Mas como se dava tal reconhecimento? Em que medida isso proporcionou a permanência dos estudantes na licenciatura? Recupero episódios da trajetória acadêmica dos irmãos para melhor responder a essas questões.

Ao remontar seu percurso acadêmico, Edgar pontuou os desafios enfrentados por ele e por seus colegas de turma. Considerou as reuniões do colegiado do curso, o repensar erros e acertos e a abertura para as colocações dos estudantes como um dos principais pilares do curso:

Todo fim de tarde as pessoa reclamava do professor: "Ah, é muita coisa pra lê!" Mais aí, o curso tinha essa abertura, foi sendo mais formatado, assim, né? [...] Todo fim de mês que tava acabando o curso reunia com o colegiado. Como eu falei, **o curso é uma construção**, vê o que qui tá dando certo, o que qui tá dando errado. Falavam muito, por exemplo, dessa questão de se manter aqui, era mais a dificuldade de se manter aqui ... das cargas horárias, por exemplo, que eram muito puxada, tudo isso era uma questão de avaliação, do quê que tava dando certo, do quê que tava dando errado. (EDGAR KANAYKÕ *apud* JARDIM, 2016, p. 58-59).



Conforme Edgar, se a educação escolar indígena é diferenciada, não haveria sentido o curso se estruturar de outra maneira. Talvez por isso, frente aos desafios impostos pelo Ensino Superior, ele e seus colegas adotaram estratégias que anteriormente recorriam quando alunos da escola indígena. Célia conta que na escola a presença de “grupos de estudo em carteiras compartilhadas” eram recorrentes e facilitavam o aprendizado em algumas matérias. De maneira semelhante, na licenciatura, as leituras e os trabalhos acadêmicos realizados em grupo foram primordiais para o entendimento do conteúdo estudado nas disciplinas. A respeito das leituras dos textos acadêmicos, ela diz:

A gente lia texto muito longo e era dividido em grupo as leitura que davam. Por exemplo, se eu pegasse um trecho do texto, outro colega pegava um trecho diferente. Um pouco pra gente ir preparando, se a gente conseguia entender e interpretar o que o texto queria dizer. Se a gente não tivesse essa compreensão do que o texto queria dizer, lia a segunda vez, lia em grupo, tentava explicação em grupo e a gente via que ia ampliando esse entendimento dessa forma de escrever e de fazer outra leitura desse mundo bem diferente. (CÉLIA XAKRIABÁ *apud* JARDIM, 2016, p. 59).

A esse relato soma-se outro de Edgar:

Essa parte que a gente estudava em Belo Horizonte, que era mais ou menos de um mês, chamava parte intensiva, justamente, por isso, era intenso mesmo. Você acordava seis horas [da manhã] e voltava sete horas da noite, por exemplo. Era integral. E quando cê acabava o fim do mês, cê tava exausto, né? A diferença também era essa questão de ler, né? Ler muito! A gente não tinha costume de ler muito, né? Tinha que fazer resumo quando chegava em casa, um monte de coisa. E isso era uma diferença grande também que a gente não tava acostumado, foi um impacto também. Na verdade, de tanto de ficar horas e horas sentado [...] tudo isso foi gerando um estranhamento, na verdade, que até hoje muitos reclamam disso. (EDGAR KANAYKÕ *apud* JARDIM, 2016, p. 63).

A leitura de texto em grupo aparece como recurso utilizado para superar o “não avanço no texto por causa das nomenclatura difícil”, conforme a interlocutora. Além da leitura compartilhada, a consulta constante ao dicionário era um recurso utilizado quando apareciam palavras desconhecidas, tais como “paradoxo”, “paradigma”, “protocolo”, “ clichê”. Palavras que, conforme Célia, “fazia a gente ir trupicando e trupicando, porque a gente não dava conta de avançar na leitura”. Edgar diz que “o próprio modo da linguagem acadêmica era uma coisa que tava totalmente fora do contexto [deles]”. Célia pondera que o texto acadêmico serviu para que tivesse contato com uma escrita que não estava diretamente relacionada àquela que teve contato em seu percurso escolar, mas que remetia ao aprendizado das regras gramaticais:

[...] eu vi que até regra simples do português que eu tinha que ter aprendido mais no Ensino Fundamental, quando a gente passa a lidar - e a gente tem que lidar - com a escrita de forma mais acadêmica, a gente mesmo vai sentindo ... Aqui eu coloco uma vírgula, aqui eu coloco uma pontuação. Aqui eu repeti muito porque eu tô falando de mim



mesmo, e aí a gente vai aprendendo algumas coisas que vai fazendo diferença no texto da gente. (CÉLIA XAKRIABÁ *apud* JARDIM, 2016, P. 60).

Entretanto, ela ressalta que muitos dos vocábulos amplamente utilizados nos textos acadêmicos são estranhos ou não compreensíveis à comunidade indígena. Considera:

[...] gente não pode deixar se dominar pelo termo que eles usam também. Se a gente ficar o tempo todo se convencendo das outras formas, essa **retirada é muito intensa** (...) essa coisa de nomear, nomenclatura das coisas, às vezes ela afasta o entendimento das coisas pra gente, então eu acho que a **barreira** está nesse processo de linguagem. (CÉLIA XAKRIABÁ *apud* JARDIM, 2016, P. 60).

Acerca dessa retirada, Célia aponta que a escrita que se vale do português xakriabá em algumas ocasiões foi incompreendida na licenciatura. Segundo ela, tal escrita caracteriza-se pela parábola ou pela poesia, um formato que está colado ao da oralidade e muito representado pelo jeito que falam os mais velhos. De acordo com Maher (2006), “a língua portuguesa não é comumente identificada como um símbolo tradicional de indianidade. [...] Aqueles que acreditam que essa seria uma variedade bastarda, ilegítima da língua nacional, o fazem por operarem com uma noção equivocada do que seja uma língua” (p. 33-34). Justamente por uma compreensão equivocada sobre o que consiste ser o processo de etnificação de uma língua e sua apresentação na forma escrita, o uso do português xakriabá em textos acadêmicos não foi bem recebido, conforme a interlocutora descreve abaixo:

Uma vez uma professora me falou assim: “Ô Célia de duas uma, ou cê tem preguiça ou não sei o que acontece”. Porque quando eu escrevo de forma em parábola ou de forma entoada, dos mais velhos, que tem esse jeito de falar e de conversar, eu consigo pontuar bem o texto, e quando não, eu não sei onde é a pontuação. (CÉLIA XAKRIABÁ *apud* JARDIM, 2016, p. 60).

Célia também diz que os estudantes têm conseguido maior aceitação quanto às formas específicas de se expressarem. De acordo com ela, é importante recorrer à escrita como parábola, assim como se esforçar minimamente para adequá-la à escrita acadêmica de maneira que seja acessível aos integrantes de seu povo. Ela comenta que a presença indígena na universidade se presta a:

[...] não querer mudar meu jeito, a minha forma, mas na verdade a me dar munção para fazer preencher lacuna, que podia servir para que outros me questione. Porque uma coisa que eu acho que colabora muito é a forma de cê escrever, organizar seu texto. Agora, eu acho que o **conteúdo** deve ser mantido, o **conteúdo** que conta a sua trajetória. A pontuação, as regra, serve pra ajudar a orientar o seu texto, mas não deve ser retirada a sua forma específica de falar. Porque a gente tem que estudar o conteúdo nosso, mas a gente também precisa saber lidar com **essa ferramenta desse outro mundo** também. Porque, se não, acaba que toda vez que a gente for lidar com isso, acabam falando que



os povos indígenas não estão preparados para lidar com esse outro mundo. A gente quer ter essa autonomia de poder conhecer o outro e tentar se readaptar também. (CÉLIA XAKRIABÁ *apud* JARDIM, 2016, p. 61).

Ao que nos aponta Célia, a escrita de um acadêmico indígena opera na difícil equação entre valorizar “o conteúdo” sem que se deixe de lado as ferramentas desse “outro mundo”, um aspecto inusitado e próprio do ingresso de estudantes indígenas na Universidade. Além disso, a interlocutora relata que a tradição oral é valorizada pela licenciatura. Valorização que pode ser notada no convite de várias lideranças e representantes indígenas com pouco domínio da escrita a compartilharem seus conhecimentos e reflexões em palestras e seminários que ocorrem ao longo do curso. Também nas produções acadêmicas dos Trabalhos de Conclusão de Curso, que preveem a utilização de outras linguagens que não o texto escrito, como exposições fotográficas e audiovisuais.

Célia direciona outra crítica ao curso. Refere-se às leituras ou referências bibliográficas utilizadas na licenciatura sobre a temática indígena que, de acordo com ela, abordam de forma tangencial os povos de Minas Gerais e da Bahia. Para ela, “mesmo estando na Universidade Federal de Minas Gerais, a gente estuda muito mais indígenas relacionados a região Norte, sendo que essa região nossa é diferente, foi palco de resistência com povos indígena da Bahia e de Minas”. Embora considere importante estudar realidades indígenas partindo de localidades situadas em regiões geográficas específicas, no sentido de “promover um intercâmbio dos povos da região Norte com os da região Nordeste”, acredita que a particularidade de cada povo deve ser ressaltada, pois cada um tem sua história de luta e especificidade.

Ainda que estudos sobre povos indígenas cujas histórias são marcadas por realidades distintas a do povo Xakriabá sejam mais recorrentes entre as leituras obrigatórias da licenciatura, Célia considera que o curso inclui textos de autoria indígena, algo a ser destacado. Tanto nas escolas indígenas, quanto nas universidades, discussões teóricas que incluem autores indígenas vêm crescendo. Nas escolas, cada vez mais se tem considerado recorrer a materiais didáticos produzidos por autores indígenas, já que esses “*produziram obras registrando seus conhecimentos tradicionais ou a apropriação que fazem de conteúdos escolares não especificamente indígenas*” (MEC *apud* Matos & Monte, 2006, p. 91, *italico dos autores*). Nas universidades têm-se recorrido a textos de autoria indígena por neles estarem expressos seus percursos de vida, como nota Célia:

Eu consigo ter compreensão melhor dos textos deles, porque mesmo usando a forma acadêmica pra falar, eu tenho o entendimento, uma compreensão melhor do que quando eu pego um texto escrito por um não indígena, porque ali tem o percurso de vida dele. (CÉLIA XAKRIABÁ *apud* AUTORA, 2016, p. 63).



Os apontamentos feitos pelos irmãos revelam que para alguns desafios existem estratégias, para outros o diálogo é um caminho que permite construir junto, repensar o que anteriormente foi definido e apontar novas possibilidades. Além disso, nos fazem reconsiderar os modos como têm sido conduzidas as habituais lógicas acadêmicas, como essas contribuem ou dificultam a permanência de indígenas na Universidade. Suas observações nos fazem refletir sobre o quanto é necessário, talvez urgente, adotar uma perspectiva dialógica para a construção de cursos diferenciados que tornem o espaço acadêmico efetivamente diverso e plural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas de Edgar e de Célia contribuem para notarmos o quanto a presença indígena na Universidade deve ser traduzida não só por ingresso, mas principalmente por permanência nos espaços acadêmicos. Embora os estudantes considerem o custeio financeiro um subsídio essencial para a continuidade dos estudos na capital mineira, ele por si só não garante a permanência dos estudantes indígenas nos cursos de graduação. Não por acaso, os irmãos entendem a viabilidade da permanência através de um curso que é diferenciado pela proposta dialógica e pela escuta ativa das demandas dos estudantes.

As trajetórias acadêmicas dos irmãos se mostraram desafiadoras em vários momentos, tendo os interlocutores se apurado em algumas estratégias para enfrentar obstáculos que ainda perduram. Entretanto, Célia se vê motivada em fazer a presença indígena ser notada e a demarcar o território da Universidade. Em suas palavras:

[...] o espaço que eu sento lá não é o espaço que me conforta naquela cadeira, mas é esse desafio mesmo de não me deslegitimar como indígena, de quebrar essa questão do preconceito. Já que nós tamo aqui nesse espaço que não é só de tá na universidade, de tá numa sala de aula, nós tamo aqui enquanto povo. Nós temo que ser reconhecido, nós temo que demarcar esse território, porque o que nós tamo querendo aqui é muito mais que o singular, é o plural. Esse processo de universidade, apesar de importante, ele é transitório, o que permanece é a questão da identidade. Quando a gente tá nesse território da universidade, é muito mais que a gente só fazer presença, é a gente querer **demarcar esse espaço**. (CÉLIA XAKRIABÁ *apud* JARDIM, 2016, p. 64).

Célia, ainda, almeja que as paredes da Universidade possam ser pintadas de urucum e jenipapo, uma metáfora que indica o quão imprescindível é o projeto de “descolonizar mentes”. Por fim, a fala de Edgar complementa a da irmã e diz sobre o que se trata a presença indígena na Universidade: “se os indígenas ganham com a presença na universidade, a universidade também ganha com a nossa presença”.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça e da Segurança Pública. Fundação Nacional do Índio. **Levantamento de informações sobre a comunidade indígena nas aldeias da TI Xakriabá.** 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 389, de 9 de maio de 2013, que cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências.** 2013. Disponível em: <http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf>. Acesso em: 31 de mai. de 2021.

GERKEN, C.; GOMES, A.; OLIVEIRA, W.; SANTOS, M. Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais: Percurso de Recíproco conhecimento entre Índios e Não Índios. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária.** Belo Horizonte. 2004.

GOMES, A. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, 2006.

GOMES, A; MIRANDA, S. A Formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das 'culturas' entre os Xakriabá e os Pataxó. In: CUNHA, M.; CESARINO, P. **Políticas Culturais e povos indígenas.** São Paulo; Cultura Acadêmica, 2014.

GONÇALVES, M; MARQUES, R; CARDOSO, V. Etnobiografia: esboços de um conceito. In: GOLÇAVES, MARQUES; CARDOSO (orgs). **Etnobiografia: Subjetivação e etnografia.** Rio de Janeiro: Ed. 7Letras. 2012.

GOMES, A.; TEIXEIRA, I. A escola indígena tem gênero? Explorações a partir da vida das mulheres e professoras Xakriabá. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, 2012.

GOMES, A.; SILVA, R.; SANTOS, R.. "Escola, infância e juventude entre os Xakriabá: breve retrato de um povo indígena recentemente escolarizado". In: EITERER, C. L.; LUZ, I. (Org.). **Sujeitos da educação: diversidade, direitos e participação política.** Belo Horizonte: Mazza, 2013.

INSTITUTO LULA. Ensino Superior. Disponível em: <http://www.brasildamudanca.com.br/educacao/reuni> . Acessado em: 15 de julho de 2021.

JARDIM, A. **Trajetórias e narrativas de dois estudantes-pesquisadores xakriabá.** Trabalho de Conclusão de Curso em Antropologia. UFMG. 2016.

JARDIM, A. *Viver o e estar no* território: Trajetória familiar, mobilidade e territorialidade entre os Xakriabá (MG). **Revista Mundaú.** 2020.

LEITE, L. Experiências de Educação Intercultural Bilíngue no Brasil. In: LEITE, L. A. **La Educación Intercultural Bilíngue: El caso brasileño.** Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008a.

LEITE, L. Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de um currículo intercultural no Brasil. **Cuadernos Interculturales.** Año 6, Nº 10. 2008b.



MAHER, T. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória”. In: GRUPIONI, L.D.B (Org.) **Formação e professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, SECAD. 2006.

MATOS, K.; MONTE, N. O Estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. (Org.) **Formação e professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

PÁDUA, K. escola indígena e a formação do pesquisador: potencialidade a serem exploradas em redes de colaboração. **Anais 29ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Natal/RN, 2014.

PEREIRA, V. **A Circulação da cultura na escola Xakriabá**. Universidade Federal de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG. 2013.

REUNI. **Lula destaca política de interiorização do ensino superior e profissional**. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/noticias/37-noticia-destaque/684-lula-destaca-politica-de-interiorizacao-do-ensino-superior-e-profissional> . Acessado em: 15 de julho de 2021.

SANTOS, M. **Práticas Instituintes de Gestão das escolas Xakriabá**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação da UFMG. 2006.

Enviado em: 15/07/2021
Aprovado em: 28/07/2021

Página 111