

## A inclusão de estudantes indígenas no curso de enfermagem da UFMT – Sinop: alcances e desafios

Inclusion of indigenous students in the Nursing course of the UFMT Sinop: Achievements and challenges

Micnéias Tatiana de Souza Lacerda Botelho<sup>1</sup>

Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Sinop-MT, Brasil

Darci Secchi<sup>2</sup>

Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá-MT, Brasil

### Resumo

No âmbito das universidades, novos desafios são postos, cotidianamente, com o intuito de superar as limitações que impedem a participação plena dos sujeitos. Nesse sentido, a inclusão de estudantes indígenas nos cursos superiores caracteriza uma realidade emblemática e desafiadora. O artigo discute como os acadêmicos indígenas e os professores que participam do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no *campus* de Sinop, Brasil, percebem o Programa de Inclusão Indígena (Proind) lá implantado. Trata-se, portanto, de um estudo exploratório, interpretativo e descritivo. Participaram do estudo quatro acadêmicos indígenas e seis professores do curso. A coleta de dados deu-se por meio da técnica de entrevista utilizando um roteiro semiestruturado. A percepção dos discentes priorizou as questões operacionais e pragmáticas, uma vez que os aspectos políticos e a percepção crítica aparecem apenas subjacentes. Nos seus depoimentos, o acesso aos cursos superiores foi percebido como uma iniciativa do governo federal, disponibilizada aos indígenas, e não como um direito, uma conquista ou uma medida mitigatória. Para os docentes, a questão das políticas afirmativas despertou certa inquietação, quer por não desejarem se manifestar contrariamente a elas, quer por não encontrarem argumentos adequados para combatê-las ou defendê-las. O ingresso formal e a presença cotidiana de indígenas nos espaços universitários, quando analisados por lentes mais cuidadosas, revelam uma nova forma de exclusão, ora explícita, ora dissimulada, especialmente nas salas de aula e nos espaços de socialização. Como se verá no texto, ainda há muito a ser feito e construído no sentido de universalizar efetivamente a oferta da educação superior de qualidade para os povos indígenas.

**Palavras-chave:** Acadêmicos Indígenas, Inclusão, Enfermagem.

Agência de fomento: CNPq

### Abstract

In the scope of the universities, new challenges are placed daily with the aim of overcoming the limitations which hinder the full participation of the subjects. In this sense, the inclusion of indigenous students in higher education represents an iconic and challenging reality. The article discusses how indigenous students and teachers who participate in the

1 Mestre em Educação, professora Assistente II do curso de graduação em Enfermagem da UFMT, *campus* Sinop. E-mail: profmicneias@gmail.com

2 Doutor em Ciências Sociais (Antropologia), professor Associado II da UFMT, campus Cuiabá; tutor do Grupo PET-Educação.

undergraduate course in Nursing from the Federal University of Mato Grosso (UFMT) in Sinop, Brazil, perceive the Indigenous Inclusion Program (PROIND), introduced there. It is, therefore, an exploratory, descriptive and interpretative study. Four indigenous students and six teachers participated in the study. The data collection was carried out through semi-structured interviews. The perception of the students prioritized the operational and pragmatic aspects, since the political aspects and the critical perception appear only underlying. In their statements, access to higher education was perceived as a federal government initiative, available to the indigenous peoples, and not as a right, an achievement or mitigatory measure. For the teachers, the issue of affirmative policies created certain uneasiness either by not wishing to speak contrary to them, or because they could not find adequate arguments to fight or defend them. The formal entry and the daily presence of the indigenous students in university spaces, when analyzed by more careful lenses, reveal a new form of exclusion, sometimes explicit, sometimes dissimulated, especially in the classroom and spaces of socialization. As will be seen in the text, there is still much to be done and built in order to effectively universalize the offer of quality higher education for indigenous peoples.

**Keywords:** Indigenous students, Inclusion, Nursing.

## Introdução

A escola, em articulação com outras instituições sociais, integra o movimento de transformações que ocorrem na sociedade moderna e desponta como um espaço privilegiado para o seu florescimento (BASSALOBRE, 2008).

No âmbito das universidades, novos desafios são postos cotidianamente com o intuito de superar as limitações que impedem a participação plena dos sujeitos. Nesse sentido, a inclusão de estudantes indígenas nos cursos superiores, por exemplo, representa um marco na reconstrução das relações intersocietárias, bem como na relação entre os professores e seus estudantes. Como será visto ao longo do presente artigo, o processo educativo desses grupos sociais, outrora excluídos do ensino superior, caracteriza um promissor e inadiável campo de estudo.

No caso específico da região de Sinop (lócus do estudo realizado), é sabido, por consenso, que o processo de colonização afetou negativamente as sociedades indígenas que ocupavam aqueles territórios desde tempos imemoriais. A hostilização aos indígenas da região e sua transferência compulsória para o Parque do Xingu para facilitar as frentes de expansão e a construção da rodovia BR 163 trouxeram impactos que ainda precisam ser analisados pela academia (CUNHA, 2010).

Neste artigo, porém, nos detemos em outro propósito. Nosso foco não serão as iniciativas de expulsão ou de desterritorialização das sociedades indígenas da região, senão o inverso: o seu retorno expresso pelo ingresso numa instituição cara e emblemática aos colonizadores do passado e do presente. Trataremos da inclusão de estudantes indígenas na Universidade por meio do Programa de Inclusão Indígena (Proind).

Tal fato instigou, sobremaneira, a comunidade local e resultou em um novo delineamento das relações pedagógicas entre educadores e educandos do curso de Enfermagem. De certa forma, representou o retorno simbólico daqueles que outrora haviam sido excluídos fisicamente da região.

O Proind, recentemente implantado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), propiciou a ampliação do debate sobre o processo educativo desses grupos étnicos em cursos superiores e suscitou à comunidade educativa a oportunidade de reavaliar seus valores e atitudes frente à pluralidade cultural existente em nosso país.

De acordo com a Resolução 82/2007 (UFMT, 2007b) do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), o Proind é um programa de ação afirmativa que objetiva a promoção do acesso e a permanência de estudantes indígenas das diferentes etnias de Mato Grosso nos cursos de graduação da UFMT. Foi instituído por um período de cinco anos e pretendia oferecer 100 vagas para estudantes indígenas, distribuídas gradativamente a partir do ano 2008 e nos anos subsequentes.

Ainda que no meio universitário convivam pessoas com diferentes percepções religiosas, políticas, de gênero, tal diversidade raramente é analisada de forma metodológica e sistemática. Ao contrário, utilizam-se subterfúgios, estereótipos e toda a sorte de clichês, infelizmente, bastante palatáveis ao senso comum. Perde-se, com isso, a oportunidade de desvelar os meandros de uma realidade tão recente quanto profícua, caracterizada pelo ingresso e percurso de estudantes oriundos dos mais diversos segmentos sociais e culturais nos cursos regulares das nossas universidades. Tal realidade provoca perplexidade e levanta a necessidade de debates intensos acerca de tal temática.

A superação dos estereótipos e demais atitudes relacionadas ao preconceito e à discriminação é fundamental para a efetivação de um processo educativo com respeito aos “diferentes” e à diferença.

O ingresso em cursos superiores nos moldes do Proind é considerado de grande relevância em se tratando de grupos historicamente segregados, como é o caso dos indígenas. No entanto, muito além do acesso viabilizado pelos programas de inclusão, há que se repensar outros aspectos associados a ele, pois, como bem lembra Candau (2008), a interculturalidade enseja a construção de uma sociedade democrática, diversa, humana que articule o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Tal perspectiva cultural busca a construção de uma educação para negociação cultural em que os conflitos provocados pelas relações de poder se destituam e favoreçam a construção de um projeto em que as diferenças sejam dialeticamente integradas.

Na realidade cotidiana do curso de Enfermagem, o que se detecta, numa primeira análise, não são propriamente a inclusão e valorização dos saberes milenares de povos indígenas, como propõe o Proind. Ao contrário, no contexto das salas de aula, não há espaço para tais conteúdos, tampouco para a utilização de metodologias que evidenciem as vivências indígenas, a troca de experiência, a valorização cultural e o enriquecimento cognitivo recíproco.

O modelo curricular do atual curso de Enfermagem é monocultural e foi instruído a partir de uma matriz eurocêntrica. Como tal, resulta na *colonialidade do saber*, uma vez que reproduz um modo de pensar e de saber que “descarta e desqualifica a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos” (WALSH, 2009, p. 9).

Como sugere Bassalobre (2008), ao se apoiarem em diretrizes do mercado, as instituições e os professores constroem um modelo de educação em que os alunos são levados a reproduzir o sistema hegemônico, nem sempre compatível com as

suas realidades específicas. Tais diretrizes pautam-se na construção de um modelo educacional que visa à formação técnica, desarticulação dos conteúdos ministrados com a vivência do aluno. Resulta também na ausência de debates relacionados aos temas culturais e à diversidade, na concepção restrita da prática e na desconsideração das especificidades de cada aluno, o que redundou no distanciamento da díade práxis-reflexão (BASSALOBRE, 2008).

Isto posto, o presente estudo objetiva analisar as percepções dos acadêmicos indígenas e de seus professores acerca da política de inclusão, tendo como cenário específico o curso de graduação em Enfermagem da UFMT em Sinop.

### **Estudantes indígenas no curso de enfermagem: caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Para realizar o estudo, definimos como sujeitos da pesquisa todos os acadêmicos indígenas que cursavam a Graduação em Enfermagem no *campus* de Sinop, bem como os docentes que ministraram disciplinas no curso e que tiveram sob a sua supervisão algum acadêmico indígena.

Por meio do sistema acadêmico identificamos os acadêmicos indígenas matriculados no curso em diferentes semestres e posteriormente os docentes que em algum momento do processo formativo tiveram sob suas supervisões um acadêmico indígena em suas respectivas disciplinas. Os quatro discentes indígenas e os seis professores do curso foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios: a) *Docentes*: que ministraram disciplinas do tronco profissionalizante do curso de Enfermagem; que tiveram sob sua supervisão algum acadêmico indígena no desenvolvimento das disciplinas; que aceitaram participar da pesquisa; b) *Acadêmicos*: todos os acadêmicos indígenas que cursavam a Graduação em Enfermagem no *campus* de Sinop e que aceitaram participar da pesquisa.

Participaram do estudo, quatro acadêmicos indígenas (dois do sexo masculino e dois do sexo feminino), com idades entre 29 e 36 anos. No período da pesquisa, esses estudantes estavam cursando o 3º, 5º, 6º e 8º semestres do curso. Com relação às etnias e respectivas aldeias a que pertencem, três acadêmicos declararam-se do povo Terena das aldeias Copenoty (município de Peixoto de Azevedo) e Kuxonety Pokeé (município de Matupá). O quarto acadêmico declarou-se Umutina da aldeia do mesmo nome, no município de Barra do Bugres.

Todos vivem regularmente na aldeia, exceto nos períodos que precisam se ausentar para os estudos. Disseram não ter atualmente nenhuma atividade ou função específica, embora dois deles já tenham atuado como professor e como agente de saúde nas respectivas aldeias.

A representação dos docentes na pesquisa deu-se pela participação de seis professores que tiveram acadêmicos indígenas sob sua supervisão no desenvolver de suas disciplinas. Os professores que participaram da pesquisa atuavam em disciplinas práticas e teóricas, especificamente nas áreas de Práticas do Cuidar; Cuidado Integral à Saúde do Adulto e do Idoso; Cuidado Integral em Saúde Mental; Cuidado Integral à Saúde da Mulher e do Homem; e Cuidado Integral à Saúde da Criança e do Adolescente.

Ao definir o quadro de informantes, tivemos presentes as preocupações de Minayo (2007) quando alerta que a busca da compreensão das relações humanas se

ancora no universo dos significados, das crenças, dos valores e hábitos, e, portanto, o pesquisador deve procurar compreender tal universo, descrevendo a dinâmica das relações e entendendo os momentos vivenciados pelos sujeitos. Nesse sentido, buscamos descrever e analisar os sentidos desse universo, os comportamentos dos sujeitos e os significados que eles atribuem ao Proind, tendo como referência a sua formação, origem, história, cultura.

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, objetivo exploratório e descritivo, ancorado nas proposições de Minayo (2007) e Gil (2008). A coleta de dados foi realizada por meio das entrevistas, utilizando um roteiro semiestruturado composto de 22 questões para os docentes e 19 questões para os discentes. As entrevistas foram realizadas individualmente com cada sujeito, em sala específica e em períodos pré-agendados, de modo a assegurar a privacidade dos entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Findo esse processo, procedemos à análise e à sistematização dos dados, tendo como foco as percepções dos sujeitos entrevistados.

A identificação dos sujeitos envolvidos na pesquisa deu-se por meio da codificação alfabética (docente A, B, C...) e (discente A, B, C...). Tal estratégia logrou manter o sigilo da identidade dos sujeitos da pesquisa, conforme preconiza a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). Os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos também foram respeitados, conforme estabelecido pela mesma Resolução que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras da Pesquisa com Seres Humanos (BRASIL, 2012). O projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Júlio Müller (HUJM) sob o parecer nº 69326. Para a realização das entrevistas e após o esclarecimento sobre a pesquisa, foi solicitado aos sujeitos o preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de que trata a Resolução supracitada.

## O Proind no âmbito das ações afirmativas

A expressão *ação afirmativa* foi utilizada pela primeira vez no universo das políticas públicas nos Estados Unidos na década de 1960<sup>3</sup>. O então presidente John Kennedy iniciou o processo, porém a sua consolidação se deu a partir de 1965 com o governo do presidente Lyndon Johnson. A implantação de medidas provenientes do Poder Executivo, especialmente as ligadas a favorecer as minorias étnicas historicamente excluídas, norteou os rumos dos acordos na administração pública. Elas previam que os contratos entre empresas e órgãos públicos só seriam possíveis se a empresa a ser contratada atuasse em prol da diversidade e da integração das comunidades excluídas socialmente (PEREIRA, 2011).

As medidas adotadas pelo poder público tinham como objetivo assegurar que as pessoas oriundas de sociedades historicamente segregadas — negros, índios e

3 Na década de 1960, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começaram a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surgiu como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. Foi nesse contexto que se desenvolveu a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

mulheres — tivessem garantido o direito ao emprego público e à educação superior e que, nos empregos ou espaços educativos, eles fossem tratados independentemente de cor, raça, credo religioso ou origem étnica (MOEHLECKE, 2002).

Ainda que nos Estados Unidos as iniciativas nesse sentido tenham emergido na década de 1960, no Brasil, o tema ganhou destaque apenas na década de 1990, com a criação de vagas específicas destinadas aos negros e alunos provenientes de escolas públicas em universidades como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB).

Em relação aos povos indígenas, a própria Constituição Federal de 1988 redeseñhou as relações entre eles e o Estado Brasileiro<sup>4</sup>. A educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue passou a ser uma premissa assegurada às sociedades indígenas do Brasil.

Fleuri (2003) destaca a relevância desse direito garantido aos indígenas:

Os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Além disso, a Constituição Federal assegurou a eles o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger suas manifestações culturais. Dessa forma, fica garantido às comunidades indígenas o acesso a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, ao mesmo tempo em que forneça instrumentos necessários para enfrentar o contato com outras sociedades (FLEURI, 2003, p. 21).

No campo da educação superior, as ações afirmativas dirigidas aos indígenas surgiram no ano de 2001, quando a Universidade do Estado do Mato Grosso – Unemat criou cursos específicos para a formação de professores indígenas no *campus* de Barra do Bugres. Diante de uma iniciativa tão radical e inédita na história do país, a temática ganhou força e logo foi seguida por outras universidades, que adotaram programas pontuais nesse sentido.

Um breve levantamento acerca dos programas de inclusão étnico-racial no contexto acadêmico brasileiro aponta a UERJ<sup>5</sup>, em 2003 e a UnB<sup>6</sup>, em 2004, como precursoras na implantação de cotas raciais em cursos de graduação. Depois destas, diversas instituições de ensino, como a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal do Maranhão, a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Federal de Roraima, a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Federal de Mato Grosso, entre outras, apresentaram novas iniciativas de inclusão de povos

4 O Artigo 5º declara que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. O Art. 205 afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2010). Além desses dois artigos de cunho mais geral, a Constituição reserva um Capítulo inteiro para tratar Dos Índios.

5 Sistema de cotas implantado por força da Lei Estadual 4151/2003, que estabeleceu cotas de 5% das vagas para integrantes de minorias étnicas, com vistas à redução de desigualdades étnicas, sociais e econômicas e a fim de cumprir esse princípio, em seu Artigo 5º.

6 A UnB aprovou por meio do seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 6 de junho de 2003, um programa inovador de ações afirmativas. Trata-se do Plano de Metas para Integração Étnica, Racial e Social, que instituiu cota de 20% das vagas do exame vestibular para negros e que vigorará inicialmente por 10 anos a partir de 2004. O primeiro vestibular com o sistema de cotas na UnB foi o do segundo semestre de 2004, pelo qual 20% das vagas foram destinados aos negros. Além do acesso dos negros com cota de 20%, o sistema da UnB prevê também o acesso de indígenas, mas estes através de uma seleção diferenciada e em parceria com a Funai.

indígenas nos mais diversos cursos de graduação. Atualmente 36 das 59 universidades federais do Brasil adotaram as políticas de cotas raciais e/ou sociais, e, destas, 19 universidades federais<sup>7</sup> têm cotas para índios.

As políticas de ação afirmativa despertaram na sociedade (complexa e desigual) a possibilidade de levar a efeito a realização das premissas da igualdade e da liberdade para todos. Ainda que se apresentem com um caráter inclusivo, precisam ser constantemente repensadas e avaliadas mais amplamente.

Veremos, a seguir, como foi arquitetado e implementado o programa de ação afirmativa instituído na UFMT, destinado às comunidades indígenas, o Proind.

## O Proind nos campi da UFMT

Revedo a história da UFMT, verificamos que, desde a sua fundação, a instituição vem implementando diferentes iniciativas educacionais com vista à melhoria da tríade acadêmica (Ensino, Pesquisa e Extensão), democratização do acesso e inovações na forma de gestão universitária (MATO GROSSO, 2005).

No campo da formação de acadêmicos indígenas, as primeiras demandas começaram a ser atendidas a partir do ano de 2006, por força da Resolução nº 135 do Consepe (UFMT, 2006), que criou seis vagas, sendo, respectivamente, três vagas para o curso de Enfermagem e três vagas para o curso de Medicina. No ano seguinte, a Resolução nº 48 do Consepe (UFMT, 2007a) destinou mais duas vagas para o *campus* de Sinop e duas vagas para Rondonópolis, totalizando dez vagas na área da saúde para estudantes indígenas.

A inclusão e a permanência de dez estudantes em cursos “prestigiados” no imaginário social, como os da área da saúde, embora não tenha alterado a situação de penúria dos povos indígenas, revestiu-se de significados e simbolismos indiscutíveis. Afinal, marcou de forma inequívoca o ingresso de indígenas na UFMT, na condição de *estudantes indígenas*. Até então, dezenas deles haviam ingressado em diferentes cursos, porém, sempre por iniciativa própria e na condição de estudantes comuns, fato que não raramente culminava na desistência por parte do indígena, dadas as diversas dificuldades encontradas no decorrer da formação.

A iniciativa suscitou nas organizações indígenas de Mato Grosso o desejo de expandir ainda mais o Programa. Destarte, o Instituto Indígena de Estudos e Pesquisa de Mato Grosso MAIWU, juntamente com o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEEI-MT), encaminhou documento à reitoria solicitando a ampliação do número de vagas para acadêmicos indígenas nas diferentes áreas de conhecimentos, especialmente nas mais prementes para suprir as demandas advindas do convívio com a sociedade nacional. Dava-se aí o início à estruturação da relação do indígena com a universidade, da qual foram historicamente privados.

Nesse sentido, Fernandes (2007) afirma que

[...] uma das questões fundamentais para a implantação de políticas públicas no âmbito das sociedades indígenas deve fazer menção às expectativas de cada uma e que tal decisão deva ser mediada por múltiplos interesses e condições que balizarão cada projeto societário (FERNANDES, 2007, p. 97).

7 Unifap; UFBA; UFRB; UFC; UnB; UFMA; UFMT; UFPA; Ufopa; UFRA; UFPR; UFRR; UFSM; Unipampa; UFSC; UFS; UFABC; Unifesp; UFT.

Em resposta, o Consepe, por meio da Resolução nº 82/2007 (UFMT, 2007b), criou o Programa de Inclusão Indígena – Proind “Guerreiros da Caneta”. Tratava-se de um Programa de ação afirmativa que objetivava a promoção do acesso e a permanência para estudantes indígenas das diferentes etnias do estado de Mato Grosso nos cursos de graduação da UFMT. Esse programa é financiado pela Fundação Nacional de Saúde (Funasa) e pelo Ministério da Saúde (MS). Concomitantemente à criação do Proind, foi criado o Programa Permanente de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas (PPAEIND), para facilitar o processo formativo desses estudantes. Em seu escopo, destacava o propósito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que garante aos povos indígenas uma educação diferenciada, a recuperação e a reafirmação de seus conhecimentos, além do acesso aos saberes da sociedade não indígena (BRASIL, 1996).

O PPAEIND visa a atender os estudantes indígenas que ingressarem na UFMT nos cursos de graduação por meio de processo seletivo específico e diferenciado voltado aos povos indígenas do estado de Mato Grosso. É parte do Proind e está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), que oferece estrutura e pessoal para auxiliar na execução dos trabalhos. Para a efetivação das ações do PPAEIND foi nomeada uma comissão composta de uma equipe interdisciplinar e interinstitucional, constituída por representantes das organizações indígenas de Mato Grosso, do CEEI/MT ligado à Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso (Seduc/MT), do Setor de Educação da Fundação Nacional do Índio (Funai) regional, da Funasa regional, das Unidades Acadêmicas da UFMT e representantes dos cursos que recebem estudantes indígenas.

Algumas das competências da comissão reforçam a estrutura do programa, que, em sua premissa, objetivava “promover o acesso e a permanência de estudantes indígenas no ensino superior”, conforme consta na Resolução 82/2007 do Consepe. São elas:

- a) efetuar o acompanhamento acadêmico dos estudantes indígenas em conjunto com os coordenadores e/ou professores orientadores dos mesmos;
- b) propor ações referentes ao vestibular indígena;
- c) emitir parecer(es) e relatório(s) referentes ao desempenho acadêmico dos estudantes indígenas;
- d) articular ações integradas com as diversas unidades da UFMT, quando se tratar de estudantes indígenas;
- e) propor programas e projetos específicos que venham a atender a demanda e interesse dos estudantes indígenas;
- f) propor projetos de complementação de estudos que visem minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes indígenas nos conteúdos das disciplinas dos cursos nos quais estão matriculados;
- g) propor ações (eventos culturais, cursos, seminários, palestras, entre outros) que tratem sobre a temática Diversidade na Universidade, especificamente sobre a presença indígena no Estado do Mato Grosso e nos cursos de graduação da UFMT, visando preparar e sensibilizar a comunidade acadêmica (professores, alunos, servidores) para recepção dos estudantes indígenas que ingressarem nos cursos de graduação da UFMT;
- h) propor programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para os povos indígenas do MT com a participação dos estudantes indígenas aprovados no processo seletivo específico, buscando, inclusive, envolver outros estudantes indígenas que já estejam cursando outros cursos na UFMT;
- i) propor parcerias através de um termo de cooperação técnica com a Funai



com vistas a garantir, da parte deste órgão de assistência indígena, apoio à permanência, participação na Comissão de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas, participação dos estudantes indígenas nos Processos Seletivos da UFMT para os Povos Indígenas do Mato Grosso e outras modalidades de apoio que se fizerem necessários ao atendimento dos interesses dos estudantes indígenas;

j) propor um termo de cooperação com a Funasa com vistas à assistência de saúde destes estudantes indígenas durante o período em que estiverem cursando os cursos nos *Campi* da UFMT (UFMT, 2007b, p. 3).

Dentre os principais objetivos do PPAEIND, podemos destacar o acompanhamento da trajetória dos acadêmicos participantes do programa nos cursos em que estão matriculados, por meio de ações que visem minimizar o impacto advindo desta nova experiência de vivência intercultural na universidade.

Conforme dispôs a Resolução do Consepe, o Proind foi instituído como um “programa piloto”, com duração de cinco anos e com a meta de oferecer 100 vagas distribuídas da seguinte forma: 10 vagas em 2008, 20 em 2009, 20 em 2010, 25 em 2011 e 25 vagas em 2012. Somadas as dez vagas já designadas, o Projeto totalizava 110 vagas para estudantes indígenas nos mais diversos cursos e *campi* da UFMT. O Projeto previa ainda uma avaliação de percurso com vistas a uma possível expansão no futuro.

A proposição das vagas por curso foi encaminhada à UFMT pelo CEEI/MT pela Organização de Professores Indígenas de Mato Grosso (OPRIMT) e do Instituto MAIWU. A disponibilidade de vagas nos cursos atendeu parcialmente a demanda dos povos indígenas de Mato Grosso e concentrava-se nas áreas agrárias, tecnológicas, de saúde e das ciências humanas e sociais.

Na prática, porém, o Programa não conseguiu atingir as metas propostas. Até o ano de 2011, os registros do Proind indicam que ingressou um total de 58 (cinquenta e oito) acadêmicos indígenas distribuídos em 16 (dezesesseis) cursos nos quatro *campi* da UFMT (Cuiabá, Rondonópolis, Barra do Garças e Sinop). Dos 42 povos indígenas<sup>8</sup> existentes no estado, apenas 13 haviam sido contemplados até então pelo Programa. São eles: Bakairi, Umutina, Bororo, Xavante, Terena, Xiquitano, Irantxe, Arara, Guató, Karajá, Nhambikwara, Paresi e Yawalapiti. Destes, um estudante do curso de Enfermagem e um estudante do curso de Engenharia Florestal do *campus* de Sinop haviam desistido formalmente dos respectivos cursos, e apenas uma vaga das três oferecidas do curso de Ciências Econômicas no vestibular de 2010 foi preenchida.

O acesso dos indígenas deu-se por meio de vestibular específico e diferenciado, com os candidatos inscritos concorrendo entre si. Foi realizado em fases, constituídas de prova objetiva de conhecimentos gerais, redação e prova oral (com o intuito de valorizar a tradição, a oralidade e os saberes dos povos indígenas). O apoio para a manutenção e a permanência dos estudantes indígenas é garantido por meio de uma parceria estabelecida entre UFMT e Funai, consolidada num convênio assinado entre as duas partes.

8 O estado de Mato Grosso possui uma vasta diversidade étnica. Os 42 povos indígenas estão distribuídos em todas as regiões do território. A população total é de cerca de 30 mil pessoas, sendo a maioria composta de povos com pequenos contingentes populacionais (menos de mil pessoas por povo). A exceção é o povo Xavante, cuja população é a metade da população indígena do estado, com aproximadamente 15 mil pessoas (SECCHI, 2002).

Ao ser instituído o Proind, realçou-se sua importância no sentido de promover o acesso de estudantes indígenas à universidade. Os programas de apoio acadêmico, a exemplo do PPAEIND, vieram no sentido de assegurar a sua *permanência*. Por fim, mas não menos importante, discute-se agora a *expansão* do programa, de forma a torná-lo mais abrangente e, assim, viabilizar o atendimento de toda a demanda.

Sobre essa temática, Silva e Veloso (2010, p. 222) trazem uma oportuna contribuição ao pontuarem que “acesso, permanência e expansão são fenômenos distintos, mas com reflexos mútuos, o que implica estudá-los de forma integrada”. De acordo com as autoras,

A permanência dá sentido ao acesso, configurando a continuidade da trajetória de formação; a expansão tem relação (e impacto) com o acesso na proporção do crescimento quantitativo [...]. Tais questões convergem para a afirmativa de que o acesso não comporta uma explicação isolada ou descontextualizada (SILVA; VELOSO, 2010, p. 222).

Nesse sentido, juntam-se as proposições de Silva e Serra (2011) às de Vera, Aversí-Ferreira e Lucchese (2011), quando propõem que o acesso ao ensino superior para acadêmicos indígenas precisa ser pensado e discutido amplamente, pois persistem ainda muitas controvérsias acerca de tal política.

A inclusão dos indígenas na universidade não pode ser analisada apenas sob o aspecto do seu desempenho acadêmico. Deve atentar também para as formas com que procuram superar as situações adversas, interagir com o ambiente universitário, relacionar a ciência com o seu modo particular de conceber a vida, com suas crenças, valores, enfim, com suas culturas milenares.

Logo, o aprofundamento da temática “acesso” transcende o discurso do ingresso do estudante, ou simplesmente da inclusão apregoada no mundo moderno (SILVA; VELOSO, 2010).

Feita essa breve retrospectiva, passaremos a discutir os contornos e o alcance dessa política pública tendo como cenário o curso de Enfermagem da UFMT em Sinop. Enfatizaremos as percepções dos sujeitos do processo educativo, uma vez que ainda persistem diferentes formas de discriminação, violência e desrespeito à cultura e ao seu modo peculiar de viver e de perceber o mundo.

O Proind será percebido como uma das ações afirmativas desenvolvidas pela UFMT com o propósito de mitigar os danos causados a essas populações nas relações históricas ocorridas na região de Sinop.

A tarefa pedagógica de incluir estudantes indígenas no ensino superior deve ser coletiva, pois se trata de um assunto relevante que remete ao verdadeiro significado do exercício da cidadania e que abarca valores como democracia, tolerância e convivência qualificada com a diversidade cultural. É, pois, com esse pano de fundo que analisamos a relação pedagógica desenvolvida no curso de graduação em Enfermagem no *campus* da UFMT em Sinop.

### **As percepções dos docentes e dos estudantes indígenas acerca da sua formação**

Apresentaremos, a seguir, as principais percepções dos docentes e discentes indígenas acerca do seu processo formativo, tendo como principal fonte os registros obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas.

Consideramos, inicialmente, o seu ingresso no curso de Enfermagem por meio de uma política de ação afirmativa e perguntamos sobre o contexto político e administrativo em que surgiu o Proind. Verificamos que os indígenas têm pouco conhecimento sobre o assunto. Em relação ao seu ingresso na universidade no âmbito dessas políticas implantadas pelo governo federal, igualmente não demonstraram suficiente clareza.

Em seus depoimentos, não relacionam o seu vínculo a uma política de Estado, de natureza permanente e duradoura. Ao contrário, o ingresso no curso de Enfermagem para os entrevistados indígenas não passou de uma “*oportunidade que surgiu e que não poderiam deixar de aproveitar*”. Ainda assim, existe um consenso de que se trata de um “*bom começo; um passo dado*”. Todos ressaltam também que o Proind vem no sentido de ajudar as comunidades indígenas, mas que precisa melhorar bastante para atender a todos. Em síntese: “*falta muita coisa a ser realizada*”. Do ponto de vista operacional, “*deveria ter acontecido há muito tempo; demorou a chegar e agora quero ter bastante proveito*”.

Todos consideraram a iniciativa essencial para os indígenas terem acesso a um curso e que, sem essa oportunidade, dificilmente os indígenas conseguiriam chegar.

O depoimento a seguir aponta a percepção de um dos entrevistados acerca dessa iniciativa:

*Entendo que é um meio que nos proporciona um conhecimento mais elaborado, uma preparação para ser um bom profissional, ou seja, uma troca de status, pois depois de formado posso voltar e trabalhar em minha comunidade e para minha comunidade. Eu vejo a ação afirmativa como um movimento de ajuda porque a gente sempre teve pessoas interessadas, mas não tinha condições de ter acesso a esses cursos e através dessas ações nós podemos ingressar nessa batalha, que é o nosso sonho (Discente B).*

A percepção do discente, como vemos, prioriza novamente os aspectos operacionais e pragmáticos. Os aspectos políticos e a consciência crítica aparecem apenas subjacentes aos depoimentos e são entendidos não como uma conquista dos povos indígenas, mas como uma iniciativa do governo federal que é disponibilizada para eles, ainda que tardiamente.

Se fizermos uma correlação entre a percepção dos defensores das políticas afirmativas para negros, por exemplo, é evidente que neste caso existe um acúmulo muito maior que é resultante de uma militância histórica em favor dessa bandeira. Entretanto, o pequeno número de entrevistados pode não ter contemplado a totalidade do debate existente no campo indígena e indigenista, cuja militância discute, há décadas, o acesso à educação escolarizada em todos os níveis.

Moehlecke (2004) argumenta que as políticas educacionais destinadas às sociedades segregadas ainda não se caracterizaram como um direito democrático. Para ela, aqueles que as classificam como um privilégio apelam para um suposto “caráter inconstitucional”. Classificá-las como um privilégio significaria

[...] uma discriminação ao avesso, pois favoreceriam um grupo em detrimento de outro e estariam em oposição à ideia de mérito individual, o que também contribuiria para a inferiorização do grupo supostamente beneficiado, pois este seria visto como incapaz de “vencer por si mesmo”. Para os que as entendem como um direito, estariam de acordo com os preceitos constitucionais, à medida

que procuram corrigir uma situação real de discriminação. Não constituiriam uma discriminação porque seu objetivo é justamente atingir uma igualdade de fato e não fictícia. Elas não seriam contrárias à ideia de mérito individual, pois teriam como meta fazer com que este possa efetivamente existir. Seria, nesse caso, a sociedade brasileira a incapaz, e não o indivíduo; seria incapaz de garantir que as pessoas vençam por suas qualidades e esforços ao invés de vencer mediante favores, redes de amizade, cor, etnia, sexo (MOEHLECKE, 2004, p. 12).

Embora haja uma convergência nos depoimentos dos docentes quanto às ações afirmativas serem “*uma oportunidade garantida por lei*”, reconhecem que essa garantia não necessariamente é legitimada pela sociedade. Para eles, o caminho das cotas não é o ideal. “*Seria melhor que todos tivessem a mesma chance*”. De outra parte, todos concordam que, sem elas, muito dificilmente a população teria acesso a cursos regulares, dado seu contexto cultural, histórico e educacional. Qualquer aluno de qualquer etnia ou segmento social deveria encontrar as condições adequadas no ensino médio para acessar o ensino superior, no entanto essa realidade ainda não se materializou.

Essa percepção está em linha com os argumentos de Pereira (2011), ao constatar que, apesar da democratização do acesso ao sistema educacional, a diferença de escolarização entre indígenas e não indígenas permanece inalterada. A causa não estaria apenas no pequeno alcance das ações afirmativas, senão na evidência de que as políticas universalistas não têm sido capazes de alterar o padrão de desigualdade social.

Fazendo referência a esse contexto, Moehlecke (2002) adverte que, embora a democratização do acesso à educação se manifesta com um algo real, em vão será adotar as políticas afirmativas na universidade se o processo educativo na educação básica permanecer indigente. Para a autora, “a decadente qualidade de ensino nesses níveis de escolarização se constitui uma fábrica de injustiça social” (MOEHLECKE, 2002, p. 200).

A questão das políticas afirmativas despertou certa inquietação entre os entrevistados, quer por não desejarem se manifestar contrariamente a elas, quer por não encontrarem argumentos adequados para combatê-las ou defendê-las. Ocorreram diversos depoimentos questionando a adoção das políticas de ação afirmativa com base na origem ou na etnia dos beneficiados. Questionou-se o porquê de a “*Universidade ter que resolver um problema que não é nosso*”.

Os depoimentos a seguir sintetizam a percepção majoritária dos entrevistados:

*Eu sou muito inquieta com alguns aspectos dessas ações afirmativas. Uma delas é essa questão de cotas na universidade. Se você observar a partir de uma ótica mais restrita ela é importante e benéfica porque realmente esses segmentos sociais são excluídos, mas a minha inquietação maior é que grande parte dessa problemática poderia ser solucionada com uma educação básica de qualidade (Docente A).*

*Eu acho que as ações afirmativas têm duas vertentes que merecem ser destacadas. O lado positivo é oferecer uma condição de capacitação para esse povo, no intuito de que eles retornem à sua comunidade e usufruam do ofício para o qual foram formados, ou seja, prestar assistência à essa comunidade. Mas é claro que, ao invés de ter uma ação afirmativa (específica para estes*

*segmentos sociais) onde a gente vá resolver um problema que não é nosso, teria que ter mais investimento no ensino fundamental e médio, pra que todo mundo pudesse concorrer e tivesse a possibilidade de passar em qualquer universidade pública de qualidade (Docente D).*

Os depoimentos acima mostram que existem poucos argumentos favoráveis a políticas de cotas. O principal diz respeito ao caráter mitigatório, isto é, de compensar o dano causado historicamente a esses povos. Não se trata, portanto, de um direito de cidadania, ou da democratização do saber, ou de qualquer outro argumento listado desde os ideários iluministas. Ao contrário, expressa o sentimento majoritário predominante na comunidade de Sinop que traz na memória a pecha de expulsar as comunidades indígenas e ocupar seus territórios.

Em um depoimento bastante acautelado, um docente deixou claro que o contato da população indígena com a sociedade nacional favoreceu o desenvolvimento de doenças e que, para mitigar tal dano, é preciso oferecer ações afirmativas:

*No meu entendimento existem muitos equívocos com relação às políticas de ação afirmativa, sobretudo no que diz respeito aos precários investimentos no ensino básico. Agora se eu pensar na inclusão do indígena, eu a vejo como uma medida necessária e assertiva. Pois, se nós contribuímos para o desenvolvimento de doenças que esses povos não desenvolviam anteriormente à invasão da nossa cultura e certamente o nosso sistema de saúde não é voltado para essas necessidades, uma vez que eles adoecem, desenvolvem doenças crônicas degenerativas, e nós não temos preparo na nossa cultura para atendê-los de forma significativa, eu acredito que o esforço social venha nesse sentido de formar aquelas mesmas pessoas que são da comunidade e que possuem o referencial cultural para que elas desenvolvam ações de saúde necessárias à realidade e que tenham um olhar mais assertivo para trabalhar naquela comunidade (Docente C).*

Nesse sentido, o olhar de Pontes, Staufer e Garnelo (2012) a respeito da chegada da sociedade moderna e o desenvolvimento de morbidades nas comunidades indígenas é pertinente:

*A história de contato entre a sociedade nacional brasileira e os povos indígenas é marcada pela subalternização dos últimos, o que levou a transformações de seus modos de vida e instituiu precárias condições sanitárias nas comunidades, discriminação social e elevados níveis de vulnerabilidade na situação de saúde da sua população, marcada pela doença e morte evitáveis (PONTES; STAUFER; GARNELO, 2012, p. 265).*

No entanto, não se trata apenas de um problema relacionado à saúde indígena. Ao tratar dos direitos dessas minorias, Munanga (2003) discorre sobre o primeiro artigo da declaração dos Direitos do Homem de 1789, segundo o qual “Todos os Homens nascem e permanecem livres e iguais em direito”, e a declaração americana de Virgínia de 1776, que diz: “Todos os homens nascem igualmente livres e independentes: eles têm direitos certos, essenciais e naturais”. O autor enfatiza ainda que, em um Estado democrático, todos os sujeitos devem ter a garantia de seus direitos resguardados.

Corroborando tal discurso, trazemos os argumentos de Pereira (2011), o qual considera que as políticas de acesso não podem ser vistas como uma obrigação moral

do Estado, e sim como um projeto destinado a reverter a discriminação histórica. Devem reverter o atual quadro de desigualdade social e a imagem depreciativa dos grupos sociais, favorecendo a igualdade entre indivíduos de etnias distintas e exercendo a constitucionalidade brasileira.

Os relatos dos sujeitos da pesquisa não evidenciaram uma consciência crítica acerca de tais direitos. Ao contrário, expressaram uma percepção pouco crítica sobre o acesso dos indígenas à educação, à saúde e a outros direitos sociais. Nos depoimentos, a educação escolar constitui apenas uma *oportunidade* (e não um direito); um “cala-boca” para mitigar a transferência compulsória e a desassistência histórica. A consciência da igualdade e dos direitos humanos ainda se constitui um problema, uma vez que nem todos os atores sociais os percebem como direitos próprios. Tal realidade provoca perplexidades e suscita ainda a continuidade dos debates.

Ainda sobre essa temática, foi perguntado aos docentes e discentes o que conheciam a respeito do Proind, desenvolvido nos *campi* da UFMT. As respostas obtidas abarcaram um amplo espectro, desde aqueles que afirmaram não conhecer nada a respeito, até quem disse atuar como monitor na formação dos discentes indígenas. O corte médio poderá ser sintetizado na seguinte frase: “*ouvi falar, acho interessante, mas não sei muito sobre o programa*”.

De fato, o Proind não conseguiu adquirir a desejada visibilidade no interior do *campus* de Sinop. Os professores que têm algum conhecimento sobre o Programa o obtiveram basicamente por se depararem em sala de aula com os estudantes indígenas matriculados em suas respectivas disciplinas. Em um caso específico, o professor nem percebera a presença do estudante indígena em sala. Alertado de que o aluno não poderia ser reprovado sob pena de ser desvinculado do Programa, o zeloso docente recompôs a nota da sua avaliação e “*conferiu com a turma*” sobre a presença de outros eventuais alunos indígenas em sua disciplina. Não fosse pelo receio da punição por exercer sua atividade de forma “*imparcial e unívoca*”, o professor não teria reconhecido a presença dos indígenas em sala.

Parece que não houve uma orientação mais consistente por parte da direção do Instituto e/ou da coordenação de curso no sentido de preparar os docentes para receberem adequadamente os estudantes vinculados ao Programa, conforme prevê a Resolução 82/2007 do Consepe: “e) realizar reuniões periódicas com o(a) coordenador(a) de curso, professor(a) Orientador(a), monitores, bolsistas e estudantes indígenas” (UFMT, 2007, p. 3).

O Proind na UFMT estabelece que os docentes das disciplinas devem contar com assessorias especializadas para desenvolver de forma mais adequada o projeto pedagógico e suscitar as potencialidades dos acadêmicos indígenas que integram os respectivos cursos.

Tal proposição traz um pressuposto óbvio: os professores não estão aptos a lidar com a nova realidade que assegura a presença adicional (sobrevagas) de estudantes indígenas nos cursos regulares. De igual forma, os próprios docentes declaram-se despreparados para atenderem às necessidades desses educandos, quer seja com metodologias criativas e convergentes com essa nova demanda, ou com conteúdos disciplinares que incorporem os saberes culturais desses povos.

Esse quadro foi assim sistematizado pela educadora Vera Candau:

[...] promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados (CANDAUI, 2008, p. 50).

Há que se repensar a forma como esse programa vem sendo implementado, especialmente no que diz respeito à falta de sintonia entre as expectativas dos estudantes e as condições de acompanhamento dos docentes e dos gestores do programa.

Se contrapusermos a perspectiva dos docentes aos relatos dos estudantes indígenas, verificaremos que todos conhecem o Proind e que o percebem como uma iniciativa que “abriu portas para a população indígena” e para a formação de “*profissionais qualificados*”. Os discentes reconhecem que o programa representa uma nova forma de lidar com a educação e de dar maior visibilidade aos assuntos indígenas, levando em consideração que, até aqui, “*os índios sempre foram esquecidos pelo governo*”. Destacam também a relevância do apoio financeiro destinado à sua moradia e ao custeio no espaço urbano.

Os relatos corroboram tal panorama:

*Para nós o programa tem sido como um braço de apoio. Nós, indígenas, precisamos ser capacitados para o atendimento na comunidade que é muito carente de assistência. Eu lembro que o tempo foi passando, e a gente não tinha pessoas qualificadas na comunidade (em nenhuma área da ciência), e hoje nós somos gratos por este apoio em nossa formação (Discente B).*

*Eu entendo que o Proind foi criado no intuito de ajudar o acadêmico indígena. Esse programa abriu as portas e deu oportunidade para os povos indígenas. Acho que sem o Proind seria muito mais difícil um indígena adentrar um curso superior. Compreendo que facilitou, sim, a entrada do índio na universidade, está facilitando nosso aprendizado e desenvolvimento também. Outro ponto positivo é questão do programa bolsista apoio, que nos oferece uma ajuda financeira favorecendo nossa permanência aqui. Para nós o programa só tem pontos positivos (Discente C).*

Uma questão que merece ser destacada é a convergência de opiniões entre os acadêmicos indígenas. Como os textos acima mostram, os acadêmicos reconhecem que o Programa vem no intuito de abrir portas antes cerradas para eles, oferece um custeio financeiro e propicia a formação dos índios em cursos superiores. Tal ênfase pode denunciar a falta de um entendimento mais crítico e aprimorado acerca das políticas de ação afirmativa. Os acadêmicos percebem as “vantagens” que o programa oferece, mas sublimam o contexto em que vivem, o cenário de segregação e de intolerância na universidade e fora dela.

Tal dilema é equacionado por Urquiza, Nascimento e Espíndola (2011), ao tratarem das políticas públicas destinadas aos indígenas:

Tendo em vista que no Brasil ainda são incipientes as políticas públicas destinadas a atender aos anseios de autonomia dos indígenas, as comunidades indígenas passam a considerar as universidades que as acolhem (que buscam fazer o exercício de acolher a diferença) como um “terceiro espaço”, ou seja, ambiente de negociações e reafirmações identitárias, de discussão de projetos de autonomia e, inclusive, de maior visibilidade (URQUIZA; NASCIMENTO; ESPÍNDOLA, 2011, p. 82).

Outro fator igualmente relevante não mencionado pelos acadêmicos diz respeito à não exigência de uma formação básica de qualidade para o ingresso nos cursos superiores, como ocorre aos que ingressam pelos meios convencionais (vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio e Sistema de Seleção Unificada).

Buscando levar o debate para o campo da diversidade cultural, das relações interétnicas e do etnocentrismo, relacionando-os às políticas de ação afirmativa, perguntou-se aos sujeitos se consideram o *campus* da UFMT em Sinop um espaço aberto para o diálogo intercultural, e a resposta unânime dos indígenas foi negativa.

Também os docentes reconhecem que, no contexto da UFMT em Sinop, este espaço de discussão ainda não existe. Para eles, “há uma falha nos órgãos gestores do Programa”; os responsáveis deveriam se dispor a debater e a difundir na comunidade acadêmica a política de ação afirmativa existente na UFMT. Os docentes e técnicos administrativos que interagem com as mais diversas realidades culturais também deveriam se dispor a discutir o assunto de modo a facilitar esse processo de integração.

Os docentes foram enfáticos em admitir que a universidade não está preparada para receber e atender os estudantes indígenas. Os relatos evidenciaram o despreparo tanto na formação dos docentes (seja na graduação, seja na pós-graduação) quanto na adequação institucional para lidar com a diversidade. A perspectiva monoculturalista dos cursos associada à falta de leitura por parte dos docentes e à pouca visibilidade dos assuntos indígenas impedem o desenvolvimento adequado de conteúdos e metodologias que atendam à diversidade étnica e cultural.

Os alunos avaliam que ainda não há espaço aberto para a discussão curricular e preparo docente para atender à diversidade de alunos. Embora esse problema não seja exclusivo da UFMT, é certo que a mentalidade do entorno regional de Sinop torna esse espaço ainda mais restrito. Vejamos o relato:

*Eu acho que ainda não existe esse espaço. A universidade não está totalmente adepta a esse debate, tanto é que este é meu último ano e eu nunca participei de nenhum debate que trate realmente da questão cultural. Talvez essa questão ainda não tenha ganhado corpo, força e expressão. No início do segundo semestre um professor teve essa iniciativa, conversou comigo para organizarmos um evento, pensamos em trazer alguém pra falar sobre a cultura, mas o projeto não deu certo, talvez tenha faltado apoio, nunca mais tentamos novamente (Discente A).*

A pouca articulação entre as instâncias administrativas também é indicada como um fator limitador na relação entre professores e estudantes vinculados aos programas de inclusão. São poucos os setores que conhecem, discutem ou se preocupam com esse assunto. E, como sabemos, acolher e incluir indígenas na Universidade vai além de um ato formal. Deve criar e consolidar novas mentalidades, transformar as rotinas e procedimentos; tornar o ambiente acadêmico e administrativo um ambiente de fomento e de consolidação das culturas e da diversidade (MATO GROSSO, 2010).

Outro aspecto abordado foi acerca do processo avaliativo (vestibular específico) diferenciado que é destinado aos indígenas no ingresso à universidade.

Perguntamos como os docentes e discentes avaliam a adoção de tal medida como pré-requisito para o acesso ao ensino superior na UFMT. Os relatos variaram entre



quem entendeu como um processo justo, dadas as desigualdades e os danos historicamente acumulados para as comunidades indígenas; houve quem não concordasse, pois entendia que, se o processo formativo para o aluno indígena é igual ao do aluno não indígena, tais alunos deveriam acessar universidades pelos mesmos meios, uma vez que reconhecem que existe um contrassenso nessa perspectiva.

*Não concordo com este método. Entendo que a entrada tem que ser de modo igual para todos, pelo menos no mesmo nível, por que eu vejo que o aluno tem que entrar no ensino superior com uma base de conhecimento, independente se ele é indígena ou não. O que pode ser levado em consideração é a questão da linguagem que pode haver uma diferença e uma necessidade especial, mas com relação ao conhecimento e conseqüentemente o nível de avaliação teria que ser semelhante (Docente A).*

*Eu entendo que é uma questão que precisa ser repensada, pois o processo de entrada é diferenciado, mas o processo avaliativo no decorrer da formação é igual para todos. É necessário que seja revisto o que foi oferecido para esse aluno indígena antes da entrada à faculdade, por que aí se você fizer o mesmo processo avaliativo você vai ser injusto, então é preciso que ofereça as mesmas condições para que o processo de inclusão seja justo, pois a partir do momento que o aluno entrou na universidade a gente pensa que ele vai se submeter ao mesmo processo de formação que os outros (Docente B).*

Os discentes veem o processo de entrada à universidade como um método positivo e que os favorece, expõem ainda que para eles tal procedimento é de extrema importância quando se leva em consideração a questão da língua distinta entre os mais diversos povos. Eles entendem que muitos indígenas não falam o português ou têm dificuldades de linguagem, e tal fato pode ser considerado no vestibular específico, uma vez que os responsáveis pela redação deste, bem como pela sua correção, são pessoas capacitadas, as quais conhecem a cultura indígena e entendem qual é o “recado dado pelo indígena”.

Outro aluno expressou que o fato de só os indígenas estarem concorrendo às vagas específicas facilita muito o processo, pois eles se sentem menos ameaçados e conseguem um grau maior de concentração na execução da prova. Apenas um aluno manifestou que em seu entendimento o vestibular diferenciado destinado aos indígenas é importante, pois a educação básica oferecida na aldeia não atende as necessidades específicas e pode ser considerada de “*má qualidade*”.

Podemos observar o relato:

*Eu vejo que a educação básica oferecida na aldeia é muito fraca. A princípio essa concorrência entre indígenas é importante, embora às vezes eu pense que desvaloriza um pouco o nosso conhecimento quando a gente faz um vestibular separado. Outra questão importante é que tem alguns indígenas que não sabem falar português, e os professores que avaliam cada programa conhecem as realidades indígenas, e às vezes ele escreve de um jeito específico, mas que os avaliadores conseguem entender qual é o recado, ao passo que se estes indígenas fossem concorrer em um vestibular convencional talvez não tivessem a chance de entrar (Discente A).*

Observamos que os relatos apontam para uma questão objetiva que justificaria a realização de um método avaliativo para o ingresso na universidade. Os discentes

percebem que o domínio limitado da língua portuguesa por si só justificaria a realização de um exame de ingresso específico, mas parecem ignorar outras questões correlatas, como a qualidade da formação básica e a inserção em uma sociedade centrada na linguagem escrita. Ao que parece, o Proind ainda mantém um flanco assimilacionista, na medida em que a sua execução favorece aos que mais rapidamente se integram na sociedade e na cultura hegemônica.

Embora a democratização do ensino superior seja importante para favorecer os segmentos sociais historicamente privados de tal direito, somente a oferta de vagas não garante a democratização apregoada pelas políticas afirmativas.

### Considerações finais

A presença de estudantes indígenas na universidade representa uma novidade. Com ela, novos desafios são colocados para viabilizar a sua participação, bem como a preparação de toda a comunidade educativa, especialmente dos professores que assumem o seu processo formativo. Nesse sentido, a inclusão de estudantes indígenas nos cursos superiores supõe o repensar, o reinventar da relação entre educador e educando.

Dentre os diversos depoimentos e argumentos apresentados pelos sujeitos envolvidos no Proind da UFMT, *campus* universitário de Sinop, relacionamos a seguir, a título de arremate, algumas conclusões.

A presença de estudantes que integram o Proind trouxe diferentes impactos e pode ser analisada sob múltiplas perspectivas.

Tal ingresso formal de índios em cursos universitários, quando analisado por lentes mais cuidadosas, deixa evidente uma exclusão, ora velada, ora explícita, que se caracteriza nos ambientes educativos e nos espaços de socialização.

Muitas das conquistas da sociedade brasileira são resultados das reivindicações dos movimentos sociais, por pressão e por convencimento dos poderes instituídos. O acesso de indígenas aos cursos superiores pode ser incluído no rol dos direitos conquistados ou reconquistados em decorrência do enfrentamento às normas estabelecidas. Do ponto de vista simbólico, como sugere Pereira (2011), as políticas de ações afirmativas fizeram com que o lugar que a burguesia julgou inviolável se quebrassem. E isso é um bom começo, no entanto, é preciso consolidação.

No contexto específico da UFMT em Sinop, há ainda muito a ser feito e construído no sentido de universalizar efetivamente a oferta da educação superior de qualidade para os povos indígenas.

O Proind de fato é um meio de acesso ao ensino superior para a população indígena. Sem ele, dificilmente essas sociedades teriam a oportunidade de formar seus quadros em cursos superiores de qualidade e em situações de relativo respeito e aceitação.

A implantação do Programa em âmbito nacional revela que o processo de inclusão de segmentos fragilizados ou outrora segregados se constitui, atualmente, numa realidade concreta e factível. É necessário, porém, que não se torne apenas uma medida paliativa, destituída de outros atributos que devem acompanhá-la, como o exercício pleno da cidadania, o direito à diferença e o respeito à autodeterminação dos povos.

A falta de espaço para que “todos se expressem” e debatam suas prioridades também foi indicada como uma forma de despreparo institucional para lidar com a diversidade. Tal limitação reduziu a visibilidade dos temas relacionados aos povos indígenas, aumentou o distanciamento entre os estudantes e facilitou a segregação explícita ou velada. Alguns acadêmicos consideram “estranho” que indígenas estudem Enfermagem, o que denuncia o desconhecimento da realidade e evidencia que a sua formação foi pautada por processo de formação eivado de etnocentrismo.

As práticas hegemônicas e etnocêntricas perduram na medida em que os debates acerca desse novo cenário instituído na UFMT são adiados. Os relatos demonstram que existem poucos momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas, sobre os conteúdos relevantes para os indígenas e sobre as formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, perdura, mesmo que veladamente, uma forma de exclusão social ainda mais perversa, na medida em que é dissimulada sob o manto da tolerância e da inclusão.

Outro aspecto que merece ser ressaltado diz respeito à necessidade de ampliar a articulação institucional no intuito de gerir o Proind.

A instituição não se preparou adequadamente, quer no âmbito interno, quer no externo, para receber os acadêmicos indígenas. Internamente, não promoveu o intercâmbio e a “inclusão” indígena no meio acadêmico (com docentes, técnicos e demais estudantes) nem, tampouco, discutiu ou implantou estratégias pedagógicas destinadas a favorecer o seu processo formativo. No âmbito externo, ancorou-se, basicamente, em parceiros institucionais (Funai e Funasa), por meio de convênios. A comunidade citadina de Sinop pouco ou nada sabe sobre projeto. A UFMT optou por não compartilhar mais amplamente essa iniciativa, como se preferisse o silêncio da omissão ao ruído da oposição e das críticas.

Pareceu evidente no contexto da UFMT/Sinop que a interculturalidade existente nos espaços educativos é uma “via de mão única”. Os indígenas são convidados a exercerem um direito de cidadania (o acesso à educação), contudo, o modelo a que são submetidos anula sua alteridade e as trocas culturais. Não se trata de “inclusão”, mas de imposição.

Ao debater o tema da pluralidade cultural e inclusão, Diniz e Vasconcelos (2004) argumentam que os debates centrados na luta contra as situações de segregação sugerem abarcar a coletividade, pois refletem os valores e direitos universais de democracia, tolerância e convivência com a diversidade. No entanto, faz-se relevante compreender que tais debates (pluralidade cultural e inclusão) não se limitam apenas a “palavras suaves e eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou produzem a ilusão de que assistimos as transformações sociais e culturais simplesmente porque elas se resguardam em palavras de moda” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 163).

Quando referimos os problemas detectados na pesquisa, queremos enfatizar a necessidade de mudança de atitudes, tendo como meta a busca de uma sociedade equitativa, onde todos sejam respeitados na sua diversidade social, cultural e ideológica, onde os discursos não se reduzam apenas a uma evolução da linguagem etnocêntrica. Isso, porém, só ocorrerá quando os atores envolvidos se convencerem que precisam *avaliar e reavaliar; significar e ressignificar* permanentemente sua *práxis* de forma que o protagonismo intercultural se revele.

## Referências

- BASSALOBRE, Janete Netto. As três dimensões da inclusão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 293-297, jun. 2008.
- BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012*. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 13 jun. 2012. Seção 1, p. 59.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.
- CUNHA, Marion Machado. **O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop-MT na década de 1990: o sentido do coletivo**. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Formato, 2004.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163-178, 2000.
- FERNANDES, Dulcilene Rodrigues. **A formação dos professores indígenas de Tadarimana compreendida como um rito de passagem**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MATO GROSSO. Universidade Federal de Mato Grosso. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Manual de Orientação. Cuiabá: UFMT, 2005.
- MATO GROSSO. Secretaria do Estado de Educação. **Orientações curriculares: Diversidades Educacionais**. Manual de Orientação. Cuiabá: Defanti, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: histórias e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, out. 2004.
- MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **Cadernos Anped**, Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico-Metodológica, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.npms.ufsc.br/programas/Munanga%2005diversidade.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2011.
- PEREIRA, Cícero Valdiêr. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal de Tocantins (UFT)**. 2011. 183f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- PONTES, Ana Lúcia; STAUFER, Anakeila; GARNELO, Luiza. Profissionalização indígena no campo da saúde: desafios para a formação técnica de Agentes Indígenas de Saúde. In: GARNELO, Luiza; PONTES, Ana Lúcia. (Org.). **Saúde indígena: uma introdução ao tema**. 22. ed. Brasília: Fiocruz, 2012.
- SECCHI, Darci. **Professor indígena: a formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso**. 2002. 239 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- SILVA, Carmen Lúcia da; SERRA, Myrian Thereza de Moura. Ações afirmativas, ensino superior e povos indígenas na UFMT: O Programa de Inclusão Indígena/PROIND como campo de reflexão e prática de Iniciação Científica/CNPq. In: \_\_\_\_\_. **PROIND Campo de reflexão e prática: resultados de pesquisa de iniciação científica na temática indígena**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2010.

UFMT. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Resolução Consepe** nº 135/2006. 2006. Disponível em: <<http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

UFMT. **Resolução 48/2007**. 2007a. Disponível em: <<http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

UFMT. **Resolução 82/2007**. 2007b. Disponível em: <<http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro; ESPÍNDOLA, Michely Aline Jorge. Jovens Indígenas e o ensino superior em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas na busca por autonomia e respeito à diversidade. **Tellus**, Campo Grande, n. 20, p. 79-97, jan./jun. 2011.

VERA, Ivania; AVERSI-FERREIRA, Tales Alexandre; LUCCHESI, Roselma. A experiência do professor orientador de estudante indígena em Enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 289-293, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e (des)colonialidade: Perspectiva críticas e políticas. In: CONGRESSO ARIC, 12., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ARIC, 2009. p. 1-18.