



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

David, Moisés; Melo, Maria Lúcia; da Silva Malheiro, João Manoel
Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas
Educação e Pesquisa, vol. 39, núm. 1, enero-marzo, 2013, pp. 111-125
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29825618008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas

Moisés David^I

Maria Lúcia Melo^I

João Manoel da Silva Malheiro^I

Resumo

O artigo avalia como a universidade brasileira está enfrentando os desafios curriculares para atender à demanda de alunos índios diante do recente acesso institucionalizado dos povos indígenas à educação superior. Apresenta-se a trajetória da educação escolar indígena até a universidade ocorrida nos primeiros anos da década de 2000, após as mudanças promovidas pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito indígena à alteridade. A questão central levantada é: o currículo da educação superior está em consonância com a perspectiva multicultural? Mostra-se um retrato da situação brasileira, desenhado a partir de pesquisa documental feita em *sites* governamentais e não governamentais, além de portais de notícia. Com discussões teóricas em torno do que é o currículo multicultural, destaca-se que, devido aos problemas relatados, a prática de ações afirmativas para promover o acesso de indígenas ao ensino superior tem-se limitado a um multiculturalismo reparador. Expõe-se também o resultado de pesquisa feita com discentes indígenas de um dos cursos mais procurados da Universidade Federal do Pará, que revelou contradições e resignação: os entrevistados apontam a existência de um etnocentrismo curricular, mas dizem que a formação é satisfatória para o exercício da profissão escolhida. Discute-se o fenômeno à luz da semelhança com o multiculturalismo curricular norte-americano. Os resultados indicam que a igualdade no acesso à educação não é obtida simplesmente pela igualdade de acesso a um currículo hegemônico. Sugere-se pensar currículos que considerem as múltiplas identidades e diferenças de nossa sociedade, bom como o modo como estas são produzidas e reproduzidas constantemente por meio das relações de poder.

Palavras-chave

Educação superior – Indígenas – Currículo multicultural.

^I- Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil. Contatos: moisesdavidneves@hotmail.com; luc_m@uol.com.br; joaomalheiro@ufpa.br;

Challenges of multicultural curriculum in higher education for indigenous people

Moisés David^I

Maria Lúcia Melo^I

João Manoel da Silva Malheiro^I

Abstract

This article assesses how the Brazilian university is facing curriculum challenges to meet the demands of indigenous students in the face of the recently institutionalized access of indigenous peoples to higher education. It presents the trajectory of indigenous school education up to university in the early 2000s, after the changes promoted by the Federal Constitution of 1988, which recognized the indigenous' right to alterity. The central question raised is: is the higher education curriculum in line with the multicultural perspective? The article shows a portrait of the Brazilian situation, based on documentary research done in governmental and nongovernmental sites, and news portals. With theoretical discussions about what the multicultural curriculum is, the paper stresses that, due to the problems reported, the practice of affirmative actions to promote indigenous access to higher education has been limited to remedial multiculturalism. The paper also brings the results of a survey with indigenous students in one of the most popular courses at the Federal University of Pará, which has revealed contradictions and resignation: interviewees indicate that there is curricular ethnocentrism, but they say the training is satisfactory for the exercise of their professions. We discuss the phenomenon in light of the similarity with North American curricular multiculturalism. Results indicate that equal access to education is not achieved simply by equal access to a hegemonic curriculum. We suggest thinking curricula that consider the multiple identities and differences in our society, as well as how they are constantly produced and reproduced through power relations.

Keywords

Education – Indigenous people – Multicultural curriculum.

^I– Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brazil.

Contacts: moisesdavidneves@hotmail.com;

luc_m@uol.com.br; joaomalheiro@ufpa.br

O Brasil tem atualmente uma população de 896 mil indígenas, o que representa 0,47% da população nacional (IBGE, 2012a). De acordo com o *Censo Escolar 2010*, último que traz dados da educação indígena, existem 246 mil índios no ensino básico, da educação infantil ao ensino médio, o que corresponde a 0,5% do total de matrículas nesse nível de ensino no país (INEP, 2011). Essa é uma conquista histórica das populações indígenas brasileiras, que estão adentrando também as universidades.

Segundo dados fornecidos pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (CGEEI/SECADI/MEC), há 6.336 alunos indígenas em instituições de ensino superior, o que corresponde a 0,1% dos 6,3 milhões de matrículas em cursos de graduação no país.

A proporção de 0,1% ainda é pequena, considerando-se que o percentual de índios entre o povo brasileiro é de quase 0,5%, mas é uma demanda que aumenta gradativamente, à medida que as novas gerações avançam nas séries básicas da educação escolar. Dos 246 mil estudantes indígenas, 55 mil estão nos anos finais do ensino fundamental e 27 mil estão no ensino médio.

A primeira demanda indígena para o nível superior começou a ser atendida a partir de 2001, com os cursos de licenciatura indígenas concebidos para formar professores índios que atuam nas escolas de suas aldeias. A segunda demanda surgiu com os progressos na escolaridade dessa população: jovens indígenas que concluem o ensino médio e buscam formação profissional em áreas diversas, sobretudo naquelas ligadas às suas lutas, como Direito, Medicina e Ciências da Terra. Essa clientela começou a ser atendida a partir de 2003, por meio do sistema de cotas ou vagas suplementares ofertadas em vestibulares exclusivos.

Diante do recente acesso institucionalizado de indígenas às universidades brasileiras – os registros anteriores à década de 2000 eram casos isolados –, algumas questões precisam ser

avaliadas: que desafios curriculares as instituições de ensino superior no Brasil estão enfrentando para atender a essa nova demanda específica? O currículo da educação superior está em consonância com os princípios do multiculturalismo? O discente indígena entende o que é um currículo multicultural e sente-se respeitado quanto à sua indianidade?

Em busca de dados para subsidiar esta reflexão, fizemos uma pesquisa em *sites* de instituições de ensino e pesquisa, governamentais e não governamentais. Devido ao fato de a presença indígena no ensino superior ainda ser recente e dispor de poucos trabalhos publicados, usamos também informações de portais de notícias. Apresentamos, ainda, a título de ilustração, o resultado de uma entrevista semidiretiva com os alunos indígenas de um dos cursos mais procurados da Universidade Federal do Pará (UFPA), que, a partir de 2010, passou a oferecer duas vagas suplementares para indígenas em cada um de seus cursos.

Antes de prosseguirmos, porém, julgamos oportuno revisar a trajetória da educação escolar indígena para ajudar na compreensão do panorama atual.

Das primeiras letras à chegada ao ensino superior

O contato de nossos primeiros habitantes com o ensino formal deu-se desde o primeiro século da história do país, com a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549. Mas foi somente após a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, que surgiu uma rede de escolas para ensinar-lhes as *primeiras letras* e algum ofício. Sob a gestão da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão que substituiu o SPI a partir de 1967, essa rede transformou-se em rede de escolas bilíngues, com alguns professores índios ministrando aulas da língua e tradições indígenas (SOUZA LIMA; BAROSO-HOFFMAN, 2007).

A partir de então, foram décadas de políticas protecionistas e, sobretudo, integracionistas,

resultando na imposição de valores alheios à cultura e ao modo de viver dos índios, bem como na negação de suas línguas e de sua identidade. Porém, com a pressão feita por movimentos de luta indígena, ONGs, universidades e intelectuais, as sociedades indígenas brasileiras conquistaram uma vitória histórica na Constituição Federal de 1988: garantias a que todo cidadão brasileiro tem direito, mas com o diferencial do respeito ao seu modo de ser, viver e organizar-se socialmente; ao uso de suas terras e de suas línguas; à sua diversidade cultural. Em suma, direito à alteridade.

Essa conquista teve repercussões em diversos aspectos da vida indígena, mas principalmente na educação escolar desses povos tradicionais. As mudanças foram acontecendo aos poucos, sempre fruto de movimentos reivindicatórios organizados. Em 1991, surgiu o primeiro marco legal: o Decreto Presidencial nº 26/91, que atribuiu ao Ministério da Educação a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenar as ações em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino, além de delegar competências aos Estados e municípios, que assumiram as escolas antes geridas pela FUNAI.

Em 1996, a lei magna do país na área educacional, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), garantiu aos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada e bilíngue, que respeite seus modos de elaborar e transmitir conhecimentos, com objetivos, currículos e calendários escolares definidos por cada sociedade indígena. Em 1998, foi criado o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. No ano seguinte, a Resolução nº 03/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), fundamentada no Parecer nº 14/99 do CNE, determinou que os professores das escolas indígenas fossem, prioritariamente, indígenas membros de suas próprias comunidades.

Essa era uma reivindicação antiga, pois muitos índios davam aulas de 1ª a 4ª séries sem a formação exigida pelas leis que regem

o sistema regular de ensino brasileiro, às quais eles deveriam agora ser submetidos. A CEB havia flexibilizado a exigência de diploma para contratação desses professores, mas estabeleceu prazos para que eles fossem formados. Desde a metade da década de 1990, vinham sendo empreendidos esforços para concluir sua formação em nível fundamental. Na sequência, veio a necessidade da formação em nível médio. Ao final de 1999, a CEB autorizou o funcionamento de magistérios indígenas, cursos intervalares nos períodos de férias das escolas indígenas. No início da década de 2000, concluintes do magistério indígena formaram a primeira demanda para o nível superior.

Em julho de 2001, foi implantada a primeira licenciatura indígena do país pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), de forma intervalar. Em dezembro do mesmo ano, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) também implantou cursos específicos para formar professores índios, com a criação do Núcleo Insikiran.

No âmbito do agora Ministério da Educação e Cultura (MEC), as primeiras ações se deram com o *Programa Diversidade na Universidade*, criado no final de 2002, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para elaborar e implementar políticas públicas visando ao acesso das populações afrodescendentes e indígenas ao ensino superior. Executado pelo governo Lula a partir de 2003, o programa inicialmente apoiou projetos diversos apresentados por ONGs, entidades indígenas e centros universitários, incluindo cursos preparatórios para o vestibular que não tiveram muito sucesso.

Diante dos resultados preliminares e com a contratação pela Secretaria de Educação Superior (SESU) de uma consultoria via UNESCO, o *Diversidade* ganhou novos rumos. A ênfase foi centralizada na melhoria do ensino básico, por meio da formação dos professores índios, sendo criado o *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas* (PROLIND), com financiamento para licenciaturas interculturais

indígenas. Nesse contexto, o organograma do MEC passou por uma mudança importante, favorecendo as novas políticas com a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD¹), tendo em seu organograma a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), entre outras.

Vale registrar também a realização, em agosto de 2004, do *Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil*, um marco nessa trajetória de inserção indígena na universidade que reuniu os principais atores do momento envolvidos com a questão. O encontro foi promovido pelo *Trilhas de conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil*, projeto realizado no período entre 2004 e 2007 pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), do Museu Nacional/UFRJ, com recursos do fundo *Pathways to Higher Education Initiative*, da Fundação Ford. Os debates do encontro foram organizados em uma publicação que hoje é referência sobre o tema (SOUZA LIMA; BAROSO-HOFFMAN, 2007), sendo uma das fontes deste artigo.

O primeiro edital do PROLIND saiu em 2005, numa ação conjunta SESU-SECAD da qual participaram oito universidades ofertando licenciaturas interculturais indígenas com habilitações em áreas como Línguas, Literatura e Arte, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Humanidades. De acordo com dados da CGEEI,² no ano de 2012, havia 2.938 professores-formandos em licenciaturas indígenas de vinte instituições de ensino superior de quinze Estados brasileiros. A instituição é a responsável em implantar e manter os cursos e o governo federal arca com os custos de hospedagem e alimentação dos índios nos períodos de aula presencial.

Um estudo com base nos dados do censo escolar de 2008 (INEP, 2009) informa que, dos cerca de 11 mil professores indígenas do país,

21% tinham curso superior e a maioria tinha o ensino médio (61%), sendo 33% com magistério tradicional e 10% com magistério indígena. O restante (18%) contava apenas com o ensino fundamental. Apesar da defasagem – as estatísticas sobre educação indígena no país ainda não acompanham o ritmo das estatísticas para as demais modalidades, com dados frequentemente revisados pela CGEEI –, os números revelam que há muito a ser feito.

A outra demanda indígena por nível superior, formada por jovens que concluem o ensino médio e tentam uma vaga na universidade, cresce a cada ano. As reivindicações por cotas étnicas, ocorridas principalmente por ocasião das comemorações dos 500 anos do Brasil, foram lideradas pelas organizações de afro-brasileiros, mas os indígenas acompanharam o movimento. As polêmicas discussões começaram em 1999, quando a Universidade de Brasília (UNB) apresentou seu projeto. A proposta só passou a vigorar em 2004, destinando 20% das vagas para estudantes afrodescendentes e vinte vagas anuais a alunos indígenas.

Depois de oito anos de debates jurídicos, em 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal decidiu que o sistema de cotas da UNB é constitucional, decisão que cria jurisprudência. O ministro relator do processo destacou que as ações afirmativas têm o objetivo de superar distorções sociais historicamente consolidadas e não ferem o direito de outros cidadãos, porque os meios empregados e os fins perseguidos são marcados pela proporcionalidade e pela razoabilidade, e porque as políticas são transitórias.

Vale ressaltar que a pioneira na concretização do estabelecimento de cotas para negros e índios no Brasil foi a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), que, no processo seletivo de 2003, destinou 20% das vagas para negros e 10% para índios, implantando também um programa de sensibilização da comunidade acadêmica para apoio aos novos calouros (CATANANTE, [2008]).

Levantamento referente a 2007 informa que 20% das 213 instituições de ensino

1– Hoje SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, após nova reestruturação ocorrida no MEC em maio de 2011.

2– Fornecidos em setembro de 2012 via e-mail, em resposta à consulta feita pelos autores.

superior públicas, com base na autonomia garantida às universidades pela constituição brasileira, já apresentavam alguma forma de ação afirmativa para acesso diferenciado de indígenas ao seu corpo discente, incluindo sistema de cotas, reserva ou suplementação de vagas. A Região Norte liderava em número de cursos de licenciatura intercultural, ofertados por universidades de Roraima, Amazonas, Acre e Amapá, mas aparecia em segundo lugar na oferta de vagas em ações afirmativas, apesar de ter a maior população indígena do país (CAJUEIRO, 2008).

O ensino superior para indígenas no Estado do Pará

O Pará tem a terceira maior população indígena da Região Norte e a oitava mais numerosa do Brasil, composta de 39 mil indivíduos (IBGE, 2012a). De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação³ referentes às matrículas de 2010, havia 11.634 estudantes em escolas de ensino fundamental, 930 alunos no ensino médio em sistema modular e 220 alunos no projeto Ensino Médio Integrado Munduruku, em parceria com a FUNAI e com a Associação Pariripy, que oferta os cursos de Agroecologia, Enfermagem e Magistério Indígena. Havia também 372 professores índios fazendo o curso de Magistério Indígena em sete polos em diferentes regiões do Estado.

Quanto à formação em nível superior, a primeira licenciatura intercultural do Estado começou em julho de 2012, ofertada pela Universidade do Estado do Pará a professores dos povos Gavião, Tembé e Suruí, de acordo com dados da instituição. De cem vagas disponibilizadas, 91 foram preenchidas (UEPA, 2012).

O atraso de pelo menos uma década em relação a outros Estados brasileiros pode ter várias causas, como o atraso nos cursos de magistério indígena da Secretaria Estadual de Educação e a pouca mobilização dos movimentos indígenas locais, considerando-se que os

conflitos para regularizar suas terras, os problemas na área da saúde e outras questões têm ocupado sua pauta de lutas e reivindicações.

Quanto a ações afirmativas, em 2010, a UFPA passou a ofertar duas vagas extras em cada um de seus cursos, após começarem a ser feitas reivindicações de movimentos indígenas. Nos dois primeiros processos seletivos, em 2010 e 2011, inscreveram-se 933 candidatos, resultando no ingresso de 112 indígenas em cinco *campi* da capital e do interior. Os cursos mais demandados foram na área de saúde (Medicina e Enfermagem), Direito, Educação, Ciências da Terra e Ambientais (UFPA, 2011), enquanto outros não tiveram procura.

Do total de inscrições, apenas 34% foram homologadas. Os candidatos precisavam apresentar documentos comprovando a conclusão do ensino médio e o pertencimento a uma comunidade indígena. Como as inscrições foram feitas somente pela internet, muitas fichas estavam incompletas ou continham erros de preenchimento, sendo que alguns casos sugeriam brincadeiras preconceituosas (BELTRÃO; CUNHA, 2011). As etapas seguintes consistiam de redação em língua portuguesa, com nota mínima estabelecida em 4, e entrevista com o candidato.

O processo seletivo de 2012 surpreendeu pela baixa procura: apenas 64 candidatos se inscreveram. Ao final, 28 foram admitidos em dezoito cursos diferentes (UFPA, 2012). Não houve manifestação oficial da universidade sobre o fenômeno. Mas informações prestadas por Beltrão e Cunha (2011, p. 34) sinalizam alguns dos problemas enfrentados pelos acadêmicos indígenas da instituição.

A UFPA conta com o Programa Bolsa Permanência – ainda muito pouco eficiente –, que se propõe a auxiliar economicamente estudantes que se encontram em risco de abandonar a graduação. Muito embora os indígenas possam ser abrangidos pela Bolsa Permanência, urge repensar o Programa e adaptá-lo aos novos sujeitos que ingressam na universidade,

3- Fornecidos, em abril de 2012, pela Coordenação de Educação Escolar Indígena da Diretoria de Educação para Diversidade, Inclusão e Cidadania.

que trazem demandas advindas das particularidades e discriminação de natureza cultural. A UFPA certamente não poderá ignorar o assunto porque tem ciência que só o direito de ingresso não basta; permanecer é preciso!

Em resposta à nossa solicitação, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação informou que a UFPA ainda não dispõe de programa acadêmico específico para o acompanhamento do desempenho dos discentes indígenas em seus cursos, mas que já foi aprovada a criação do Núcleo de Inclusão Social e designada uma comissão para estudar sua formação. Inicialmente será feito o levantamento da situação acadêmica dos alunos e uma reunião com os dirigentes dos cursos frequentados para serem traçadas linhas de trabalho e ações específicas.

Retrato do panorama nacional

O caso da UFPA não é um fato isolado, ainda que tenha suas peculiaridades. Problemas semelhantes são comumente relatados nos encontros referentes ao ensino superior para indígenas. Um dos desafios refere-se às suas dificuldades em permanecer nos cursos, principalmente por falta de condições de moradia, deslocamentos e compra de material didático. Há programas de bolsas da FUNAI e de outras fontes, mas eles não chegam a todos nem existem na proporção suficiente. A faixa etária de ingresso tem sido, em média, acima dos 25 anos. Em boa parte dos casos, trata-se de alunos casados que se deslocam com a família inteira, o que amplia as dificuldades e as chances de desistência (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007).

Sobre esse aspecto, Garlet, Guimarães e Bellini (2010) destacam que nenhuma política de acesso indígena à educação superior terá sucesso se não estiver inserida numa perspectiva de intersetorialidade e interligada com políticas de assistência, habitação e trabalho, entre outras. Do contrário, em vez de promover

mudanças concretas na realidade das comunidades indígenas, terão um caráter ilusionista.

A dificuldade de comprovar o pertencimento a uma comunidade indígena também se repete nacionalmente. Segundo Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2007), a exigência de uma carta comprovando o vínculo deixa alguns índios desaldeados na dependência política das lideranças de sua aldeia de origem. Por outro lado, as universidades precisam se resguardar, pois houve um crescimento atípico da população autodeclarada indígena: de 1991 para 2000, eles passaram de 440 mil para 733 mil, o que consiste em um crescimento de 150%, chegando a 817 mil em 2010 (IBGE, 2012b). As conquistas promovidas pela Constituição e os programas de assistência governamental fizeram com que muitos índios urbanos saíssem da invisibilidade. De acordo com Baniwa (2006), os índios brasileiros vivem um fenômeno de franca recuperação da autoestima identitária, buscando consolidar um espaço digno na história e na vida multicultural do país.

Entretanto, definir quem é e quem não é índio constitui um fator jurídico importante para a garantia dos direitos assegurados. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, da qual o Brasil tornou-se signatário em julho de 2002 e que entrou em vigor um ano depois, preconiza a autodeterminação. Há discussões, porém, de que a interpretação não pode ser simplista por conta da grande miscigenação brasileira. Por isso, tem sido usado também o critério do vínculo com um povo indígena, considerado pela própria Convenção 169 como aquele que descende de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista, da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais, e que conservem todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas. O desafio consiste em fazer essa seleção sem promover exclusões, o que requer tempo e sensibilidade em análises criteriosas.

Os processos seletivos apontam também uma barreira oriunda da formação desses

candidatos na educação básica. Nas provas do ENEM, as escolas indígenas que participam voluntariamente têm ficado com os índices mais baixos, o que demonstra que elas não estão preparando o aluno para a universidade, mas têm como foco a preservação da cultura, da língua e das tradições de seu povo (CASADO; OLIVEIRA, 2010). Esse é um ponto polêmico, pois a LDB estimula o resgate dos valores e saberes indígenas, mas ressalta também a interculturalidade. Aqui vemos o risco da guetização cultural de que fala Canen (2010), com propostas curriculares pautadas exclusivamente nos padrões culturais do grupo social em questão, impedindo o diálogo entre padrões culturais plurais.

Outro aspecto é o choque cultural e linguístico vivenciado pelos discentes indígenas. Para enfrentar o problema, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), por exemplo, implantou um programa institucional de monitoria indígena, com bolsistas orientados a apoiar os novos colegas em suas dificuldades. As barreiras de adaptação ao mundo acadêmico, quando não trabalhadas, acabam reforçando preconceitos e o pensamento de que eles nunca deveriam ter saído de suas aldeias.

A líder indígena Azelene Kaingang chama atenção para a contradição de um Estado que se pretende multicultural, mas que na prática suprime as diferenças. “Não somos nós os únicos que devemos nos preparar para entrar na universidade; ela também tem que se preparar para nos receber e nos entender”. Azelene ressalta que a diversidade precisa fazer-se presente na universidade porque, sendo esta um espaço de produção de conhecimento, ela “é o espaço certo para começar a mudar a cabeça das pessoas” (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 50).

Discussões em torno do currículo multicultural

Considerando que uma proposta curricular engloba os aspectos políticos e filosóficos envolvidos na educação formal das novas gerações, incluindo a definição dos benefícios

sociais pretendidos e do perfil dos profissionais que deseja formar – ou identidades que serão produzidas –, a abertura da universidade para a diversidade etnocultural brasileira implica também a necessidade de abertura para se pensar e construir currículos multiculturais.

Entendemos, juntamente com Silva (2003, 2008), que a igualdade no acesso à educação não pode ser obtida simplesmente por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. A real igualdade depende de uma modificação substancial desse currículo, principalmente quando se considera que as ações curriculares e suas dinâmicas de formação buscam, sutilmente, homogeneizar e pasteurizar as culturas não alinhadas aos centros políticos dominantes, como destaca Macedo (2007). Para ambos os autores, apesar da atual sensibilidade dos documentos oficiais em prol de uma educação indexada à cultura enquanto manifestação plural, a verdade é que o *habitus* para se conquistar a eficiência educacional ainda passa fortemente pela homogeneização dos saberes e inteligências. Com isso, são alimentadas perspectivas em que a diferença é uma dificuldade a ser eliminada em nome da eficiência burocrática dos currículos e de suas obediências ideológicas.

O multiculturalismo, por sua vez, prega a coexistência enriquecedora de diversos pontos de vista e atitudes, provenientes de diferentes heranças culturais. “Seu conceito pressupõe uma posição aberta e flexível, baseada no respeito dessa diversidade e na rejeição a todo preconceito ou hierarquia” (MACHADO, 2002, p. 37). Em outras palavras, multiculturalismo, ou pluralidade, passa pelo diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais; passa pelo reconhecimento do *outro*, incluindo seus saberes e valores.

Tomando o caso da UFPA como ilustração, verificamos que a prática está mais próxima da realidade de currículos homogeneizadores. Entrevistas semidiretivas feitas com os estudantes indígenas de um dos cursos mais procurados da instituição – um curso do *campus* Belém que, por questões éticas, preferimos

não identificar – revelam que eles consideram o currículo do curso etnocêntrico, conservador e inflexível. Como ponto positivo, os entrevistados apontaram a interdisciplinaridade, por considerarem que alguns professores conseguem desenvolver aulas estabelecendo ligações com outras disciplinas do curso.⁴

Embora as respostas às questões fechadas e abertas dessa pesquisa de campo indiquem que os entrevistados compreendiam os conceitos investigados, quando solicitados a responder diretamente sobre o que consideram como currículo diferenciado, multicultural, interdisciplinar e flexível, apresentaram dificuldades: apenas um entrevistado respondeu de forma pertinente, destacando ser aquele que atende às diversas culturas, com disciplinas interligadas e que permite mudanças; outro concebe currículo multicultural como aquele que se adequa à realidade indígena; outro considera currículo como trajetória de vida, trabalho e formação; e um entrevistado disse não ter um conceito formado sobre o assunto. Os dados mostram a existência de um entendimento que pensamos ser oriundo do senso comum, faltando, porém, a construção teórica e a problematização sobre o tema currículo.

Na ocasião das entrevistas – agosto e dezembro de 2011 –, o quadro discente do referido curso era composto por quatro estudantes, dois ingressados em 2010 e dois em 2011. Além do fato de ser um dos mais concorridos da UFPA, o curso foi escolhido por uma questão de acessibilidade aos discentes, em razão de dois deles serem ex-alunos de um dos autores deste artigo, que trabalhou durante dezesseis anos com educação escolar indígena no Estado, tendo exercido a função de professor e morado na terra de onde os alunos são oriundos.

4- Resposta à questão fechada sobre como o aluno considera o atual currículo do curso, sendo as opções de resposta para marcar agrupadas em duas colunas: de um lado, *conservador, etnocêntrico, com disciplinas isoladas, inflexível*; do outro, *diferenciado, multicultural, interdisciplinar, flexível*. A única resposta diferente do mencionado aqui foi a de um entrevistado que marcou *diferenciado* em vez de *conservador*. Os outros três deram respostas iguais. Antes de as perguntas serem respondidas, explicou-se o sentido atribuído aos termos presentes no questionário.

O perfil dos alunos desse curso assemelha-se ao retrato dos universitários indígenas em âmbito nacional: três são do sexo masculino; dois estavam na faixa etária de 30 a 35 anos, um tinha 26 e outro 23 anos, havendo, portanto, defasagem em relação à idade média dos colegas de turma; dois são casados e têm filhos pequenos em idade escolar; apenas dois recebiam bolsa assistência e outros dois eram mantidos em Belém com recursos da comunidade ou dos pais; todos cursaram o ensino médio em escola pública urbana próxima à sua terra indígena de origem.

Apontando os principais problemas enfrentados, eles destacaram que a universidade não conhece a realidade de cada povo e precisa conhecer o potencial e as dificuldades do aluno indígena, para assim criar possibilidades de os professores se adaptarem a essa nova realidade. Entre as sugestões feitas, está a criação de um grupo de monitores da própria turma para ajudá-los em suas dificuldades. Outra ideia sugerida foi proporcionar uma carga horária a mais, como suporte em algumas disciplinas, ou a redução da carga horária destas. Nos dois casos, fica implícita a dificuldade dos alunos em acompanhar o ritmo das aulas.

Quanto ao respeito aos seus valores étnicos, a maioria se disse respeitada, embora com algumas ressalvas: um aluno se disse respeitado, mas ao mesmo tempo excluído; dois afirmaram se sentirem respeitados e incluídos; e um afirmou que se sente tanto desrespeitado quanto excluído. Nesse aspecto, constata-se um discurso contraditório: se, por um lado, a maioria deles afirma se sentir respeitada em sua indianidade, por outro, todos são unânimes em dizer que o currículo é etnocêntrico. Acreditamos que os entrevistados entenderam *respeito* no sentido de elegância das relações humanas – ausência de preconceito declarado, por exemplo –, e não quanto ao posicionamento institucional da universidade. Isso porque a pesquisa revelou também que todos são da opinião de que o currículo do curso não atende às especificidades das sociedades indígenas.

Com o relato feito até aqui, verificamos que a abertura das instituições de ensino para a realidade multicultural apresenta alguns riscos que podem acabar promovendo um efeito contrário, perpetuando justamente as desigualdades e os preconceitos que se deseja combater, como destaca Canen (2010). O primeiro deles é o multiculturalismo *reparador*, reduzido a ações afirmativas: proporciona o acesso de grupos marginalizados aos espaços educacionais, mas não avança no sentido de buscar transformações curriculares concretas. Normalmente esse perigo vem acompanhado de outro, o folclorismo: a diversidade é festejada nos seus aspectos folclóricos e *exóticos*, principalmente em datas festivas, como o Dia do Índio e a Semana da Consciência Negra, mas permanecem ocultas discriminações veladas e relações desiguais.

Também real é o perigo do reductionismo identitário, com o congelamento das identidades a partir de estereótipos. O conceito que se tem de índio, por exemplo, é homogêneo, enquanto a diversidade indígena brasileira é considerada uma das maiores do mundo: 305 etnias e 274 línguas contabilizadas no último censo nacional (IBGE, 2012b). Na maioria das vezes, eles são vistos ou de forma idealizada, como os protetores da floresta, ou de forma preconceituosa, como preguiçosos ou violentos, embora seja crescente a tendência de enxergá-los como cidadãos. De modo geral, a sociedade brasileira, permeada pelo evolucionismo social, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a assimilação à cultura global (BANIWA, 2006).

Multiculturalismo contraditório e estratégias pedagógicas

Há um aspecto revelado na pesquisa com discentes indígenas de um curso da UFPA que enseja outra discussão específica. Avaliando a proposta curricular do curso, em questões com respostas optativas, três entrevistados consideraram que ela é satisfatória, pois atende às necessidades de formação do profissional indígena

ou não indígena, e se declararam satisfeitos com essa proposta. Um deles respondeu que ela é indiferente às realidades multiétnicas, mas não compromete sua formação.

Verificamos nessas manifestações que, para o estudante indígena, é muito mais importante ter a formação concluída, mesmo que nos moldes tradicionais, a partir de uma padronização arbitrária, homogeneizadora e universal, do que questionar o *status quo*. Ele percebe que a formação atual não atende às suas especificidades culturais e não valoriza seus saberes tradicionais, mas ainda assim a vê como boa para entrar no mercado de trabalho, para exercer a profissão que escolheu.

Esse é um fenômeno que encontra paralelo no berço do multiculturalismo curricular. Iniciado nos EUA e em outros países do Norte, nas últimas décadas do século XX, o multiculturalismo não se deu como dádiva, mas foi resultado de décadas de lutas dos negros contra o poder dos brancos, inclusive com certo radicalismo. Ainda assim, Apple (2006) faz uma constatação que serve de alerta. Apesar das grandes lutas, boa parte do multiculturalismo instituído nas escolas norte-americanas é do tipo que ele denomina *seguro*, pois enxerga o poder do branco como *comum* e toma suas escolas como referência e até mesmo como modelo. Ou seja, na prática, a dominação cultural não foi interrompida, mas está inserida na lógica daqueles movimentos que lhe fazem oposição. A isso o autor denomina multiculturalismo contraditório.

No caso da população indígena brasileira, há exemplos de comunidades que preferem adotar o modelo de escola tradicional do branco, na contramão do direito a uma formação diferenciada e multicultural assegurada pela LDB – a prerrogativa de escolha cabe aos povos indígenas. Outro exemplo é a ideia de algumas lideranças de ter escola privatizada na aldeia, porque *se para branco essa é a melhor, assim é bom para nós também*.

Voltando ao exemplo dos EUA, McLaren (2000) confirma que, se por um lado o movimento negro por escolas multiculturalistas

contribuiu para os ideais democráticos, por outro, tem sustentado e reforçado a lógica do capitalismo, oferecendo tipos desiguais de conhecimento e premiando com base em classe, gênero e raça. A ideologia da classe hegemônica é reproduzida inconscientemente. As escolas perpetuam ou reproduzem relações sociais, práticas pedagógicas, formações culturais e atitudes; em resumo, reproduzem o *habitus* que sustenta os padrões de desigualdade na sociedade.

Canadense radicado nos Estados Unidos, McLaren foi o grande responsável por atribuir ao multiculturalismo uma função revolucionária, como movimento de resistência à dominação do poder estabelecido. Numa frase emblemática, proferida em entrevista no Brasil, ele disse que “o capitalismo precede o racismo” (McLAREN, 1999, s/p).

Fazendo um paralelo entre o que acontece nos Estados Unidos e no Brasil, McLaren diz que as pessoas, a fim de buscar uma posição no topo da pirâmide social, têm de se resignar, diminuindo as demandas dos movimentos organizados. Ele cita o caso de pais de alunos negros nos Estados Unidos que “não querem saber de papo de revolução”, demonstrando mais preocupação em ver os filhos progredir na escala econômica do que em reivindicar mudanças que promovam a igualdade social multiétnica.

Entusiasta e divulgador da pedagogia de Paulo Freire, McLaren ressalta a necessidade de uma educação libertadora: “Os educadores têm um papel a desempenhar nesta tomada de consciência por parte do aluno”. O autor não se diz contra o fato de que pais de alunos negros norte-americanos cobram muito mais o progresso do que mudanças ideológicas: “É claro que temos de ajudá-los a ser bem-sucedidos, enquanto por outro lado os capacitamos a estar dispostos a mudar. [...] A consciência é imprescindível para a prática revolucionária”. Ele acrescenta que qualquer mudança estrutural deve partir da classe oprimida. “Não tenho como falar por eles, mas posso falar com eles. Isso é muito importante: falar em solidariedade com o oprimido e não falar por ele” (McLAREN, 1999, s/p).

Apple (2006) também fala de resignação, afirmando que muitos afrodescendentes preferem resignar-se a perturbar a *ordem*, por acreditarem no mito da economia florescente. Não há questionamentos relevantes e o conflito é evitado. Ele considera que, do jeito como a ciência é apresentada na formação básica, os alunos aprendem uma perspectiva irreal e conservadora a respeito do conflito. Os conhecimentos quase nunca são examinados seriamente como uma construção dos seres humanos, mas são tomados como prontos e acabados.

A educação escolar indígena também não escapou desse estigma. De acordo com Paes (2003), o processo escolar que os indígenas vieram a conhecer está baseado na crença em uma suposta superioridade de um saber verdadeiramente científico e confiável, crença esta também reproduzida em nossas escolas e até mesmo dentro da academia.

Entendemos, ainda, conforme destaca Hage (2006), que ao difundir conhecimentos, valores, comportamentos, atitudes, normas e padrões culturais, atribuindo-lhes um caráter oficial e tomando-os como fato natural, o currículo confere legitimidade ao projeto social dos grupos que apresentam maior poder na sociedade. Assim sendo, acaba padronizando o ideal de homem, de mulher, de professor, de estudante, entre outros papéis na sociedade, incluindo o de índio.

Por isso, um dos pontos relevantes a se considerar na construção de um currículo multiculturalista, na opinião de Silva (2008), é que a diversidade, mais do que tolerada ou respeitada, deve estar permanentemente em questão e ser problematizada. O autor sugere que é preciso acrescentar ao debate a teoria da identidade e da diferença, considerando que estas, embora tomadas como dados ou fatos naturais da vida social, não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou a partir de determinado momento, mas sim constantemente produzidas e reproduzidas por meio de relações de poder. Ele ressalta que essa discussão tem ficado de fora.

Silva (2008, p. 73) diz ainda que, na prática, o multiculturalismo apoia-se em um “vago e benevolente apelo à tolerância”, sendo a posição socialmente aceita a de respeito para com a diversidade e a diferença. Ele classifica essa posição como *liberal* entre as estratégias pedagógicas. Outra estratégia apresentada é a *terapêutica*, que considera a rejeição da diferença e do outro como distúrbio a ser tratado psicologicamente. Numa posição intermediária entre as duas está a estratégia pedagógica possivelmente mais adotada: a que apresenta uma visão superficial e distante das diferentes culturas, sendo que o outro aparece sob a rubrica do exótico e do curioso, de modo a não apresentar nenhum risco de confronto ou dissonância.

Uma abordagem alternativa sugerida pelo autor trata a identidade e a diferença como questões de política, com ênfase no questionamento sobre como elas são produzidas. É preciso considerar que tanto identidade quanto diferença não existem por si só, mas apenas em função uma da outra: só há o brasileiro porque há o italiano; só há o homossexual porque há o heterossexual; só existe o índio porque existe o não-índio.

Considerações finais

Diante do panorama apresentado, parece-nos que as instituições de ensino superior brasileiras perderam o *timing* da história, quando pouco fizeram, com algumas exceções, para se preparar visando atender à demanda de jovens indígenas, uma vez que esta já se anunciava desde os anos 1990 com as mudanças na educação básica desses povos tradicionais. Mesmo com atraso, tal demanda tem chegado e cobrado seus direitos. Teriam nossas universidades acreditado que os índios iriam ou deveriam contentar-se com o ensino médio e acomodar-se em suas aldeias?

O papel da universidade para promover o acesso de indígenas à educação superior, assim como de outros grupos étnicos e sociais em condições de desigualdade, precisa ir além dos

mecanismos para disponibilizar vagas. Se, por um lado, as ações afirmativas são vantajosas, pois representam uma oportunidade que de outra forma os índios, por exemplo, não teriam, por outro, são insuficientes, restringindo-se a um multiculturalismo reparador.

É fundamental considerar que a igualdade no acesso à educação não é obtida simplesmente por meio da igualdade de acesso a um currículo hegemônico. É preciso que o currículo esteja orientado para a construção de políticas de igualdade articuladas com políticas de identidade.

O desafio posto para a universidade é formar profissionais e cidadãos – sejam eles índios ou não índios – que, mais do que respeitar as diferenças, permitam que o outro seja o outro. O desafio aplica-se também à formação continuada dos professores universitários, visando à construção de um currículo que seja de fato multicultural e que atenda às especificidades dos diferentes grupos étnicos e culturais, incluindo aí as aspirações dos povos indígenas por uma educação superior diferenciada e de qualidade.

Uma educação diferenciada não por oferecer tratamento diferenciado entre indígenas e não indígenas, mas por transcender os preconceitos, o etnocentrismo, os obstáculos epistemológicos da ciência ocidental e as ideologias de poder da sociedade hegemônica. Diferenciada por formar profissionais com uma visão mais crítica sobre os fenômenos naturais, políticos, econômicos e sociais, de forma a poder questionar e intervir, com habilidade e competência, em sua realidade, como protagonistas ativos e reflexivos.

Quando se propõem a abrir suas portas à formação de profissionais indígenas, cidadãos de uma sociedade plural, a universidade precisa trocar as lentes com as quais vê seu papel de promotora de ensino, pesquisa e extensão. Segundo Paulo Freire (1988), só estranhemos aquilo que nos parece normal se usarmos lentes diferentes daquelas a que estamos acostumados. E quem nos fornece essa lente diferente é somente o outro.

Os índios chegam ao ensino superior trazendo na bagagem valores culturais e histórias

de vida, códigos e simbologias de seus povos. O intercâmbio entre as culturas poderia contribuir, de um lado, para a renovação curricular da universidade e, de outro, para habilitar os discentes indígenas a se apropriarem dos códigos da ciência produzida pela sociedade ocidental de modo a ressignificá-los e construir o *novo*, favorecendo a compreensão do mundo, de si mesmo e das relações com o outro. No entanto, aos poucos, o universitário indígena percebe que a maioria dos conteúdos disciplinares ainda está desatrelada de sua realidade e da realidade onde a própria instituição está inserida.

Temos uma universidade encarcerada? Essa é uma pergunta instigante, mas oportuna, considerando a forma como a realidade multiétnica e multicultural está sendo tratada na maioria de nossas instituições de ensino superior. Estas ainda se encontram presas aos paradigmas de uma ciência que trata o conhecimento de forma compartimentada e padronizada. O ponto não é apenas mudar a ordem vigente quanto ao acesso, mas criar novas perspectivas

curriculares visando à realização dos ideais democráticos de liberdade e respeito, e não somente de tolerância ao outro.

Consideramos que passos importantes foram dados; entretanto, a caminhada é longa e a demanda tende a crescer com os anos. O momento é o de a universidade transcender a fase de compreensão do fenômeno para entrar na fase da intervenção prática, de modo a promover estudos e debates necessários à reformulação de suas políticas curriculares. Como viabilizar, por exemplo, um currículo multicultural em cursos que tenham apenas um ou dois alunos indígenas? Ou seria o caso de pensar em currículos não destinados a inserir este ou aquele grupo, mas que tenham a flexibilidade e a capacidade de estar em constante questionamento e construção, acompanhando a dinâmica que caracteriza as múltiplas identidades e diferenças de nossa sociedade?

Essas são questões que entendemos como relevantes e merecedoras de futuras e aprofundadas investigações.

Referências

APLLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

BELTRÃO, Jane Felipe; CUNHA, Mainá J. Sampaio. Resposta à diversidade: políticas afirmativas para povos tradicionais, a experiência da Universidade Federal do Pará. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 10-38, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/21822>>. Acesso em: 11 set. 2012.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais**. Trilhas de Conhecimento, 2008. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf>. Acesso em: 15 set. 2011.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-195.

CASADO, Letícia; OLIVEIRA, Camila de. Índios saem da escola sem preparo para a universidade. **R7**, 30 jul. 2010. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/indios-saem-da-escola-sem-preparo-para-a-universidade-20100730.html>>. Acesso em: 30 out. 2010.

CATANANTE, Bartolina Ramalho. **Relato de experiência de alunos cotistas negros na UEMS de 2003 a 2008**. Campo Grande, [2008]. Disponível em: <<http://www.uems.br/.../apresentação-encontro-prorreitores-grad-regioes.ppt>>. Acesso em: 26 out. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GARLET, Marínez; GUIMARÃES, Gleny; BELINNI, Mariza Isabel B. Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar? **Revista Educação**, v. 33, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5208/4948>>. Acesso em: 30 out. 2011.

HAGE, Salomão M. Por uma educação do campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, Paulo Sérgio A. (Org.). **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, 2006. p. 149-170.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012

_____. **Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas: resultados do universo**. Rio de Janeiro, 2012b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf>. Acesso em: 05 de set. 2012.

INEP. **Um olhar sobre a educação indígena com base no Censo Escolar de 2008**. Brasília, 2009. Disponível em: <www.consed.org.br/.../2-biblioteca?...olhar-sobre-a-educacao-indigena>. Acesso em: 05 set. 2012.

_____. **Resumo Técnico – Censo Escolar 2010: versão preliminar**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_201210.pdf> Acesso em: 05 set. 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural**. Salvador: Edufba, 2007.

MACHADO, Cristina G. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

McLAREN, Peter. Pela abolição da branquidão. Entrevistado por Dóris Fialcoff. **Jornal Extra Classe**, Porto Alegre, ano 4, n. 36, 1999. Disponível em: <<http://www.sinpro-rs.org.br/extra/out99/entrevista.htm>>. Acesso em: 20 out. 2011.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PAES, Maria Helena Rodrigues. Cara ou coroa: uma provocação sobre educação para índios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a06.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). **Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Trilhas de Conhecimento: Ensino superior de indígenas no Brasil, 2007. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

UEPA. Licenciatura intercultural indígena: resultado final. **Portal da Universidade do Estado do Pará**, 05 jun. 2012. Disponível em: <http://www.uepa.br/portal/ascom/ler_detalle.php?id_noticia=1861352>. Acesso em: 11 jun. 2012.

UFPA. UFPA divulga nomes de aprovados no Processo Seletivo Indígena. **Portal da Universidade Federal do Pará**, 10 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=4440>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

_____. UFPA divulga resultado do Processo Seletivo para povos indígenas. **Portal da Universidade Federal do Pará**, 31 jan. 2012. Disponível em: <<http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=5522>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

Recebido em: 21.06.2012

Aprovado em: 28.09.2012

Moisés David é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará.

Maria Lúcia Melo é professora do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Pará.

João Manoel da Silva Malheiro é professor da Faculdade de Pedagogia (*Campus Castanhal*) e do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará.