

DA APRENDIZAGEM COMUNITÁRIA À APRENDIZAGEM ACADÊMICA: O TRANSITAR DO ACADÊMICO INDÍGENA NOS DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS

Sidney Albuquerque¹
Marta Regina Brostolin²

RESUMO: Atualmente, existe um forte discurso que a educação deve promover o desenvolvimento integral das pessoas, especialmente sobre a aprendizagem de determinados conteúdos da cultura, necessários para que elas se sintam pertencentes ao seu grupo social, pois o fortalecimento cultural permitirá a sobrevivência da identidade individual e coletiva da comunidade em questão. Quando se fala em educação escolar indígena há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior: a busca por cursos de formação específica para professores indígenas e a procura por capacitação para gerenciar seus territórios e os desafios de um novo cenário de interdependência entre os povos indígenas e o Estado no Brasil. Com o avanço da educação básica (anos finais do Ensino Fundamental e Médio) nas aldeias, cresce a demanda por ensino superior que até três a quatro anos atrás era muito tímida, a cada ano e ou semestre, aumenta o número de jovens que deixam as aldeias em busca de uma formação acadêmica. Neste cenário situa-se a problemática subjacente a este estudo, ou seja, investigar como o sujeito indígena Terena constrói o conhecimento em diferentes situações de aprendizagem comunitária/aldeia e a aprendizagem acadêmica/universidade, compreendendo sua dinâmica relacional pessoa-ambiente ao transitar nos diferentes espaços educativos. A pesquisa está fundamentada nos estudos sobre as culturas, numa perspectiva de interculturalidade, considerando os aspectos antropológicos, psicopedagógicos, históricos de territorialidade e sustentabilidade destes povos e a contribuição da metodologia de história oral contada pelos jovens acadêmicos indígenas Terena, traz o conhecimento do processo de educação tradicional e escolar vivenciados pelos mesmos. A relevância desta investigação centra-se no fato de haver pouca produção técnico-científica existente sobre o assunto, contribuindo desta forma para a ampliação do debate em torno da promoção do diálogo intercultural na universidade.

Palavras-chave: aprendizagem; ensino superior indígena; interculturalidade.

Considerações Iniciais

As perguntas “como aprendemos” e “como conhecemos” continuam questionando o paradigma educativo tradicional e provocando uma série de mudanças nos processos e práticas educativas. Neste sentido, tanto a experiência quanto a investigação mostram que os processos de ensino e aprendizagem constituem um corpo conceitual cada vez mais complexo, evocando noções de transversalidade e interculturalidade.

¹ Acadêmico do Curso de Jornalismo da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: albuquerque78@gmail.com;

² Orientadora. E-mail: brosto@ucdb.br

Atualmente, existe um forte discurso que a educação deve promover o desenvolvimento integral das pessoas, especialmente sobre a aprendizagem de determinados conteúdos da cultura, necessários para que elas se sintam pertencentes ao seu grupo social, pois o fortalecimento cultural permitirá a sobrevivência da identidade individual e coletiva da comunidade em questão.

Neste processo, entende-se que a cultura define o modo de pensar a vida e de se colocar no mundo. É a maneira peculiar de como vemos o outro e é construída conforme os símbolos e significados aprendidos com o grupo de pertença. Tudo o que é ensinado a um indivíduo emite signos ou pauta-se em signos, assim como todo ato de aprender é uma interpretação e apropriação de signos pertencentes a um determinado contexto.

Desta forma, é a cultura que estabelece fronteira entre os grupos étnicos a partir das marcas de diferenças, originando as identidades que são estabelecidas por aspectos flexíveis e dinâmicos. O movimento ou fluxo entre estas fronteiras culturais é que caracterizam a mobilidade da identidade dos indivíduos.

Segundo Souza Lima e Hoffmann (2004, p. 171) “há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior”. Os dois vieses que os autores se referem são: a busca por cursos de formação específica para professores indígenas e a procura por capacitação para gerenciar seus territórios e os desafios de um novo cenário de interdependência entre os povos indígenas e o Estado no Brasil.

Este segundo viés de acordo com Souza Lima e Hoffmann (2004) refere-se à necessidade dos povos indígenas de terem quadros capacitados para construir novos relacionamentos com o Estado brasileiro e com redes sociais nos contextos locais, regionais, nacionais e, até mesmo, internacionais, sem a mediação de profissionais técnicos não-indígenas. Nesta questão, buscam cursos em nível superior em diversas áreas.

Essa realidade também se faz presente em Mato Grosso do Sul, Estado que abriga a segunda maior população indígena do país, em torno de 69 mil pessoas (FUNASA, 2007), composta pelas etnias Kaiowá-Guarani, Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató, Kamba e Ofaié, confinadas em áreas reduzidas e com uma saturação demográfica, praticamente sem recursos naturais e sofrendo um processo ininterrupto de pauperização (BROSTOLIN, 2005).

Frente a essa problemática e o avanço da educação básica (anos finais do Ensino Fundamental e Médio) nas aldeias, cresce a demanda por ensino superior que até três a quatro anos atrás era muito tímida, pois existia uma pequena parcela de indígenas com nível superior, resultado do esforço sócio-econômico pessoal ou familiar. Atualmente, as lideranças

e comunidades, principalmente, das etnias Terena, Kaiowá-Guarani e Kadiwéu estão buscando as instituições de educação superior como um espaço estratégico de luta por seus direitos e emancipação social.

Nesse processo, a cada ano e ou semestre, aumenta o número de jovens que deixam as aldeias em busca de uma formação acadêmica que lhes propicie conhecimento e formação profissional, enfim, os capacite a desenvolverem posteriormente, no retorno as suas aldeias após a conclusão do curso, um trabalho mais qualificado em prol da qualidade de vida e autonomia da comunidade.

Neste cenário situa-se a problemática subjacente a este estudo que pretendeu investigar como o sujeito indígena constrói o conhecimento em diferentes situações de aprendizagem comunitária/aldeia e a aprendizagem acadêmica/universidade, compreendendo sua dinâmica relacional pessoa-ambiente ao transitar nos diferentes espaços educativos. Participaram da pesquisa 15 estudantes Terena, 10 veteranos e 05 calouros, dos 45 acadêmicos indígenas que estudam na UCDB e a relevância desta investigação centra-se no fato de o pesquisador ser indígena e haver pouca produção técnico-científica existente sobre o assunto, contribuindo desta forma para a ampliação do debate em torno da promoção do diálogo intercultural na universidade.

Os sentidos do aprender ...

As teorias contemporâneas tendem a partir da seguinte premissa: a educação só tem utilidade, se for percebida como uma ferramenta que ajuda as pessoas em seu cotidiano e, desde que tenha qualidade, pode estar auxiliando-as a enfrentar os problemas.

De acordo com Demo (2000) é preciso saber enfrentar a vida, que não é fácil no contexto arduamente competitivo, portanto, a educação cumpre então um papel muito importante, porque ajuda a competir. E hoje, essa característica é muito forte, mais saliente, porque a economia tornou-se intensiva de conhecimento. Entretanto, para resolver problemas é necessário saber problematizar, pensar e, para pensar, é preciso haver a consciência crítica e a capacidade de intervenção.

Nessa ótica, teríamos uma sociedade sem problemas, quando todos bem-educados saberiam resolver todos os problemas. Mas, o que temos de aprender na e da vida, não é resolver problemas, mas sim administrá-los com inteligência. Primeiro, reconhecendo que toda realidade é problemática e dinâmica. Segundo, nem todos os problemas têm solução,

pois cada nova solução inventa outros problemas. Por último, a realidade sem problemas não seria real.

Segundo Demo (2000), é preciso ir atrás das soluções, buscar encontrar um caminho que saiba problematizar para também desproblematizar. Portanto, a complexidade das coisas desafiá-nos a refazer permanentemente os padrões que imaginamos ver nela, ao mesmo tempo em que nos mostra um desafio de abertura ilimitada para a criatividade. Nesta ótica, é preciso potencializar a incompletude, enfrentar a falibilidade e querer mais do que se pode, sendo esse um aspecto fundamental da aprendizagem.

Para Fernandez (1991) quatro níveis intervêm necessariamente no aprender: organismo, corpo, inteligência e desejo, pois nesse espaço de aprendizagem coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a outras tantas teorias de cujo arcabouço se ocupa e preocupa a epistemologia.

Aprender é enfrentar a complexidade e, nesse processo, existe uma tensão intransponível entre o desabrochar do indivíduo e sua integração na sociedade, entre o desejo de igualdade e o respeito pelas diferenças, entre os interesses do ensinante e do aprendente. Temos então de um lado, a competência exigida ao ensinante: reinventar o dia-a-dia, baseando-se em estratégias de ensino e de avaliação situada na linha das pedagogias diferenciadas, ativas, ensinando a identificar e resolver problemas e de outro o aprendente enfrentando seus conflitos internos e subjetivos.

Aprender então, é uma ação complexa, que exige desejo e esforço. Perrenoud (2000, p.70) ao analisar o assunto afirma que:

[...] salvo para alguns, aprender exige tempo, esforços, emoções dolorosas: angústia do fracasso, frustração por não conseguir aprender, sentimento de chegar aos limites, medo do julgamento de terceiros. Para consentir em tal investimento e, portanto, tomar a decisão de aprender e conservá-la, é preciso uma boa razão.

Nessa discussão, um aspecto merece atenção, diz respeito ao entendimento por parte do aprendente da necessidade de seu esforço individual para aprender. Segundo Fagali (2001, p.137):

[...] esforço é um processo ativo, não é uma submissão passiva a quanto possa trazer fadiga ou tédio. É um processo ativo que seleciona os caminhos mais econômicos para o rendimento. Sem êxito não há alegria e, sem euforia, não se alimenta nem o interesse, nem a noção de valor de uma atitude aplicada.

Entendemos o esforço como ato de superação, isto é, dominação ou neutralização de uma tendência. É oposição à inércia, vai além da obrigação, é resistência, continuidade e perseverança. Entretanto, o treinamento do esforço exige ambiente tonificante que instale o aprendente no estado de aplicação. Este ambiente há de conter convites insistentes e repetidos

ao rendimento máximo, devendo incitar o esforço obrigatório dos deveres inelutáveis, mas também o esforço gratuito, ignorado, que dá a medida ao ideal.

Porém, o mundo em que vivemos não propicia esse pensamento. A busca do prazer imediato, muitas vezes sem esforço, leva as pessoas a rejeitarem ou não ter bons olhos sobre tudo que exige delas tempo, reflexão, esforço, etc. Fagali (2001, p. 18), ao analisar a educação na pós-modernidade afirma que “se quisermos uma definição mais precisa da cultura pós-moderna, podemos nos referir ao momento em que a vanguarda já não suscita indignação e, que o prazer e a estimulação dos sentidos, se tornam os valores dominantes”.

Como fica então o aprender diante do acima exposto, já que ele demanda tempo, esforço e envolvimento? Em resposta a questão, Fagali (2001, p. 189) afirma:

[...] os jovens e as crianças, diante de conhecimentos estanques, regras sociais calcadas num pensamento de produtividade, de eficácia, de compensação quantitativa, não conseguem manter acesa a chama do desejo. Também a supervalorização da rapidez, da agilidade e da globalização interferem na manutenção desta chama e no aprofundamento daquilo que necessitamos conhecer.

Se esta é a realidade que se instaura na sociedade do instantâneo, do *fast food*, onde tudo é descartável e imediato, onde a multiplicidade de estímulos muitas vezes não permite e nem dá tempo para elaborar e ressignificar a informação, transformando-a em conhecimento, que sentidos terá então o aprender para os acadêmicos indígenas advindos de uma outra lógica e sociedade? Em busca dessas e outras respostas este trabalho adentrou ao mundo indígena e frente a esta questão, os acadêmicos indígenas Terena entrevistados responderam:

“aprender é guardar uma coisa que será preciso durante o período em que você está trabalhando em uma determinada área. Aprende-se dando continuidade às várias coisas guardadas, é não parar de praticar”.

“aprender é um ato de aperfeiçoar o conhecimento. Eu aprendo com outras pessoas mais velhas e mais novas e sozinho aprendo ouvindo”.

“aprender é aquilo que aprendemos em nosso cotidiano e que fica com nós a vida inteira”.

“aprender é adquirir conhecimentos, descobrir coisas novas. Aprendemos ouvindo a experiência dos outros, respeitando a opinião de cada um e dando a nossa opinião”.

Embora tenham enfrentado o contato interétnico com a sociedade do entorno desde o século XIX e, mais recentemente, o fenômeno da globalização, os Terena conseguiram manter sua identidade cultural mediada pelas tradições (aspectos da identidade oriundas do sentimento de pertencimento à cultura étnica) e traduções (aspectos resultantes dos deslocamentos, da descontinuidade, da hibridez e dos deslizamentos) (HALL, 1997), fato este percebido quando centram a questão da aprendizagem ao vínculo de confiança no outro, no coletivo, na experiência da vida comunitária onde o indivíduo é construído culturalmente no espaço e grupo ao qual pertence.

Ao sair da aldeia para vir estudar na universidade, o acadêmico indígena deixa o ambiente onde tem um vínculo de vida na relação com seus pares e ingressa num mundo muitas vezes anti-indígena, um sistema universal e monocultural que não costuma respeitar o diferente, que não abre espaço para o diálogo intercultural, que é preconceituoso e discriminatório.

Esta é a realidade complexa com a qual se depara no cotidiano da cidade e universidade. E o mundo do imediato, povoado por milhares de imagens geradas para atender ao imperativo do consumo, ou seja, comprar tudo, para gozar já, embora seja logo destruído para dar lugar a novas propostas ou outras representações. E, nesse contexto, como a instituição de ensino se enquadra?

A universidade nesta perspectiva continua tendo o papel importante de transmitir conhecimento e participar da construção do conhecimento do aluno. Para Perrenoud (1999), agir em uma sociedade mutante e complexa exige entendimento, antecipação, avaliação, enfrentamento de realidade como ferramentas intelectuais. Portanto, aprendizagem supõe o conhecimento e o desenvolvimento de competências e, são essas competências que os acadêmicos indígenas, e, através destes, suas comunidades visam adquirir na universidade para que possam gerir e gestar seus projetos de autonomia e sustentabilidade.

O transitar do acadêmico indígena nos diferentes espaços educativos: da aldeia à universidade

Aprender na comunidade é iniciar-se no mundo comunitário e os seus rituais. A comunidade comparte a educação como uma responsabilidade de todos, que se arma na convivência e na transmissão. A tarefa é iniciada na infância e transcorre através da vida da pessoa.

Os sentidos de saber indígena são um importante referente de memória e identidade comunitária. A cosmovisão, o pensamento e a convivência refletem de múltiplas maneiras o sentido ético de convivência com a mãe terra. A identidade da pessoa se enraíza e se prolonga na terra.

O saber indígena é cotidiano, não somente como aprovação isolada de técnicas e conhecimentos, mas porque também envolvem a pessoa e o seu meio, a natureza, a vida vegetal e animal: nessa convivência pratica-se o respeito, que ensina diversas estratégias de apropriação do entorno do ambiente.

Nos processos locais de aprendizagem, o saber cotidiano dá conta dos conhecimentos que a pessoa integra e daqueles que circulam no seu mundo de vida e que segundo a maneira própria de compreender e interpretar se adaptam em saber ser e fazer com sentido comum.

A observação da vida cotidiana revela um tempo importante de dedicação ao trabalho e às ocupações; o mundo indígena reconhece o saber a todo conhecimento útil à vida comunitária, em que também os valores sagrados e os saberes éticos fazem parte da convivência. Neste sentido, o saber comunitário consolida o modo de ser e fazer parte de, sempre estreitamente ligado à ação e à prática dos sujeitos. É reproduzido de forma oral e se conserva como um acervo de conhecimentos que identifica uma comunidade, por oposição a outras. Outra noção e experiência recorrente do saber ser, convivendo em comunidade com os seres da natureza manifestam-se no respeito. Portanto, quando se referem às aprendizagens comunitárias os alunos afirmam:

“aprendemos com os nossos pais, avós o que eles aprenderam com os seus pais e avós sobre o modo de vida da aldeia. Lá aprendemos a dar respeito antes de sermos respeitados diante da nossa cultura e tradições”.

“aprendemos através dos exemplos do cacique, das lideranças, das pessoas da comunidade, nossos avós, pais”.

“na família a gente aprende a respeitar as pessoas, a ser educado, aprendemos como preservar nossa cultura, nunca deixar de lado, a pesquisar com os mais velhos como era antigamente, nunca deixar de ajudar a comunidade e de lutar pela retomada de nossa terra...”.

O respeito é um dos valores que são ensinados tanto para a convivência humana quanto atitude ante a natureza. O respeito está no gesto, no corpo, na voz, nos olhos, na inclinação. O silêncio é outro recurso de respeito. A educação comunitária faz do respeito o sentido que ordena as relações e convivência, é um valor tão importante que a pessoa que o transgredir perde o respeito dos demais, e a sua palavra perde a força ao ficar sem credibilidade e o seu fazer sem reconhecimento.

Segundo Munhoz, (2003), a comunidade é o espaço de representação da memória oral, nesse espaço próprio, lugar de vida natural, onde o coletivo se constitui a partir da ação cotidiana. Como lugar de práticas e saberes o lugar privilegiado de significação dessa diversidade cultural, onde o que acontece, seja compreensível ou inexplicável ; atributo do humano fazer ou do mundo sobrenatural ou natural, é assunto também que diz respeito à comunidade humana. Herdeira de um acervo de saberes, a organização comunitária indígena é um exemplo de humanidade integrada a natureza, porém que resistiu aos embates de uma concepção desigual e agressiva de crescimento.

Nesta lógica, a comunidade indígena tem sua versão local do espaço que ordena e se reconhece organizador da vida e da convivência, experimentando-se um mundo de

aprendizagens e de solidariedades mediante diversas estratégias éticas e de representação de ordem. Toda comunidade indígena é uma unidade social oral, em cuja memória e cosmovisão é reconhecida a memória sagrada. Através da ação solidária, o coletivo se apropria em forma comunal dos recursos naturais (MUNHÖZ, 2003).

Essa enorme capacidade adaptativa e de persistência é elemento-chave para entender a permanência e a luta indígena pelo seu território. E, graças a essa resistência, os povos indígenas insurgem-se de forma corajosa buscando espaços e estratégias de enfrentamento em defesa de seus projetos de sustentabilidade. A presença indígena na universidade é uma prova de coragem e resistência frente às inúmeras dificuldades enfrentadas dentre elas a ausência de uma prática simétrica entre o conhecimento científico acadêmico e o conhecimento tradicional indígena.

No cotidiano das universidades constata-se uma clara resistência ao diferente por parte da comunidade acadêmica. Para muitos professores, apesar do número e da proximidade física dos povos indígenas, esta segue sendo uma realidade distante, desconhecida, perpassada por informações equivocadas e preconceituosas, com pouca ou nenhuma relevância para seu trabalho como docente (URQUIZA, 2006). Predomina na região e nas próprias Universidades, um forte sentimento “anti-indígena”, assumido, abertamente, pelos grandes latifundiários, ligados ao agro-negócio e veiculado, cotidianamente, pelos meios de comunicação. Mudar esse contexto, ideológica e historicamente construído é um desafio a ser problematizado no contexto da educação superior.

São do conhecimento de todas as dificuldades quase insuperáveis enfrentadas pelos alunos índios no dia-a-dia de sua vida acadêmica em Universidades, especialmente aquelas localizadas em regiões marcadas por históricos conflitos de terra, que restringem sua atuação ao simples ingresso desse aluno em seus espaços. Profundamente discriminados pelos demais alunos, funcionários e, em muitos casos, pelos professores, que além de, também, desconhecerem a questão indígena, vêm carregados pelos mesmos preconceitos da população regional e por concepções antropológicas ultrapassadas, esses alunos, em muitos casos, desistem.

Para Hall apud Urquiza (2007) como cidadãos imersos na sociedade contemporânea, caracterizada por alguns de “pós-modernas” ou de “modernidade tardia”, as identidades de maneira geral e a dos indígenas em particular, estão em processo de resignificação. Mesmo assim, persiste a mentalidade de que os índios, por ocuparem espaços urbanos e participarem, alguns, da economia de mercado, utilizando carro, celular, roupas ocidentais, deixam de serem índios.

Por outro lado, pode-se dizer que embora imersos no contexto da globalização, da desterritorialização e reconversão de saberes (CANCLINI apud URQUIZA, 2007) em sua grande maioria, em especial, os que participam dos movimentos sociais exigindo políticas de atendimento às suas diferenças, têm como princípio norteador uma concepção de cidadania mais aberta, capaz de abranger e traduzir os sentidos das múltiplas pertencas, criando espaços fronteiriços, a interculturalidade, que se sustentam pela não-homogeneidade.

Na verdade, este processo cria um novo contexto na moldura tradicional e erudita da universidade: a convivência entre as diversas formas de produção de conhecimento, que sempre foram vistas de forma separadas, hierarquizadas e acabadas. Essa presença acaba provocando o estudo dos processos de hibridação cultural, nos quais os saberes são respeitados em suas lógicas e naturezas e ressignificados a partir de uma outra leitura de mundo, uma leitura processada no respeito às diferenças. Com isso as universidades têm como grande desafio integrar as diferenças sem que, no entanto, essas diferenças sejam anuladas (NASCIMENTO, 2006).

A presença dos índios, enquanto índios, na universidade têm provocado crises (fundadas no preconceito, na discriminação, nos estereótipos, na normatividade) que ao mesmo tempo em que desconstróem os alicerces das polaridades, da exclusão abrem os “entre-lugares” (BHABHA apud URQUIZA, 2007) e dão visibilidade à polissemia, à polifonia, a coexistência das culturas, enquanto diferenças, e legitima a produção do novo. Assim, as universidades, como espaços públicos, são compreendidas e requisitadas, crescentemente, pelos indígenas, como espaços privilegiados de produção/negociação de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimentos a partir do diálogo intercultural. Marin apud Urquiza (2007) afirma que “a interculturalidade se dá quando somos capazes de construir o conhecimento a partir de diálogos [...] que todos possam se expressar compartilhando saber, poder, territórios [...] e nesse sentido, todos sabem alguma coisa. Não há hierarquia de conhecimentos”.

Os índios chegam à universidade por várias portas: acesso universal, cotas, projetos específicos. Quantitativamente ainda representam um percentual baixo, mas que tem provocado grandes desafios, muitos questionamentos e inquietações de caráter epistemológico, metodológico, político e ético. De invisíveis anteriormente a visíveis hoje buscam a universidade para:

“na universidade aprendemos coisas que vamos levar para toda a vida de um jeito que nos forneça sabedoria para a nossa vivência, é a realização de um sonho ou objetivo”.

“aprendemos coisas novas, para um futuro melhor para minha família e comunidade. Realizar meu sonho e da minha família”.

“aprendemos na universidade lendo muitos livros, pesquisando e tendo muita força de vontade”.

“para ter um futuro melhor e passar o que aprendi na universidade para a comunidade da minha aldeia e para a minha família, porque assim vou interagir no mundo em que vivo”.

Os depoimentos acima retratam os anseios e expectativas dos acadêmicos indígenas em torno de projetos pessoais e comunitários de emancipação social e autonomia. Entretanto, há um longo caminho até a concretização deste sonho. A trajetória acadêmica é árdua, muitos são os obstáculos a serem ultrapassados, dificuldades de ordem econômicas tais como: moradia, alimentação, transporte, material didático e, de ordem pessoal, ou seja, defasagens de conteúdo, oriundas de uma escola deficitária nas aldeias, de relacionamento, pois o índio apresenta uma postura muito reservada e tímida e, muitas vezes, sofre a intolerância e o preconceito por parte de professores e colegas.

Mas a mesma paciência e sabedoria que o indígena respondeu durante todos estes séculos ante a injustiça e a exploração, os faz resistentes e presentes a cada semestre continuando seus cursos e vencendo seus desafios. E a universidade, como *locus* de conhecimento, deve abrir-se para o diálogo intercultural, numa proposta plural de valorização e respeito a todos os saberes permitindo uma organização que privilegie tanto o prazer de aprender, quanto as responsabilidades necessárias para o aprender.

Considerações Finais

No mundo indígena, todo sentido de realidade surge de um estilo de vida, por isso a consciência de si generalizada supõe que o outro idêntico, o outro semelhante, é o que compartilha a vida. O afeto não se origina então somente num mundo subjetivo, mas vem de relações objetivas que facilitam a comunicação e a identificação. O ethos indígena revela a harmonia de uma comunidade que se familiariza e torna costume o recurso do sentido comum e da percepção. A comunidade mostra num mundo holístico: onde tudo forma parte, o sentido e a existência da vida e as coisas se ordenam à imagem do ciclo da natureza, do dia e da noite, do sol e da lua, e a sua energia (MUNHÖZ, 2003).

A vida que os indígenas reconhecem na natureza é tão diversa como a humanidade mesma; nela identificam formas de representação e sentido com as quais a humanidade indígena interatua, e da convivência surgem situações de aprendizagem e intercâmbio. Essa percepção holística saber-se pertencente e enraizada potencializa a dignidade indígena com que se resiste e sobrevive em sociedades tão racista e retrógradas como as ocidentalizadas.

Graças a essa filosofia impregnada de natureza e memória mítica, a comunidade indígena é ensinada na paciência e na resistência “passiva” (que não é precisamente inativa, mas paciente pela sabedoria, como estratégia de saber esperar), na pobreza material e econômica (MUNHÖZ, 2003).

E, para vencer o processo ininterrupto de pauperização que vem sofrendo ao longo dos tempos, os povos indígenas buscam alternativas de sustentabilidade e a educação torna-se um espaço e ou ferramenta na luta por condições dignas de vida, onde as relações entre as pessoas culturalmente diferentes sejam de respeito e solidariedade. Neste sentido, a educação superior indígena é, certamente, um projeto social e político que se insere numa perspectiva de construção e sedimentação da busca dos povos índios por reconhecimento de sua especificidade cultural. No entanto, isso só será possível se houver o devido respeito ao princípio da autonomia, previsto na legislação, e uma busca constante por uma educação específica, de qualidade e intercultural não só para as atuais, mas para as futuras gerações de crianças, jovens e adultos indígenas.

As demandas dos povos indígenas por ensino superior refletem claramente as contingências da experiência histórica vivida. Buscam, de um lado, através de uma maior sistematização, fortalecer os seus conhecimentos tradicionais, sua história e língua e de outro, o necessário domínio dos assim denominados conhecimentos universais, considerados necessários para uma melhor inserção no entorno regional e relevantes para o seu projeto de autonomia.

O risco segundo Urquiza (2007) é que as Universidades, em seus projetos de ensino superior para os povos indígenas, sigam passando ao largo dos processos mais amplos de busca de autonomia das populações indígenas e centrem sua preocupação apenas em permitir o acesso dos índios aos seus ambientes acadêmicos, o que é, certamente, muito pouco.

Não se trata de questionar o direito dos povos indígenas ao ensino superior, mas das Universidades se perguntarem sobre o tipo de ensino que oferecem aos povos indígenas. O desafio está posto, antes de mais nada, para as Universidades, no sentido de repensar e construir novas concepções de ensino que, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado e hegemônico, que perpassa e está subjacente em nossas práticas pedagógicas, possam permitir o “exercício constante da interculturalidade” em todas as abordagens da realidade (BRAND, 2005).

A Universidade, ao abrir espaço para o desafio de contribuir com a busca de novos caminhos de sustentabilidade desses povos, deverá estar aberta, também, para essa dimensão da diversidade de perspectivas de futuro, visualizadas pelas populações indígenas

(URQUIZA, 2007). Infelizmente, este ainda não é o cenário vivido na universidade, as relações ainda são assimétricas, mas mudanças parciais já estão sendo percebidas, indivíduos indígenas antes invisíveis, hoje se posicionam abertamente com suas marcas de cultura e o transitar de um lugar para o outro, da aldeia a academia não favoreceu o abandono do seu jeito de ser e de aprender.

Referências

BRAND, Antonio. Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do MERCOSUL. In: *SÉRIE - ESTUDOS*. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 7, abril de 1999.

_____. Indígenas no Ensino Superior ou Ensino Superior Indígena: Experiências e perspectivas. In: Anais do 15º COLE, Campinas, 2005.

_____. Formação de professores indígenas em nível superior. In: *QUAESTIO* – Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, SP, vol. 8, n. 1 p. 73-82, maio 2006.

BROSTOLIN, M. *El papel da educación en programas de desarrollo local en poblaciones indígenas*. 2005. (Tese de Doutorado). Universidade Complutense de Madri, Espanha.

DEMO, P. Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios. 2000

FAGALI, E. Q. Múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da pós-modernidade. São Paulo: Unidos, 2001

_____, A dinâmica relacional, a subjetividade, o múltiplo e o transitar na aprendizagem do adolescente da quinta série. (Tese de Doutorado) São Paulo: PUC, 2001

FERNANDEZ, A. Idiomas do Aprendiz. Porto Alegre: Artmed, 2001

_____, Inteligência Aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LIMA, A. C. S. e HOFFMANN, M.B. Seminário: *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados* - Hotel Nacional /Brasília – Relatórios de Mesas e Grupos - Outubro de 2004.

MUNHÕZ, M. G. Saber indígena e meio ambiente: experiências de aprendizagem comunitária. In: LEFF, H. A complexidade ambiental. São Paulo: Cortez, 2003, p.282-323.

NASCIMENTO, Adir C. Populações Indígenas, Universidade e Diferença. In: *Anais da ANPED - Centro Oeste*. Cuiabá, 2006.

PERRENOUD, P. *A Pedagogia na escola das diferenças*. , 2001

_____, *Dez novas competências para ensinar*. 2000

URQUIZA. A. H. A. Educação indígena e sustentabilidade: questões para a antropologia. In: *Anais da ABA*, Goiânia, 2006.

_____, Relatório do Programa Rede de Saberes. Campo Grande: UCDB, 2007