

## Representatividade indígena no ensino superior: promoção de saúde e sustentabilidade além dos territórios

*Indigenous representation in higher education: promoting health and sustainability beyond territories*

Ana Elisa Rodrigues Alves Ribeiro<sup>1</sup>, Regina Célia de Souza Beretta<sup>2</sup>, Wilson Mestriner Junior<sup>1</sup>

DOI: 10.1590/2358-28982024E18709P

**RESUMO** O acesso dos povos indígenas às universidades brasileiras teve um histórico excludente. Com o objetivo de analisar implicações e desdobramentos de suas presenças nesses espaços, uma universidade federal foi objeto deste estudo de intervenção por seu pioneirismo. Estudantes indígenas, docentes e gestores expuseram, em grupos focais e entrevistas, ‘não ditos’ do ensino superior indígena. Verificou-se como seus movimentos contemporâneos saem dos territórios e chegam ao setor, dialogando com as propostas da promoção da saúde, sustentabilidade e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Avanços, dificuldades, contradições e contribuições culturais revelam a importância destes e favorecem questões mais amplas, oferecendo novos olhares a processos desenvolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE** Desenvolvimento sustentável. Práticas interdisciplinares. Políticas afirmativas. Promoção de saúde. Saúde de populações indígenas.

**ABSTRACT** *Indigenous peoples’ access to Brazilian universities has had an exclusionary history. With the aim of analyzing implications and consequences of their presence in these spaces, a federal university was the object of this intervention study due to its pioneering spirit. Indigenous students, teachers, and managers exposed, in focus groups and interviews, ‘unsaid’ aspects of indigenous higher education. It was verified how their contemporary movements leave the territories and reach the sector, dialoguing with the proposals for health promotion, sustainability, and Sustainable Development Goals. Advances, difficulties, contradictions, and cultural contributions reveal their importance and favor broader issues, offering new perspectives on the processes developed.*

**KEYWORDS** *Sustainable development. Interdisciplinary practices. Affirmative policies. Health promotion. Health of indigenous populations.*

<sup>1</sup>Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto (Forp) – Ribeirão Preto (SP), Brasil.  
anaelisa.rar@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade de Franca (Unifran) – Franca (SP), Brasil.



## Introdução

A ênfase na saúde como direito fundamental, como meta social mundial, tem sido dada desde a Conferência de Alma-Ata<sup>1</sup>. Da mesma maneira, a preocupação com as questões ambientais e sociais no mundo vem tomando grandes proporções, culminando na pactuação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para 2030<sup>2</sup>. Chegou-se à conclusão de que, para atingirmos essas premissas, são necessárias a ação e inter-relação de muitos outros setores sociais e econômicos, abrindo possibilidades maiores também de verificar potenciais da inter-relação educação-saúde.

O paradigma da promoção da saúde<sup>3</sup>, como um olhar ampliado para justificativas e desfechos da saúde, já havia sinalizado a importância da paz, da educação, da moradia, da alimentação, da renda, da estabilidade do ecossistema, da justiça social e da equidade para a saúde, por meio de políticas públicas saudáveis, ambientes favoráveis, mediante o fortalecimento das ações comunitárias e o desenvolvimento de habilidades pessoais. Mais recentemente, esse olhar deu maior ênfase à determinação socioambiental da saúde, relacionando-se com a necessidade de ações de promoção de saúde e sustentabilidade nos territórios<sup>4</sup>.

No setor educacional, como medidas efetivas para reduzir as desigualdades, ocorreu, na década de 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para todos, justificativa para universalização do acesso à educação e promoção da equidade, por meio da melhoria de sua qualidade<sup>5</sup>. Quando se trata da diversidade cultural brasileira, em especial o cenário da educação escolar indígena, esse aspecto ainda não se consolidou por completo.

Por meio de lutas, e em função de uma dívida histórica, consolida-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996<sup>6</sup>, em seu art. 78, o dever de garantir aos indígenas a recuperação de suas memórias, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências como forma de

empoderamento. Ao mesmo tempo, a LDB afirma que deve ser facilitado a estes o acesso às informações, aos conhecimentos técnicos e científicos das demais sociedades.

Assim, a educação escolar indígena vem se transformando e se potencializando como instrumento de valorização e sistematização de saberes e práticas tradicionais dessas comunidades, de acesso ao conhecimento ocidental, de redução de iniquidades e de garantia de direitos<sup>7</sup>.

A obrigatoriedade da escolarização de crianças indígenas, agora com o direito ao respeito por seus modos de vida, foi um passo instituinte das questões de empoderamento indígena no setor, assim como gerador de novas questões acerca de como conciliar diferentes visões de mundo e em seus diversos níveis, e de como reconstruir um espaço historicamente colonizador. A sociedade contemporânea não valoriza os fazeres e os saberes dos diversos povos originários, impondo a eles ainda a cultura da sociedade capitalista.

O desaparecimento do Estado em diversos países, após o avanço do neoliberalismo, evidenciou essas exclusões de grupos em diversos setores, o crescimento das desigualdades sociais e um aumento das preocupações com a distribuição de riquezas no interior das formações sociais e no ingresso de grupos populacionais mais desfavorecidos<sup>8</sup>. A pobreza e as inequidades, nesse sentido, apresentam-se como expressão das pautas neoliberais que priorizam o desenvolvimento econômico em detrimento do desenvolvimento social e humano.

De forma a contemplar tudo o que se propunha nessa nova configuração do setor educacional indígena, surge a necessidade de formação de professores indígenas. A figura do professor indígena, falante da língua e conhecedor dos costumes foi levantada como imprescindível para o alcance dessas premissas e para o rompimento do padrão colonizador-catequista, como mediador e gestor dos saberes tradicionais e da transmissão dos saberes ocidentais<sup>9</sup>.

Isso facilitou o acesso dos povos originários brasileiros inicialmente aos cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior (IES) a partir de 1998<sup>9</sup>. A partir de então, surgiram ofertas de formação superior indígena direcionadas para o magistério na educação indígena e dos cursos em IES de Licenciaturas Indígenas, para atuação no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio<sup>10</sup>.

Por meio do Plano Nacional de Educação, de 2001<sup>11</sup>, estabeleceram-se objetivos e metas para uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade. Ressalva-se, ainda, que houve momentos diferentes de oferta de vagas para as diversas áreas do conhecimento, surgindo ainda outras políticas para acesso desses povos ao ensino superior, como a proposta das ações afirmativas<sup>12</sup>.

A ‘educação escolar indígena’ favoreceu o acesso indígena às universidades, sustentando a necessidade de um tratamento epistemológico e pedagógico diferenciado<sup>9</sup>, bem como desnudou um perfil eurocêntrico da educação mesmo em um país multicultural como o Brasil<sup>13</sup>.

Esses acontecimentos justificaram e justificam movimentos sociais diversos, em ‘territórios’<sup>4</sup>, que, sendo marcados pelas histórias e experiências de vida das populações, buscaram as respostas e as resoluções eficazes para seus os problemas particulares e os modelos colonizadores. Como exemplo, tem-se o fato de a educação ainda ser privilégio de poucos e ter estado inacessível aos povos originários brasileiros por um grande período<sup>9</sup>.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>14</sup>, nas IES, a categorização indígena é inexistente entre os brasileiros de 25 anos ou mais com ensino superior concluído, com uma diferença de 4,7% de negros e de 5,3% de pardos contra 15% de brancos.

A ausência de representatividade das populações indígenas nas IES revela questões sociais profundas que também se relacionam com a exclusão de saberes e possibilidades de mudanças sociais ou ferramentas de promoção

da saúde e sustentabilidade, por meio de uma concepção holística, da intersetorialidade, do empoderamento, da participação social, da equidade e de ações multiestratégicas<sup>15</sup>.

No Brasil, a constituição de direitos aos povos originários, como a saúde e a educação, ocorreu concomitantemente a momentos globais<sup>6,7</sup>; previu a inclusão destes – ao menos documentalmente –, assegurando-lhes o direito à educação escolar e considerando suas especificidades culturais. Entretanto, apesar de avanços normativos dos direitos à educação, estes ainda estão sem a efetividade e a especificidade desejadas.

Continuam sendo necessários as lutas e os movimentos a partir dos territórios e coletivos, assim como a educação. Ademais, o envolvimento de grupos que estejam em desigualdades pode favorecer o empoderamento para as soluções de problemas diversos vividos por estes, a exemplo dos impactos ambientais, que se refletem em outros setores como o da saúde. Além disso, favorecer a garantia de ‘territórios sustentáveis e saudáveis’<sup>4</sup> pode ser um aspecto potencializador da resolução de questões maiores, como o alcance dos ODS<sup>2</sup>.

Este estudo tem por objetivo apresentar um resultado recorte de uma pesquisa de doutorado<sup>13</sup> que verificou como a representatividade indígena no ensino superior pode favorecer a promoção de saúde e a sustentabilidade além dos territórios, dialogando com as atuais premissas mundiais.

## Material e métodos

### Campo da pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido de maneira participativa, tendo como objeto de estudo a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A escolha dessa universidade se deu por esta ser a primeira instituição federal a implementar ações afirmativas voltadas exclusivamente a indígenas em todos os cursos superiores, não

somente na formação de professores, visto que, antes disso, esses povos tinham acesso às IES majoritariamente por políticas estaduais e locais.

Essa instituição foi analisada por pesquisadores que não estavam implicados em sua proposta político-pedagógica. Assim, o projeto foi submetido à aprovação dos Comitês de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP) das duas IES envolvidas, Universidade de Franca e UFSCar, sendo o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 217746194.0000.5495 do centro coordenador, sob parecer nº 4.690.243; e o CAAE nº 217746194.3001.5504 do centro coparticipante, sob parecer nº 4.192.614, em conformidade com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), para as ciências humanas e sociais.

Em 2005, foi instalada na UFSCar uma Comissão de Ações Afirmativas a fim de construir coletivamente propostas para o Programa de Ações Afirmativas (PAA). Por meio de debates acerca das questões relativas às desigualdades educacionais, econômicas, sociais e raciais que constituem a sociedade brasileira, criou-se uma política interna sobre o assunto<sup>16</sup>.

Desde o início das políticas nacionais de ações afirmativas em 2008, por meio do PAA, seu processo seletivo para esses povos ocorre em 64 opções de cursos de graduação presenciais com provas aplicadas em cidades estratégicas como Cuiabá, Manaus Recife e São Paulo. Tal processo requer inscrições com a declaração de etnia e de vínculo com a comunidade indígena, o questionário socioeducacional e a realização das provas de vestibular para os diversos *campi*<sup>16</sup>.

O coletivo de estudantes indígenas da instituição é composto atualmente por mais de 400 estudantes de diversos povos originários. A proposta inicial deste estudo envolvia os estudantes indígenas bolsistas da área da saúde, mas, em um segundo momento, foi ampliada para todo o coletivo de estudantes da instituição de todos os campos do conhecimento; e, em um terceiro momento, foi acrescido o grupo

de docentes ligados diretamente às questões de formação desses estudantes e gestão de PAA, para melhor compreensão do contexto e do papel desses atores sociais para o recorte da promoção da saúde e sustentabilidade<sup>17</sup>.

## Procedimentos metodológicos

Em decorrência do momento global de pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), adequou-se a metodologia de coleta de dados do grupo focal presencial para a forma online em um total de quatro encontros de duas horas<sup>18,19</sup>. O levantamento de dados foi feito com os grupos de estudantes indígenas e docentes/gestores, e complementado com entrevistas semidiretivas virtuais<sup>20</sup>.

Como critérios para inclusão do participante da pesquisa, o estudante deveria fazer parte do grupo de estudantes indígenas, sendo critério de exclusão a menoridade do participante (menores de 18 anos). De forma similar, para a inclusão do docente participante, este deveria fazer parte do grupo de docentes ligados à formação indígena, e o critério de exclusão foi o não envolvimento com a formação de estudantes indígenas da IES em estudo.

A amostra do grupo de estudantes indígenas que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi heterogênea: graduandos das diversas áreas do conhecimento envolvendo desde o campo da saúde até o campo das ciências humanas e exatas. Esse grupo foi composto de cinco estudantes do sexo feminino e de três do sexo masculino, sendo que, destes, oito participaram – efetivamente sete pessoas: quatro do sexo feminino e três do sexo masculino. Do total de participantes, cinco etnias indígenas foram representadas, sendo uma delas simbolizada por três estudantes.

A amostra do grupo de docentes que assinaram o TCLE foi heterogênea no que diz respeito ao gênero participante, sendo duas do sexo feminino e um do sexo masculino. Suas funções na IES também eram heterogêneas: uma delas docente/gestora do campo

da educação, que vivenciou toda a consolidação política institucional de vagas para esses grupos; outra, participante há pouco tempo do quadro docente da saúde; e o terceiro, docente da saúde com cargos de gestão atuais nas PAA institucionais.

Para análise e tratamento desses dados, foi utilizada a metodologia da Análise do Conteúdo de Bardin<sup>21</sup> sem o recurso de *softwares*. A classificação das categorias iniciou-se com a 'leitura flutuante', pré-análise, aplicando as regras da exaustividade, da representatividade e a homogeneidade no conteúdo transcrito das comunicações e os princípios da pertinência, adaptando-os aos objetivos da pesquisa e da exclusividade.

Ao final, codificaram-se os dados em unidades de registro, para realizar as escolhas das categorias, como formas de pensamento que refletissem essa realidade pioneira do 'ensino superior indígena' principalmente neste trabalho, enfatizando aqui a importância desses atores sociais nesses espaços para a promoção da saúde e alcance dos ODS<sup>2</sup>. De 39 categorias iniciais, chegou-se a 4 categorias finais sobre a temática, propondo-se, no atual trabalho, a tratar com maior profundidade a quarta categoria, que diz respeito às contribuições da formação superior indígena para promoção da saúde nas comunidades e na saúde do planeta.

Uma vez que o presente estudo envolveu seres humanos, como anteriormente citado, o projeto foi submetido para aprovação dos CEP das IES envolvidas.

## Resultados e discussão

A primeira categoria relacionou-se com os avanços no acesso e na permanência estudantil indígena na universidade, as conformações dessas IES e sua política interna, que favorecem esse acesso ao que lhes é de direito, mas também revelando movimentos coletivos dos próprios indígenas e suas comunidades, de empoderamento político desses povos para a ocupação de espaços que antes lhes foram privados.

As portarias dos documentos da Fundação Nacional do Índio (Funai)<sup>22,23</sup> mostram que houve reivindicação para que as diversas modalidades de exercício profissional qualificado, no campo das políticas públicas indigenistas e dos projetos voltados para as comunidades, pudessem ser cada vez mais ocupadas por seus membros, nos mais diversos campos do conhecimento. Isso também se confirmou com a inclusão dos indígenas no Programa Universidade para Todos (Prouni) em uma política mais ampla de acesso às IES no País<sup>24</sup>, além da possibilidade de equidade de acesso às IES para indígenas por meio da ação afirmativa registrada a partir do Projeto de Lei nº 180/2008 e aprovada em 2012 na forma da Lei nº 12.711/2012<sup>25</sup>.

Acerca dos avanços em quantidade de recursos oferecidos e inovações para a permanência estudantil indígena em 2008, no estado do Paraná, que possuía políticas afirmativas estaduais em um único 'Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná', aspectos das políticas de permanência dos estudantes indígenas, houve maioria declarando que o auxílio oferecido era insuficiente<sup>26</sup>.

A UFSCar possui um Programa de Assistência Estudantil, de Bolsa Alimentação, Bolsa Moradia e Bolsa Atividade que atualmente se estende aos indígenas ingressantes. Além disso, nos dois primeiros anos do PAA, foi contemplada com recursos da Fundação Ford para bolsas de iniciação científica. No presente, para o apoio à permanência de estudantes ingressantes por reserva de vagas, há o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ações Afirmativas (Pibic-AF), os Pet/Conexões de saberes e Pet/Ações em Saúde e Tutorias.

Esse foi um aspecto que quase não precisou ser levantado ao longo da discussão com os estudantes participantes desta pesquisa, mas, apesar dos avanços, percebeu-se também que, em um comparativo entre períodos, houve retrocessos de propostas já institucionalizadas nessa IES, assim como em todo o País.

Em mais de dez anos de ações afirmativas nas IES federais, pode-se dizer também que houve melhorias na vida estudantil para esses grupos graças ao próprio movimento estudantil indígena, inclusive, para novas integrações às propostas institucionais. O protagonismo deles esteve presente como resistência, como relatado pela participante gestora:

*Quando eles vieram fazer sugestões para a ampliação da quantidade de vagas, a forma de inserção de ingresso deles, que era totalmente diferente do que é hoje em dia, a gente implantou tudo na universidade tal como eles nos pediram. [...] Fizemos um livro para dizer como foi o processo de implantação da ação afirmativa indígena [...] cujos capítulos são escritos pelos próprios indígenas que passaram pelo processo junto com os professores que os acompanharam. (Participante gestora).*

Tais melhorias institucionais, além de auxiliar a permanência e a formação dos estudantes indígenas, possibilitam também o empoderamento, por meio dessas forças sociais coletivas que foram incorporadas ao longo do tempo, na conformação inclusive de um Centro de Culturas Indígenas (CCI) na IES<sup>16</sup>.

A segunda categoria relacionou-se com as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas e no trabalho com esses grupos, como problemas relacionados com as defasagens de aprendizagem, estigmas, preconceito e discriminações, reproduções da própria realidade nacional.

Pode-se considerar que a organização das diversas IES no Brasil para receber esses grupos é irregular. Isso ocorre muitas vezes não considerando de forma profunda suas especificidades, o que resulta em evasões e sofrimento desses estudantes já descritos pela literatura<sup>27</sup>, bem como presente nos resultados da segunda categoria deste estudo, como destaca o dado abaixo:

*[...] e também enfrentar o racismo, a exclusão, reconhecer que a gente não tem as mesmas aberturas, para conversar com os professores, para tirar*

*dúvidas, muitas vezes os professores eles não têm o preparo para receberem estes estudantes [...] ser o único indígena de uma turma de quarenta alunos, isso gera uma pressão muito grande na gente, a gente se sente muito diferente, muito destacado dos demais, e são muitos olhares sobre nós, então as vezes é difícil. (Indígena participante).*

O problema do acesso não envolve apenas questões intrínsecas daqueles que chegam, como a baixa escolaridade, mas também o próprio desenvolvimento institucional para lidar com a questão cultural ou fomentar a interculturalidade, aspectos que devem ser incorporados, inclusive, nos currículos, nas capacitações, nos eventos e onde mais couberem<sup>28</sup>.

Esses pontos fazem refletir o papel das universidades e da representatividade indígena nesses espaços, dialogam com o alcance de alguns dos ODS, como ODS 10, que trata da redução de desigualdades, o ODS 4, sobre acesso à educação de qualidade, e o ODS 16, no fomento da paz e justiça<sup>2</sup>.

A terceira categoria relacionou-se com as contradições e as contribuições dos saberes científicos e do saber tradicional indígena na IES e nas maneiras institucionais próprias de lidar com essas questões. O atual estudo revela que ‘encontro’ de cosmovisões diversas entre indígenas e não indígenas e das mais diversas etnias coloca em questão a epistemologia do ambiente universitário institucionalizado predominantemente de saber ocidental, assim como certa rigidez na modificação dessa estrutura.

Esperava-se que o espaço universitário se abrindo (ou sendo aberto) para os diversos povos indígenas se caracterizasse por “um lugar estratégico [...] para a defesa dos direitos indígenas, para a gestão dos territórios, fortalecimento das organizações”<sup>28(8)</sup>, relacionando possibilidades de autonomia e empoderamento coletivo. Esses espaços tiveram avanços na inclusão desses grupos, bem como revelam mordanças ou contradições para essas profecias por não reconhecerem ou dialogarem com os saberes tradicionais indígenas.

Apesar desses aspectos, um ponto-chave evidenciado nesse processo investigativo, e que ganha ênfase no atual trabalho – visto que rompe com a ideia de que vagas para indígenas beneficiam apenas uma minoria excluída –, é a quarta categoria encontrada. Esta última está relacionada com as contribuições da formação superior indígena para promoção da saúde e sustentabilidade nas comunidades indígenas, assim como no mundo, dialogando com o alcance dos ODS para 2030<sup>2</sup>.

O acesso dos diversos povos indígenas do Brasil à educação, mais especificamente no nível superior, recoloca esses grupos e indivíduos como atores sociopolíticos, dando voz e considerando suas proposições de forma mais direta<sup>28</sup> e que refletem nos seus territórios. Por exemplo, a formação de professores que garantam a preservação da cultura ou de outros profissionais no domínio das questões de posse de terras e sustentabilidade.

No entanto, assim como a literatura já sinalizou, a depender de como ocorre essa institucionalização da formação superior indígena, favorecem-se ou não esses pontos e a perspectiva da interculturalidade<sup>26-28</sup>, a formação de não indígenas para a questão étnico-racial. Estamos diante de uma possibilidade de mudança para outros setores da sociedade, de repensar na rigidez das IES e de aplicar o conceito real do termo universidade como universo de saberes.

Para fortalecer esse achado, em 2014, o Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho<sup>29</sup>, direcionou a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental no intuito de superar as desigualdades educacionais, promover a cidadania e erradicar a discriminação<sup>2</sup>.

Em 2017, o Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério da Justiça e Cidadania, abriu o ‘Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos’ para adesão das IES e das entidades apoiadoras<sup>30</sup>.

Ao enfatizar as questões de contato de culturas, e da construção conjunta de saídas para o desenvolvimento global e para a saúde, pode-se compreender que o acesso ao ensino superior e à qualificação profissional para os diversos povos indígenas do Brasil significa meios de combate à pobreza, de promoção da prosperidade e bem-estar para as suas comunidades, mas que refletem também no benefício de todos<sup>2</sup>.

*[...] a presença dos indígenas aqui ela não surge da política da IES entendeu. Então, os indígenas que estão aqui eles não estão aqui porque eles foram sensibilizados pela política da IES eles estão sensibilizados pela militância indígena para que o indígena esteja nas universidades de uma forma geral, não importa se a política interna prevê o benefício para as comunidades ou não, porque isso é muito maior [...] estar na universidade é uma implicação coletiva, não é uma implicação individual. (Gestor participante).*

Pode-se dizer que há, na prática, uma sobreposição das finalidades: “[...] não têm a finalidade de formar para a devolução na comunidade, mas eles devolvem é engraçado, porque eles vêm para cá e eles acabam devolvendo” (Gestor participante).

Ao serem motivados a discorrer sobre os intuitos da formação superior e se achavam que ela teria alguma relação com a saúde, todos os participantes indígenas trouxeram um olhar para as suas comunidades de origem, ou com esse movimento indígena coletivo, e da intersectorialidade saúde-educação:

*[...] ajudar nossos parentes para melhorar a qualidade do ensino [...] e com isso eles vão poder passar no vestibular e fazer outro curso tipo enfermagem, que tem a ver com a saúde né [...]. (Indígena participante).*

Outras falas também revelam como a formação é utilizada para a preservação da cultura e a resolução de problemas enfrentados, consequentemente para a promoção da saúde<sup>31</sup>.

Houve, igualmente, um relato estudantil indígena de apropriação da modalidade da Educação Permanente em Saúde, uma política nacional que também interliga os setores da saúde e da educação<sup>32</sup>, para capacitação de agentes indígenas de saúde, porém, sobre temas da própria cultura tradicional:

*[...] nós temos conhecimentos tradicionais medicinais, é isso que nós estamos tentando revitalizar porque por algum tempo foi esquecido, então, o que que a gente está fazendo, estamos tentando capacitar os agentes indígenas de saúde para que eles também possam aprender as plantas medicinais que a nossa comunidade tem. (Indígena participante).*

Para os atores sociais deste estudo, há o reconhecimento dessa proximidade inter-setorial, independentemente do campo de formação, em decorrência de suas cosmovisões *“[...] a gente é bem atento às questões da saúde [...] a educação ela acompanha bastante a saúde, a educação indígena”* (Indígena participante).

Ademais, existe o papel do estudante indígena do ensino superior como educador em sua realidade, visto que, muitas vezes, são os que apresentam o maior grau de formação e recebem responsabilidades sociais em razão disso<sup>33</sup>. Todas as atividades vividas no âmbito acadêmico irão inspirar ações educativas nas realidades de origem, como presente no relato de uma estudante.

Nos primeiros anos de graduação, eles desenvolveram, nos Centros de Referência de Assistência Social da região universitária, atividades voltadas para o público idoso sobre o campo da terapia ocupacional. A indígena participante relatou que teve toda essa compreensão das mudanças fisiológicas que ocorrem nos idosos, como a perda do paladar, alterações musculares, de visão, olfato, e que interferem na vida e na forma como os familiares desses idosos lidam com isso.

Após desenvolver essa atividade no curso, e voltar para sua comunidade nas férias, ela convidou mais um indígena aluno de sua

comunidade para levarem esses saberes e esses aprendizados para seu povo. Os anciãos ficaram muito felizes e muito admirados ao saberem que os estudantes já haviam aprendido essas coisas, bem como ensinado à comunidade sobre todas essas mudanças que acontecem com os idosos. Antes mesmo de se formar, ela conseguiu aplicar de forma adaptada esses saberes de saúde e promover saúde em sua comunidade<sup>33</sup>.

A despeito do caminho inverso de promoção de saberes, a LDB<sup>6</sup>, em dois artigos (Título VII, arts.78 e 79), aponta oficialmente um tipo de educação diferenciada para os indígenas que garanta a recuperação e a reafirmação de seus conhecimentos específicos, além do acesso aos conhecimentos dos não indígenas. Os dados produzidos neste estudo revelam o caminho de acesso ao conhecimento não indígena, porém, ainda há poucos movimentos institucionais para reafirmações de conhecimentos específicos indígenas<sup>34</sup>. Tal fato se revela na fala docente:

*Para os professores, tem um impacto pequeno, porque a maior parte dos professores trata com invisibilidade a presença dos indígenas nos cursos [...] Mas foi a presença deles na universidade que favoreceu a construção de projetos de extensão, de pesquisa relacionados à saúde indígena, todos esses projetos talvez não existissem antes, várias coisas ligadas e provocadas pela presença deles [...] O coletivo mais do que a presença individual nos cursos, porque eles acabam ficando muito invisíveis, é um a cada curso, por ano [...] A gente não tem nenhum docente indígena. Quando a gente tiver algum docente indígena eu acho que começa a favorecer um pouco mais o outro lado. (Professor participante).*

Os cursos superiores não possuem dedicação exclusiva de docentes ou pesquisadores para este fim, uma grade curricular que dialogue com essa premissa e, mais importante, não possuem docentes indígenas<sup>35</sup>. Assim, nas IES, ainda é proposto dialogar mais com as PAA, favorecendo o acesso e a equidade educacional,

e não tanto no movimento próprio estudantil indígena para tratar de temáticas específicas indígenas na IES.

Esse dado poderia favorecer esses aspectos intersetoriais presentes nas políticas educacionais e na proposta da promoção de saúde, favoreceria também muitas outras questões vividas por esses estudantes dentro das IES e em sociedade, como a invisibilidade de seus saberes milenares, o preconceito e o reconhecimento da diversidade indígena<sup>34</sup>.

Nas IES, financiamentos com essa finalidade são raros ou pontuais, bem como a mobilização e a sensibilização da comunidade acadêmica para esse propósito. A medicina tradicional indígena, milenar, está presente nos relatos dos estudantes seja em função de iniquidades da saúde ocidental, seja por escolhas da própria comunidade<sup>31</sup>, e que também poderia beneficiar a todos.

*Na minha aldeia [...] que fica bem distante do município, [...] como se sabe na Amazônia não tem estrada então a gente pega pelo rio, e fora isso tem as dificuldades as cachoeiras e tal [...] Então por mais que o pessoal do DSEI ou Distritos Sanitários Especiais Indígenas façam sua parte mesmo assim continua sendo uma das piores áreas para atendimento [...] ao direito que nós temos né que é esse da saúde. [...] Mas com relação aos medicamentos que chega no polo base, são os medicamentos muito básicos, e são medicamentos tipo que a gente consegue nós mesmos lá, nós moradores consegue solucionar com as plantas medicinais, só que nem toda vez as nossas coisas vão funcionar vamos juntando os dois conhecimentos. (Indígena participante).*

A interculturalidade, nesse sentido, configura-se, de certa maneira, como uma forma de resistência, exemplificando a forma como os diversos povos indígenas se apropriaram e se apropriam de representações, que não lhes são próprias, configurando novas perspectivas<sup>36</sup>. A contextualização desse setor ao longo das discussões favoreceu a compreensão do impacto que a formação superior indígena

poderia desempenhar para a promoção da saúde, mesmo que indiretamente, e como estes lidam com as questões dos serviços de saúde indígena e seus saberes ancestrais de saúde:

*[...] geralmente eles têm bastante essa recusa dentro da aldeia de ser atendido pelo médico branco, porque eles acreditam ainda muito no remédio da sua comunidade. (Indígena participante).*

As diversas realidades da estrutura física da saúde indígena foram reveladas em todas as falas. A covid-19 também foi tratada acerca das medicações tradicionais e das cosmovisões sobre o que seria melhor para a saúde dos doentes nesse momento:

*Estamos tentando ver as possibilidades de conseguir uns chás tradicionais aqui para levar para hospital, eu não queria levar ele para hospital seria ideal tratar ele aqui mesmo em casa, mas nem todas as pessoas pensam assim por parte da família, a maioria quis levar ele para o hospital então eu só concordei. (Indígena participante).*

Um ensino superior significativo poderia contribuir melhor para esses anseios que são próprios das comunidades que enviam seus membros para essa formação, preenchendo lacunas e inequidades de saúde desses territórios. Sobre a necessidade de profissionais diversos, além da equipe multidisciplinar que normalmente se apresenta nas comunidades, algumas falas estudantis indígenas sinalizam potencialidades ainda não praticadas nos territórios:

*A estrutura de saúde é relativamente boa [...] mas precisava agora ter profissionais de uma equipe multiprofissional como fisioterapeutas, terapeuta ocupacional etc. para não procurar meios particulares. (Indígena participante).*

O acesso à IES favorece, portanto, a tomada de consciência dos direitos em saúde. Após o contato com as diversas áreas do conhecimento no âmbito da formação, existe o

reconhecimento dos campos variados que ainda não são acessíveis à grande maioria dos povos indígenas no País. Não somente nos territórios, mas também para o acesso aos diversos níveis da atenção, a formação de indígenas e a abordagem da temática indígena colaboram para a saúde indígena<sup>17</sup>, como presente na fala docente:

*A gente tem egressos nossos que estão trabalhando nas aldeias, que estão trabalhando em outros espaços que não são as aldeias de origem e potencializam o trabalho de saúde indígena, por exemplo um indígena que está em um hospital onde ele recebe outros indígenas, ele está no hospital e ele sensibiliza outras pessoas ali da importância de acolher de forma diferente o indígena. (Professor participante).*

Um dos eixos centrais de diálogo entre o paradigma da promoção da saúde, a sustentabilidade e o acesso indígena às IES é o empoderamento<sup>3,37</sup>. Este aparece em muitas das participações desta pesquisa e coloca a formação como um caminho de alcançar melhorias nos territórios originários, além ampliar o ‘poder’ de escolha das comunidades, o que também dialoga com as premissas para 2030<sup>2</sup> de redução de desigualdades, oferta de saúde de qualidade, erradicação da pobreza, sem contar todos os objetivos relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade, que estão diretamente relacionados com as comunidades originárias<sup>38</sup>. Exemplo disso pode ser visto na fala da participante:

*[...] Ser indígena então na universidade hoje é ter essa consciência e essa sensibilidade de que se não for nós lutarmos pelo nosso direito e por melhorias, não vai ser o não-indígena que vai [...] a gente tem que aproveitar muito isso para levar o melhor sempre para a nossa comunidade, não só para nossa família e nosso povo mas para outros povos que estão em situação de vulnerabilidade e que realmente precisam de uma representação nestes lugares de fala, nestes lugares privilegiados como a universidade é, ocupando estes espaços e*

*lutando sempre para que outras pessoas, dos indígenas, também tenham a oportunidade de estar, então o grande objetivo da maioria dos indígenas de estarem na universidade é de levar melhorias para seu povo, eu acredito. (Indígena participante).*

Acerca das possibilidades de contribuição, Urquiza, Nascimento e Espíndola, em 2011<sup>34</sup>, trataram da formação superior não apenas como uma questão de inclusão social, mas também do reconhecimento e da promoção de valores e visões de mundo diferenciados. Para o empoderamento dos territórios e fora deles, os povos indígenas buscam no ensino superior a possibilidade de fortalecer os próprios conhecimentos indígenas, reelaborar mecanismos de produção e negociação de conhecimentos para que possam gerir seus territórios, planejar e desenvolver projetos em proveito de suas comunidades<sup>37</sup>.

Uma das participantes do grupo docente também tratou dessa construção e do empoderamento desses estudantes dentro do processo de formação superior, da questão da resiliência.

As universidades, no acompanhamento dos estudantes indígenas e seus representantes, estariam, de certa forma, contribuindo para o fortalecimento da autonomia desses estudantes e para a resolução de suas demandas, individuais e coletivas. Tal aspecto foi revelado na fala gestora sobre representantes desses grupos que ‘organizam’ os movimentos institucionais, bem como sobre o movimento de empoderamento dos atores sociais indígenas:

*Ele é uma autoridade, engajado. Tratou logo de aprender a língua, fala espanhol, português, fala um monte de coisa hoje em dia. Está no mestrado [...] E ele faz esse processo do empoderamento, de vez em quando ele se afasta, de vez em quando ele volta para chamar o povo. (Gestor participante).*

Nessa reflexão, questiona-se acerca da escolha de quem vai cursar a universidade vir da comunidade, e como as IES podem fortalecer e interferir nesses movimentos em suas

políticas internas. São perspectivas coletivas e individuais de acesso – vagas específicas ou lei de cotas respectivamente –, mas também o reconhecimento de que o movimento de acesso indígena a essa IES acontece vinculado à comunidade, presente na fala gestora:

*É claro que poderia ter políticas que favorecessem essa coletividade [...] Mas a gente exige uma declaração da comunidade para o indígena, que ingressa na universidade, a partir do momento que eu exijo um documento comunitário, um indígena que vive na cidade isolado de seu povo, ele não consegue ingressar, sozinho [...] é uma assinatura que implica em um compromisso [...] Então a política institucional tem algumas coisas que favorecem o indivíduo e tem também algumas coisas que favorecem o coletivo. [...] hoje todos os indígenas que estão na universidade são pelas afirmativas específicas pelas reservas de vagas, e não pela lei de cotas que usa a autodeclaração. (Gestor participante).*

Esse movimento genuíno, de resistência, de característica inclusive radical, ofensiva, ou de criação de um novo poder também, revela relações de poder a que esses povos estiveram por muito tempo submetidos, mas que resistiram por mais de 500 anos e se organizam para retomá-lo<sup>38</sup>.

## Considerações finais

A busca por políticas que favoreçam seus projetos de autonomia e sustentabilidade também nos espaços universitários é apresentada como luta. Os dispositivos aqui tratados se propuseram, então, a dar ênfase ao olhar indígena sobre todo esse processo, no intuito gerar novos olhares e perspectivas futuras.

Nesse sentido, também é preciso considerar o que representa a promoção dos saberes tradicionais indígenas dentro das IES. Esses pontos demandam ajustes internos nas universidades

e, conseqüentemente, geram resistências. No entanto, este trabalho também representa uma possibilidade de verificar como a presença indígena nas IES extrapola as necessidades próprias destes, e de seus territórios, modifica estruturas institucionais e sociais e favorece a sustentabilidade no planeta.

O acesso às cosmovisões diversas, os mecanismos de interculturalidade e a própria diversidade nesses espaços são promotores de saúde e de sustentabilidade: no respeito às diferenças e conseqüente redução da violência, na promoção da igualdade social, na oferta de educação e saúde de qualidade, no olhar ampliado para a realidade brasileira e das minorias no mundo todo.

Suas conquistas podem ampliar discussões para questões mais complexas e globais e precisam ser potencializadas por políticas de valorização e resgate da cultura dos povos originários. O momento vem revelando esta necessidade: a representatividade indígena no ensino superior precisa ser revisitada não só em virtude do modelo colonizador, mas também porque pode ser um avanço, como o da criação do Ministério dos Povos Indígenas no Brasil e do Ministério da Igualdade Racial na atualidade, para promoção de saúde e sustentabilidade também além dos territórios.

## Colaboradores

Ribeiro AERA (0000-0002-8057-3049)\* contribuiu para concepção, planejamento, análise e interpretação dos dados, elaboração do rascunho e da aprovação da versão final do manuscrito. Beretta RCS (0000-0003-2817-0805)\* contribuiu para revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final do manuscrito. Mestriner Junior W (0000-0003-2202-388X)\* contribuiu para concepção, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final do manuscrito. ■

\*Orcid (Open Researcher and Contributor ID).

## Referências

1. Organização Mundial da Saúde. Declaração de Alma-Ata. Conferência internacional sobre cuidados primários de saúde. Alma-Ata, URSS: OMS; 6-12 set. 1978.
2. Organização das Nações Unidas do Brasil. Momento de ação global para as pessoas e o planeta [Internet]. Brasília, DF: Nações Unidas Brasil; 2015 [acesso em 2018 jun 25]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>
3. Ministério da saúde (BR), Secretaria de vigilância em saúde, Secretaria de atenção à saúde. Política nacional de promoção da saúde. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2010. (Série b. Textos básicos de saúde. Série pactos pela saúde 2006, v. 7).
4. Fundação Oswaldo Cruz. Programa institucional territórios sustentáveis e saudáveis: termo de referência conceitual e metodológico e proposta de governança. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2019.
5. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração mundial sobre educação para todos, jomtien [Internet]. [local desconhecido]: Unesco; 1990 [acesso em 2024 mar 8]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>
6. Presidência da República (BR). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. 23 Dez 1996.
7. Brasil. Constituição, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal; 1988.
8. Pires-Alves FA, Cueto M. A década de Alma-Ata: a crise do desenvolvimento e a saúde internacional. *Ciênc saúde coletiva*. 2017;22(7):2135-2144. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017227.02032017>
9. Nascimento AC, Vieira CMN. A escola indígena Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação. Anais do 26º Simpósio Nacional de História; 2011 jun; São Paulo. São Paulo: ANPUH; 2011.
10. Gonçalves E, Mello F. Educação Indígena. Paraná: Colégio Estadual Wolf Klabin; 2009.
11. Presidência da República (BR). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. 26 Jun 2014.
12. Presidência da República. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. 11 Mar 2008.
13. Ribeiro AERA. Representatividade indígena no ensino superior para a promoção da saúde e alcance dos objetivos do desenvolvimento sustentável: uma análise institucional [tese]. Franca: Universidade de Franca; 2021. 211 p.
14. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico – características gerais da população, religião e pessoas com deficiência [Internet]. [Rio de Janeiro]: IBGE; 2012 [acesso em 2019 mar 29]. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>
15. Organização Mundial da Saúde. Segunda conferência internacional sobre promoção da saúde; 5-9 abr 1988; Adelaide (Aus): OMS; 1988.
16. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Culturas Indígenas [Internet]. São Carlos: UFSCar; [data desconhecida] [acesso em 2024 mar 20]. Disponível em: <https://cciufscar.wixsite.com/ufscar>
17. Ribeiro AERA, Beretta RCS, Mestriner W. Promoção da saúde e efetivação da Reforma Sanitária no contexto dos povos originários. Saúde de-

- bate. 2019;43(esp8):292-304. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042019S821>
18. Moore T, Mckee K, Mcloughlin PJ. Online focus groups and qualitative research in the social sciences: their merits and limitations in a study of housing and youth, *People, Place and Policy*. 2015;9(1):17-28. DOI: <https://doi.org/10.3351/ppp.0009.0001.0002>
  19. Lobe B. Best practices for synchronous online focus groups. In: Barbour R, Morgan D editores. *A new era in focus group research*. London: Palgrave Macmillan; 2017. DOI: [https://doi.org/10.1057/978-1-137-58614-8\\_11](https://doi.org/10.1057/978-1-137-58614-8_11)
  20. Holstein JA. *Inside interviewing: New lenses, new concerns*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications; 2003.
  21. Bardin L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70; 2011. 229 p.
  22. Fundação Nacional do Índio (BR). Portaria da presidência nº 63, de 23 de janeiro. *Boletim de serviço da FUNAI*. 2006;19(2).
  23. Fundação Nacional do Índio (BR). Portaria da presidência nº 849, de 4 de agosto. *Boletim de serviço da FUNAI*. 2009;22(15-16).
  24. Vianna FLB, Ferreira EML, Landa BS, et al. Indígenas no ensino superior: as experiências do programa Rede de Saberes, em Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: E-Papers; 2014.
  25. Frias L. As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas? *Direito Est Soc*. 2012;(41):154-164. DOI: <https://doi.org/10.17808/des.41.157>
  26. Paulino MM. Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná [dissertação]. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2008. 162 p.
  27. Herbetta AF, Nazareno E. Sofrimento acadêmico e violência epistêmica: considerações iniciais sobre dores vividas em trajetórias acadêmicas indígenas. *Tellus*. 2020;20(41):57-82. DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.v20i41.640>
  28. Lima ACS, Barroso-Hoffmann M, organizadores. *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil – políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Laced; 2007.
  29. Ministério da Educação (BR); Ministério da Justiça, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; 2006.
  30. Ministério da Justiça e Cidadania (BR); Ministério da Educação. *Acordo de cooperação nº01 de 2016. Para a instituição do pacto nacional universitário. Pela promoção do respeito à diversidade, da cultura de paz e dos direitos humanos*. Brasília, DF: Ministério da justiça e cidadania; 2017.
  31. Pereira ER, Biruel EP, Oliveira LSS, et al. A experiência de um serviço de saúde especializado no atendimento a pacientes indígenas. *Saude Soc*. 2014;23(3):1077-1090. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000300027>
  32. Ministério da Saúde (BR), Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde. *Política Nacional de Educação Permanente em Saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2009.
  33. Ministério da Saúde (BR). Secretaria de gestão do trabalho e da educação na saúde. Departamento de gestão da educação na saúde. *Programa de qualificação de Agentes Indígenas de Saúde (AIS) e Agentes Indígenas de Saneamento (Aisan)*. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2016.
  34. Urquiza AHA, Nascimento AC, Espíndola MAJ. Jovens indígenas e o ensino superior em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas na busca por autonomia e respeito à diversidade. *Tellus*. 2011;11(20):79-97.

35. Silva JAC. Docência indígena no extremo oeste brasileiro: uma experiência de formação em andamento. *REA*. 2013;21(esp):76-102. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v0i0.3301>
36. Monteiro P, organizadora. Deus na aldeia, missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006.
37. Berth J. O que é empoderamento? Belo Horizonte: Letramento; 2018.
38. Krenak A. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras; 2019.

---

Recebido em 15/06/2023

Aprovado em 26/04/2024

Conflito de interesses: inexistente

Suporte financeiro: Agência de Fomento Capes e apoio institucional da Universidade de Franca

**Editoras responsáveis:** Adriana Miranda de Castro e Bruna Drumond Silveira