

# Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar?

*Cotes to indigenous students: Inclusion or exclusion?*

MARINEZ GARLET\*  
GLENY GUIMARÃES\*\*  
MARIA ISABEL BARROS BELLINI\*\*\*



**RESUMO** – No contexto político nacional, há avanços e consensos em relação à implementação de uma política pública diferenciada para a educação escolar indígena. Mesmo com a garantia dos direitos indígenas previstos na Constituição Federal de 1988, os povos indígenas têm encontrado dificuldades de inserção no sistema de ensino. Mesmo morando nas cidades, as comunidades são amparadas pela legislação, porém as especificidades da cultura indígena ainda não são respeitadas, ou seja, na mesma escola, há alunos indígenas e não-indígenas. A política de cotas para indígenas universitários está longe de atender as demandas apresentadas, pois, ainda que garanta a inserção na escola, não privilegia a cultura desses.

**Descritores** – Educação escolar indígena; cotas; inclusão e exclusão; índios urbanos.

**ABSTRACT** – In the national political context, there are advancements and consensus in relation to the implementation of a diverse public policy concerning the indigenous school education. Even with the guarantee of the indigenous rights in the Federal Constitution of 1988, the Indian people have encountered difficulties in the inclusion in the educational system. Even though they live in the cities, the communities are supported by the legislation, however the specificities of the Indian culture are not respected, and this means that in the same school, there are Indians and non-Indians. The policy for cotes for Indians University students is far from attending their demands because they guarantee the Indian's inclusion in the school but do not privilege their culture.

**Keywords** – Indigenous schooling education; cotes; inclusion and exclusion; urban indians.

## REFLEXÃO INTRODUTÓRIA

A educação é um direito social, assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou seja, garante uma educação inclusiva para todos os cidadãos. Um dos aspectos de discussão, hoje, tem sido o sistema de cotas para ingresso nas Universidades Brasileiras. Uma garantia assegura-

da, especialmente, pelo Projeto de Lei 3627/2004, que Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial, negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. Esse tem sido um tema polêmico, pois será que, de fato, ela inclui os excluídos que fazem parte do coletivo das minorias étnicas, especialmente, os indígenas?

\* Assistente Social, especialista em Educação Inclusiva, mestranda no PPG em Serviço Social/PUCRS, bolsista CNPq, integrante do NEST – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Saúde e Trabalho, coordenado pela professora doutora Jussara Mendes. Este artigo é produto da experiência profissional de mais de 18 anos junto a comunidades indígenas, e em especial junto às famílias Kaingang do Rio Grande do Sul experiência essa que resultou em projeto de pesquisa que procura investigar o significado que as atividades laborais infantis têm para a comunidade Kaingang na sua relação de comércio de artesanatos, com vistas a contribuir para o aprimoramento da proteção social a esses sujeitos, respeitando a sua cultura sem desconsiderar o contexto em que estão inseridos. *E-mail:* marinezgarlet@yahoo.com.br

\*\* Professora, Doutora em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da PUCRS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Assistência Social – GEPsTAS e do Grupo de pesquisa sobre Incubadoras Sociais Solidárias – GEISSOL, grupos vinculados ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Demandas e Políticas Sociais da FSS/PUCRS. Docente da disciplina de “Ensino e Prática Docente no Serviço Social”. Este artigo foi elaborado a partir da participação da mestranda na referida disciplina. *E-mail:* gleny@puers.br

\*\*\* Assistente Social, Doutora em SS, docente da FSS/PUCRS, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Família, Serviço Social e Saúde do NEST/ Núcleo de Estudos e pesquisa em Saúde e Trabalho/PPGSS/PUCRS. Coordenadora de Pesquisa da Escola Saúde Pública da Secretaria Estadual da Saúde/RS/Brasil. Orientadora da dissertação de mestrado da aluna Marinez Garlet. *E-mail:* maria.bellini@puers.br  
*Artigo recebido em: setembro/2007. Aprovado em: junho/2008.*

Para que possamos discutir o sistema de cotas para o ingresso nas Universidades, especificamente dos indígenas, é necessário, antes, contextualizar o sistema de Ensino Fundamental e Médio pelo qual eles têm acesso ao ensino superior. Qual é a possibilidade dos indígenas usufruírem das cotas, se a maioria não conclui o Ensino Fundamental? Qual a realidade escolar que eles enfrentam? Cotas para quem tem acesso à Universidade, mas sem acesso à conclusão do nível escolar básico?

Alguns autores defendem que o sistema de cotas deveria ter como critério exclusivamente a situação socioeconômica, outros defendem por questões étnicas e culturais. O sistema de cotas apresenta um paradoxo: se por um lado representa um avanço educacional, na medida em que a lei assegura vagas nas Instituições Públicas Federais às minorias que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; por outro lado é necessário pensar sobre o Ensino Fundamental e Médio a que estas minorias têm acesso. Estas questões são um grande desafio para a sociedade, para as entidades governamentais e instituições de ensino que atuam para a efetivação de políticas públicas nos segmentos das minorias excluídas.

Nas últimas décadas, várias medidas foram tomadas para a efetivação de uma política pública referente à educação escolar indígena que seja adequada para as comunidades em âmbito nacional. Em diferentes Estados, por exemplo, assegura-se a garantia do alimento tradicional para as escolas indígenas, o que vem garantindo a alimentação das crianças através da merenda escolar. A contratação de professores indígenas bilíngues é uma realidade positiva, bem como a inclusão de acadêmicos indígenas em diferentes universidades. Embora exista o interesse na garantia destes direitos, no plano legal e administrativo, com avanços e consensos em torno do assunto, é necessário empenho político e mobilização indígena, em nível nacional, para a efetiva estruturação e adequação da política pública para os povos indígenas, quer seja no nível escolar, quer seja no nível universitário.

A política atual em relação à educação básica para os indígenas constitui um desafio para os profissionais de educação, que precisam adequar as diferentes ações pedagógicas (projetos pedagógicos, referencial curricular, planos de ensino) e os serviços de educação à diversidade social e cultural e à organização dos povos indígenas em sua área de atuação. Implica, na verdade, uma nova concepção deste importante serviço público para que seja baseado no entendimento e na consideração das dimensões políticas, sociais e culturais ligadas à educação indígena em nosso país. Destaque merece o RCNE<sup>1</sup>/Indígena, que foi elaborado seguindo os objetivos de oferecer aos professores bilíngues, aos educadores e gestores do sistema de ensino, diferentes práticas pedagógicas, num

contexto sociocultural e pluriétnico como é o do Brasil. Porém, não se estruturou ainda um sistema adequado, que atenda às diferentes realidades indígenas, com respeito às especificidades culturais destes, na sua organização social, na forma de viver e se estruturar no dia a dia. Mesmo com os direitos garantidos na legislação em nível nacional, os professores indígenas e suas comunidades referem que a implantação da educação em seus territórios avança lentamente em direção a algumas conquistas básicas, mas que os obstáculos a serem vencidos são ainda de grandes proporções.

Com a introdução da escola nas diversas aldeias indígenas, os órgãos públicos, responsáveis pela garantia deste direito constitucional, têm enfrentado dificuldades. Estas dificuldades se expressam nos novos desafios perante a legislação brasileira, a qual estabelece que os sistemas de educação às populações indígenas devem respeitar e incorporar a comunidade local, oferecendo a atenção diferenciada, prevista na Lei, pós CF/1988.<sup>2</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada. Tal direito está pautado pelo uso e manutenção das línguas indígenas, levando em consideração a valorização dos conhecimentos e dos saberes tradicionais dos povos. Também prioriza a formação dos próprios professores indígenas para que atuem como docentes em suas comunidades. O art. 1º da Resolução CNE/CEB nº 003, visa a estabelecer no âmbito da educação básica o reconhecimento da “valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (MAGALHÃES, 2005, p. 548).

O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do sistema de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. (art. 3º Projeto-Lei 3627/2004).

Neste sentido, as cotas de acesso às universidades irão garantir cursos adequados que respeitem o convívio com os indígenas, ou será mais um processo de exclusão e preconceito com a cultura dos mesmos? Ou será mais um campo de reprodução educacional em que as diferenças culturais não são consideradas? Por exemplo, se na Educação Básica existe a necessidade de professores bilíngues, como a universidade irá respeitar estas diferenças? Ou tudo irá para o mesmo “valão” conceitual de um modelo de educação ditado pela cultura “branca”? É do interesse da política pública que alunos e docentes aprendam a conviver e conhecer a cultura indígena? Que exista uma troca de conhecimentos, ou uma mera transmissão de conteúdos dos “brancos” para os indígenas?

Os decretos e medidas internacionais, bem como as legislações nacionais, têm reconhecido a natureza pluriétnica do Estado e a necessidade de garantir os direitos e o respeito às diferenças culturais existentes no país. Esse tema aproxima-se da discussão de direitos humanos, na medida em que reivindica que falar de direitos humanos e direitos dos povos é falar em “direito divino à independência, direito à escolha do seu próprio regime político, direito de usufruir um meio ambiente ecologicamente equilibrado, direito de não ser colonizado nem explorado por nações” (FREI BETTO, 1998, p. 49)

Lideranças indígenas e professores bilíngues entendem que, de um lado, tem a garantia da lei indígena em relação à normatização de suas leis e direitos diferenciados, mas que, de outro, a “lei do branco” e o jeito de administrar tornam ineficazes o pleno funcionamento desses direitos na prática escolar, no cotidiano das diferentes aldeias e territórios indígenas. Por esta razão, o tema educação escolar indígena e acesso às universidades é palco de constantes debates, reuniões e seminários para a eficácia da legislação educacional e das propostas curriculares para as escolas indígenas.

### **EDUCAÇÃO INDÍGENA: AINDA UM DIREITO EM CONSTRUÇÃO**

Como pensar cotas étnicas para ingresso nas universidades, sem antes pensar nas condições que a Educação Básica oferece aos povos indígenas para usufruir deste direito? Os problemas educacionais, a precarização do ensino público se deflagra como uma “ferida aberta”, e as cotas são apenas um paliativo.

O direito a uma educação indígena que atenda às necessidades e especificidades culturais, respeitando os costumes e interesses indígenas, está pautado na Lei e não se discute mais se as comunidades têm ou não o direito. A constituição brasileira garante o direito dos índios de “permanecerem” índios, independentemente do local e forma de organização. A questão de debate é discutir o tipo de escola e o acesso às universidades que o coletivo indígena deseja ter. Na Constituição Federal está preconizado que:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (MAGALHÃES, 2005, p. 25-26).

A questão educacional dos indígenas remonta à História do Brasil, quando os missionários jesuítas deram

início ao processo de interferência no sistema de vida das culturas indígenas, através da imposição da catequese e exploração da mão de obra indígena. Este dado histórico relaciona-se com a origem da escola, que sempre teve como princípio a transmissão do conhecimento da classe hegemônica e “branca” da sociedade, ou seja, a Educação Escolar surgiu ainda com a burguesia e estava a serviço dos que tinham o poder social, político e econômico.

A instituição educacional para os povos indígenas vem como bagagem do processo de colonização europeia. Impuseram-se modelos, normas, regras européias, o que fez (e ainda faz) com que ao longo da história o relacionamento entre povos indígenas seja sofrido e, em alguns casos, fator de exclusão social. A história da educação indígena, de um modo geral, era utilizada para subjugar as populações indígenas à sociedade não-indígena. Tanto que no início, ou seja, antes do contato sistemático com os não índios, as línguas dos povos indígenas que viviam no Brasil eram ágrafas. Com o tempo, algumas escolas inseridas nas comunidades indígenas começaram a utilizar a sua língua materna na alfabetização.

Nem todas as comunidades indígenas entendem a escrita como uma necessidade de sobrevivência. Entretanto, as relações multiculturais que permeiam atualmente a vida entre os indígenas e os não indígenas acabam por forçar esta relação. Atualmente, e pensando na preservação da cultura, a educação indígena está contemplada no Plano Nacional de Educação e em projeto de lei de revisão do Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73). A legislação que trata da educação escolar indígena assevera que:

O Sistema de Ensino da União, com a elaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas. (Art. 78 da LDB/1996).

O Parecer do CNE/CEB, nº 14, de 1999, deixa claro e especifica dois termos: a educação indígena e a educação escolar indígena. A educação indígena refere-se aos conhecimentos e vivências cotidianas dos índios com as suas comunidades, segundo os ideais e vivências de cada sociedade. A educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam suas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. A oferta da educação escolar indígena, durante muito tempo, esteve pautada na catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Negar a diferença, assimilar os povos, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram, foi a pauta,

durante muitos anos, dos programas de educação escolar indígena.

No âmbito da educação, a fala prevista é sempre a da manutenção e preservação da cultura indígena. Tradicionalmente, as culturas indígenas não usavam do poder da escrita, tendo suas histórias mantidas através da oralidade. Não há como afirmar quantas línguas existem no mundo, mas, em se tratando de línguas indígenas no Brasil, pode-se aproximar ao número de 180 línguas diferentes.<sup>3</sup> Proporcionar ao aluno indígena o conhecimento da leitura e da escrita da língua portuguesa é, sem dúvida, uma preocupação sempre presente na rede de educação em todo o país. Ensinar a ler e escrever, sim, mas em que língua? Entende-se que a alfabetização deva ser feita na língua materna específica pertencente a cada grupo, seja ele de qual for a etnia ou nacionalidade, e este ato dá-se uma única vez, ou seja, na língua materna. No decorrer dos anos, a cultura e a língua portuguesa mantêm-se como dominantes, fazendo com que outras línguas e culturas sejam vistas como “outra ou nova opção de”. Não é diferente a proposta para os indígenas. A inserção da escola manteve-se com o objetivo de integrar, para ensinar os indígenas a ler e escrever em português.

As primeiras escolas para indígenas – e não de indígenas –, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo.<sup>4</sup>

A CF/88 reconhece os direitos garantidos à educação, como, por exemplo:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Observa-se que as comunidades indígenas continuam sendo desrespeitadas e marginalizadas, mesmo nos dias atuais. A reivindicação de uma política de educação escolar diferenciada e de qualidade ainda é motivo de luta coletiva de lideranças e organizações indígenas em amplitude nacional. A legislação que trata da educação escolar indígena tem apresentado formulações que mantêm atributos particulares, como o uso da língua indígena, a sistematização e os conhecimentos tradicionais, um calendário próprio, currículo diferenciado e os rumos da escola que contemple a especificidade cultural do povo envolvido.

Em se tratando de educação diferenciada, ao se cogitar a implementação de políticas públicas de inclusão para o segmento indígena, significa o planejamento de projetos específicos e, portanto, diferenciados. Uma das possibilidades de acesso da política educacional do país têm sido as ações inclusivas às universidades, através da cotas, ou seja, que possibilitem a inclusão de alunos que não teriam acesso às universidades, se não fosse uma proposta de lei que assegurasse algumas vagas aos indígenas, negros e afro-descendentes. O sistema de cotas ainda é muito polêmico, grupos com argumentos a favor e outros, contra. Neste debate a produção intelectual tem enfatizado o acesso dos negros e afro-descendentes. Já aos povos indígenas há menos visibilidade e mais preconceito.

O Programa Universidade para Todos – PROUNI, por exemplo, é uma das ações do Ministério da Educação, possibilitando o ingresso de jovens de baixa renda nas instituições de ensino superior. Os indígenas encontram aqui possibilidades de acesso e inserção universitária. A concessão de bolsas de estudo aos estudantes considerados vulneráveis oferece oportunidade para que ampliem seus conhecimentos e aumentem, assim, as chances de sucesso profissional. Ao reservar vagas para os afro-descendentes, indígenas e pessoas com deficiência, o PROUNI caracteriza-se como um importante mecanismo de inclusão social, estabelecendo oportunidades para vencer as desigualdades.<sup>5</sup>

Em janeiro de 2008, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul abriu edital para vagas suplementares aos estudantes indígenas do território nacional que concluíam ou teriam concluído o Ensino Médio, a fim de oportunizar o ingresso destes na Universidade. No Rio Grande do Sul<sup>6</sup>, indígenas Kaingang e Guarani, de diferentes aldeias, se inscreveram para apenas 10 vagas. A maioria não foi contemplada. A comunidade de São Leopoldo, por exemplo, inscreveu 5 Kaingang para cursos diferenciados. Apenas um ingressou, professor bilíngue, matriculado no curso de Pedagogia, que manifestou alegria e também insegurança no seu ingresso. Alegria por ter alcançado uma vaga e insegurança pela continuidade, uma vez que as condições financeiras exigidas para a manutenção em um curso universitário fragilizariam ainda mais a economia da família. Mesmo a universidade sendo gratuita, a realidade está longe de ser adequada. Existem gastos com passagens, alimentação, fotocópias, que não são computados para a permanência dos mesmos nas instituições universitárias. A proposta de política de inclusão ainda não atende esta e outras realidades sociais. Sem dúvida, o sistema escolar e as cotas universitárias aos indígenas ainda é um direito em construção, da educação escolar ao acesso as universidades.

## UNIVERSIDADE E COTAS – UM DIREITO A SER CONQUISTADO OU QUESTIONADO?

O acesso à universidade brasileira sempre foi um acesso piramidal, ou seja, do Ensino Fundamental até a universidade existe um filtro, e é a minoria que consegue chegar aos bancos da educação superior. É um processo sócio-histórico em decorrência da colonização brasileira. Esta colonização demonstra um paradoxo entre maiorias e minorias: a maioria da população pobre e em situação de vulnerabilidade social é considerada “minorias”, como afro-descendente, povos indígenas, negros, pobres, quando, na verdade, compõem a maioria da população brasileira.

Em relação às cotas étnicas para ingresso nas universidades, existe um debate mais profícuo em relação aos negros e afro-descendentes do que em relação aos povos indígenas. As cotas revelam as desigualdades sociais entre raças e etnias, preconceitos, discriminação racial, pois, se todos os seres humanos são considerados “iguais” e a educação deveria ser de acesso universal, por que classificar como “minorias”, digo, a “maioria” da população excluída do sistema educacional brasileiro? Será que o acesso às Universidades continua sendo para os “brancos”, ou seja, as “minorias” que detêm as “maiores” rendas deste país?

Diante desta “veia aberta” da realidade educacional, o governo Federal propõe a reforma universitária,<sup>7</sup> para o acesso das “minorias” ao direito fundamental à educação pública, enquanto dever do Estado e direito do cidadão. Porém, esta política pública ainda se caracteriza como compensatória diante dos dados e porcentagens alarmantes e vergonhosos que se apresentam: “apenas 9 em cada 100 jovens, entre 18 a 24 anos, estão matriculados em alguma instituição de ensino, destes, menos de 3 estão em uma instituição pública, por meio de políticas estatais”<sup>8</sup> (TORRES, 2004, p. 6).

A discussão entre a educação pública e privada é muito antiga. E uma das formas de inclusão educacional é através de políticas de parceria com as universidades privadas sem fins lucrativos, principalmente, as comunitárias, confessionais, laicas. Esta questão acontece através do acesso às universidades com o Programa Universidade para Todos – PROUNI – entre outros. É uma forma de responder à sociedade civil pelo acesso amplo às universidades, porém não rompe com as diretrizes de uma política educacional neoliberal, na verdade, esconde um discurso neoliberal, pois o PROUNI “[...] pode ser tomado como um exemplo de transferência dos recursos públicos, por meio de largas isenções de impostos, às universidades particulares” (TORRES, 2004, p. 15).

As políticas educacionais de inclusão ainda se mantêm como compensatórias, porque apenas ingressar

na universidade não é solução para o acesso universal à educação. São necessários também programas que auxiliem a permanência do aluno na universidade, seja no espaço público seja no privado. Nos últimos anos, a expansão das universidades e faculdades privadas tem-se alastrado de forma alarmante.

É de se considerar que programas efetivos de permanência dos alunos acarretariam em custos extras, o que não seria nada vantajoso para as universidades privadas com/sem fins lucrativos, sendo então subsidiadas pelo poder público.

[...] 2,1 milhões de estudantes que, para serem incluídos no sistema de educação superior, nos próximos três anos, dependerão mais do que da gratuidade de bolsas de estudo, bolsas de trabalho, bolsas de monitoria, bolsas de extensão, bolsas de pesquisa, de restaurantes universitários subsidiados, de moradia estudantil, ou de outras formas que, combinadas a essas, tornem viável a sua permanência no *campus* (PACHECO e RISTOFF, 2004, p. 9).

A permanência também não se garante com apenas bolsas de financiamento, ou a implantação de programas, tais como:

[...] primeiro Emprego Acadêmico, bolsas de trabalho, ampliação de cursos noturnos, seguindo assim a lógica dos pacotes prontos, ao invés de abrir diálogo com os estudantes para definir democraticamente políticas de permanência adequadas às suas necessidades concretas (TORRES, 2004, p. 36).

Pensando nos povos indígenas, as dificuldades ainda são maiores para o ingresso nas universidades, não garantindo a permanência e conclusão do curso, pois...

a gratuidade do ensino deve compreender não só a ausência de taxas ou mensalidades, mas a garantia de reais condições de estudo, por meio de sistemas e mecanismos que permitam ao aluno condições de alimentação, transporte, moradia e disponibilidade de material de estudo (TORRES, 2004, p. 30).

Na perspectiva neoliberal, as privadas, ao realizarem parcerias com os projetos do governo federal, asseguram redução de impostos, o título de filantropia e o status de Universidade. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior – ANDES-SN – propõe que, em vez das “polpudas verbas públicas” destinadas as parcerias com o privado, estas deveriam ser canalizadas para a educação universitária pública e gratuita, uma vez que já é garantida por lei. A verdade é que a educação pública tem sido relegada a um Estado mínimo, em relação à ampliação vertiginosa de uma educação mercantilizada, privatizada e regida pelos interesses do mercado neoliberal. Em 2002, através de Medida Provisória (MP), é criado o Programa Diversidade na Universidade:

[...] que transferirá recursos financeiros da União para entidades que atuam na área de educação, como escolas e universidades, e implementem cursos pré-vestibulares ou dêem bolsas de estudo para pobres, negros e índios. O Ministério de Educação obteve US\$ 10 milhões para custear o programa por meio de empréstimos do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) (Folha online, 2006, p. 1).

Paradoxalmente, as cotas podem ser entendidas, ainda que de uma forma superficial, como a possibilidade de expressão e convívio multirracial, em que o respeito às diferenças deveriam ser expressas. “A esperança de inclusão dos enormes contingentes que buscarão educação superior nos próximos anos, passa pelas políticas de fortalecimento do setor público” (PACHECO e RISTOFF, 2004, p. 7). Isso significa que o Estado deveria assumir uma parcela maior de responsabilidade, daquela que é transferida ao setor privado.

O mapa da educação superior no Brasil, publicação recente do INEP, indica que o Brasil está entre os países com a educação superior mais privatizada do planeta, exatamente ao contrário do que acontece na grande maioria das nações desenvolvidas, onde os índices de participação do setor público superam os 70%. Nos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE), revelam os dados, em média, 80% da educação superior é pública. (PACHECO e RISTOFF, 2004, p. 10).

Na verdade, a educação como direito público a todo cidadão não tem se configurado, enquanto “oferta pública como dever do Estado”, porque ocorre a *publicização* do ensino, o que Bresser Pereira considera como “a extinção da universidade pública e a sua transformação em organização social de direito privado” sem esquecer que “as universidades privadas operam como concessão do Estado” (TORRES, 2004, p. 24, 26 e 29).

A adoção das cotas enquanto política Estatal representa um “poder de decisão de cima para baixo”, num país que se diz democrático e que deveria ser representado pela mistura das raças, e não como um “país de raças distintas” (MAGGIE e FRY, 2004, p. 03). Um país democrático deveria considerar cada ser humano como um cidadão, com os mesmos direitos e deveres, respeitando as diversidades culturais. Portanto, seria inócuo falar em taxionomias raciais, tais como pretos, pardos, brancos, asiáticos, indígenas, etc., além de outros tipos de classificações, como homossexuais; pessoas com alguma diferença física, mental, social, entre outros. São títulos construídos historicamente pela hegemonia dominante e que carregam uma alta dose de falácias, isto é, dependência, preconceito, doença, “sem-solução”. As classificações e rótulos não deveriam existir, apenas o respeito às diversidades e diferentes necessidades culturais.

Muitas das diferenças estão associadas ao contexto socioeconômico, característico das desigualdades sociais, dos contrastes gritantes na distribuição de renda, e, por que não dizer, de uma prática corrupta, que destina para interesses individuais o que de direito seria do coletivo dos cidadãos brasileiros. Este é um dos aspectos norteadores que deveria estar em discussão: as causas que levam à necessidade de implantação das cotas universitárias. É urgente refletir sobre quais interesses econômicos estão por trás das cotas universitárias, uma vez que o Brasil é um país rico em todos os sentidos.

### **OS KAINGANG NO CONTEXTO URBANO – DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E AS (IM)POSSIBILIDADES DE ACESSO ÀS COTAS UNIVERSITÁRIAS**

Uma questão que ainda merece especial atenção dos segmentos públicos, nas esferas educativas, é o fato de ser cada vez mais forte a fixação de famílias indígenas nos centros urbanos. Com isto, as crianças, principalmente, encontram obstáculos na manutenção da língua materna, uma vez que o convívio com outras culturas, neste caso, a cultura urbana, é uma ameaça para a identidade cultural do povo. Caso venham a abandonar suas línguas, pressupõe-se que também abandonem os modos de vida e as identidades diferenciadas.<sup>9</sup> O fato de esquecer a língua materna é uma preocupação dos professores e lideranças das comunidades, nos diversos lugares onde há presença de grupos indígenas em área urbana, seja em acampamento provisório seja em área fixa. Este assunto é motivo de muita discussão nas aldeias, nas reuniões e nos debates entre os fóruns indígenas.

Os Kaingang formam uma das nações indígenas de maior contingente em nosso país. Calcula-se que a população atual reúna, aproximadamente, 25 mil pessoas nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Possuem suas leis próprias, suas normas e limites em sua organização social. O contexto de proteção e zelo que cultuam é seguramente diferente dos demais segmentos urbanos nos diferentes espaços em que mantêm seus territórios e vivências comunitárias. Na organização social Kaingang, a família procura manter um elo de proteção e segurança coletiva em que as relações de parentesco são extremamente coesas e fortes. Porém, na vivência do espaço urbano isto certamente acaba por sofrer transformações, o que afeta não somente as sociedades indígenas como os demais cidadãos inseridos no contexto social. Em se tratando da questão indígena, as transformações no contexto familiar são determinadas pelo processo do aldeamento,<sup>10</sup> que alterou o sistema de vida dos grupos, provocando transformações profundas na forma, inclusive, de organização familiar.

A sobrevivência restringiu-se basicamente ao trabalho com artesanato, forçando-os a viverem de forma extremamente sedentária e precária. De forma rápida, foram privados de seus meios de vida, e a concentração compulsória afetou profundamente sua organização social e tradicional, provocando interferências no meio sociocultural. O processo de invasão dos territórios pertencentes aos povos indígenas provocou transformações no sistema de vida das famílias, fazendo com que algumas se dispersassem para os centros urbanos, em várias cidades gaúchas. Como refere Tommasino:

Expropriados de seus territórios tradicionais, os Kaingang foram obrigados a adotar novos padrões impostos pela sociedade dominante. A única alternativa para sobreviver era adaptarem-se às novas condições materiais de vida. Tornaram-se agricultores de subsistência, assalariados e passaram a vender seu artesanato nos distritos e nas cidades (1998, p. 68).

Mesmo expulsos de suas terras, os Kaingang que moram nas cidades continuam se mantendo, enquanto grupo etnicamente diferenciado, e mantêm ativos os laços familiares numa relação de totalidade.

No município de São Leopoldo, na periferia urbana, moram 23 famílias Kaingang, sendo a maioria proveniente da AI Nonoai.<sup>11</sup> Todos os integrantes da aldeia falam a língua indígena, inclusive, as crianças que, aos 7, 8 anos de idade, sentem dificuldade de dialogar na língua portuguesa com os *fóg*,<sup>12</sup> que diariamente chegam na comunidade. As conversas entre eles são sempre na língua materna. O que se pode assegurar é que a população inserida neste espaço urbano é bilíngue, pois são falantes do Kaingang e do português. As crianças aprendem português somente no diálogo direto com os *fóg*, com “os brancos” e através da televisão e rádio que assistem e ouvem na aldeia.

As aulas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, segundo o que garante a legislação, ocorrem na própria aldeia, sendo que a partir da 5ª série passam a estudar fora da aldeia, em escola pública, de ensino regular. As 30 crianças (aproximadamente) têm aula bilíngue (português e Kaingang) com dois professores indígenas contratados pelo Governo do Estado/RS. A partir da 4ª série, os estudantes indígenas necessitam sair do grupo para continuar estudando fora do espaço coletivo da aldeia, e assim são matriculados nas escolas públicas no entorno de onde estão. A partir deste momento, ocorrem situações de amplitudes complexas.

Os cuidados com as crianças, seu aprendizado, suas rotinas, são orientados através da cultura. As escolas indígenas possuem características próprias, uma delas é a forma comunitária, outra, é a especificidade da língua materna. Não se trata apenas do monolinguismo, e sim do bilinguismo. Ao “sair do grupo” para continuar os estudos, surgem dificuldades, tanto por parte dos Kaingang como

por parte da comunidade escolar “não-indígena”. Em relação à escolaridade, estudo recente de 2008 aponta os seguintes dados em POA:

29% dos indígenas estão frequentando a escola; 30,6% frequentaram a escola, mas já pararam de estudar; 17% nunca estudaram; 24,4% encontram-se abaixo da idade escolar. Dentre os que nunca estudaram, 29,7% encontram-se ainda em idade escolar (6 a 21 anos). Entre os indivíduos com mais de 60 anos nenhum frequentou a escola; na faixa dos 41 aos 60 anos, metade deles nunca estudou [...]. 47,5% realizam/realizaram seus estudos em escolas dentro das próprias aldeias de sua etnia, 42,4% em escolas fora das aldeias e 10,2% estudam/estudaram em ambas as escolas. Em proporções semelhantes, 59,6% frequentam/frequentaram escolas bilíngues, 30% escolas não bilíngues, 10,5% ambas as escolas. 53,4% tem ou tiveram professores de sua própria etnia, 34,7% professores ‘brancos’, 11,6% professores de suas etnias e ‘brancos’ e apenas 0,4% tem ou tiveram como professores pessoas de uma outra etnia indígena que não a sua própria (SILVA et al., 142-3).

A forma como a comunidade está organizada, hierarquizada, faz com que os Kaingang sejam impedidos de usufruir plenamente de seus direitos de cidadãos, permanecendo, assim, socialmente excluídos. A discriminação resulta na formação e perpetuação de barreiras ambientais e atitudinais que os impedem de participar na sociedade de forma autônoma e eficaz. Passam, dessa forma, a constituir um grupo diverso, necessitando de políticas eficazes, que respeitem a sua diversidade como povo que agrega suas especificidades culturais. Na opinião do coletivo indígena, de Porto Alegre, estão insatisfeitos com a legislação e serviços oferecidos aos mesmos. Esse é um dos fatores que caracterizam a exclusão, pois não participam das decisões nem se sentem incluídos no processo de elaboração dos projetos destinados a eles:

[...] os direitos indígenas estabelecidos pela legislação não são respeitados e cumpridos na opinião de 60,8% dos entrevistados Guarani e Kaingang. Os dados apresentados sugerem que, na opinião dos indígenas, existem problemas tanto na elaboração quanto na execução da legislação que assegure ou deveria assegurar os seus direitos (SILVA et al., 147).

É importante perceber que cada povo possui seus ritos, mitos, cantos e expressões, e que existem elementos e cosmovisões que se diferenciam de uma comunidade para outra. É necessário considerar esta diversidade na abordagem nas dinâmicas das aulas, principalmente, na situação de inclusão da educação escolar de alunos indígenas que estão em espaço urbano. Especialmente neste contexto, há convívio direto entre os alunos índios com os não-índios, bem como com professores,

diretores, funcionários de escola, famílias. Faz-se necessário desenvolver uma atitude de respeito com os povos indígenas, percebendo sua diversidade cultural e religiosidade, e tendo o cuidado de não estereotipar sua realidade e vivências, que são, na verdade: diferenciadas. Ações conjuntas entre escola-comunidade Kaingang podem contribuir neste sentido, ajudando a perceber, considerar e trazer à tona as dificuldades apresentadas, em relação ao currículo, ao material didático e às ações pedagógicas. Também as rotinas de brincadeira e a hora do lanche são, muitas vezes, um processo de inclusão bastante difícil.

Para alguns pais indígenas: “[...] os professores brancos se preocupam com o conteúdo e não com o aprendizado das nossas crianças”. Esta fala é de um pai indígena que se reportou ao sistema de avaliação desenvolvido pela escola regular onde seu filho está matriculado, nas proximidades da aldeia, no município de São Leopoldo. Para ele, certamente, o sistema de educação deveria ser bem outro, pois suas concepções sobre o tema são outras. Nesta estrutura, a escola prevê uma avaliação conceitual – numérica – e estas são expressas de forma diferenciada – “vermelho”, para uma avaliação que não atendeu aos objetivos, e “azul” para aquela que os tenha atendido satisfatoriamente. Entretanto, na comunidade indígena, para ele (pai), seus filhos aprendem muito mais fora da sala de aula. Aprendem no convívio familiar e social, na vivência e convivência do cotidiano. É na relação com a família que os processos educativos se constroem, pois:

O que se vê é que a criança ou o jovem na condição de aluno sabe e percebe o que rodeia, sabe também o que quer para si e por quê. No entanto, o processo de ensino não estabelece um diálogo entre o conhecimento ensinado e a cultura de origem dos alunos, deixando de considerar as diferenças de sexo, idade, origem social e outras, para pensá-los homogeneamente, como se, como alunos, aí estejam somente para aprender conteúdos para fazer provas e passar de ano (GUSMÃO, 2003, p. 100).

Crianças não são instrumentos ou meros destinatários de um currículo, mas sim sujeitos com experiências vividas que precisam ser levadas em conta pelos professores. Na comunidade indígena, mesmo no caso de acampamento em meio urbano, as crianças são falantes da língua Kaingang. Quando são matriculadas numa escola pública regular, onde se deparam com outras crianças não indígenas e professores não capacitados para o acompanhamento diferenciado, ocorre o que se identifica como estranhamento cultural. Neste contexto, dentro da cidade, há a luta pela manutenção da cultura e a luta pela subsistência. O que dizer, então, do estranhamento cultural nos espaços universitários?

O professor bilíngue da comunidade de São Leopoldo faz o seguinte relato sobre a Escola Regular fora da aldeia, onde as crianças Kaingang frequentam aulas do Ensino Fundamental, apontando para a dificuldade implantada no nosso sistema de ensino:

Na nossa situação, sofre o aluno e sofre o professor, porque a transição da língua é muito difícil para nossas crianças. A língua oral e a escrita se torna algo difícil para ambos. Tem que ter entendimento entre o professor e o aluno, pois muitas crianças não são falantes do português e aí na sala de aula o trabalho fica muito difícil para fazer acontecer o bilinguismo, do Kaingang para o Português, e do Português para o Kaingang.<sup>13</sup>

No convívio com as demais crianças na escola de Ensino Fundamental, surgem as dificuldades de diálogo e compreensão, cabendo garantir a realidade sociolinguística. A Resolução nº 003/1999, em seu art. 5º, assegura: “Cabe à escola adaptar o ensino diferenciado para que favoreça uma metodologia que vá ao encontro de igualdade de possibilidades na formação de seus alunos”.

Surge a necessidade de se possibilitar propostas pedagógicas e sociais que venham a incluir os alunos indígenas, face às suas situações de lotação, junto a uma instituição escolar regular. Nesta proposta, entende-se que o processo de inclusão seja contemplado na garantia de acesso às duas culturas e entendimento destas. Não há a intenção de anulação de uma ou de outra cultura. A ideia é o conhecimento e reconhecimento de ambas, visando ao acesso de ir e vir, aos diferentes espaços comuns que perpassam a sociedade com toda sua diversidade cultural.

Diante de todos estes dilemas e questões não resolvidas na educação básica para os povos indígenas, como pensar as cotas universitárias, sem pensar, antes, na educação oferecida a estes indígenas?

### **PARA NÃO CONCLUIR — AS REFLEXÕES CONTINUAM**

A sociedade brasileira é composta de uma valiosa multiplicidade de raças e etnias, que nos apontam para diferentes formas de ser, estar, pensar e agir. É primordial que a diferença cultural dos povos indígenas seja reconhecida, pois manifesta uma cultura diferenciada, uma religião própria, pertencente a uma etnia específica. Esta diversidade deveria compor a premissa de uma educação universal e inclusiva.

A política pública de educação tem um papel fundamental para diminuir a distância e o preconceito entre indígenas e não indígenas, para a garantia dos direitos sociais. São necessárias mudanças amplas, consistentes e que integrem diversas ações entre as políticas públicas.

Há que se identificar e propor algumas repostas eficazes, no sentido de efetivar a escola que os povos indígenas reivindicam há décadas: uma educação diferenciada e de qualidade.

A educação para os indígenas ainda é um direito a ser efetivado, no que diz respeito a uma educação intercultural e bilíngue, que respeite e inclua o jeito e forma das diversas comunidades indígenas do Brasil, numa perspectiva de educação enquanto direito humano, envolvendo diversos atores sociais, abrangendo todos os níveis de ensino.

Em relação ao ensino superior, é urgente maior investimento público, para se garantir uma educação de qualidade. As cotas apenas sinalizam para uma deficiência do sistema, pois todo o cidadão, independentemente de sua etnia, deveria ter condições iguais de acesso à Universidade; uma utopia que se faz necessário considerar.

Enquanto indivíduo, as cotas são vantajosas, pois os que sobreviveram ao processo educacional e usufruem de uma cota, nunca teriam tido esta oportunidade de outra forma. Mas, enquanto política pública, ainda é insuficiente, compensatória e estruturante de um modelo educacional neoliberal. Atender as necessidades individuais, através das cotas, ainda é um passo insignificante para superação das desigualdades sociais e educacionais. Se o acesso à educação, de fato, fosse universal, se atendessem aos interesses coletivos de uma sociedade democrática, representaria uma grande conquista para a sociedade brasileira, não havendo necessidade da existência de cotas raciais.

É inegável, no senso comum, o “avanço” e as possibilidades de acesso do coletivo à educação e à universidade, porém este direito não está assegurado de fato, pois as cotas e as universidades ainda são insignificantes para o acesso da maioria da população. É inegável que pouco se investe na Educação Fundamental pública. No que diz respeito aos indígenas, a legislação existente é feita por homens “brancos”, sem a participação democrática e coletiva dos mesmos. Como pensar e avaliar as cotas nessas condições? Ou melhor, dos “sem” direitos às condições reais de acesso a uma educação inclusiva, pública e de direito? Ao mesmo tempo, é inegável que estes ‘avanços’ escondem uma política educacional neoliberal, em que a educação nada mais é do que uma mercadoria, um serviço prestado a quem possa pagar. É inegável, portanto, que a discussão sobre cotas étnicas está subjugada a um contexto histórico, construído por um sistema educacional cada vez mais mercantilizado, e que atende às reformas de cunho neoliberal.

A educação deve ser entendida e conquistada como um bem público, de acesso universal, e não um instrumento a serviço da privatização do ensino, enquanto serviço e

mercadoria. Será que as cotas garantem direitos aos povos indígenas (chamadas as minorias)? Será que é uma cota de ilusão ao acesso às universidades?

Nenhuma política pública terá sucesso, se não estiver numa perspectiva de intersectorialidade com as demais políticas. Para que as cotas públicas aos povos indígenas sejam de fato uma conquista, e não um carácter ilusionista, é necessário que haja a participação da política de assistência, de saúde, de habitação, de trabalho, entre outras. Na verdade, as cotas étnicas de acesso às universidades estão sendo pensadas isoladamente, desconsiderando que os povos indígenas possuem suas particularidades regionais, diferenças culturais, formas coletivas de organização, e que o padrão das cotas existentes não leva em conta estas diversidades.

O paradoxo ainda continua, pois as cotas étnicas representam mais uma modalidade da reforma universitária, porém, diante da emergência de uma reforma mais aprofundada nas bases educacionais, as cotas ainda representam uma reforma compensatória e uma alternativa paliativa de inclusão social. Por outro lado, sem estas, alguns indígenas jamais teriam acesso às universidades, e, quando as tem, encontram o obstáculo da permanência na mesma. Uma reflexão mais cuidadosa, e não acabada, permanece nos inquietando: pensar em cotas é pensar – para quem e a serviço de quem?

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa do Senado Federal, 1988.
- Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. 88 p.
- FREI BETTO. **Educação em direitos humanos in Direitos mais humanos**. Os visionautas, Garamond, 1998.
- FOLHA ON LINE, **Governo financiará bolsas de estudo para índios, negros e pobres**. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br>. Acessado em 12 out. 2006.
- HARPER, Babette et al. **Cuidado, Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Revista Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, São Paulo: Scielo Brasil, 2004.
- MAGALHÃES, Edvard Dias. (Org.). **Legislação Indigenista Brasileira e normas correlatas**. 3. ed. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2005.
- MIOTO, Regina Célia Tamasso. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, ano XVIII, n. 55, São Paulo: Cortez, 1997.
- PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo. **Educação superior: democratizando o acesso**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

PROUNI – Programa Universidade para todos. Disponível em <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtm>. Acesso em: 15 jun. 2009.

**Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD 2005, 348 p.

SILVA, Sérgio Baptista. Sociocosmologias indígenas NE espaço metropolitana de Porto Alegre. In: GEHLEN, Ivaldo et al. **Diversidade e Proteção Social:** estudos quanti-qualitativos das populações de Porto Alegre: afrobrasileiros, coletivos indígenas, crianças, adolescentes e adultos em situação de rua; remanescentes de quilombos. Porto Alegre, Century, 2008.

SILVA, Sérgio Baptista et al. Coletivos indígenas em Porto Alegre e regiões limítrofes. In: GEHLEN, Ivaldo et al. **Diversidade e Proteção Social:** estudos quanti-qualitativos das populações de Porto Alegre: afrobrasileiros, coletivos indígenas, crianças, adolescentes e adultos em situação de rua; remanescentes de quilombos. Porto Alegre, Century, 2008.

TOMMASINO, Kimiye. **Revista Mediações.** Londrina, v. 3, n. 2, p. 66-71, jul./dez. 1998.

TORRES, Ceres Maria Ramires et al. **A contra-reforma da educação superior:** uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do Governo de Lula da Silva. Brasília, publicação do Grupo de Trabalho de Política Educação, 2004.

## NOTAS

<sup>1</sup> Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. MEC/SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, 2005.

<sup>2</sup> A Constituição Federal de 1988 é considerada uma das constituições mais avançadas sobre a questão indígena. Dedicou um capítulo aos direitos indígenas assegurando seus direitos originários. Art. 231 e 232.

<sup>3</sup> Dados da FUNAI referente ao ano de 2006. Por certo, este número é maior tendo em vista que há grupos indígenas sem contatos na Amazônia.

<sup>4</sup> Educação escolar indígena em *Terra Brasilis*, 2004, p. 11.

<sup>5</sup> <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtm>

<sup>6</sup> No RS existem os povos indígenas que são Kaingang, Guarani e Charrua. (SILVA, 2008:93) Em POA são 50,3% Kaingangs, 45,9% Guarani e 3,8% Charrua. A localização dos coletivos indígenas em POA são: Lomba do Pinheiro Guarani; Acampamento Guarani do Lami; Terra indígena guarani do Cantagalo; Aldeia de Itapuã; Aldeia Kaingang do Morro do Osso; Reserva indígena Kaingang da Lomba do Pinheiro; Acampamento Kaingang da Agronomia; Acampamento Kaingang da Safira; Acampamento Kaingang da Vila Jardim Protásio Alves; Terra indígena Charrua; (SILVA et al., 2008, p. 111-130).

<sup>7</sup> Estamos considerando a reforma universitária do período de Fernando Henrique, hoje chamada de contra-reforma, isto é, o segundo período da reforma universitária, iniciada no Governo Lula da Silva e que responde as imposições estruturais das agencias internacionais tais como BM e FMI.

<sup>8</sup> Em 2004 os dados do IBGE “mostram que temos, hoje, 9% da população da faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior. Traduzindo para números reais, isso significa dizer que, dos 22,9 milhões de brasileiros nessa faixa etária, apenas 2,1 milhões estão na educação superior [...] na região Sul, 12,8% da população na faixa etária de 18 a 24 anos estão matriculados na educação superior, no Nordeste, a taxa de matrícula é de 5%. No Sudeste, onde se concentra mais da metade das matrículas, o índice chega a 11%” (PACHECO e RISTOFF, 2004, p. 7)

<sup>9</sup> Educação escolar indígena em *Terra Brasilis*. 2004, p. 37.

<sup>10</sup> O Aldeamento foi imposto pelo Serviço de Proteção ao Índio, na década de 50. Consistiu em colocar, de forma forçada, os povos indígenas em territórios demarcados. Neste espaço definido, ficavam restritos sem a possibilidade de circulação natural.

<sup>11</sup> Pertencentes à Terra Indígena Nonoai, localizado ao Noroeste do Estado/RS.

<sup>12</sup> Na língua Kaingang, na sua língua materna, *fóg* é aquele indivíduo que não pertence ao seu grupo cultural, são identificados e chamados como “os brancos”.

<sup>13</sup> Professor Kaingang, em entrevista para Marinez referente ao Trabalho de Conclusão para o Curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Inclusão, IESDE/2006.