

Rede de saberes : políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul	Titulo
Lázaro, André - Compilador/a o Editor/a; Soares, Laura Tavares Ribeiro - Compilador/a o Editor/a; Urquiza, Antônio H. Aguilera - Autor/a; Nascimento, Adir Casaro - Autor/a;	Autor(es)
Rio de Janeiro	Lugar
Laboratório de Políticas Públicas FLACSO sede Brasil Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil	Editorial/Editor
2013	Fecha
Estudos afirmativos no. 1	Colección
Indígenas; Acción afirmativa; Política educativa; Educación superior; Brasil;	Temas
Libro	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/flacso-br/20170905050046/pdf_34.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences





Rede de Saberes

Políticas de
Ação Afirmativa
no Ensino Superior
para Indígenas
no Mato Grosso do Sul

Antonio H. Aguilera Urquiza
Adir Casaro Nascimento

Coleção Estudos Afirmativos

Coleção Estudos Afirmativos, v.1.

REDE DE SABERES
POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA
NO ENSINO SUPERIOR
PARA INDÍGENAS
NO MATO GROSSO DO SUL

Antonio H. Aguilera Urquiza
Adir Casaro Nascimento

Organização
André Lázaro
Laura Tavares

Rio de Janeiro
FLACSO
2013

Copyright © 2013 Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Autorizada a reprodução total ou parcial dos conteúdos desta publicação desde que sem fins lucrativos e citada a fonte.

Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil

André Lázaro – Coordenador

Laura Tavares – Coordenadora Acadêmica

Margareth Doher – Assistente de Coordenação

Dyana Fasciotti, Leidiane Oliveira e Mar Navarro Llombart – Estagiárias

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Brasil

Pablo Gentili – Diretor

Marcelle Tenório – Assistente de Direção

Laboratório de Políticas Públicas/UERJ

Emir Sader – Coordenador

Carmen da Matta – Coordenadora de Publicações e Projetos Institucionais

Cláudia Calmon – Coordenadora de Projetos

Sílvio Cezar de Souza Lima – Coordenador de Projetos

Editora Executiva: *Carmen da Matta*

Diagramação: *Marcelo Giardino*

CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

A283 Aguilera Urquiza, Antonio Hilario.
Coleção estudos afirmativos, 1 : rede de saberes : políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul / Antonio H. Aguilera Urquiza e Adir Casaro Nascimento ; organização André Lázaro e Laura Tavares. – Rio de Janeiro : FLACSO, GEA ; UERJ, LPP, 2013.
86 p.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-60379-19-4

(v. 1)

1. Ensino superior – Mato Grosso do Sul. 2. Professores indígenas – Mato Grosso do Sul. 3. Índios da América do Sul – Brasil – Mato Grosso do Sul – Educação (Superior). I. Nascimento, Adir Casaro. II. Lázaro, André. III. Tavares, Laura. IV. Grupo Estratégico de Análises da Educação Superior no Brasil. V. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Laboratório de Políticas Públicas. VI. Título.

CDU 378(817.1)

FLACSO-Brasil/GEA-ES/LPP-UERJ

Rua São Francisco Xavier, 524/12.111-Bloco-F

Maracanã – CEP 20550-013 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Tel.: 55 21 2334-0890/ <http://www.flacso.org.br/gea/>

Apoio:



FORD FOUNDATION

Na Linha de Frente das Mudanças Sociais

SUMÁRIO

Apresentação <i>André Lázaro</i>	5
Prefácio A questão indígena <i>André Lázaro</i>	9
Introdução	25
1. Os povos indígenas, as ações afirmativas e a realidade regional	29
2. Rede de Saberes. Primeiras ações afirmativas	35
3. Estudantes indígenas e as políticas de ações afirmativas	43
4. Rede de Saberes. Ações afirmativas na atualidade	55
5. Acadêmicos(as) indígenas e o “diálogo de saberes”	61
6. Aprendizados e recomendações. Política afirmativa e diálogo intercultural	67
7. Relatos. Ações afirmativas e resultados individuais, coletivos e institucionais	71
Considerações finais	77
Referências Bibliográficas	81

APRESENTAÇÃO

André Lázaro

A Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO) é um organismo internacional e intergovernamental autônomo, fundado em 1957 pelos Estados latino-americanos a partir de uma proposta da UNESCO. Tem atualmente como membros 17 países da região: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname e Uruguai. Entre seus objetivos, destacam-se: desenvolver a docência de pós-graduação, a pesquisa, a cooperação científica e a assistência técnica no campo das Ciências Sociais e apoiar a integração dos países da América Latina e Caribe. Na maior parte dos países, é uma das principais instituições na oferta de cursos de pós-graduação. No Brasil, tem voltado sua atuação para o desenvolvimento de projetos de Ciências Sociais aplicadas, elegendo temas e parcerias que contribuam para o fortalecimento da democracia, a promoção da cidadania e da participação social, por meio de cursos, pesquisas, coordenação de projetos e de ações, e do acesso a informações de interesse da população.

O PROJETO GEA-ES

O Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA-ES) foi criado pela FLACSO-Brasil em março de 2012 com o objetivo de atuar no debate sobre a democratização desse nível de ensino no país. Conta com apoio da Fundação Ford, que tem empenhado recursos e esforços para a promoção da justiça social e racial.

O projeto GEA-ES afirma as seguintes premissas: promoção e garantia do direito à educação; defesa de investimentos públicos na educação superior; relevância de garantir a presença da diversidade brasileira nas instituições acadêmicas; importância da equitativa distribuição territorial da oferta educacional no país.

O GEA-ES é formado por pesquisadores, gestores e dirigentes de instituições públicas e representantes de movimentos sociais. Pretende colaborar com o debate por meio de análises de dados e informações sobre o tema, promovendo também o intercâmbio entre as experiências universitárias. O projeto prevê a realização de cursos e eventos e ampla difusão de seus resultados por meio de seu portal e por publicações diversas, impressas e eletrônicas.

A educação superior no Brasil, até bem recentemente, mantinha-se como um privilégio, de acesso restrito a grupos favorecidos, em sua grande maioria brancos, de classes médias e altas, residentes nas capitais, filhos de famílias cujos pais já haviam frequentado a universidade. As iniciativas para democratizar o acesso a esse nível de ensino enfrentaram fortes resistências de setores da mídia nacional e de instituições e intelectuais afiliados a visões elitistas.

O tratamento que o tema das ações afirmativas vem recebendo por parte dos grandes conglomerados de comunicação exemplifica essas resistências, que chegaram a mobilizar abaixo-assinados condenando as cotas e outras iniciativas de caráter afirmativo. As decisões do Supremo Tribunal Federal (de abril de 2012) e a aprovação da Lei de Cotas nº 12.711/2012 representam conquistas decisivas do movimento social brasileiro, em especial dos movimentos negros, que sustentaram a proposta e o debate por longos anos e assim abriram caminho para o acesso de parte da juventude pobre e negra às universidades. A decisão do STF e a sanção da Lei de Cotas são vitórias fundamentais, mas não significam que os objetivos estão alcançados. Essas duas ações indicam que os processos de democratização ganham uma nova força, mas é preciso que sejam conhecidos, divulgados, acompanhados, avaliados e aprimorados.

Atualmente existe um número expressivo de estudos e pesquisas sobre as ações afirmativas e políticas de cotas que levam em conta aspectos do acesso e também da permanência dos estudantes selecionados nas instituições. No entanto, resistências ainda persistem, há pouco conhecimento sobre as políticas adotadas para garantir que os estudantes selecionados obtenham o apoio necessário para completar seus cursos e observa-se que a aceitação das cotas, em muitos casos, é tratada como uma concessão e não como um direito conquistado.

O GEA-ES, entre suas atividades, elegeu difundir informações de instituições que adotaram distintas formas de ação afirmativa, em momentos diversos, para públicos distintos. Nesse sentido, os livros que compõem esta coleção trazem relatos de ações adotadas por instituições importantes no cenário educacional brasileiro. Essas instituições demonstram criatividade, coragem e compromisso com a educação, entendida não como um adestramento ou como preparação para o trabalho, mas como o lugar onde se compreende o passado, interpreta-se o presente e se cria o futuro.

A Coleção Estudos Afirmativos pretende oferecer ao público textos informativos que contribuam para o conhecimento dessas experiências, seus desafios e conquistas alcançadas. Porque, antes de tudo, a inclusão no ensino superior de parcela de jovens negros e indígenas, estudantes das escolas públicas, jovens e adultos de baixa renda é uma conquista de nossa sociedade que, neste início do século XXI, faz uma aposta no futuro: torná-lo livre das marcas da violência da escravidão e da segregação social e pleno da riqueza de sua diversidade.

PREFÁCIO

A QUESTÃO INDÍGENA

André Lázaro

A primeira reunião do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), realizada em maio de 2012, contou com a participação do professor Antonio Jacó Brand, que veio a falecer em julho do mesmo ano. Ele coordenava o projeto Rede de Saberes, cuja experiência é narrada neste estudo. Na ocasião, Brand alertava que a questão do acesso das populações indígenas à educação superior era apenas o início de um longo e complexo desafio. Era preciso que a instituição acadêmica reconhecesse que estava diante de outras formas de conhecimento, igualmente relevantes, que devem merecer respeito e valorização se se pretende estabelecer um diálogo entre saberes e culturas.

O acolhimento dos acadêmicos indígenas deveria considerar não apenas suas urgentes demandas materiais, mas também, e especialmente, sua visão de mundo, sua cosmologia e os desafios subjetivos que esses jovens indígenas experimentam quando adentram instituições universitárias. As universidades públicas têm sido redutos das elites econômicas e, onde há terras indígenas, são frequentes os conflitos entre essas elites e as comunidades indígenas motivados pela posse da terra. Ao menos no estado do Mato Grosso do Sul, onde atuava o professor Brand, essa tem sido a realidade.

Esses conflitos, ponderava o professor, contaminam o ambiente universitário e fortalecem preconceitos e barreiras para a experiência acadêmica dos estudantes indígenas. Enfrentar essas barreiras, compreendê-las e superá-las foram desafios a que se dedicaram Antonio Jacó Brand e sua equipe. O livro elaborado por Antonio H. Aguilera Urquiza e Adir Casaro Nascimento relata a rica experiência de inclusão de acadêmicos indígenas em universidades daquele estado. É uma homenagem ao trabalho Antonio Jacó Brand.

A questão dos povos indígenas no país ainda é mal compreendida, avaliam os especialistas, a despeito das importantes conquistas expressas na Constituição Federal de 1988 e em legislações derivadas. Vistos ora como figuras exóticas e folclóricas, mais ligadas ao passado do que ao presente, ora identificados por preconceitos e juízos negativos, ou então apontados como obstáculos ao desenvolvimento da sociedade envolvente, os povos indígenas permanecem desconhecidos em sua diversidade e ignorados em muitos de seus direitos.

O censo dos povos indígenas, realizado em 2010 pelo IBGE,¹ oferece informações de grande valia para que os brasileiros conheçam esses povos, valorizem suas culturas e respeitem seus direitos. São 896,9 mil indígenas, 36,2% vivem em áreas urbanas e 63,8% em área rural. Há 505 terras indígenas, que representam 12,5% do território brasileiro onde residem 517,4 mil indígenas (57,7% do total). Para os que consideram excessivas essas dimensões das terras indígenas, vale trazer dois argumentos: em primeiro lugar, as terras indígenas pertencem à União e representam santuários ambientais, áreas de preservação cujo benefício se estende para toda a população brasileira e para o equilíbrio ambiental do planeta. Em segundo lugar, a concentração fundiária no Brasil faz com que 0,2% da população detenha a propriedade de 80% das terras agricultáveis. Se o tema em debate é concentração de terra, deveria começar por verificar os usos dessa imensa concentração territorial.²

O Censo identificou que em 80% dos 5.564 municípios brasileiros há pelo menos uma pessoa que se identifica como indígena. Eles estão presentes em todos os estados da Federação, desde o

¹ Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, IBGE, 2012. Ver também: Censo Demográfico 2010. Características gerais dos indígenas. Resultados do universo. Rio de Janeiro, IBGE, 2012.

² Cf.: entrevista de João Pacheco intitulada "Cercos Articulado" concedida para *O Estado de S.Paulo*, de 08/06/2013.

Amazonas, com mais de 168 mil indígenas, até o Rio Grande do Norte, onde vivem pouco mais de 2.500 índios. A distribuição territorial das etnias transcende os limites definidos entre municípios, estados e mesmo nações. Os povos Guarani, por exemplo, ocupam terras localizadas na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai, onde a língua indígena é um dos idiomas oficiais da nação, ao lado do espanhol. Hoje os Tikuna, que vivem na região amazônica, são o maior grupo no país, com mais de 46 mil pessoas, seguidos pelos Guarani Kaiowá, com mais de 43 mil indivíduos.

O perfil etário das sociedades indígenas é de uma pirâmide de base larga que vai se reduzindo com a idade. São altas taxas de fecundidade e de mortalidade, notadamente nas populações que vivem nos campos e florestas. Nessas áreas, 45% da população estão na faixa etária de 0 a 14 anos, o dobro da área urbana (22,1%). Em 93,6% das terras indígenas, mais da metade da população tem até 24 anos de idade.

Esse perfil da pirâmide indica a importância da educação escolar indígena. Especialistas já observaram que os povos indígenas poderiam ter recusado a educação escolar como sistema de transmissão de valores culturais e de diálogo intercultural. No entanto, a grande maioria dos povos indígenas adotou esse modelo inclusive como forma de preservar suas próprias culturas e preparar seus jovens para lidar com a sociedade envolvente. Segundo pesquisa do INEP publicada em 2009,³ com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2008, havia na época 1.911 estabelecimentos de educação indígena que utilizavam a língua indígena, sendo a maior parte (1.783) com ensino bilíngue, juntamente com o português. Eram 149 idiomas utilizados.

O Censo do IBGE de 2010 relata a existência de 305 etnias (comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais e sociais) que utilizavam 274 línguas distintas. Dos indígenas com 5 anos ou mais de idade, 37,4% falavam uma língua indígena e 76,9% falavam português.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SEU TERRITÓRIO

O reconhecimento das escolas indígenas e as matrículas em educação escolar indígena têm crescido nos últimos anos, embora mantenham desequilíbrios que precisam ser superados.

³ Cf.: Um olhar sobre a educação indígena com base no Censo Escolar de 2008. Brasília, INEP, 2009, p.11.

Como se pode verificar na tabela abaixo, a proporção das matrículas entre níveis de ensino aponta para uma redução das condições de exercício do direito à educação pelas populações indígenas. Segundo dados do *Anuário Brasileiro da Educação Básica*,⁴ as matrículas indígenas têm crescido nos anos recentes, com pequenas variações.

Número de matrículas da Educação Indígena por etapas e modalidades de ensino – Brasil – 2007-2011

Ano	Matrículas na Educação Básica								
	Total	Etapas e modalidades de ensino							
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental			Ensino Médio	Ed. Especial	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. Profissional
			Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
2007	208.205	18.389	151.323	112.673	38.650	14.987	103	23.403	0
2008	205.871	20.281	151.788	112.358	39.430	11.466	203	20.766	1.367
2009	229.945	22.537	164.727	117.119	47.608	19.021	165	23.343	152
2010	246.793	22.048	175.032	119.597	55.435	27.615	80	20.997	1.021
2011	243.599	23.782	175.098	121.167	53.931	19.193	93	23.794	1.639

Fonte: MEC/Inep/DEED.

Em 2012, o Censo da Educação Básica registra 258.882 matrículas, mantidas as proporções entre etapas e modalidades. Nota-se que as matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental são pouco mais do que o dobro das matrículas nos anos finais que, por sua vez, são mais do que o dobro das matrículas no ensino médio. Há, portanto, drástica redução de oportunidades ao longo do percurso escolar dos estudantes indígenas, aliada ao fato de as matrículas em educação profissional serem inexpressivas quando se considera a pirâmide etária. Há evidente restrição ao acesso à educação pelas jovens populações indígenas.

O trabalho do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação – Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola – destaca no Brasil o desafio de superar as desigualdades. Observa que mais de 500 mil crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estão fora da escola, segundo dados de 2009. E informa que os povos indígenas estão entre “os mais atingidos”. Além das restrições ao acesso: “Outra barreira é a formação de professores indígenas. (...) 40,6% dos que ensinam nas primeiras séries do Ensino Fundamental não têm diploma de Ensi-

⁴ Cf.: *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013*. São Paulo: Moderna, 2013, p.18.

no Médio na modalidade normal ou Magistério, formação mínima para essas etapas de ensino”.⁵

O Conselho Nacional de Educação já definiu desde 1999 a responsabilidade dos estados da Federação pela educação básica indígena. Desde 2009, o Decreto Presidencial nº 6.861, de 27/05/2009, estabelece um novo marco para a oferta da educação básica. O decreto sistematiza direitos já definidos em outros documentos normativos:

Art. 3º – Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Aqui se reafirma a educação escolar indígena como função do fluxo cultural das comunidades, com calendário, língua e diretrizes próprias. O decreto define também que:

Art. 5º – (...) A União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras, (...): construção de escolas; formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação; produção de material didático; ensino médio integrado à formação profissional; alimentação escolar indígena.

As conquistas normativas da educação escolar indígena dependem, para sua execução, do regime de colaboração. A articulação dos esforços entre a União, os estados e os municípios é necessária para a implantação das condições fundamentais para a oferta educacional. O aumento do valor da merenda escolar, os recursos para a construção de escolas em territórios indígenas, o apoio à formação de professores e à criação de cursos de ensino médio integrado à formação profissional que atendam às demandas e exigências da vida comunitária das populações indígenas são recursos disponíveis. A concretização dessas possibilidades depende da atuação dos entes federados e

⁵ Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola. Brasília, UNICEF, agosto de 2012, p.19-20.

também da pressão política que as lideranças indígenas e indigenistas vêm fazendo sobre os diferentes níveis de governo. Mas o desafio de garantir os direitos indígenas não é restrito às suas comunidades e seus aliados cotidianos. Do ponto de vista do direito à educação, trata-se de uma questão de fazer valer a justiça. Do ponto de vista político, trata-se da convivência ativa e participativa da diversidade cultural na construção de um patrimônio comum que deve ser partilhado. Os direitos dos povos indígenas interessam a toda a sociedade brasileira.

Os conflitos que em muitas unidades da federação opõem o poder executivo (e às vezes também os demais poderes) às questões indígenas têm dificultado imensamente a realização das intenções firmadas na legislação vigente, inclusive o decreto presidencial. Tal como ocorre com as conquistas inscritas na Constituição Federal, a luta dos povos indígenas prossegue mesmo após a promulgação de normas garantidoras de direitos. Distintos interesses articulados fragilizam o cumprimento dessas normas. Os padrões atuais de controle e participação social não integram adequadamente as populações indígenas em seu funcionamento.

O decreto vai além do reconhecimento e da recomendação quanto ao regime de colaboração. De modo inédito traz para a educação o conceito de território, que orienta os direitos indígenas na Constituição Federal, ao adotar o conceito de *território etnoeducacional*, em seu artigo 6º:

§ Único – Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. [grifos meus]

O conceito de território etnoeducacional, que já constava no Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007,⁶ é um avanço no sentido do reconhecimento da questão indígena em sua singulari-

⁶ “As populações indígenas têm constitucionalmente garantido o direito a uma educação própria. Os conceitos que sustentam o PDE permitem que sejam construídos, com as comunidades indígenas, arranjos étnico-educativos em respeito à territorialidade das comunidades, ensejando um novo desenho do regime de colaboração, com as responsabilidades partilhadas entre os níveis de governo, participação ativa das comunidades e da sociedade civil organizada”. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Brasília, MEC, 2007, p.37.

dade. Para cada território específico está proposta a construção de uma agenda própria, em torno de uma mesa na qual têm assento os representantes educacionais da União, dos estados e dos municípios envolvidos, representantes da FUNAI, das instituições de educação superior e profissional, além das próprias comunidades indígenas e entidades indigenistas. A composição desses grupos respeita a legislação nacional e internacional, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).⁷

REDE DE SABERES E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Essas formulações e conceitos expressos em marcos normativos ainda não surtiram todos os efeitos necessários nas comunidades e unidades escolares indígenas. Assim, dadas as condições restritivas da educação básica, compreende-se que o acesso dos jovens indígenas à educação superior seja uma tarefa que impõe grande dedicação e esforço tanto das comunidades como dos próprios jovens.

Em sua intervenção oral na I Reunião do GEA-ES em 2012, o professor Antonio Brand observava que:

Os cursos mais demandados são em primeiro lugar o de direito e em segundo lugar o de enfermagem, além de outros cursos da área de saúde, o que aponta áreas cruciais para a vida comunitária, mas muitas vezes os estudantes que cursam essas faculdades saem sem aprender nada sobre o direito indígena ou saúde indígena, porque os cursos não estão abertos para dialogarem com saberes locais ou tampouco incluir essas questões nos currículos. (...) A questão dos saberes tradicionais na formação do profissional é: como manter a relação desses saberes com as suas comunidades e a necessidade de um programa de inserção laboral na região de suas comunidades após a formação universitária. (...) As demandas indígenas são coletivas e a universidade precisa se preparar para dialogar com os saberes e não apenas sobre exclusão/inclusão. [transcrição minha]

O direito dos povos indígenas à educação está plasmado em documentos legais, desde a Constituição Federal até pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação e decretos presidenciais.

⁷ Sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de abril de 2003.

Há inegáveis avanços e importantes conquistas, todavia insuficientes para garantir que os direitos ali inscritos e as recomendações anotadas estejam sendo cumpridos e garantidos.

A educação superior dos povos indígenas guarda sentidos profundos que devem ser considerados quando se trata de definição de políticas públicas e da garantia de direitos. Em primeiro lugar, o direito constitucional garante direitos iguais aos brasileiros e adicionais aos povos indígenas, como a educação em língua e calendário próprios. A garantia da igualdade de direitos de acesso à educação superior pelos jovens indígenas não pode ignorar que a questão da língua indígena, por exemplo, exige um tratamento diferenciado pelos processos seletivos. Certa vez, em São Gabriel da Cachoeira, durante a Conferência Regional do Alto Rio Negro, preparatória para a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (realizada em Brasília em 2009), um professor indígena formulou uma questão crucial para os representantes do Ministério da Educação que participavam do encontro. Após expor como o Ministério havia estabelecido o IDEB,⁸ o professor indígena questionava: “se temos o direito constitucional de fazer a educação em nossa língua materna, porque o MEC faz a Prova Brasil apenas em português?”.

A exigência aponta para a necessidade de reconhecimento da excelência da escola indígena para atender às finalidades da comunidade indígena e não aos modelos de integração com a sociedade envolvente que, de fato, não mais orientam as políticas educacionais brasileiras desde a Constituição de 1988. No entanto, entre a intenção de garantir o direito tal como a carta magna recomenda e sua efetivação nas políticas públicas nacionais e estaduais há uma distância que precisa ser vencida. Sem profissionais indígenas com formação em nível superior essa distância não será superada. É preciso que as próprias lideranças indígenas estejam à frente das negociações e contatos que digam respeito aos interesses de seus povos e a formação em nível superior é condição necessária para essa atuação. Assim, a própria preservação das culturas indígenas, de suas línguas e saberes, impõe que jovens indígenas tenham formação em nível superior.

O diálogo intercultural, também, é uma das maiores riquezas de nosso país, ainda ignorada ou pouco reconhecida. A imensa diver-

⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Combina resultados de aprendizados em linguagem e matemática aferidos pela Prova Brasil com indicadores do fluxo escolar dos estudantes.

cidade linguística e cultural dos povos indígenas do Brasil contrasta com a realidade indígena de outras nações da região. Nos países andinos há menor diversidade e maior densidade populacional em cada uma das etnias presentes. Enquanto a região andina reúne 24 povos, a região amazônica conta com 247 etnias.⁹ Os saberes que esses povos cultivam desde tempos anteriores à conquista transcendem as utilidades etnobotânicas, pelas quais são lembrados numa perspectiva utilitarista, e alcançam concepções de mundo de grande relevância. Na região andina, para ficar num único exemplo, o conceito de “bem-viver”, cultivado nas tradições indígenas, ganhou forma e expressão nas constituições nacionais do Equador (2008) e da Bolívia (2009).

O conhecimento e o reconhecimento dos direitos da natureza passam a integrar a agenda política das nações, com distintos níveis de tensão entre as sociedades envolvidas e as comunidades indígenas. O acesso a esses conhecimentos tanto passa pelos métodos de transmissão cultural das tradições indígenas como pelo diálogo com as metodologias científicas cultivadas nas universidades. Resta haver oportunidade e abertura para esse diálogo, de grande complexidade e, por isso mesmo, de grande interesse.

O Projeto Trilhas do Conhecimento, desenvolvido pelo LACED,¹⁰ teve papel decisivo no estímulo às ações afirmativas para o ingresso de jovens indígenas na educação superior. Contando com o apoio do programa Pathways to Higher Education, da Fundação Ford, o Trilhas do Conhecimento desde 2004 apoiou instituições que estivessem interessadas em promover ações afirmativas voltadas às populações indígenas, além de realizar encontros, produzir materiais didáticos e pesquisas de modo a incluir os povos indígenas nos debates sobre educação superior. O Projeto Rede de Saberes, aqui narrado, foi um dos que contou com o apoio do Trilhas do Conhecimento.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) já em 2005 oferecia bolsas de 50 e 100% em instituições particulares para estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou bolsistas integrais da rede privada, com renda *per capita* familiar de até três salários mínimos, mediante resultados obtidos no Exame Nacional

⁹ Atlas Sociolingüístico de los Pueblos Indígenas en America Latina. Cochabamba e Bolívia: UNICEF e FUNPROEIB, Andes, 2009, p.5.

¹⁰ Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento, do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da UFRJ.

do Ensino Médio (ENEM). O programa, desde sua criação, prevê a reserva de bolsas para pessoas autodeclaradas indígenas, pardos ou pretos. O percentual reservado é igual àqueles de pretos, pardos e indígenas segundo o Censo do IBGE para aquele estado da Federação. Nos três primeiros anos do PROUNI foram preenchidas mais de 400 mil vagas, embora a participação de estudantes indígenas tenha sido sempre muito baixa.

Estimuladas pelo apoio do Trilhas do Conhecimento e pressionadas pelos movimentos sociais indígenas, muitas instituições universitárias estaduais e federais passaram a adotar ações afirmativas para o ingresso de jovens indígenas na educação superior. As universidades estaduais do Paraná, segundo consta, foram as primeiras a implementar ações com vistas a presença de acadêmicos indígenas. Por lei estadual de 2001, as instituições garantiam para o processo seletivo de 2002 a reserva de três vagas, ampliadas para seis vagas posteriormente. A Universidade Federal do Paraná ofereceu dez vagas no processo seletivo de 2005.¹¹

AÇÃO AFIRMATIVA E LEI DE COTAS

A adoção de políticas de ações afirmativas cresceu rapidamente no início do século XXI, quer por decisão das assembleias legislativas, como foi o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2002, e da Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul, em 2003, quer por decisão de seus conselhos superiores, como foi o caso da Universidade de Brasília, em 2003. Em 2011, a pesquisa do GEMAA¹² registrava que 70 das 98 universidades públicas estaduais e federais adotavam políticas de ação afirmativa e que em 36 delas havia ações específicas para povos indígenas.¹³

Em 2005, a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação lançaram o Programa de Apoio à Forma-

¹¹ Cf.: AMARAL, Wagner Roberto & BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 235. Brasília, INEP, set./dez. 2012, p. 818-835.

¹² Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ.

¹³ Cf. http://www.flacso.org.br/gea/documentos/seminario_10_anos/Apresentacao_Joao_Feres_Jr.pdf.

ção Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) com recursos *financeiros para* cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas, as chamadas *licenciaturas indígenas* ou *licenciaturas interculturais*. Em 2010, eram mais de 1,5 mil estudantes, distribuídos em 23 licenciaturas oferecidas por 20 instituições de educação superior de todo o país.

Ainda em 2009, na intenção de apoiar com instrumentos adequados a educação do campo, de quilombolas e de povos indígenas o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atuou favoravelmente à aprovação da Lei 12.155, de dezembro de 2009. Os artigos de 9 a 13 da lei, regulamentados pelo Decreto nº 7.416, de dezembro de 2010, autorizam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a “conceder bolsas para alunos e professores vinculados a projetos e programas de ensino e extensão voltados a populações indígenas, quilombolas e do campo”. A base legal construída para o apoio à educação de populações mais vulneráveis e excluídas ainda não ganhou o peso necessário na construção da política de acesso e permanência dos estudantes do campo, indígenas e quilombolas nas instituições federais.

Outra iniciativa no campo das ações afirmativas com vistas à permanência dos jovens indígenas na educação superior federal foi a articulação entre o Programa Conexões de Saberes, criado em 2006 no Ministério da Educação, com o Programa de Educação Tutorial, que resultou no PET Conexões de Saberes, instituído pela Portaria Ministerial nº 976, de julho de 2010. Entre seus objetivos está o de desenvolver ações inovadoras que promovam o diálogo de saberes entre comunidades populares e universidade, valorizando o protagonismo dos estudantes oriundos das comunidades do campo, quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade social.

Após a batalha jurídica no Supremo Tribunal Federal, em abril de 2012, a adoção de cotas para ingresso nas universidades federais foi considerada constitucional e legítimos os critérios de raça e cor nos processos seletivos. Essa importante vitória abriu caminho para a votação e aprovação pelo Congresso Nacional do projeto de lei sobre reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, que tramitava há muitos anos.

Assim, tem origem a Lei Federal nº 12.711, de agosto de 2012. Regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, esses documentos estabeleceram novos patamares para o acesso das populações indí-

genas à educação superior. A lei é inegavelmente uma vitória do movimento social, em particular pela atuação dedicada do movimento negro. No entanto, a regulamentação da lei define: as vagas reservadas obedecerão “(...) à proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação do local de oferta das vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE – será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas”.¹⁴

A população brasileira é constituída em mais de 50% de pretos (7,6%) e pardos (43,1%) e a densidade demográfica das populações indígenas varia entre 11% em Roraima e 0,1% em estados como Piauí e São Paulo. No total do Brasil, os indígenas são 0,4% da população. Não é, portanto, por sua presença demográfica que a questão indígena pode ser compreendida e tratada. Em artigo dedicado a avaliar o impacto da lei de cotas na educação superior indígena, Gersem Baniwa observa:

(...) colocar os índios para disputar as mesmas vagas com pretos e pardos coloca-os mais uma vez em uma situação de grande desvantagem, não por incapacidade cognitiva ou intelectual, mas por seus processos educativos distintos. A marca principal dos direitos indígenas é a diferença e a equivalência e não a igualdade ou similaridade, em razão da qual, os povos indígenas tem reivindicado tratamento diferenciado em que o foco da política seja a valorização e o reconhecimento das diferenças e da diversidade e não a inclusão e homogeneização das políticas, mesmo no âmbito das políticas para a diversidade ou minorias sociais. Em muitos casos as políticas de inclusão, mesmo bem intencionadas, podem significar categoricamente exclusão sócio-política.¹⁵

O risco que a nova lei traz é o de desestimular as iniciativas em curso e subsumir a questão da educação superior dos povos indígenas a uma conta de proporcionalidades que ignora a singularidade de cada um dos muitos povos que habitam o país. Estima-se

¹⁴ Portaria Normativa nº 18, de 11/10/2012. Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, 15/10/2012, Seção 1, p.16.

¹⁵ Cf. A lei de cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. In: *Cadernos do pensamento crítico latino-americano*, n. 34. São Paulo, jan. 2013, p.18 e ss.

que atualmente mais de oito mil indígenas estão matriculados em instituições de educação superior federais, estaduais e privadas. Desse conjunto, três mil são professores indígenas em formação em cursos de licenciatura intercultural, que contam com apoio específico. Sobre este ponto Gersem Baniwa argumenta:

(...) para que os povos indígenas possam ser favorecidos pela referida Lei depende de algumas medidas que precisam ser tomadas ou evitadas pelo Ministério da Educação e pelas Instituições Federais de Ensino Superior, sem as quais, dificilmente se alcançará resultados esperados ou pode até mesmo dificultar a continuidade de iniciativas já conquistadas em curso nestas instituições, no âmbito de acesso e permanência de estudantes indígenas.¹⁶

O mesmo documento legal que disciplina a implantação do sistema de cotas nas instituições federais de educação superior e técnico-profissionais reafirma a possibilidade da adoção de políticas afirmativas voltadas para o atendimento dos povos indígenas. Em seu artigo 10º, a Portaria Normativa nº 18 informa:

§ 2º – Diante das peculiaridades da população do local de oferta das vagas, e desde que assegurado o número mínimo de vagas reservadas à soma dos pretos, pardos e indígenas da Unidade da Federação do local de oferta de vagas, apurado na forma deste artigo, as instituições federais de ensino, no exercício de sua autonomia, poderão, em seus editais, assegurar reserva de vagas separadas para os indígenas.

Entre o “deverão” da lei e o “poderão” há um espaço a ser ocupado pela mobilização política de todos os envolvidos na garantia da educação como um direito, inclusive um direito irrecusável aos povos indígenas. Do ponto de vista das normas disponíveis, os territórios etnoeducativos são o campo de articulação e de diálogo entre instituições e movimentos sociais com vistas à promoção do efetivo direito à educação. Já a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena decidiu, em sua declaração final, pela criação de um Sistema Próprio de Educação

¹⁶ Id. ib..

Escolar Indígena. Ao refletir sobre a educação superior, definiu com clareza seus objetivos:

Que as Instituições Públicas de Ensino Superior sejam estimuladas e financiadas pelo MEC para implantar, além das licenciaturas, cursos específicos e diferenciados nas diferentes áreas de conhecimento (...). Que a criação de cursos aconteça a partir de diagnóstico feito nas comunidades indígenas, garantindo a participação das mesmas, inclusive, na definição de critérios para os processos seletivos diferenciados, de modo a atender as suas demandas, estimulando a ampliação de meios de ingresso e permanência de alunos indígenas em seus cursos por meio de programas de apoio pedagógico e bolsas de estudo com valores condizentes com a realidade das cidades visando a conclusão dos mesmos.¹⁷

A educação superior é hoje uma forte e legítima reivindicação dos povos indígenas, com apoio tanto em dispositivos constitucionais como na legislação educacional em vigor, mas sobretudo legitimada pela visão estratégica que esses povos têm de seu papel no país, na América do Sul e no mundo. Suas lideranças sabem que contam com tradições poderosas e saberes singulares, importantes para a preservação de suas culturas e talvez mais importantes ainda para o diálogo intercultural. As sociedades envolventes certamente têm muito que aprender com as milenares culturas indígenas da região. Todos temos muito que aprender e ensinar.

A boa notícia é que os jovens indígenas estão firmemente decididos a prosseguir em sua batalha. O melhor exemplo é a inscrição de mais de 124 mil autodeclarados indígenas no ENEM de 2013. Eles demonstram confiança e resta aos educadores e às instituições dialogar com essa esperança e criar meios necessários para que possam aceder à educação superior.

O tema não é restrito ao Brasil e tem ganhado relevância em toda a região sul americana. Há na América Latina experiência de criação de universidades indígenas, como as observadas pelo projeto do da UNESCO para a educação superior na América Latina e no

¹⁷ Cf.: Documento Final. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, MEC, Brasília, 2009.

Caribe.¹⁸ O diálogo entre essas iniciativas é vital para ampliar a compreensão dos desafios que envolvem a educação superior dos povos indígenas e fortalecer os compromissos com sua efetiva implantação.

O relato que o trabalho dos professores Antonio H. Aguilera Urquiza e Adir Casaro Nascimento nos traz diz respeito exatamente a esse diálogo e como estão sendo construídas nas universidades envolvidas as condições para que, em ambiente de respeito e valorização de saberes, acadêmicos indígenas participem da vida universitária, aprendam e ensinem. A sociedade brasileira deve assumir o compromisso da garantia de educação para os povos indígenas como forma concreta e imediata de expressar o reconhecimento pelo direito desses povos a uma vida que escolham e também como forma de celebrar a convivência e o aprendizado entre diferentes experiências de vida.

¹⁸ Cf.: Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina. IESALC, UNESCO. Caracas e Venezuela.

INTRODUÇÃO

Para muitas pessoas, entrar na universidade, especialmente se pública, é um dos primeiros sonhos e desafios que se tem na vida, pois este ingresso projeta melhores possibilidades de um futuro ser vivido com mais dignidade. Também para os povos indígenas no Brasil, nos últimos anos, a universidade tem-se tornado um espaço de forte apelo simbólico, como apropriação de importante ferramenta do “mundo do branco”, como dizem, e com a qual eles poderiam melhor se relacionar com a dinâmica realidade da economia de mercado e com os desafios de sobreviver em contextos muito diferentes dos que viveram seus antepassados.

No presente texto, a proposta é narrar as experiências de implantação de políticas afirmativas para indígenas no ensino superior no Estado de Mato Grosso do Sul, a partir da segunda metade da década passada, com o início do Programa Rede de Saberes, mais precisamente, no final de 2005, inicialmente entre duas universidades: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – comunitária-particular; e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – pública-estadual. Logo depois, juntaram-se outras duas públicas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A demanda para o ensino superior tem-se caracterizado como novo elemento na luta por autonomia e construção de políticas de

sustentabilidade dos povos indígenas, em geral, e de Mato Grosso do Sul, em particular. Chegar à universidade significa apropriar-se de ferramentas que permitam aos índios protagonizar a reescrita de suas histórias, de outra história até então não alcançada pelos cânones escolares e acadêmicos, bem como inverter o ponto de partida para a busca de alternativas de solução para os problemas e conflitos atuais, entre eles, a questão da terra.

Além das particularidades históricas e culturais que se abateram sobre os povos indígenas em Mato Grosso do Sul (tema que será detalhado mais adiante), a efetivação do Programa Rede de Saberes começa a dar seus primeiros passos em um contexto profundamente desfavorável aos povos indígenas dessa região do país, marcada por histórico processo de expropriação de seus territórios tradicionais e pela atual situação de confinamento em exíguos espaços e de dependência de políticas públicas. Além desse contexto negativo, o início do Programa é antecedido por reflexões acadêmicas ao tratar da possibilidade de *diálogo de saberes*, em particular no ensino superior, ou seja, fugir da hegemonia secular do saber acadêmico, positivista e de matriz eurocêntrica e apontar para a matriz do conceito de *universitas*, de onde vem universidade. Assim, a universidade passaria a ser uma aliada, entendida como um espaço privilegiado de diálogo e negociação entre lógicas e formas distintas de entender o ser humano e suas relações com a natureza.

Nesse contexto de reflexão e de prática indigenista, um grupo de professores, liderados por Antonio Jacó Brand,¹ começa a constatar que alguns poucos indígenas estavam acessando o ensino superior individualmente, por conta própria e com alguma ajuda da Fundação Nacional do Índio (Funai), e que havia uma demanda reprimida nas comunidades indígenas do estado. Juntamente com outras tantas demandas, relacionadas sobretudo à educação indígena (formação de professores, projeto político pedagógico das escolas indígenas, currículos, entre outros), o tema do acesso ao ensino superior passa a tomar cada vez mais espaço no movimento indígena e entre professores/indigenistas.

Por outro lado, crescia também a preocupação com as condições dessas Instituições de Ensino Superior (IES) para receber

¹ Doutor em História, Professor da UCDB e fundador do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI). Apoiador da causa indígena, estudou o impacto da perda da terra sobre a tradição do povo Guarani Kaiowá. Fundador e primeiro Coordenador Geral do Programa Rede de Saberes. Faleceu aos 62 anos, em julho de 2012.

e formar profissionais indígenas que atendessem às demandas de suas comunidades. Qual o papel dos conhecimentos indígenas na formação desses indígenas? Como as universidades poderiam potencializar o diálogo com esses outros conhecimentos, historicamente subalternizados e tidos como não científicos? Todas essas preocupações têm a ver mais com o aspecto da permanência do que apenas do ingresso e, mais ainda: têm a ver com aspectos epistemológicos, que buscam promover a prática de *diálogo de saberes* no seio da universidade.

Veremos, na sequência do presente texto, que a partir de entendimentos com a Fundação Ford, à época por meio do Programa Trilhas do Conhecimento, que aportou os recursos necessários, professores da UEMS e da UCDB criam o Programa Rede de Saberes no final de 2005, cuja meta foi fixada como: a *permanência de indígenas no ensino superior*. Em outras palavras: envidar todos os esforços por criar políticas efetivas de acolhida e diálogo/permanência com esses radicalmente *diferentes* que estão nas IES do Estado de Mato Grosso do Sul. Pessoas destas instituições envolvidas com a temática visualizavam, ainda, uma meta mais ampla e ambiciosa, que seria a possibilidade de empoderamento desses povos para a autonomia política e maior representação nas relações de poder no cenário nacional, por meio do acesso massivo à educação superior.

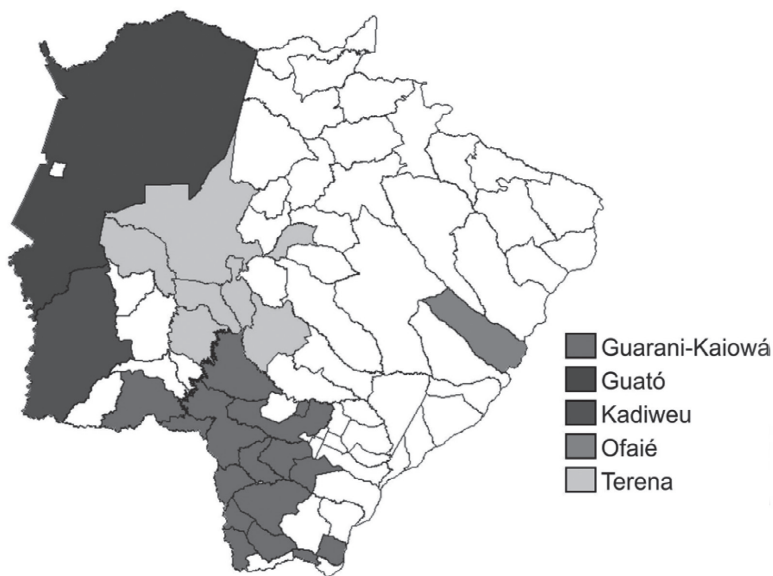
1. OS POVOS INDÍGENAS, AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A REALIDADE REGIONAL

Antes de entrar diretamente no tema das ações afirmativas, é de fundamental importância conhecer o contexto onde nasceram as lutas indígenas por uma educação específica e diferenciada e, conseqüentemente, o empenho pela possibilidade de acesso ao ensino superior.

O Estado de Mato Grosso do Sul possui uma das mais significativas populações indígenas do país, em torno de 82 mil pessoas¹ das etnias Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató, Camba, Atikum e Ofaié. Com exceção dos Kadiwéu, os demais vivem em contextos marcados pela perda territorial e correspondente confinamento em terras reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos, os quais não oferecem mais condições para a sua sustentabilidade.

¹ IBGE. Censo 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/>. Acesso em: 20/03/2013.

Mapa 1 – Municípios com áreas indígenas em MS (principais etnias)



Fonte: Programa Rede de Saberes, 2009.

Em decorrência dessa situação, significativa parcela da população indígena regional vive hoje em espaços urbanos, verificando-se uma intensa inserção no entorno regional como assalariados, em precárias condições, nas usinas de produção de açúcar e álcool e, na atualidade, muitos dentro das próprias aldeias, como professores, servidores em escolas, postos da Funai, agentes de saúde, entre outros. Como resultado desse processo histórico de confinamento verifica-se o comprometimento crescente da sua sustentabilidade e autonomia. É importante ressaltar que o processo de perda territorial veio acompanhado, historicamente, pela imposição de “nossas escolas” e “nossas Igrejas”, instituições que desempenharam um papel importante na tentativa de “integração” dos índios à sociedade nacional, um dos objetivos almejados pelo confinamento. (NASCIMENTO *et al*, 2012, p. 12)

Por isso, a não garantia dos territórios indígenas e de seus recursos naturais não pode ser dissociada do longo e sistemático processo histórico de negação da diversidade ambiental e cultural,

aspecto central dos projetos de construção do Estado nacional e da perspectiva monocultural de desenvolvimento, frente aos quais a persistência dos povos indígenas representava o risco de fragmentações políticas e/ou sinal de atraso. Por isso, a apropriação dos territórios indígenas e o esbulho das suas riquezas naturais traduziram-se, também, num esforço de homogeneização cultural.

Historicamente, os povos indígenas no sul do então Estado de Mato Grosso, em fins do século XIX, especialmente após a Guerra da Tríplice Aliança, mais conhecida como Guerra do Paraguai, passam por sistemáticas perdas de seus territórios tradicionais, que aos poucos vão sendo apropriados pelo avanço das frentes de ocupação agropastoril. No caso emblemático dos Kaiowá e Guaraní, o próprio Estado brasileiro, por intermédio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, “reserva” e demarca oito áreas, entre 1917 e 1928, com a explícita intenção de agrupar esses indígenas, até então “esparrramados” por amplo território, em pequenas áreas e liberar o restante do território para a ocupação das novas frentes de colonização.

Com o fim da Companhia Matte Laranjeira – criada após a Guerra do Paraguai e que utilizava amplamente a mão de obra indígena na exploração da erva mate para exportação –, foi criada em 1943 a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) com a preocupação do governo de povoar essa região do país, ou seja, assegurar a nacionalização das fronteiras. Getúlio Vargas, por meio da distribuição gratuita de lotes de 30 hectares a colonos, com a chamada campanha “marcha para Oeste”, ofereceu, também, subsídios para estimular a produção agrícola entre os colonos. A CAND, implantada no coração do território dos povos Kaiowá e Guaraní, fez com que a região atraísse um forte fluxo migratório por vários anos, principalmente da região Nordeste.

Em consequência, o maior desafio enfrentado pelos povos indígenas, histórica e atualmente, diz respeito à posse dos territórios tradicionais, base necessária para a sua sustentabilidade e autonomia. A realidade atualmente é de extrema fragilidade social e de segurança alimentar, caracterizada pela dependência de programas do Governo Federal (Bolsa Família, aposentadoria, Fome Zero, entre outros). Com as novas necessidades de consumo advindas pela história de contato, muitos indígenas adultos trabalham fora das aldeias, na changa (trabalho assalariado nas fazendas) ou no corte de cana das usinas sucroalcooleiras, ausentando-se sistematicamente das aldeias, cabendo às mulheres grande parte do pro-

cesso de educação dos filhos e condução das famílias. Muitas das tradicionais práticas culturais estão comprometidas, assim como as formas próprias de organização social e política, tendo como uma das consequências imediatas a disseminação da fragmentação das relações sociais, o alcoolismo e as várias formas de violência.

Apesar deste cenário aparentemente desolador, por outro lado, os povos indígenas podem celebrar um momento decisivo na sua relação com o Estado Brasileiro, quando este na Constituição Federal de 1988, ao reconhecer e determinar o respeito à organização social, às línguas, às crenças, entre outros, além das terras tradicionalmente ocupadas por cada povo indígena, garante a autonomia indígena nesses aspectos, orientando e determinando a ação do próprio Estado. Daí a importância do suporte da universidade, como espaço que pode oferecer novas formas de conhecimento desses direitos adquiridos, que, em parceria com os conhecimentos tradicionais, poderão contribuir fortemente para a gestão de seus territórios.

Conforme Nascimento (2012), alguns importantes avanços verificados devem ser atribuídos à luta cada vez mais organizada dos próprios povos indígenas, que adquiriram significativa visibilidade no cenário nacional e mundial, criando centenas de organizações indígenas e ocupando um crescente número de espaços nas administrações públicas, locais, regionais e nacionais. Esses avanços verificaram-se, em especial, no campo da educação escolar, no qual, de forma bastante lenta, os gestores públicos vão reconhecendo o direito dos indígenas a desenvolverem projetos político-pedagógicos próprios, nos quais a língua materna ocupa um espaço de grande relevância, não mais como “língua de trânsito” para o português, mas como língua própria, que expressa um complexo sistema de comunicação.

O conceito de autonomia deve ser entendido aqui na perspectiva da Constituição de 1988 e das lutas indígenas atuais e está cada vez mais presente nas demandas indígenas, sendo argumento recorrente nas discussões envolvendo a recuperação de territórios e das condições de sustentabilidade dentro desses territórios e a necessidade de melhores escolas nas aldeias e de maior acesso à formação acadêmica e à tecnologia, entre outros. Pela ótica indígena, autonomia é um conceito em construção e diretamente relacionado às lutas de cada povo, a partir de sua cultura e de suas experiências históricas de enfrentamento no entorno regional.

Após este breve panorama acerca da realidade regional, pretendemos voltar a discutir o papel das universidades e as políticas

afirmativas para acadêmicos indígenas, pois estes, em um futuro próximo serão os intelectuais e líderes desses povos, aqueles que assumem, crescentemente, um papel cada vez mais relevante nos processos de intermediação e negociação em contextos regionais, nacionais e globais, cada vez mais complexos. Diante disso, destaca-se a importância do debate acerca do papel das IES, especialmente as instituições públicas que, historicamente, constituíram um espaço reservado às elites brasileiras e que, neste momento, oferecem projetos direcionados aos povos indígenas e a outros grupos minoritários.

2. REDE DE SABERES. PRIMEIRAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Na atualidade, são duas as principais modalidades de ensino superior ofertadas para estudantes indígenas no Brasil, tanto em universidades públicas federais e estaduais quanto nas particulares: a *licenciatura intercultural* e as *vagas suplementares* ou *reserva de vagas*. A primeira modalidade tem como objetivo prioritário atuar na formação de professores indígenas. A segunda modalidade, por outro lado, cada vez mais comum, direciona candidatos indígenas para a formação em um conjunto de outros cursos regulares oferecidos pelas IES, com o objetivo de formar profissionais indígenas para atuar prioritariamente junto às suas comunidades de origem em áreas como: odontologia, medicina, enfermagem, agronomia, biologia e mais uma variedade de cursos de graduação. Soma-se a essas modalidades de políticas públicas a tradicional iniciativa própria de muitos(as) estudantes que concorrem aos tradicionais processos seletivos das IES.

Percebemos que os acadêmicos indígenas, que na atualidade demandam por acesso às universidades, vêm de povos que enfrentam uma longa e histórica luta contra a exclusão e o preconceito, fato que marca a sua relação com o entorno regional e aumenta o anseio em ver as novas gerações dominando as “ferramentas dos brancos”, no sentido de retomarem a autonomia de seus territórios.

As IES em Mato Grosso do Sul, ao mesmo tempo em que passaram a ser aspiração para muitos jovens indígenas, também refletem e têm contribuído para a reprodução desse quadro regional de exclusão, apesar de projetos e atividades (por exemplo: licenciaturas, cotas) que têm contribuído para respostas parciais a algumas demandas importantes dos acadêmicos indígenas. Esses apoios, embora limitados, são percebidos pelos próprios acadêmicos indígenas como de grande relevância política porque, somados ao seu empenho pessoal e coletivo, têm permitido resultados significativos, tendo em vista, especialmente, que ainda inexistem no Brasil políticas públicas adequadas.

Veremos, na sequência, as primeiras políticas adotadas por essas IES para o acolhimento dos(as) estudantes, no âmbito do Programa Rede de Saberes, no Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de 2005.

Concretamente, temos estudantes indígenas em número significativo em duas IES de Mato Grosso do Sul, no início do século XXI, cada uma com sua história e especificidades. A UEMS, pública, nasce com o objetivo de ser uma universidade com forte inserção no interior do estado e, por sua identidade pública e de interior, é levada a implantar o sistema de cotas para negros e índios já a partir de 2003. Assim, a UEMS implanta política de cotas para negros (15%) e índios (10%),¹ mas sem qualquer política de permanência e sem qualquer preocupação em adaptar a universidade para receber os(as) cotistas.

A prova disso está nos dados do primeiro vestibular com cotas para os indígenas no ano de 2003, quando foram disponibilizadas 10% das vagas gerais e um total de 186 (cento e oitenta e seis) indígenas se inscreveram no vestibular. Foram classificados 116 (cento e dezesseis), culminando na matrícula de apenas 67 (sessenta e sete), sendo 37 (trinta e sete) do sexo masculino e 30 (trinta) do sexo feminino. O fato de ter que morar fora da aldeia já inviabilizava no ato da matrícula o sonho de grande parte dos aprovados. (CORDEIRO & ZARPELON, 2011, p.70)

Ao final do período de estudos de graduação, ainda segundo as mesmas pesquisadoras, do montante inicial de 67 matriculados

¹ Lei nº 2.589 de 26/12/2002, de autoria do Deputado Estadual Pedro Kemp, que instituiu a primeira política de cotas para indígenas em universidade pública no Brasil.

na UEMS em 2004, apenas oito indígenas terminaram seus respectivos cursos em 2007 e dois dos principais motivos das desistências à época eram o fator econômico e a relação com os professores que não entendiam as especificidades culturais dos indígenas. (CORDEIRO & ZARPELON, 2011)

A partir da experiência inicial da política de cotas (ingresso) na UEMS e de significativo grupo de estudantes indígenas na UCDB, surgiram vários questionamentos: “como transformar o conhecimento local em poder, e este conhecimento-poder em projetos e programas concretos?” (ESCOBAR, 2005, p.133) Como aprender a articular saberes no sentido de conhecimentos acumulados, modos de produção de conhecimentos e modos de comunicação; sua forte vinculação com os entornos sociais dos quais fazem parte; aprender precisamente as maneiras pelas quais práticas interculturais conseguem articular pesquisa com docência, com extensão e com vinculação com a comunidade? (MATO, 2010) No caso das comunidades indígenas, como articular com a expectativa de formar “talentos humanos” que possam ingressar no mercado de trabalho de suas próprias comunidades?

Quando do início do Programa Rede de Saberes, a UEMS possuía em torno de 150 estudantes indígenas, aumentando a cada ano a quantidade de ingressos (devido à adoção da política de reserva de vagas de 10% para indígenas) nos vários cursos e, ao mesmo tempo, sem políticas de permanência, o que revelava certa impotência administrativa para dar respostas políticas a esta nova realidade.

A UCDB, comunitária-particular, por outro lado, uma Universidade confessional dirigida pela Ordem Salesiana, de forte apelo indigenista, desenvolvia nesse período política de bolsa diferenciada para acadêmicos(as) indígenas sem, no entanto, nenhuma política de acesso. Este fato fez com que nas comunidades indígenas, particularmente as do Povo Terena, houvesse forte apelo para o ingresso desses jovens nessa universidade. Em 2005, quando se inicia o Programa Rede de Saberes, a UCDB possuía em torno de 50 estudantes indígenas sem políticas de acesso, mas com bolsa de permanência.

A partir da criação do Programa Rede de Saberes, em 2005, uma parceria inicial entre a UEMS e a UCDB, com financiamento da Fundação Ford, assume como objetivo explícito a *permanência de indígenas no ensino superior*. Constata-se, dessa forma, que as ações iniciais não focam o ingresso, pois os indígenas já se encon-

travam no ensino superior, mas a permanência. Como garantir que esses estudantes indígenas que chegaram até a universidade nela permaneçam? Quais estratégias poderiam ser desenvolvidas para garantir o sucesso desse grupo minoritário em meio a um universo completamente adverso e hostil, repleto de representações preconceituosas e etnocêntricas (índio é preguiçoso, cheira à fumaça, não é inteligente, não entende a língua portuguesa, não aprende) que é a universidade?

A partir desses questionamentos e da experiência acumulada no primeiro triênio, o Programa Rede de Saberes em 2008 passa a agregar outras duas universidades: a UFGD, com importante grupo de estudantes Kaiowá e Guarani da licenciatura; e a UFMS, com grupo menor de estudantes indígenas na região de Aquidauana, ingressantes através do vestibular tradicional. Cada instituição com características próprias e com presenças diferenciadas de estudantes indígenas: UEMS, com políticas de acesso (cotas), mas não de permanência; UCDB, com políticas de permanência (bolsas), mas acesso universal; UFGD, com política de acesso (licenciatura específica), mas sem políticas de permanência; e UFMS, sem política específica para estudantes indígenas.

Nesse contexto, os desafios são muitos e diversificados e, conforme Vianna (2012), contribuir para a permanência desses estudantes no ensino superior significa viabilizar, no âmbito do programa em questão, que as trajetórias individuais ganhem um sentido coletivo, construído na própria confluência entre elas, no fortalecimento da temática e da presença indígena no ambiente universitário e na focalização de seus vínculos com as comunidades de onde provêm. O apoio para o que lhes é oferecido opera em várias frentes. No cotidiano dos estudantes, o Programa Rede de Saberes não podia dispor das condições nem do mandato institucional para atuar no nível mais elementar de necessidades materiais dos alunos indígenas: “casa, comida e transporte”. Na prática das relações humanas entre a equipe de trabalho e os alunos, porém, o apoio teve que ser pelo menos cogitado, também nesse nível, bem como no amparo emocional para que eles pudessem enfrentar as dificuldades iniciais que, tendo aí sua dimensão mais básica, muitas vezes se ligam à adaptação aos meios universitário e urbano e à vida de afastamento dos parentes e da aldeia de origem.

Partindo do pressuposto real da presença de indígenas no ensino superior, as duas equipes (UEMS e UCDB), no âmbito de implantação do Programa Rede de Saberes, propõem várias ações

específicas, nos aspectos: institucional, relação professor-aluno e diretamente com os(as) acadêmicos(as).

Quanto ao aspecto institucional, o Programa Rede de Saberes propôs, tanto para a UEMS como para a UCDB (e, depois de 2008, para as outras duas universidades federais), a realização de capacitações para técnicos-funcionários e docentes, com a meta de debater temas como conceitos de cultura, diversidade cultural, povos indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul, legislação e direitos dos povos indígenas. A intenção (produto) desta ação foi a tentativa de diminuição do preconceito entre técnicos e docentes em relação aos estudantes indígenas, em especial naqueles órgãos de contato direto com esses(as) acadêmicos(as): biblioteca, secretarias, tesouraria, entre outros.

Na dimensão da relação entre professores e alunos(as) indígenas, além das capacitações relatadas no parágrafo anterior, potencializa-se junto aos docentes a importância dos indígenas na universidade, por meio da designação de professores monitores para acompanhar alunos(as) indígenas com dificuldades localizadas em algumas áreas do conhecimento, em especial matemática e a língua portuguesa. Deu-se grande ênfase a professores com pesquisa na temática indígena para acolher indígenas bolsistas como “iniciantes pesquisadores” (PIBIC). Foram selecionados e designados docentes para acompanhar esses indígenas, os quais eram pagos pelo Programa Rede de Saberes pela execução dessas atividades, que quase sempre iam muito além de uma simples monitoria/pesquisa e se transformava em uma relação de mestre e aluno, na qual ambos acabavam trocando conhecimentos e ganhando em uma relação de respeitoso diálogo intercultural.

As ações afirmativas diretamente relacionadas aos alunos e alunas indígenas contemplavam várias atividades: desde monitorias e tutorias, passando pela possibilidade da fotocópia gratuita e por um espaço próprio de convivência entre os(as) estudantes. Um conjunto de ações afirmativas que juntas favoreceram e continuam a favorecer a permanência de indígenas no ensino superior. Segundo Vianna, essas ações:

Passam pela facilitação do acesso a materiais didáticos, na forma de pagamento de fotocópias e montagem de coleções de livros didáticos para consulta, e pela disponibilização de estruturas de suporte à execução de tarefas acadêmicas: equipamentos e salas de informática. Avançam, também,

para uma assistência ao aluno no tocante seja à assimilação dos conteúdos tratados em sala de aula e em textos de estudo, seja à expansão dos seus recursos de construção de conhecimento: cursos extras de línguas e informática; tutorias de matérias específicas; oficinas de elaboração de projetos e incentivo à participação em grupos de pesquisa; organização de seminários e encontros nos quais a condição de acadêmico indígena é valorizada e colocada em relação com discussões mais amplas sobre a realidade de suas comunidades. (2012, p. 02)

Percebe-se, dessa forma, que, concomitante às políticas de acesso, essas ações aparentemente pontuais, mas que compõem um complexo e amplo leque de apoios concretos no cotidiano dos(as) acadêmicos(as) indígenas, contribuem para a permanência nas IES. As duas universidades federais (UFMS e UFGD) que aderiram posteriormente ao Programa Rede de Saberes desenvolvem menos ações individuais, se comparadas à UEMS e à UCDB. Apenas a partir de 2013 aquelas irão oferecer monitoria/tutoria e incentivo à participação em pesquisas.

Além dessas ações chamadas de individuais, pois dependem da coordenação local de cada IES, o Programa Rede de Saberes também desenvolve ações coletivas, envolvendo todas as IES e estudantes indígenas, por meio dos eventos acadêmicos bianuais: Sustentabilidade e Povos Indígenas, quando as palestras e mesas redondas são majoritariamente ocupadas por indígenas que já terminaram a pós-graduação (mestrado e doutorado); eventos que promovem a discussão acerca da relação entre os saberes acadêmicos e saberes ditos tradicionais (saberes da saúde, saberes da terra, pedagogia indígena e ciências jurídicas); encontros anuais de acadêmicos/as indígenas de Mato Grosso do Sul. Todas essas ações convertem-se em um investimento no sentido de reverter o ambiente, antes hostil, em um espaço ressignificado em que todos revejam seus preconceitos e ampliem seu repertório de alianças, onde jovens indígenas possam conviver melhor e de forma respeitosa no ambiente universitário.

Para finalizar este item, pode-se dizer que, dos elementos relatados anteriormente, o que causou maior impacto entre os(as) estudantes indígenas, em termos de sociabilidade, valorização identitária e aumento da autoestima, foi a criação de um espaço coletivo para uso desses estudantes. Trata-se de uma sala de informática

identificada como “Sala do Programa Rede de Saberes”, para estudos, elaboração de trabalhos e, ao mesmo tempo, ser um lugar de encontros e de identificação espacial dos(as) estudantes indígenas no interior das IES. Esse espaço causou impacto tanto entre os(as) estudantes indígenas quanto entre os demais estudantes, pois passaram a se dar conta de que aqueles existiam e dividiam os mesmos espaços acadêmicos; aliás, que os estudantes indígenas tinham um espaço especial dentro da universidade. Com o tempo, uma leve animosidade inicial acabou sendo dissolvida quando amigos(as) dos(as) acadêmicos também começaram a frequentar o espaço.

3. ESTUDANTES INDÍGENAS E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Como vimos, crescem em todo o país as demandas dos povos indígenas por acesso às universidades e, de outra parte, mais recentemente, mais universidades públicas estruturam iniciativas que objetivam facilitar esse acesso e que se inserem normalmente em propostas mais abrangentes, por meio da reserva de cotas para alunos de escolas públicas e/ou afrodescendentes.¹ Como afirmado anteriormente, UEMS, por meio da Lei Estadual nº 2.589 de 26/12/2002, foi a primeira universidade pública no país a estabelecer reserva de vagas (10%) em todos os cursos para atender as demandas das comunidades indígenas.

No caso de outras universidades, essas demandas restringiam-se, inicialmente, às licenciaturas indígenas, tendo em vista as exigências da Lei de Diretrizes de Bases 9.394/1996. Mesmo antes da adoção oficial de cotas e de ações afirmativas, várias universidades iniciaram cursos específicos de licenciatura voltados para

¹ O projeto Trilhas de Conhecimentos do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento da UFRJ publicou importante levantamento sobre ações afirmativas e licenciaturas indígenas no Brasil. (Cf.: <http://laced.etc.br/site/projetos/projetos-executados/trilhas-de-conhecimentos/>). Estima-se que atualmente há no Brasil cerca de cinco mil estudantes indígenas, tendo Mato Grosso do Sul o maior contingente, com aproximadamente 800 estudantes indígenas universitários.

os povos indígenas. Este é o caso da UFGD, com a licenciatura Teko Arandu, específica para os Guarani e Kaiowá, e a UFMS, com a licenciatura Povos do Pantanal, para os demais povos indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul.

No entanto, mais recentemente, percebe-se a emergência de outro tipo de demanda, que não é tão nova, mas que vem crescendo e adquirindo novos contornos. Trata-se da crescente busca por formação em áreas como o direito, saúde, ciências agrárias, entre outras,² como uma demanda das aldeias ou comunidades e não mais tanto de projetos pessoais de inserção fora das aldeias. Essa nova demanda é decorrente da percepção crescente das comunidades indígenas da importância de um ensino básico de qualidade nas suas aldeias, conduzido por professores índios, e do acesso às universidades, percebidas como espaços estratégicos relevantes em seus esforços de melhorar as condições de negociação, diálogo e enfrentamento do entorno regional.³ Essa realidade traz novos desafios para as IES, sinalizando questões que vão além do debate em torno de cotas para atender às demandas por acesso desses e de outros segmentos, sobretudo a partir do momento em que o Supremo Tribunal Federal julgou constitucional a política de cotas e a Presidência da República sancionou a Lei nº 12.711 de 09/08/2012, que institui 50% de reserva de vagas (com recorte de renda e étnico-racial) em todas as universidades federais do país.

Mesmo antes de o Estado brasileiro assumir a política pública das cotas, os indígenas já haviam decidido, no caso específico de Mato Grosso do Sul, enviar seus filhos para a universidade. Até meados da década passada, a quantidade ainda era tímida, mas, a partir de 2005, as principais aldeias do estado passam a oferecer o ensino médio, o que veio a gerar, a médio prazo, um crescente aumento de jovens indígenas que a cada ano demanda acesso ao ensino superior.

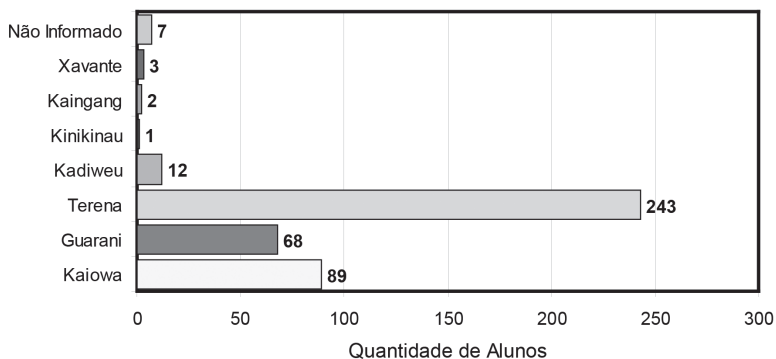
²Um levantamento recente realizado pelo Programa Rede de Saberes (2009) a respeito das opções dos acadêmicos indígenas de Mato Grosso do Sul indicou que os cursos mais procurados são: enfermagem, direito, letras, geografia, biologia, pedagogia, turismo, educação física, agronomia, entre outros.

³Entendemos aqui por entorno regional aqueles setores da sociedade regional ou nacional que se situam e/ou têm interesses específicos junto às comunidades indígenas ou, ainda, que são objeto de interesse por parte das mesmas. Incluem-se órgãos públicos, igrejas, proprietários residentes nesses entornos, entre outros.

Em 2012, antes da aprovação da referida Lei nº 12.711/2012, o Estado de Mato Grosso do Sul possuía cerca de 800 estudantes indígenas no ensino superior distribuídos basicamente pelas quatro IES que fazem parte do Programa Rede de Saberes: UEMS, com políticas de cotas (10% de reserva de vagas para indígenas) desde 2004, em todos os cursos, com aproximadamente 250 estudantes; UCDB, com política de bolsa de 100% para os indígenas que ingressam nos cursos oferecidos pela universidade, que é particular/comunitária, com aproximadamente 75 estudantes; UFGD, com a instituição de licenciatura específica para os Guarani e Kaiowá, em 2007, além de outros cursos oferecidos pela universidade, possui atualmente em torno de 175 estudantes; UFMS, a última a atender oficialmente as demandas indígenas, com a criação em 2010 de sua licenciatura, possui aproximadamente 150 estudantes, entre os da licenciatura e os que optaram por outros cursos. Certamente, a partir do início do ano letivo de 201, essa quantidade irá aumentar, tendo em vista a reserva de vagas para indígenas nas duas federais: UFMS e UFGD.

Nesse contexto, de acordo com Lima e Hoffmann (2007, p. 171) “há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior”. Os dois vieses que os autores se referem são: a busca por cursos de formação específica para professores indígenas (licenciatura) e a procura por capacitação para gerenciar seus territórios e os desafios de um novo cenário de interdependência entre os povos indígenas e o Estado no Brasil. Essas principais demandas estão presentes entre as etnias do estado, particularmente com relação ao povo Terena e ao povo Guarani/Kaiowá, conforme quadro que segue.

Com relação ao ensino superior, embora já diversos indígenas sejam portadores de títulos de conclusão de curso de ensino superior, resultado de condições socioeconômicas pessoais ou familiares, os temas acesso e permanência dos povos indígenas nas IES não constavam na agenda das políticas públicas dos governos federal e estadual.

Quadro 01 – Acadêmicos(as) indígenas por etnia em MS⁴

Fonte: Programa Rede de Saberes (2009).

O conjunto de iniciativas e normatizações no plano das políticas públicas de educação, a partir da Constituição Federal de 1988, trouxe novas possibilidades para que os índios que vivem no Brasil passassem a acessar uma escola que se pretende instrumento não mais de sua assimilação ao conjunto da população nacional, senão, agora, de seu direito a ser quem são. Esse novo modelo, o de uma educação escolar indígena “específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural”, é ainda uma promessa ideológica em vias de institucionalização: muito longe de já se ter concretizado plena e satisfatoriamente, guarda, à espera de equacionamento, graves problemas e desafios aos níveis fundamental e médio (este ainda mais).

Pode-se dizer, no entanto, que de certo ponto de vista, a entrada em cena da educação indígena nas últimas décadas é um dos elementos que está na base daquilo que interessa aqui discutir: o adensamento das condições da presença indígena nas universidades brasileiras. Quanto a indígenas chegados antes disso ao ensino superior do país, como afirmado anteriormente, trata-se de indivíduos que o lograram por conta própria, ou por respaldo financeiro da Funai, que oferecia um auxílio para indígenas estudarem em instituições privadas, geralmente por meio de celebração de convênios específicos com determinadas IES, públicas e privadas – neste

⁴ Neste quadro, a totalização refere-se ao número dos questionários respondidos e não ao universo dos(as) acadêmicos(as) indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul no momento da pesquisa.

segundo caso, inclusive com a universidade comunitária que compõe o Rede de Saberes, a UCDB.⁵ (VIANNA, 2012)

Neste ponto, cabe lembrar que estamos no curso de um processo que tem a Constituição Federal de 1988 como marco basilar, em virtude dos novos direitos ali reconhecidos aos povos indígenas, mas não apenas ela. Paralelamente, por força de ato da Presidência da República (PR, 1991), as competências mais amplas relacionadas às políticas de educação escolar indígena foram transferidas da Funai para o MEC. Quanto mais se foram apropriando de debates referentes a essa área e vendo trajetórias escolares alcançarem o nível médio, as comunidades, lideranças e organizações indígenas passaram, na companhia de seus apoiadores, a ser simultaneamente testemunhas e porta-vozes de “pressão” por ensino superior. (Id.ib.)

A primeira pressão é o compromisso de construção da nova educação escolar indígena ao nível básico. Desse ponto de vista, a indigenização das escolas nas aldeias não pode ser consistente se não contar, entre outros recursos, com professores nativos e bem formados, o que se traduz como dotados de formação em nível superior. Essa outra voz viria a lograr desdobramentos no plano das políticas públicas, a começar do fato de que ganharia expressão normativa no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que definiu como meta “formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”. (PR, Cap. 9, Meta 17, 2001)

Outro aspecto reivindicatório, segundo Vianna (2012), e de “como as coisas devem ser”, aparece na proposta de que as diversas modalidades de exercício profissional qualificado no campo das políticas públicas indigenistas e dos projetos voltados para as comunidades merecem ser cada vez mais ocupadas por seus membros, e não apenas por intermediários externos. Trata-se de inconfundível mudança de tom em relação à realidade anterior: sua referência de base já não é unicamente a habilitação de docentes para o ensino básico nas aldeias, mas também a formação de enfermeiros, médicos, odontólogos, nutricionistas, agrônomos, engenheiros florestais,

⁵ A esse respeito, ver: Sousa (2009), para o caso da UnB; e Funai (2011a, 2011b e 2011c), para três casos sul-mato-grossenses: Anhangüera-Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e UCDB.

ambientais e de pesca, zootecnistas, biólogos, ecólogos, advogados, administradores, cientistas sociais, especialistas em informática e em todos os campos mais que a imaginação indígena conceber como desejáveis. Essas pressões chegam a encontrar eco no plano das políticas públicas nacionais, de que é exemplo a inclusão dos indígenas no Programa Universidade para Todos (Prouni). As mais evidentes e consistentes respostas a esse programa, contudo, têm-se dado em escala regional ou local, na forma seja de leis estaduais, seja de linhas de ação adotadas por universidades específicas, como é o caso da UEMS.

“Estudar até o nível médio não basta”; “melhores professores nas escolas das aldeias”; “maior abertura do campo das ações indigenistas a profissionais indígenas”: se essas são as principais demandas por ensino superior indígena, importa observar que elas, uma vez que começaram a ser atendidas, não se isolam da dinâmica gradualista que é própria do sistema para a qual se voltam. Significa dizer que não há por que imaginá-las avessas a estenderem-se, como de fato já se estendem, às pós-graduações *lato e stricto sensu*.

As demandas em tela ganham corpo, ademais, num campo de debates e atores – o da política de educação escolar indígena – em que alguns entendimentos e valores fazem-se hegemônicos: o acesso e a permanência na universidade desse, daquele ou de um grupo de indivíduos são assuntos que interessam às coletividades mais amplas a que eles se ligam; trajetórias escolares individuais alimentam-se e se fortalecem na relação e no compromisso do estudante com seus parentes, sua comunidade de origem, seu povo, sua condição indígena; a posição de intelectual ou profissional que alguém possa vir a pretender ou angariar é estratégica para os projetos de futuro de sua gente, na medida em que portadora da potencialidade de administrar a aludida tensão entre os chamados conhecimentos “locais” e “universais”.

Quando se observam, a partir do exposto, as brechas por meio das quais o público indígena tem efetivamente conseguido adentrar o sistema universitário brasileiro, o que se encontra são formas diversificadas Brasil afora: respectivamente, a implantação de licenciaturas específicas, destinadas a formar professores para as escolas das aldeias; e a abertura de espaço para estudantes indígenas em cursos regulares, via vagas suplementares ou sistema de cotas, assim como bolsas de estudos, entre outras.

O primeiro desses modelos – previsto, conforme acima assinalado, no PNE de 2001 – adquiriu maior impulso a partir da im-

plantação pelo MEC, em 2005, do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), cujo principal objetivo é propiciar quadros docentes para as escolas das aldeias, especificamente para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Por meio de editais, o Prolind apoia licenciaturas existentes e fomenta a abertura de outras – sempre em universidades públicas –, estimulando que tais iniciativas estejam ancoradas em articulações com as comunidades a serem beneficiadas, secretarias estaduais de educação, Funai e o próprio Ministério. (MEC, 2010a; BARNES, 2010)

No Estado de Mato Grosso do Sul duas licenciaturas foram abertas a partir do Prolind: licenciatura Teko Arandu, na UFGD, específica para os Guarani e Kaiowá; e a licenciatura Povos do Pantanal, na UFMS, para os demais povos do estado.

Como se vê, o surgimento das licenciaturas interculturais mantém uma relação de continuidade direta com as discussões especificamente devotadas ao desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil: trata-se de implementar no nível superior algo que terá efeito nos níveis escolares que o precedem. A segunda frente, a das cotas e vagas suplementares em universidades públicas, é fruto, por sua vez, de um campo de debate mais amplo: o das ações afirmativas como recurso de democratização do acesso à universidade, tema central deste nosso ensaio. Originalmente constituído em torno da questão dos afrodescendentes, tal debate acaba por acolher os índios, mas com dificuldades para considerar as particularidades desse outro público. (LIMA, 2007) É também daí, de todo modo, que deriva uma terceira modalidade de resposta aos anseios dos indígenas por ensino universitário: o Prouni, instituído pelo Governo Federal em 2005. (VIANNA, 2012)

Com o Prouni, abandonamos o universo do ensino público e, ao mesmo tempo, a especificidade da condição indígena. O programa seleciona seu público por meio de um corte socioeconômico, fundado na renda familiar do candidato e nas condições em que este cursou o ensino médio,⁶ facilitando o acesso e a permanência em, unicamente, instituições privadas de ensino superior. A fórmula combina isenção tributária para as instituições que adiram à iniciativa e, para o aluno, abatimento de 50% ou 100% das mensa-

⁶ Para se inscrever no Prouni, é preciso ter cursado todo o nível médio ou em escolas da rede pública ou em escolas privadas, mas na condição de bolsista integral.

lidades e taxas de matrícula,⁷ oferecendo-lhe adicionalmente, em alguns casos, bolsas para manutenção pessoal.⁸ A cada processo seletivo de uma instituição participante do Prouni, um percentual mínimo de novas vagas⁹ destina-se a estudantes inscritos no programa que concorrem entre si mediante comparação dos resultados que tenham obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Do total das vagas para o Prouni, a instituição está obrigada a reservar um percentual para portadores de deficiência, para indígenas e para negros, percentual este que deve ser igual ou superior ao de indígenas, pardos e pretos que habitem, conforme o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), na unidade da Federação onde a universidade se encontra. Na prática da execução do programa, isso leva a que pelo menos negros e indígenas estejam em um mesmo universo de concorrência. (Id.ib.)

Em anos ainda mais recentes, pode-se verificar novos tipos de respostas às demandas em apreço: a criação de cursos de nível superior que, embora orientados para estudantes indígenas, distinguem-se da forma e do propósito das licenciaturas interculturais. Retornamos, aqui, ao mundo do ensino público, para encontrar exemplos como o da licenciatura e do bacharelado em Etnodesenvolvimento da Universidade Federal do Pará (UFPA), voltado para indígenas, quilombolas, caboclos, ribeirinhos e outros segmentos dos chamados “povos tradicionais”, do bacharelado Gestão Territorial Indígena, oferecido pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), e o do mestrado profissional Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas, da Universidade de Brasília (UnB), este último guardando a inovadora singularidade de ter sido concebido

⁷ Ao abatimento total (bolsa integral), podem candidatar-se estudantes com renda familiar de até um salário mínimo e meio por pessoa; para a postulação ao abatimento de 50% (bolsa parcial), a renda familiar pode ser de até três salários mínimos por pessoa.

⁸ A chamada “bolsa permanência” correspondente ao valor máximo praticado na política federal de bolsas de iniciação científica, é exclusiva para os aprovados como bolsistas integrais do programa. O efetivo recebimento das bolsas, no entanto, não está garantido a todos os bolsistas integrais, mas condicionado, primeiro, ao fato de se estar em cursos que se enquadrem numa determinada faixa de carga horária; depois, à assinatura de termos de concessão; e, por fim, às possibilidades orçamentárias do MEC.

⁹ O complicado cálculo desse percentual, que deve considerar a divisão entre bolsas parciais e integrais, está associado ao total de alunos pagantes da instituição no ano letivo anterior. O mesmo cálculo deve ser observado em todos os cursos e turnos oferecidos.

de modo a reunir índios e não índios, tanto no seu quadro discente quanto no seu corpo docente. (Id.ib.)

Na atualidade, a partir da aprovação pelo Supremo Tribunal de Justiça e pela Presidência da República da política de cotas – reserva de vagas –, a perspectiva é o aumento significativo da presença indígena, especialmente nas três grandes universidades públicas do estado (UEMS, UFGD e UFMS). Nesse sentido, em todas as aldeias, sobretudo naquelas em que já funcionam o ensino médio, cresce o interesse das comunidades e de suas lideranças pelo estudo de seus jovens, percebendo as universidades como um novo espaço estratégico relevante em sua luta por melhores condições de vida e maior autonomia. Como consequência dessa crescente demanda nos últimos anos, o Estado de Mato Grosso do Sul poderá chegar à estimativa próxima de 900 acadêmicos(as) indígenas nas várias IES, em 2013, sendo que o maior grupo frequenta a UEMS, e coloca o estado como o que possui o maior grupo de indígenas no ensino superior no Brasil. Segundo dados ainda não oficiais das IES (são informações dos coordenadores do Programa Rede de Saberes), a presença indígena neste novo ano letivo contabiliza: 308 na UEMS; 60 na UFMS, mais 120 na licenciatura Povos do Pantanal; 85 na UCDB; 45 na UFGD, mais 210 na licenciatura específica Teko Arandu; 80 na UNIGRAN (universidade particular); e em torno de 25 na UNIDERP (universidade particular).

Entretanto, como afirmamos ao longo dessas reflexões, não bastam políticas afirmativas ou de acesso ao ensino superior. São necessárias ações e políticas de permanência, assim como, no caso dos indígenas, torna-se necessária a aplicação de “novos paradigmas educativos que estimulam a necessidade de articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos” (GRÜMBERG, 2005, p.74-75), com o objetivo de possibilitar a capacitação, formação e profissionalização desses novos recursos humanos. As universidades, por meio do acompanhamento de processos de autogestão e sustentabilidade entre estudantes indígenas e suas comunidades, estariam contribuindo, de certa forma, para o fortalecimento do processo de autonomia dos povos indígenas da região sul-mato-grossense.

O que se busca, na verdade, em médio prazo, é a questão da autonomia dos povos indígenas, e a educação superior mostra-se como uma das possibilidades dessa conquista. Por outro lado, é importante ressaltar que esse dinâmico e, às vezes, contraditório pro-

cesso de busca de autonomia, presente nas lutas e ações coletivas, é protagonizado por povos que eram historicamente autônomos, desenvolvendo para isso, complexas e variadas relações de troca, de aliança ou mesmo de guerra com outros povos. No presente, a afirmação da autonomia de cada povo continua relacionada diretamente as suas possibilidades (e a dos povos indígenas em geral) em alterar as relações, historicamente estabelecidas com o entorno regional. E, nesse sentido, segue recorrendo a complexas e variadas relações de negociação e tradução.¹⁰ E aí o espaço escolar vem-Opse constituindo como lugar privilegiado para a efetivação desses processos. (AGUILERA URQUIZA *et al*, 2011)

É pelo prisma da autonomia que se articulam e criam sentido, de um lado, as grandes lutas pela necessária ampliação territorial e, de outro, as demandas por um ensino específico e de qualidade, incluindo o acesso à universidade, a busca de participação nos espaços de representação e decisão da sociedade não indígena, como os poderes legislativos e executivos, entre outros. (BRAND, 2006)

Nesse sentido, a educação vem-se constituindo em demanda importante na luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil. A partir das práticas concretas de educação indígena nas últimas décadas, já é possível perceber a influência da visão culturalmente diferenciada desses povos, a força que suas práticas rituais e míticas exercem, influenciando, de certo modo, até mesmo as propostas curriculares. Assim, o respeito às formas de pedagogia endógenas, o uso dos seus idiomas, a formação e capacitação de professores indígenas e até mesmo a elaboração de materiais didáticos culturalmente aceitáveis, são algumas das bandeiras e desafios para as universidades. (AGUILERA URQUIZA *et al*, 2011)

Oliveira Filho alerta para o fato de que não se trata apenas de uma questão de inclusão social, mas sim da construção de uma outra universidade: “O problema das populações indígenas no que

¹⁰ Ao analisar os processos pós-coloniais, Bhabha (1998) recorre ao conceito de *negociação* para buscar superar as visões dualistas que opõem, simplesmente, dominador e dominado, centro-periferia, rico-pobre, branco-negro, entre outros, chamando a atenção para as estruturas de interação presentes entre os dois polos, buscando articular elementos antagônicos e opostos, porém sem a pretensão da uma superação dialética. A negociação sinaliza para um processo que não se identifica com nenhum dos dois polos, mas algo mais que contesta e vai além de ambos. Pompa (2003), de maneira semelhante, recorre ao conceito de *tradução* para explicar as complexas relações que se estabelecem entre povos com visões de mundo tão distintas. Além destes, outros autores também tratam de temas correlatos, tais como o conceito de *hibridação* de Canclini (2003) e *pensamento subalterno* de Mignolo (2003).

se refere ao ensino superior não é de baixa escolaridade, mas do reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados [...] e ao empoderamento das sociedades”. (2004, p.13)

Encontramos aqui a especificidade dos povos indígenas na relação com a educação escolar e, de modo particular, no ensino superior. Enquanto os afrodescendentes, em grande parte, conseguiram *negociar e se hibridizar*, como forma de resistência à matriz cultural hegemônica, eurodescendente, os indígenas não lograram o mesmo êxito. Pode-se dizer que, nesse sentido, a perspectiva civilizatória para os povos afrodescendentes, neste momento da história, seja a da inclusão na sociedade ocidental, desde que respeitadas suas particularidades culturais, religiosidade e outros elementos identitários dos povos africanos. Por outro lado, não se trata, como no caso dos povos indígenas, de uma outra forma de organização social, pois estes provêm de outra matriz cultural, com outras práticas, outros códigos linguísticos e, por isso, assim como os afrodescendentes, necessitam de políticas específicas no interior das IES para que possam superar essas barreiras histórico-culturais. Sabemos que primeiros a gritar contra essa matriz colonial foram os afrodescendentes e uma das conquistas desse movimento foi a Lei nº 10.639/2003.

4. REDE DE SABERES. AÇÕES AFIRMATIVAS NA ATUALIDADE

Passados aproximadamente oito anos das primeiras articulações para o Programa Rede de Saberes, podemos dizer que, na atualidade, trata-se de uma experiência consolidada de política de apoio para a permanência de indígenas no ensino superior nas IES de Mato Grosso do Sul.

Nesse período, o Programa Rede de Saberes passou por três momentos/projetos e, em 2013, inaugura seu quarto projeto de financiamento. De 2005 a 2008, foi considerado o primeiro projeto de financiamento da Fundação Ford. A partir de 2008, a UFGD e a UFMS passam, também, a fazer parte do programa e inauguram o segundo projeto de financiamento. Em 2011 e 2012, há um período de transição, quando, sem um financiamento formal, a Fundação Ford, por intermédio de seu escritório no Brasil, concede o que foi conhecido como um “financiamento tampão”, apenas para cobrir os custos operacionais do programa. A partir de 2013, inicia-se uma outra fase, com novo projeto, apontando para novas metas: impulsionar as experiências que vêm dando certo nas várias IES e avançar em direção a novos desafios, como por exemplo, o momento após o período na universidade. Como impulsionar, juntamente com os povos indígenas, alternativas para seus jovens após a conclusão da graduação? Este tema vem-se consolidando como grande

desafio para o Programa Rede de Saberes a partir de 2013. Uma das respostas já encaminhadas desde anos anteriores tem sido a de estimular aqueles que querem continuar estudando, com o apoio para cursarem a pós-graduação *stricto sensu* nas várias IES do estado e mesmo em outras regiões do país.

Dos programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos pela UCDB, o Programa de Pós-graduação em Educação é, possivelmente, aquele que tem maior incidência de indígenas, na realidade brasileira atual. Já formou nove deles: cinco Terena (entre eles, Belizário, Fialho e Sobrinho, todos em 2010); duas Guarani/Kaiowá (Souza e Aquino, em 2012); um Tuyuka, do Amazonas; e um Xavante de Mato Grosso. Há outros três indígenas em processo de formação, das etnias Guarani (mestrado) e Terena (doutorado). No Mestrado em Desenvolvimento Local, três já obtiveram o título, sendo dois Terena (Cardoso, em 2004; Miranda, em 2006) e um Guarani (Vera, em 2012).¹

Cabe observar que, por se tratar de programas de pós-graduação que requerem pagamento de mensalidades, a obtenção de bolsa é requisito praticamente indispensável para grande parte dos indígenas. Em muitos casos, essas bolsas são obtidas por meio de um programa da Fundação Ford destinado a apoiar a presença de representantes de setores socialmente desfavorecidos na pós-graduação. Em outros casos, o Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, tem contado com alunos indígenas que são padres salesianos e provêm de outras regiões do país, como os acima mencionados Tuyuka e Xavante (REZENDE em 2006; TSIRUIÁ em 2011), ou então, professores contratados pelas secretarias municipais e estadual de educação. (VIANNA, 2012)

POLÍTICAS ATUAIS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UEMS E NAS DEMAIS IES DE MS

Desconsideradas as bolsas atreladas à inserção em projetos de pesquisa e extensão, os acadêmicos indígenas da UEMS podem acessar auxílios financeiros por dois mecanismos. Anualmente, a Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários lança editais para seleção de discentes a serem beneficiados no âmbito do Programa de Assistência Estudantil (PAE), sem ter, no entanto, a especificidade para indígenas. (UEMS, 2002a) São três modalidades de auxílios, com diferentes valores e distintas cargas horárias de

¹ Cf. Relatório sobre o Programa Rede de Saberes (VIANNA, 2012, p. 17-18).

atividades – acadêmicas ou administrativas – a serem desenvolvidas pelos alunos em caráter de contrapartida: bolsa permanência (R\$ 240,00/mês e 15 horas semanais); auxílio alimentação (R\$ 210,00 e 12 horas semanais); e auxílio moradia (R\$ 180,00 e 10 horas semanais).² Por outro lado, há o Programa Vale Universidade Indígena (PVUI), do Governo do Estado, que concede benefícios financeiros a estudantes indígenas da UEMS – e apenas a eles – em troca do exercício de funções de estagiário em órgãos públicos. Mensalmente, o benefício é de R\$ 300,00, mais R\$ 46,00 a título de auxílio para os custos de transporte até o local do estágio. (GEMS, 2009)³ Esse tipo de auxílio, no entanto, atende menos de um terço dos estudantes. Em 2011, por exemplo, dos 245 indígenas matriculados na UEMS no mês de junho, apenas 79 recebiam os benefícios do PVUI e 10 indígenas os do PAE. (VIANNA, 2012).

Das duas universidades federais que fazem parte do Programa Rede de Saberes, a UFMS é a mais antiga e a que tem dado menos atenção a esse seguimento. O processo que a originou esteve articulado ao da própria Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul por desmembramento de Mato Grosso. Com a criação do novo estado, em 1979, a antiga Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) seria federalizada, dando vez à UFMS. Em atuais 11 *campi*, na capital e outras dez cidades de Mato Grosso do Sul, a instituição oferece 52 cursos presenciais, entre bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia. Para ingresso no primeiro semestre de 2012, foram disponibilizadas 4.245 vagas, a quase totalidade das quais por meio de processo seletivo idêntico ao da UEMS: inscrição no Sisu com as notas do Enem.⁴ Diferentemente da estadual, contudo, a universidade federal em questão não teve política de cotas até 2013. Seus cursos regulares contam, ainda assim, com cerca de 60 estudantes indígenas, grande parte dos quais concentrados no *campus* de Aquidauana, que oferece carreiras de Administração,

² Ver: UEMS (2002b) e GEMS (2005 e 2007). Os valores dos benefícios foram informados oralmente pela Pró-reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários da UEMS.

³ Apesar de ter sido criado em 2009, o PVUI é uma ampliação e transformação de programa anterior, Programa Bolsa Universitária para Alunos Indígenas da UEMS, instituído por decreto em 2005 e alterado por alguns outros (Cf. GEMS, 2005, 2007 e 2008).

⁴ Apenas o ingresso nos cursos de Arquitetura (50 vagas) e Música (30) depende de seleção distinta, na qual o candidato se submete a provas eliminatórias de habilidades específicas e, depois, obtém classificação mediante notas do Enem.

Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Turismo. Alguns desses acadêmicos dispõem da chamada bolsa permanência da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da instituição, não específica para indígenas. Pouco menos do que a metade do valor da bolsa permanência é o do auxílio alimentação, condicionado a um processo de seleção semelhante, como vimos anteriormente.

A UFMS, no *campus* de Aquidauana, mantém uma das duas licenciaturas interculturais apoiadas pelo Prolind/MEC no estado: a Povos do Pantanal que, fruto de uma pareceria com a UEMS, a Secretaria de Estado de Educação e as prefeituras envolvidas, iniciou-se em 2010. Atende a 120 alunos, oriundos de 37 comunidades e 7 municípios distintos. A segunda iniciativa desse tipo, Teko Arandu, foi concebida a partir do acúmulo de experiências de profissionais ligados à UCDB, com as parcerias de lideranças indígenas, da Funai, de secretarias municipais, da Secretaria de Estado de Educação e da participação, também, da UEMS. Apesar disso, viria a ganhar abrigo institucional na UFGD, instituição que ganhou existência no mesmo ano em que a licenciatura específica começou suas atividades: 2006.

No caso da UFGD, a mais jovem das universidades participantes do Rede de Saberes, foi instituída por lei como desmembramento da UFMS, processo por meio do qual as instalações desta em Dourados passaram a corresponder à nova e autônoma instituição. No final de 2011, a licenciatura Teko Arandu chegou a sua primeira turma de formandos, com 39 estudantes. Outros 150, aproximadamente, encontram-se em processo de formação. Ao longo de 2011, foram-lhes abertos, em condição de exclusividade, processos seletivos para duas modalidades de bolsa: as viabilizadas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (Pibid)/Diversidade, do MEC, e as de permanência indígena, da própria UFGD, nos valores respectivos de R\$ 400,00 e R\$ 220,00 mensais. (Id.ib.)

A nova UFGD mantém, por outro lado, 27 cursos regulares de graduação. Nos exames vestibulares que anualmente organiza, 25% das vagas estão reservadas para alunos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, condição em que, na prática e embora sem exclusividade, os estudantes indígenas acabam por incluir-se. Em 2012, foram 1.465 novas vagas. Antes desse processo seletivo, havia cerca de 20 indígenas matriculados nos cursos regulares da UFGD. Tal contagem vê-se dificultada, uma vez que

no formulário de inscrição nos vestibulares não consta uma preocupação em conhecer a possível condição indígena dos candidatos. Do mesmo modo, não há especificidade no que se refere às bolsas permanência oferecidas pela Coordenadoria Especial de Assuntos Estudantis da Reitoria da UFGD, no valor de R\$ 220,00 mensais. De acordo com a titular da coordenadoria, todos os indígenas que já se candidataram a essa modalidade de bolsa obtiveram o benefício que, a exemplo do que vimos nos casos da UEMS e UFMS, combina-se com a possibilidade de obter auxílio alimentação. Observe-se que o acesso de indígenas matriculados em cursos regulares a essas bolsas de permanência não se confunde com as bolsas de permanência indígena, antes aludidas, exclusivas para os estudantes da licenciatura Teko Arandu.

Certamente que a partir do processo seletivo para 2013, com a inclusão de 12,5% de reserva de vagas, esses números sofrerão forte mudança, especialmente na UFGD e UFMS, uma vez que estas duas IES federais não dispunham de política de acesso diferenciada antes da Lei nº 12.711/2012.

Assim, além das políticas oficiais (dos governos Estadual e Federal) que incentivam o ingresso e a permanência, as ações concretas do Programa Rede de Saberes, de incentivo à permanência de acadêmicos(as) indígenas no ensino superior, vêm para reforçar essa dinâmica e pode-se dizer que todas as quatro IES que participam do programa, na atualidade, disponibilizam espaço físico específico aos alunos(as) indígenas. Este espaço, com uma sala ampla, dedicado aos indígenas, possui um laboratório de informática com acesso à internet, impressora e *scanner*, além da máquina fotocopadora – que caracteriza uma resposta concreta a uma das principais demandas dos(as) estudantes: como não possuem recursos financeiros para compra de livros, restam-lhes tirar cópias (gratuitas) de conteúdos fundamentais para o acompanhamento das aulas e das atividades acadêmicas. Além dos cursos e minicursos oferecidos (informática, produção e compreensão de texto, oratória, entre outros), um elemento ainda não mencionado e de importante impacto sobre a questão da autoestima são as reuniões mensais realizadas. Momento que se transforma em um espaço para “reivindicações”, interação entre alunos(as) de períodos, cursos, aldeias e etnias diferentes; espaço para se sentirem mais próximos, valorizados, para poderem falar e serem ouvidos, enfim, trata-se de criar um clima de compreensão, amizade e que passa a ser um importante amparo emocional para vários(as) estudantes

que saem pela primeira vez da aldeia, às vezes vivendo na cidade na casa de algum parente, ou indo e vindo todos os dias da aldeia (alguns saem às 16 horas da aldeia, têm aula das 19 às 22h e retornam após meia noite).

Destaca-se, entre estas ações, a possibilidade de inserção de estudantes indígenas em projetos de pesquisa de docentes que tratam da temática desses povos no estado. Sobre isso, Landa afirma que:

[...] a inserção de estudantes indígenas em projetos de pesquisa e extensão foi uma das estratégias para a permanência, pois sabe-se que acadêmicos que participam destas atividades acadêmicas apresentam resultado mais satisfatórios no cumprimento das disciplinas curriculares de seus cursos. (2009, p. 04)

São atividades que, na academia, passam a dar novo sentido ao cotidiano desses(as) estudantes indígenas, pois mostram que, na raiz do conhecimento, os saberes indígenas podem transitar e dialogar com outros saberes chamados de ocidentais e acadêmicos.

5. ACADÊMICOS(AS) INDÍGENAS E O “DIÁLOGO DE SABERES”

Há alguns desafios presentes nesse avanço dos povos indígenas em direção aos espaços acadêmicos. Um primeiro diz respeito a sua presença na universidade e das dificuldades desta em dialogar com esses povos, situados em outra tradição cultural, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados. Um segundo desafio pode ser assim explicitado: como transitar em direção a uma educação mais engajada nos problemas diários vivenciados pelos povos indígenas, dos quais se destacam os relacionados aos seus territórios, recursos naturais e à reconstrução de condições de sustentabilidade ou, ainda, aqueles decorrentes de relações profundamente assimétricas, marcadas e corroídas pelo preconceito contra seu modo de vida? Como transformar, nesse contexto, o espaço escolar, em especial o acadêmico, em espaço de diálogo, troca e articulação de saberes e alternativas para uma população que se confronta com inúmeros desafios novos? Um terceiro desafio diz respeito ao pós-academia: o que fazer após concluída a trajetória acadêmica?

Considerando, em Mato Grosso do Sul, a situação de conflito aberto entre índios e fazendeiros pela posse da terra, agravada por uma relação histórica de exclusão e negação da cultura indígena, manifestada pelos preconceitos que perpassam a relação com o en-

torno regional, como evitar que a passagem pelas IES não se traduza em nova frustração posteriormente, depois de concluído o curso, por não encontrarem trabalho ou, em outros termos, seguirem sem lugar na realidade regional, assim como em suas próprias aldeias de origem? Um profissional indígena “qualificado” em uma perspectiva intercultural poderia possibilitar a “solução” dos problemas, tendo os saberes locais (tradicionais) como ponto de partida. Walsh caracteriza a necessidade “por um pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização [...] no re-existir e re-viver como processo de re-criação”. (2009, p. 38) Para isso, a autora aponta o cruzamento de pedagogias que permitam um “pensar a partir de” e “pensar com”, ou seja, “construir caminhos outros”. Ancorada em Fanon,¹ Walsh propõe uma pedagogia para construir uma nova humanidade questionadora.

Por outro lado, a presença indígena nas IES tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não as produzidas pela cultura ocidental e impostas como condição única de compreensão e concepção de mundo. Gera instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização; território acadêmico e as diversas formas de produção de conhecimento; academia e produção de conhecimento sobre as diferenças; a universidade como espaço público requisitado pelos índios como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento a partir de lógicas de compreensão de mundo, como âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica. (NASCIMENTO, 2006)

No caso dos povos indígenas, percebemos claramente hoje a presença e a demanda de dois tipos de intelectuais: um primeiro tipo, no qual poderíamos incluir os assim denominados sábios indígenas, os maiores conhecedores dos saberes tradicionais, que podem ou não ter passado por alguma academia e que desempenham um papel fundamental na afirmação e produção desses saberes, da cultura e da identidade indígena. Mas há também hoje um outro tipo de intelectual, aquele que transita perfeitamente nos espaços

¹ FANON, Frantz (1925-1961). Psiquiatra e intelectual negro nascido na Martinica (ex-colônia francesa nas Antilhas), é autor de *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952), entre outras obras. Crítico do colonialismo e do racismo, como sujeito também diaspórico, suas contribuições são problematizadas por Bhabha em *O local da Cultura* (1998).

não indígenas e que, ao mesmo tempo que manipula com habilidade os nossos referenciais teóricos, afirma também de forma cada vez mais pertinente seu pertencimento étnico e que, embora muitas vezes fora dos espaços das aldeias, está comprometido e articulado com as demandas de seus povos, em especial aquelas que dizem respeito à luta por autonomia e melhores condições de inserção no entorno regional.

Eliel Benites, professor e acadêmico Kaiowá da Terra Indígena Tè'yikue, município de Caarapó, referindo-se à presença indígena nas IES, reconhece que “nossa maior dificuldade foi desestruturar aquilo que (já) estava fixado”. (2009, p. 29) A simples “ampliação do acesso”, além de manter os saberes indígenas à margem, se traduziria também na formação de intelectuais desconectados de seus povos e de suas lutas e que, após concluírem seus cursos, não se sentiriam mais em condições de contribuir com os mesmos povos.

Na mesma perspectiva, segue outro professor e acadêmico, Joaquim Adiala, Guarani, da Terra Indígena de Porto Lindo, município de Japorã: “Muitas vezes as universidades não querem aceitar o tipo de conhecimento, organização política, social e economia dos nossos povos [...]. Os professores (das IES) não conhecem os nossos anseios e por isso não conseguem trabalhar com os acadêmicos indígenas”. E segue afirmando que “os acadêmicos têm uma perspectiva e as universidades trabalham com os objetivos delas, o que muitas vezes dificulta a permanência dos indígenas. Elas só formam para o individualismo, na perspectiva do capitalismo”. E conclui, reconhecendo que “se formando assim os acadêmicos não terão mais preocupação no coletivo, que são suas comunidades”.²

Essa mesma dificuldade é apontada por Gersem Luciano, índio Baniwa e antropólogo do Alto Rio Negro (AM), que afirma: “o conhecimento acadêmico é individualizado e privatizado, vendido de acordo com interesses pessoais e não de coletividades”. (2009, p. 38) Aliás, esse é um fundado temor de muitos sábios indígenas frente à crescente demanda dos jovens de suas aldeias em busca das IES, considerando, especialmente, experiências históricas recentes. Por isso, afirma Benites que “é preciso afirmar a nossa visão para, dessa forma, fortalecer a nossa cultura e nosso povo [...]. Se não soubermos quem somos, não poderemos atingir o desenvolvimento e o fortalecimento de nossa cultura e de nossa língua”. (2009, p. 38)

² Cf.: III Encontro de Acadêmicos Indígenas de Mato Grosso do Sul. Dourados (MS), 17 a 19 de outubro de 2008.

São, certamente, raros na história os “encontros” entre as demandas e lutas dos povos indígenas e as IES, espaços historicamente reservados às elites regionais, profundamente contrárias aos indígenas. Por isso, as demandas que os povos indígenas apresentam às IES vêm permeadas e atravessadas por intensa disputa de poder num espaço até agora a eles inacessível. A afirmação da identidade étnica, com ênfase na luta pelo reconhecimento dos seus saberes, nos espaços acadêmicos, não pode ser dissociada desse viés de disputa de poder ou, se quisermos, dos processos de autonomia em construção.

Segundo Silva, os processos de afirmação da identidade e/ou da diferença – termos “mutuamente determinantes” – são “fabricados” e “criados” no contexto das “relações culturais e sociais”; são resultados de um “processo de produção simbólica e discursiva” indicando, portanto, disputas mais amplas “por recursos simbólicos e materiais”, no caso, dentro das instituições acadêmicas. (2000, p.76 e 81) A afirmação da identidade indígena nos espaços acadêmicos demonstra que o que está em disputa é muito mais do que apenas o direito ao acesso e permanência nesses espaços.

Para Silva, a “demarcação de fronteiras” entre um “nós” – acadêmicos índios – e um “eles” – não índios – é resultado e, ao mesmo tempo, afirma e reafirma “relações de poder” em operação. (2000, p. 82) Por isso, os desafios maiores dizem respeito à dificuldade em construir experiências de interculturalidade ou relações interculturais, ou chegar a um diálogo de saberes dentro das IES que exige questionar as relações de poder construídas pela modernidade (SOUSA SANTOS, 2005), além da revisão de metodologias e currículos, para assim transitar em direção a uma educação mais aberta às demandas dos povos indígenas.

Exige, acima de tudo, a superação, por parte das IES, do modelo de integração, que marcou a trajetória histórica dos Estados Nacionais. Não lidamos apenas com “sujeitos escolares carentes”, mas com “sujeitos étnicos diferentes”, frente aos quais não se trata somente da universalização da escolarização ou de inclusão desses outros, excluídos, mas da abertura de espaços de diálogo de saberes. Percebe-se hoje ser mais fácil para as IES dialogar com as categorias de exclusão e inclusão social do que lidar com os desafios postos pelas diferenças, exigindo práticas de interculturalidade.

Portanto, a percepção de que os acadêmicos(as) índios vêm de um “eu coletivo ou verdadeiro” apoiado em “uma história e uma ancestralidade partilhadas” (HALL, 1990 *apud* SILVA, 2000, p. 108) não deve fazer esquecer essa enorme diferenciação de olhares, percepções, leituras e inserções que trazem para os espaços acadêmicos.

Referindo-se à construção de “novos paradigmas de emancipação social” por parte de povos subalternizados pela “modernidade ocidental”, Sousa Santos entende que se trata de “trabalho arqueológico de escavação” em busca de “elementos ou tradições suprimidas ou marginalizadas”, ou “menos colonizadas”, que nos possam guiar nessa construção. (2006, p.33)

O longo processo histórico de negociação e/ou enfrentamentos com os colonizadores de ontem e de hoje, ao mesmo tempo que provocou uma enorme gama de perdas – da terra, de vidas e de povos – e um comprometimento da autonomia e da qualidade de vida, permitiu também aos povos indígenas construírem inéditas experiências de resistência, negociação e de luta coletiva, apoiados na “centralidade” de sua cultura. (HALL, 1997) São esses os saberes, com todas as suas ambivalências e contradições, que os acadêmicos indígenas que aportam às universidades trazem e a partir dos quais dialogam com os assim tidos como saberes universais, veiculados pelas mesmas universidades, em busca de melhor capacitação.

Benites, após reconhecer que inicialmente veio para a universidade em busca de tecnologia e de novos conhecimentos, afirma que hoje, como acadêmico, tem pela frente dois desafios que considera mais importantes: o principal é o de contribuir com a “sistematização dos conhecimentos tradicionais”, o que lhe exige uma crescente articulação com os que, na aldeia, melhor dominam esses conhecimentos (os rezadores); e traduzir para o contexto da aldeia e dos desafios de sua comunidade os assim denominados “conhecimentos universais”. (2009, p.38)

O professor Benites explica logo que não se trata de traduzir esses conteúdos para o Guarani, mas assumir o papel de “articulador, intermediário e tradutor” desses conhecimentos. O mesmo professor reconhece que, na medida em que assume esse papel, vem-se tornando referência na aldeia, mas que isso exige “humildade” e disposição de sempre querer ouvir o outro, sem nunca “desclassificá-lo” em caso de discordância. E conclui afirmando ser “esse o problema que ele percebe no contexto das Universidades”. (Id.ib.)

Ultimamente, no âmbito do Programa Rede de Saberes, foram realizadas oficinas de discussão com acadêmicos indígenas, exatamente sobre a possibilidade/necessidade do diálogo entre os saberes tradicionais e os chamados saberes acadêmicos, a partir do contexto das universidades, tendo em vista o próprio futuro desses jovens e suas relações com as aldeias de origem.

6. APRENDIZADOS E RECOMENDAÇÕES. POLÍTICA AFIRMATIVA E DIÁLOGO INTERCULTURAL

Historicamente os indígenas foram considerados em situação de povos “passageiros” ou “transitórios”, cujo destino era diluir-se ou integrar-se pela negação de sua identificação étnica, objetivando, intencionalmente, a construção de um “brasileiro genérico”. Foram construídos, discursivamente, como “seres inferiores”, frente a qual a única opção possível era impor o progresso como alternativa para atingirem “o estádio supremo do desenvolvimento, a civilização ocidental”. (SOUSA SANTOS, 2005, p. 28).

Tomados como seres desprovidos “de saber e cultura” e como “antecedentes” e companheiros indesejáveis, foram e são, ainda, em muitos casos, vistos como sujeitos que demandam “processos de evangelização ou aculturação” (id.ib., p. 26 e 29), ou, em outros termos, sujeitos que devem integrar-se na mesma sociedade que usurpou seus territórios e suas riquezas. (BRAND, 2002) Seus saberes foram “silenciados”, “desqualificados” e “subalternizados” como manifestações de “superstição”, estáticos, exóticos, ou, na melhor das hipóteses, como saberes práticos e locais (SOUSA SANTOS, 2005). Por isso, a anunciada integração se daria pela margem, sem questionar ou romper o projeto de hegemonia monocultural dos Estados Nacionais.

Embora essa visão persista ainda hoje em parcelas importantes das nossas elites, ela está legalmente superada pela Constituição de 1988, que garante aos povos indígenas, além das terras de ocupação tradicional, o reconhecimento (e respeito) de sua organização social, de seus costumes, línguas e crenças, assim como o direito a seus “processos próprios de aprendizagem”.¹ Nesse sentido, para Walsh, ter os saberes ancestrais também como referência:

Alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm na contemporaneidade para criticamente ler o mundo e para compreender, (re) aprender e atuar no presente. (2009, p. 24)

Ao ampliar e fortalecer a presença dos acadêmicos indígenas em cada instituição universitária, estimulando sua participação em todas as atividades acadêmicas e de extensão desenvolvidas, essas ações afirmativas abrem brechas importantes, especialmente na perspectiva do diálogo de saberes, superando, inclusive, a limitada, embora socialmente relevante, perspectiva da inclusão, sinalizada pelas políticas de cotas.

Pode-se ressaltar, inclusive, como aspecto relevante para as aspirações dos povos indígenas, o fortalecimento da presença de seus jovens nas universidades mediante políticas públicas adequadas – a articulação crescente entre IES, acadêmicos indígenas e suas respectivas comunidades, por meio da participação direta de suas lideranças. Não se trata apenas de universalização da escolarização genericamente para cumprimento do direito prescrito pela legislação ou pelos acordos internacionais,² mas da formação de indígenas qualificados e comprometidos com a defesa de seus direitos, em especial com a promoção da qualidade de vida de suas comunidades de origem, o que inclui a gestão dos territórios e o fortalecimento de suas organizações.

Por isso, as propostas de ensino superior, a exemplo dos ensinamentos fundamental e médio, devem caracterizar-se pela porosidade,

¹ Cf.: LDB 9394/1996.

² Banco Mundial, UNESCO, OIT, Conferências de Jonthiem, Dakar, entre outros.

permeabilidade e flexibilidade, abrindo espaço especialmente para a pesquisa, exigência para que seja possível a interculturalidade e a “bricolagem”, permitindo aos alunos índios esse constante “ajustar (de) peças entre si díspares, reorganizando-as e dando-lhes um sentido”. (GRUZINSKI, 2001, p. 110 e 196) Em outras palavras, primar para a formação de investigadores de suas próprias culturas.

Terão as universidades engajadas em programas de acesso dos povos indígenas ao ensino superior disposição e condições de transformarem os espaços acadêmicos em lugares de diálogo entre saberes, garantindo aos índios amplo apoio à pesquisa, propondo novas práticas dialógicas e deixando para trás resquícios de longos anos do regime tutelar que marcou a relação com os povos indígenas?

A presença indígena nas universidades, como facilitadora da formação de atitudes interculturais, parece ser o acontecimento emergente para que possamos tornar este mundo mais traduzível, em meio as suas diferenças, contribuindo com as práticas acadêmicas do compromisso de representar uma só identidade. O diálogo com os povos indígenas, com seus saberes e concepções de mundo, de sociedade e de economia, pode abrir inéditas possibilidades para as IES e para os próprios povos indígenas no enfrentamento de velhos e novos problemas pós-coloniais, que atingem a todos, índios e não índios.

7. RELATOS. AÇÕES AFIRMATIVAS E RESULTADOS INDIVIDUAIS, COLETIVOS E INSTITUCIONAIS

São vários os relatos de jovens indígenas que passaram pelas universidades, durante este período de atuação do Programa Rede de Saberes, conforme os casos a seguir registrados ajudam a ilustrar. Grande parte, hoje, são professores em suas aldeias, outros tornaram-se lideranças e atuam na política ou no próprio movimento indígena; outros ainda, tornaram-se profissionais e atuam entre a cidade e suas aldeias de origem. Apresentamos a seguir alguns depoimentos.

Jonivaldo Alcântara Pinto. Terena da aldeia Buriti, cursou História na UCDB entre 2005 e 2007, tendo sido um dos primeiros participantes do Rede de Saberes. Trabalha hoje como monitor de laboratório de informática do Ponto de Cultura Yokene Kopenoti – Vem cá Parente, que, instalado na Marçal de Souza, desenvolve ações nesta e em outras aldeias urbanas de Campo Grande. Para que possa de fato se formar, restam-lhe algumas dívidas financeiras e acadêmicas (disciplinas em regime de dependência) com a universidade. Segundo sua avaliação, começou a estudar “tarde”. Cursou as primeiras quatro séries do ensino fundamental na escola de sua aldeia, tendo-as iniciado aos 11 anos, em 1990. Da 5ª a 8ª séries, já lhe foi necessário buscar alternativas de continuidade nas cidades

da região, sempre dependendo de transporte escolar. Fez a 5ª série em Sidrolândia e a 6ª série em Dois Irmãos do Buriti, usufruindo de ônibus providenciados pela prefeitura. Na 7ª e na 8ª séries, seguiu o caminho de um companheiro da aldeia Córrego do Meio, que havia conseguido um “esquema” de transporte para estudar na escola do SESI em Campo Grande. Por lá, os estudos seguiam o modelo Telecurso 2000: “não tinha revisão, não tinha nada”. Na companhia de outros futuros participantes do Rede de Saberes, fez as três séries do ensino médio na própria aldeia. Tratava-se, porém, da extensão de uma escola rural: um mesmo professor os visitava unicamente aos sábados, desse modo contemplando todas as matérias do currículo.

Genildo Alcântara. Também Terena do Buriti, foi licenciado em 2007 em Letras pela UCDB, curso que, com bolsa do Prouni, concluiu em seis semestres. Hoje em dia, aos 24 anos, trabalha nas duas escolas instaladas em sua aldeia: é professor de ensino fundamental em escola municipal (Alexina Rosa Figueiredo) e coordenador de ensino médio e EJA em escola estadual (Natividade Alcântara Marques). Cursa pós-graduação *lato sensu* em Comunicação (Linguagens e Produção Textual) na instituição Libera Limes, de Campo Grande. No ensino básico, teve experiências semelhantes às de Jonivaldo. Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, estudou na escola da aldeia. Da 5ª a 8ª série, em escola não indígena do município de Dois Irmãos do Buriti, servindo-se, para tanto, do ônibus que a prefeitura enviava para buscar alunos de quatro comunidades indígenas e das fazendas vizinhas. Para estar às 7 horas da manhã na escola, tinha de acordar às 4 horas, situação que os professores “muitas vezes não entendiam”. Já o ensino médio, cursou-o na aldeia, no regime de extensão de uma escola de Sidrolândia. As aulas eram exclusivamente aos sábados: “teve matemática hoje, só vai ter de novo um mês depois”. De diferente em relação à situação relatada por Jonivaldo, Genildo menciona o fato de seus estudos de ensino médio terem contado, por “exigência dos caciques”, com aulas suplementares de “língua Terena” e “questões indígenas”.

Tatiane Martins Gomes. Passou, de 2005 – quando tinha 18 anos – aos dias que correm, por cinco cursos superiores em Dourados. Levou adiante dois deles: Serviço Social na universidade privada Anhanguera-UNIDERP, iniciado em 2008, e, a partir do ano seguinte, cursou Turismo na UEMS. Foi na universidade pública

que ela se aproximou do Rede de Saberes, atualmente exercendo a representação dos acadêmicos indígenas junto à coordenação local do programa. Convidada a falar de sua história de vida, inicia a narrativa com um episódio ocorrido muito antes do seu nascimento: a separação dos avós maternos Kaiowá, que hoje vivem, ele, na terra indígena Guyraroká e, ela, na aldeia Bororó (Reserva de Dourados). Separados os avós, a mãe e dois tios, ainda crianças, foram entregues a uma família de “pioneiros” da região de Dourados, em cuja fazenda viriam a criar-se. Tatiane apresenta-se como filha de “mãe solteira”. Nascida na cidade, passou a primeira infância na fazenda da família adotiva da mãe. Aos 6 anos, foi morar com uma “tia branca” (irmã de criação da mãe) no núcleo urbano de Dourados, onde transcorreu (e ainda transcorre) toda a sua vida de estudante. Da 1ª a 4ª série, cursou uma escola municipal, perfazendo o restante do ensino básico num estabelecimento estadual. Suas recordações dessa época registram as “situações de preconceito”, o fato de ser chamada de “bugrinha” e “beijuda”.

Ronildo Jorge. É um Terena que, nos primeiros anos de vida, acompanhou a família em deslocamentos para a aldeia Bananal (Aquidauana), a capital Campo Grande e, finalmente, em retorno à aldeia onde nascera: Jaguapiru, na Reserva Indígena de Dourados. Passou brevemente pelos cursos de Psicologia e Letras na UNIGRAN, para depois, em 2008, aos 23 anos, ingressar em História na UFGD. A coordenação do Rede de Saberes nessa instituição tem-no como um dos representantes indígenas. Ronildo foi aluno, até a 4ª série do ensino fundamental, de uma das escolas municipais instaladas na Reserva de Dourados. Recorda haver tido professores indígenas por lá, caso da Guarani Mariazinha, que o assistiu ainda no “pré”. Para completar o ensino fundamental, a opção eram as escolas “de fora” ou aquela que a Missão Evangélica Caiuá mantém. Seu destino acabou sendo esta última, onde havia “ensino religioso e também cultos”, mas “alguns professores se interessavam pela língua Guarani”. Na passagem ao ensino médio, poderia ter ficado na própria reserva, uma vez que a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Intercultural Guateka–Marçal de Souza por lá já existia. Querendo, porém, “ir conhecendo” o estudo entre os não índios, optou por se inscrever na central de matrícula da secretaria estadual. Na “seleção do governo do estado”, não teve a sorte de ser chamado para a escola mais próxima, senão para uma a que só chegava em trajeto ainda maior do que os 5 km que separam a reserva do cen-

tro da cidade. Concluído o primeiro ano de ensino médio, desistiu da opção que implicava ir diariamente de bicicleta para assistir às aulas. Transferido para a escola indígena Guateka–Marçal de Souza, terminou o ensino médio por lá, após ter tido o dissabor de, por imposição da coordenadora, uma “branca”, refazer a 1ª série.

Rosaldo de Albuquerque Souza. É neto de um dos kinikinau que, expulsos de suas terras na região de Miranda, foram acolhidos na área Kadiwéu, onde então fundariam, em 1940, a aldeia São João. Integrou-se ao Rede de Saberes como estudante de Biologia da UEMS de Dourados, curso no qual ingressou em 2006 e em que se formou em 2010. No final desse mesmo ano, foi um dos indígenas aprovados no mestrado profissional Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas da UnB. Sua escolarização começou em 1984, aos 9 anos. Até a 4ª série, estudou na escola da Funai dentro da terra Kadiwéu, na qual “o índio era castigado”. Passou depois pela Missão Evangélica Caiuá, em Dourados, e por uma escola particular evangélica no distrito de Taunay, área Terena. No ensino médio, esteve cursando o magistério numa escola estadual em Aquidauana, mas, em 1992, alistou-se no Exército e se mudou para Campo Grande. Durante os três anos de caserna, chegou a se matricular em uma escola estadual sediada na capital, mas não conseguiu cursar. Em 2002, ingressaria no magistério indígena Kadiwéu/Kinikinau desenvolvido na aldeia São João, para vir a terminá-lo em 2004.¹

Samuel Chamorro Lemes. É um Kaiowá nascido na aldeia Limão Verde, de mãe originária do Caarapó, mas criado na aldeia do pai: Amambai. Desde 2009, estuda Letras (Português com habilitação em Espanhol) na UEMS de Dourados. Em 2007, tentara, sem sucesso, ingressar em enfermagem na UEMS e acessar alguma das vagas destinadas a indígenas nas universidades públicas do Paraná (as estaduais e a UFPR). Depois disso e de “quase um ano parado” nos estudos, candidatou-se e obteve aprovação não apenas em Letras na UEMS, mas também em Enfermagem na UNIGRAN, possibilidade que deixou para trás em função de não poder obter mais do que 50% de abatimento no valor da mensalidade. Fez o ensino fundamental na aldeia de Amambai: da 1ª a 4ª série, em uma escola ali mantida por missionários evangélicos e, da 5ª a 8ª ,

¹ Para mais informações sobre a trajetória pessoal de Rosaldo e sobre a história de seu povo, ver dele próprio: Souza (2009); e Castro (2011).

na escola indígena. Ainda que já houvesse ensino médio na aldeia, Samuel optou pela escola estadual não indígena mais próxima: de olhos postos no desejado futuro de universitário, queria “ter a experiência de estudar na cidade”. Seguiu morando na aldeia, utilizando o ônibus da prefeitura para ir e voltar da escola. A maioria de seus colegas de então “era de classe alta: filhos de gerente de banco, de loja”. Enfrentou muito “preconceito, desconhecimento, receio”. Afirma que muitos indígenas que fazem a mesma opção que ele “não aguentam e voltam”. Da turma dele, ele próprio teria sido “o único que ficou”: “a pressão é muito forte”. Suas notas, que eram altas quando estudava na aldeia, “caíram muito na cidade”.

Luiz Henrique Eloy Amado. Nasceu em 1988, na aldeia Terena do Ipegue. É advogado registrado na OAB, assessor jurídico do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e mestrando em Desenvolvimento Local pela UCDB. Em 2011, bacharelou-se em Direito pela mesma instituição, tendo completado o curso nos dez semestres regulamentares. Antes, fizera um semestre de Direito na UEMS de Dourados, mas unicamente porque a Funai lhe indicara que não teria mais do que 50% de desconto nas mensalidades da UCDB, universidade que ele considera mais forte do que a outra, em sua área de estudo. Quando conseguiu bolsa do Prouni, que lhe permitiria abater 100% da mensalidade da UCDB, transferiu-se para esta instituição, deixando a UEMS. Da 1^a a 4^a série do ensino fundamental, estudara na escola indígena do Ipegue, que não oferecia mais do que essas séries iniciais. A partir da 5^a, portanto, não poderia continuar estudando se não saísse da aldeia. Como a mãe já estava em Campo Grande, trabalhando como empregada doméstica, foi para a capital. Por lá, morando onde a mãe habitava, nos fundos da casa dos patrões, concluiu o ensino fundamental em uma escola municipal, logo passando a uma estadual para cursar o ensino médio.

* * *

Se os depoimentos acima induzem a tomar como forte a presença da escola não indígena na formação anterior dos universitários indígenas de Mato Grosso do Sul, também é possível conjecturar que essa situação esteja por mudar. Os relatos colhidos seriam os de uma geração que chegou ao ensino superior sem que todo o ensino básico estivesse efetivamente consolidado nas escolas das aldeias. De hoje ao futuro, a tendência seria tal consolidação e, com ela, o rareamento de casos como os de Jonivaldo e Genildo, nos quais a decisão de continuar a estudar implicava, necessariamente, estudar em escola não indígena – na cidade ou na aldeia, em regime de extensão –, ou o de Luiz Henrique, em que a implicação da decisão era ainda mais radical: deixar a aldeia para ir morar na cidade.

Luiz Henrique desempenha, na atualidade, dinâmico papel de jovem líder indígena na área do Direito, defendendo seus patrícios em intrincados processos cíveis e criminais, assim como ministrando cursos voluntariamente nas aldeias, sobre os direitos adquiridos, em especial, os direitos territoriais. Apesar da pouca idade e de ser da etnia Terena, ele transita entre todos os povos do etado, sendo recebido com orgulho e respeito pelos líderes mais velhos, pois vêem nele uma fresta para o futuro dos indígenas, uma vez que ele domina, com competência, segundo as lideranças, as “ferramentas do homem branco”.

Atualmente, grande parte da demanda de ingresso de indígenas no ensino superior advém de jovens que cursaram e cursam o ensino médio em suas próprias aldeias, o que significa, em curto prazo, maior investimento nas ações afirmativas de permanência desses jovens nas universidades, tendo em vista as defasagens, especialmente quando se trata da língua materna. Muitos(as) desses(as) jovens chegam à universidade com dificuldades de domínio dos códigos linguísticos da língua portuguesa, assim como dos códigos implícitos nas relações acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para futuras reflexões e mais conhecimento das informações aqui relatadas, podemos indicar a consulta à *homepage* do Programa Rede de Saberes,¹ mantida por membros da equipe de coordenação do programa no âmbito da UCDB, em Campo Grande (MS). Além deste sítio, outros produtos contribuem para aumentar a visibilidade dessas ações, tais como eventos acadêmicos, trabalhos acadêmicos (artigos, TCCs, monografias) e publicações em geral.

A matéria da *Revista Isto É*, ao lembrar os dez anos de políticas de cotas raciais no Brasil, afirma que a política de inclusão de negros nas universidades melhorou a qualidade do ensino e reduziu os índices de evasão. Acima de tudo, transforma-se a vida de milhares de brasileiros. Oxalá, que nos próximos anos possamos fazer a mesma afirmação, referindo-nos aos indígenas. De acordo com a análise de Ricardo Vieiralves de Castro, professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na mesma reportagem:

Há um esforço diferenciado do aluno cotista, que agarra essa oportunidade como uma chance de vida. Ele faz um esforço pessoal de superação. O cotista começa a universidade com uma performance mediana, mas depois se

¹ Cf. <http://www.rededesaberes.neppi.org>.

igual a ao não cotista e, por fim, o supera em muitos casos.
(*Revista Isto É*, nº 2.264, 2013)

Percebe-se que as reações, quase sempre preconceituosas, contrárias às políticas afirmativas, não se sustentam a uma reflexão mais aprofundada e ao contato com a realidade. Quando, no entanto, os dados são referentes apenas aos indígenas no ensino superior, constatamos menor euforia com os resultados, diante de indicadores maiores de evasão e de insucesso na carreira acadêmica. (CORDEIRO & ZARPELON, 2011) Além das dificuldades advindas de fatores tais como serem estudantes de baixa renda e que residem distantes da universidade, a grande dificuldade para indígenas permanecerem no ensino superior tem sido a barreira cultural: os códigos linguísticos e culturais.

Essa realidade permanece desafiando a equipe do Programa Rede de Saberes, quanto à eficiência e criatividade em dar respostas a essas novas demandas, pois no início do programa predominavam jovens mais maduros e que haviam cursado ensino médio em escolas regulares, fora das aldeias. Neste momento, a grande maioria é de jovens em torno dos 20 anos e que cursam ensino médio em suas aldeias.

Nesse sentido, é importante garantir espaços onde esses jovens sintam-se acolhidos, com atividades de acompanhamento acadêmico (monitoria/tutoria), cursos de nivelamento e introdução à pesquisa de temas voltados à sua realidade, auxílio para materiais didáticos (fotocópias e apostilas) e, sobretudo, valorização de sua presença na universidade. Diante de tantas dificuldades, que esses(as) jovens indígenas sintam que há, também, um amparo emocional, nos momentos de reunião, partilha dos problemas, apoio mútuo, entre outros. Essas ações focadas diretamente no(a) estudante indígena não eximem a instituição de investir na comunidade acadêmica de forma mais ampla, com eventos e capacitações sobre o tema das cotas e ações afirmativas, para docentes, discentes e técnicos, assim como uma política agressiva de valorização da diversidade cultural e da pluralidade de saberes na universidade.

Sabemos que a identidade étnica constitui-se como uma das maiores forças da cultura humana e os indígenas buscam preservar sua cultura ao máximo, mesmo compartilhando novos conhecimentos com os não índios. Porém, a convivência no espaço da universidade entre indígenas e não indígenas não é aproveitada e ressignificada como forma de crescimento cultural para toda co-

munidade universitária; pior ainda, a inabilidade dos docentes em gerenciar pedagogicamente essa convivência faz com que os acadêmicos indígenas sintam-se fragilizados ou diminuídos ante o tratamento diferenciado e, por vezes, preconceituoso. (Id.ib.)

Diante do exposto e dos dados e das informações aqui analisados, apresentamos as seguintes sugestões: de que o tema das ações afirmativas e das relações etnicorraciais deva ser constantemente tratado no âmbito da universidade, de maneira especial entre todos os membros da comunidade acadêmica; de que haja maior agilidade na reestruturação de currículos dos cursos, adequando-os a uma realidade permeada de diversidade cultural e de diálogo de saberes; e de que se realizem debates e eventos acadêmicos sobre temáticas ligadas à cultura indígena, envolvendo toda universidade e de forma permanente, com o propósito acolher a diferença e de dirimir a evasão dos indígenas, dando-lhes condições de vivenciar um direito de cidadão, que é o de estudar com qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILERA URQUIZA, A.H.; NASCIMENTO, A.C.; ESPÍONDOLA, M.A.J. Jovens indígenas e o ensino superior em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas na busca por autonomia e respeito à diversidade. In: *Tellus*, n. 20. Campo Grande (MS): UCDB, jan./jun. 2011, p. 79-97.
- BARNES, E.V. Da diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUSA, C.N.I. de; ALMEIDA, F.V.R. de; LIMA, A.C.S. & MATOS, M.H.O. (Orgs.) *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II*. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: UFRJ/Laced, 2010, p. 63-73.
- BENITES, E. Relato sobre saberes. Práticas indígenas e a universidade. In: NASCIMENTO, A. C. *et. al.* (Orgs.) *Povos indígenas e sustentabilidade*. Saberes e práticas interculturais na universidade. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 29-32.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRAND, A. Mudanças e continuísmos na política indigenista pós-1988. In: LIMA, A.C.S. e BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.) *Estado*

e povos indígenas. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; Laced, 2002 p. 31-36.

_____. Formação de professores indígenas em nível superior. In: *Quaestio*, n.1. Sorocaba (SP): maio 2006, p. 73-82.

CANCLINI, N.G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EdUSP, 2003.

CASTRO, I.Q. de. *De Chané-Guaná a Kinikinau: da construção da etnia ao embate entre a persistência e o desaparecimento*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Campinas (SP): UNICAMP, 2011.

CORDEIRO, M. J. de J. A. *Negros e indígenas cotistas da UEMS: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2008.

_____. e ZARPELON, S. F. Indígenas cotistas da UEMS: acesso, permanência e evasão dos primeiros ingressantes em 2004. In: *Educação e fronteiras on-line*, n.1. Dourados (MS): jan./abr. 2011, p. 73-82.

ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, E. (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.133-168.

FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Termo de Cooperação 002/2011a.

_____. Convênio de Cooperação 003/2011b.

_____. Extrato de Convênio. Convênio de Cooperação 001/2011. In: *Diário Oficial da União*, Seção 3, 2011c.

GEMS (Governo do Estado de Mato Grosso do Sul). Decreto nº 11.856/2005. Institui o Programa Bolsa Universitária para alunos indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e dá outras providências. Campo Grande (MS), 2005.

- _____. Decreto nº 12.295, de 17/04/2007. Altera a redação de dispositivos do Decreto nº 11.856 de 12/05/2005. Institui o Programa Bolsa Universitária para alunos indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e dá outras providências. Campo Grande (MS), 2007.
- _____. Decreto nº 12.595, de 30/07/2008. Altera dispositivos do Decreto nº 11.856, de 12/05/2005 e dá outras providências. Campo Grande (MS), 2007.
- _____. Decreto nº 12.896, de 21/12/2009. Regulamenta o Programa Vale Universidade Indígena, instituído pela Lei nº 3.783, de 16/11/2009, e dá outras providências. Campo Grande (MS), 2009.
- GRÜMBERG, G. Las experiencias con una maestria en Antropología social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónomas del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua. In: *Tellus*, nºs. 8/9. Campo Grande (MS): UCDB, 2005, p. 73-78.
- GRUZINSKI, S. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação e Realidade*, n. 2. Porto Alegre (RS): jul./dez. 1997, p. 15-46.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas). Censo. Brasília, 2010.
- LANDA, B.S; ALMEIDA, A.L; SILVA, R.F. As ações afirmativas para a inclusão e o combate ao preconceito na UEMS. In: *IV Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU)*, v.1. Dourados (MS), 2009, p.1-1.
- LIMA, A.C. de S. e HOFFMANN, M.B. (Orgs.) *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: Laced, 2007.
- LIMA, A.C. de S. Educação superior para indígenas no Brasil. Sobre cotas e algo mais. Comunicação ao Seminário Formação Jurídica

e Povos Indígenas. Desafios para uma Educação Superior. Belém (PA): UFP, 21 a 23 de março de 2007.

LÓPEZ, L. E. Prefácio. In: CARIMAN, G.A. *Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche en Santiago de Chile*. La Paz (Bolívia): Plural Editores, 2005, p. 11-14.

LUCIANO, G. dos S. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, A.C. *et.al.* (Org.). *Povos indígenas e sustentabilidades: saberes e práticas interculturais na universidade*. Campo Grande (MS): UCDB, 2009. p. 32-39.

MATO, D. *Monocultural Universities Offer Very Few Possibilities of Integrating Teaching Personnel and Research Within the Community*. In: *Bulletin Iesalc Reports on Righer Education*, n. 201, Janeiro de 2010, p. 01-07. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>. Acesso em: 27/04/2013.

MEC (Ministério da Educação). Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). Educação Indígena. 2010a.

_____. Edital Conjunto nº 2/ 2010. Capes/Secad-MEC. Pibid Diversidade. Brasília. 2010b.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

NASCIMENTO, A.C. Populações indígenas, universidade e diferença. In: MONTEIRO, F. M. de A; MÜLLER, M. L. R. *Educação na interface da relação Estado/Sociedade*. Cuiabá(MT): Editora da UFMT, 2006, p.171-181.

NASCIMENTO, A.C; BRAND, A.J; AGUILERA URQUIZA, A. H. Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul: negociação entre saberes para a construção da autonomia. In: AYAS SISS, A. M; DUPRET, Leila (Org.) *Educação e debates etnicorraciais*. Rio de Janeiro: Quartel/EDUR, 2012, p. 114-137.

- OLIVEIRA FILHO, J. P. Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados. Relatórios de Mesas e Grupos. Brasília, out.2004.
- POMPA, C. *Religião como tradução*: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial. Bauru (SP): EDUSC/ANPOCS, 2003.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 26, de 04/02/1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, 1991.
- _____. Lei nº 10.172, de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.
- PROGRAMA Rede de Saberes. Relatório. Período: 01/04/2008 a 31/04/2009. Universidade Católica Dom Bosco, 2009.
- REVISTA ISTO É, nº 2.264. As cotas deram certo. São Paulo, 10/04/2013.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.
- SOUSA, J. do N. R. de. Os desafios dos estudantes e das instituições no convênio FUNAI-UnB. Monografia de Especialização em Indigenismo e Desenvolvimento Social. Brasília: Centro de Desenvolvimento Sustentável/UnB, 2009.
- LIMA, A.C. de S. e HOFFMANN, M.B. (Orgs.) *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: Laced, 2007.
- SOUSA SANTOS, B. de. (Org.) *Semear outras soluções*. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Ministério da Cultura, 2005, p. 21-45.
- _____. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SOUZA, R. de A. O povo Kinikinau e sua trajetória ao ensino superior. Anais do III Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade.

Saberes Locais, Educação e Autonomia. Campo Grande (MS), UCDB, 8 a 10 de setembro de 2009.

UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul). Resolução COUNI-UEMS n° 221, de 29/11/2002. Cria o Programa de Assistência Estudantil (PAE/UEMS) e dá outras providências. Campo Grande (MS), 2002a.

_____. Resolução COUNI-UEMS n° 222, de 29/11/2002. Estabelece normas para a concessão da Bolsa Permanência do Programa de Assistência Estudantil (PAE/UEMS). Campo grande (MS), 2002b.

VIANNA, F. Relatório sobre o Programa Rede de Saberes. Rio de Janeiro, 2012.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia De-colonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CADAU, V.M. (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p.12-42.



FLACSO
BRASIL



**Grupo Estratégico de Análise da
Educação Superior no Brasil**



FORD FOUNDATION

Na Linha de Frente das Mudanças Sociais



**LABORATÓRIO DE
Políticas Públicas**



ISBN 978-85-60379-19-4