



EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA NORMAS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

DANIEL MATO
COORDINADOR

Segunda edición ampliada

Caracas
2012

Servicio de Información y Documentación. IESALC-UNESCO. Catalogación en fuente.

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas / coordinado por Daniel Mato. Segunda edición ampliada. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012

1. Argentina. 2. Bolivia. 3. Brasil. 4. Chile. 5. Colombia. 6. Ecuador.
7. Guatemala. 8. México. 9. Nicaragua. 10. Perú

I. Mato, Daniel, Coord.

© IESALC-UNESCO, 2012

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista oficiales del IESALC-UNESCO. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión del Secretariado de la Organización sobre el estatus jurídico de tal o cual país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades, ni tampoco en lo referente a la delimitación de las fronteras nacionales.

Este libro está disponible en el sitio del IESALC-UNESCO: www.iesalc.unesco.org.ve, de donde puede ser descargado de manera gratuita en versión idéntica a la impresa.

**Instituto Internacional para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe**

Javier Botero, Presidente del Consejo de Administración
Pedro Henríquez Guajardo, Director

Dirección: Edificio Asovincar

Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebucán

Apartado Postal 68.394

Caracas 1062-A, Venezuela

Teléfono: 58 212 2861020

Fax: 58 212 2860326

Correo electrónico: iesalc@unesco.org.ve

Sitio web: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Apoyo Técnico: Minerva D'Elía

Diseño de carátula: Anhel M. Rodríguez Paredes

Diagramación: Antonio Leiva L., Santiago, Chile

ISBN: 978-980-7175-15-9

Depósito Legal: lf020420123784564

Impreso en Lima, Perú

Nota a la segunda edición ampliada:

Esta segunda edición incluye dos nuevos capítulos, uno sobre Chile y otro sobre Colombia.

ÍNDICE

PRÓLOGO - PEDRO HENRÍQUEZ GUAJARDO, DIRECTOR UNESCO-IESALC	7
PRESENTACIÓN - DANIEL MATO, COORDINADOR DEL PROYECTO DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA.....	11
EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA. CONSTITUCIONES, LEYES, POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES	17
<i>Daniel Mato</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS ORIGINARIOS Y AFRODESCENDIENTES EN ARGENTINA	103
<i>Mirta Fabiana Millán</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PARA PUEBLOS INDÍGENAS, ORIGINARIOS, CAMPESINOS Y AFRODESCENDIENTES EN BOLIVIA.....	139
<i>María Eugenia Choque Quispe</i>	
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NO BRASIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....	177
<i>Maria das Dores de Oliveira-Pankararu</i>	
EDUCACIÓN SUPERIOR, INTERCULTURALIDAD Y LEGISLACIÓN EN CHILE: RELACIONES POSPUESTAS	211
<i>Maribel Mora Curriao</i>	
POLÍTICAS Y EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA	245
<i>Milena Margoth Mazabel Cuasquer</i>	
DECISIONES, OMISIONES Y CONTRADICCIONES. INTERCULTURALIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR	283
<i>Luis Fernando Cuji</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS (MAYA, GARÍFUNA Y XINCA) EN GUATEMALA	317
<i>Juan Chojoj Mux</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE LAS INSTITUCIONES Y PROGRAMAS INTERCULTURALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.....	347
<i>Mindahi Crescencio Bastida Muñoz</i>	
POLÍTICAS INTERCULTURALES EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN NICARAGUA.....	379
<i>Sandra Davis y Marcos Williamson</i>	

EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ: LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS E INSTITUCIONALES.....	397
<i>Gavina Córdova Cusihuamán</i>	
SOBRE LAS/OS AUTORAS/ES.....	433

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NO BRASIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Maria das Dores de Oliveira-Pankararu (*)

O Brasil vive um momento de embates políticos importantes sobre a adoção de ações afirmativas para o atendimento de uma população historicamente excluída. Nesse cenário, o movimento negro e o movimento indígena têm pautado suas reivindicações por maior participação nos bens sociais públicos, entre os quais o acesso e a permanência no Ensino Superior. Uma análise mais ampla nesse sentido passa por desvelar como tais políticas estão sendo aplicadas, quais são os avanços e as perspectivas que os beneficiários apresentam para lograr êxito na universidade.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é refletir sobre quais são as principais ações de políticas afirmativas nas universidades brasileiras, quais os processos de inserção e permanência e quais são os desafios a serem enfrentados para a consolidação dessas ações. Assim, a discussão no presente texto se volta para uma reflexão a partir de dados estatísticos oficiais atentando para aqueles mais específicos à população indígena e afrodescendente em comparação com a população branca por ser esta última a mais favorecida em termos políticos, econômicos e educacionais. Apresentaremos ainda o resultado de estudos recentes, bem como ilustraremos nossa análise a partir de algumas situações concretas de atendimentos respaldados em políticas públicas voltadas para o Ensino Superior para indígenas e afrodescendentes. O fio condutor terá como base a literatura que trata o tema políticas públicas na Educação com foco no Ensino Superior.

(*) Graduada em História. Graduada em Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística. Professora da Fundação Nacional do Índio; maria.pankararu@gmail.com

(-) Oliveira, Maria das Dores de (2011) As Políticas Públicas de Educação Superior para Indígenas e Afrodescendentes no Brasil: Perspectivas e Desafios. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 177-210.

De acordo com o censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem uma população⁽¹⁾ estimada em 190,8 milhões de habitantes. Desse total, os negros⁽²⁾ somam 96,8 milhões, o que corresponde a 50,7% da população brasileira, sendo os pretos estimados em 14,5 milhões (7,6%) e os pardos em 82,3 milhões (43,1%). Os brancos somam 91,1 milhões de indivíduos ou 47,7% da população nacional. Os amarelos somam 2,1 milhões que, em termos percentuais, corresponde a 1,1%. Os indígenas constituem a menor parcela, somando 818 mil indivíduos que, correspondem a 0,4% da população geral. Mesmo com um índice bastante reduzido, a diversidade indígena brasileira é de uma riqueza evidente. São cerca de 220 povos com culturas distintas, falantes de 180 línguas⁽³⁾ indígenas e apresentam modos de vidas diferentes entre si e a sociedade brasileira.

Chama a atenção no censo 2010 o visível aumento da população negra e, inversamente, a diminuição da população branca, que sempre esteve em índices mais elevados. Algumas pesquisas apontam a tendência de um processo de enegrecimento da população em razão das políticas de ações afirmativas, da valorização étnica (Paixão et al., 2011) dos investimentos em formação continuada de professores para o combate do racismo (Dias, 2008) e, ainda nos programas de ampliação das universidades públicas (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES –, 2011).

Mesmo assim, quando o tema é a inserção em cursos superiores, estudantes negros e indígenas estão ainda em desvantagem se comparados a estudantes de cor branca. Em um relatório recentemente divulgado pela ANDIFES sobre o «Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras» (ANDIFES, 2011: 23), os dados apontam que estudantes brancos são maioria com 54%, sendo que maior parte se concentra na classe A⁽⁴⁾, de maior poder econômico com 74%. O percentual de estudantes pretos e pardos aumentou quase 20%, com maior concentração nas classes C, D e E, correspondendo ao percentual de 22%. Os estudantes indígenas apresentam o menor índice, correspondendo a 0,9% daqueles que fazem Curso Superior em universidades federais, sendo maior parte proveniente da classe E.

Na perspectiva de tentar refletir sobre essa realidade apresentaremos a seguir um esboço das políticas públicas para acesso e permanência de indígenas e afrodescendentes nas universidades no período atual. O foco estará voltado, sobretudo para o componente indígena, sem, contudo, deixar de fazer menção ao componente afrodescendente,

(1) Os dados estatísticos oficiais da população brasileira são baseados na autoclassificação que, de acordo com as categorias do IBGE são designadas cor/raça, com cinco alternativas de respostas possíveis: branca, preta, parda, indígena e amarela (Rosemberg, 2010: 94).

(2) No Brasil, o segmento negro é constituído por pretos e pardos.

(3) Conforme Teixeira (1995) com base em Rodrigues (1986), as línguas indígenas brasileiras estão agrupadas em troncos e famílias linguísticas. São os troncos Tupi e o Macro-Jê; as famílias: Karib, Aruák, Arawá, Guaikuru, Nambikwara, Txapakura, Pano, Mura, Katukina, Tukáno, Makú, Yanomámi, além de outras famílias de línguas isoladas: Aikaná, Arikapú, Awaké, Irantxe, Jabutí, Kanoê, Máku, Trumái, Tikúna.

(4) Os critérios utilizados na pesquisa para definição das classes econômicas se baseiam na Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), com pequenas modificações (ANDIFES, 2011: 19).

tendo em vista que as políticas públicas de acesso e permanência nas universidades brasileiras estão quase sempre orientadas para atender a esses e outros segmentos com pouca chance de acesso aos bens sociais. Dentre eles, a educação em Nível Superior, tema desse artigo. Assim, a proposta é apresentar algumas iniciativas de programas tanto para indígenas como para afrodescendentes e, em alguns casos, programas organizados para atender a essas e outras demandas da sociedade nacional.

Partindo da premissa de que qualquer caminho que se busque para inovar, melhorar o que já está posto ou mesmo buscar alternativas de exercer a cidadania precisa partir da perspectiva do que é legalmente constituído, colocaremos a legislação como base precípua do cenário atual das políticas públicas para atendimento dos povos indígenas e dos afrodescendentes quanto as suas inserções em cursos superiores. Ao mesmo tempo, tentaremos entender algumas vozes desses dois segmentos na busca de um novo ordenamento jurídico que responda aos seus anseios por uma educação de qualidade e aberta a todos os brasileiros. O que há de avanços e limites no aspecto legal talvez nos ajude a entender os mecanismos utilizados para efetivação (ou não) de tais políticas.

Entre o real e o legalmente constituído

As políticas públicas sociais no Brasil começaram a tomar impulso a partir da década de 1980. Período este correspondente ao desejo expresso da população brasileira, silenciada pelo regime ditatorial, para a participação mais direta nas decisões sobre os temas nacionais. A redemocratização do país era um desses clamores que, embalados pela perspectiva de um novo cenário, transformou-se em comoção nacional, culminando com a Constituição de 1988.

Pela primeira vez uma Constituição Federal (CF) trouxe em seu bojo algumas aspirações mais voltadas para o social. Nesse embate de ideias tanto o movimento indígena como o movimento negro tiveram papel relevante na construção do atual ordenamento jurídico brasileiro. Cada qual com suas estratégias e bandeiras de luta, mas apresentando demandas que se convergiam, em muitos aspectos, na mesma busca pelos direitos fundamentais.

Um dos objetivos constitucional é «promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação» (Art. 3º, § 4º, Constituição Federal). Entretanto, ainda existe um grande débito social com as populações indígenas e com os afrodescendentes nas mais diversas formas de acesso aos bens sociais (saúde, educação, trabalho, renda, moradia, entre outros o direitos à cidadania).

Para Cury (2006: 70), a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases fazem um reconhecimento da igualdade de todos perante a lei, mas ao mesmo tempo aponta para o direito à diferença como algo que enriquece a igualdade. «Mas, quando a diferença se torna motivo de discriminação, é o princípio da igualdade que se impões para fazer justiça». Assim, a CF apresenta como princípio no artigo 4º «o repúdio ao

terrorismo e ao racismo». O artigo 5º traz uma lista de incisos de direitos e deveres individuais e coletivos.

No capítulo reservado à cultura o artigo 215, § 1º: «O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional». No tocante à educação, Art. 206, a Constituição garante o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Esses são alguns pontos destacados na nossa Lei Maior que fundamenta todo o nosso ordenamento jurídico. Evidentemente ela remete a uma legislação complementar bem como para detalhamento de direitos que são apresentados de modos bastante genéricos. Assim, embora a CF traga em seu bojo o direito à diferença, à pluralidade de pedagogias e à pluralidade de povos e culturas que constituem a nação brasileira, não traz nitidamente expresso o foco para a Educação Superior de povos indígenas e afrodescendentes. A ênfase à época era o Ensino Fundamental, um dos gargalos ainda atuais da educação brasileira como um todo.

Para Dias da Silva (2007: 377), mesmo com uma grande perspectiva para os povos indígenas, a partir da Constituição de 1988 a mudança não foi ainda tão reveladora. Para essa autora, o que mudou mesmo foi «a possibilidade de utilizar as garantias jurídicas em suas lutas». A superação da tutela deu-se no âmbito legal, tendo como base o artigo 232 da Constituição Federal, o qual assegura aos povos indígenas o direito de «ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo». Porém, para esta pesquisadora, na prática, a relação entre indígenas e Estado não tem avançado na construção de uma nova relação baseada no diálogo e na participação indígena de tudo que lhe diz respeito.

Do mesmo modo, Gomes (2010: 5), em referência a Rodrigues (2005), analisa o quanto a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes de Base deixaram de considerar as reivindicações do movimento negro em prol da educação. Para Gomes:

Os debates em torno da questão racial realizados entre o Movimento Negro e os parlamentares revelam um processo de esvaziamento do conteúdo político das reivindicações. Estas acabam sendo inseridas de maneira parcial e distorcidas nos textos legais. Compreendendo esse processo, é possível entender o significado genérico do Art. 26⁽⁵⁾ da LDB, que só foi revisto e alterado quando ocorre a sanção da Lei Nº 10.639/03 (obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio).

Durante muito tempo divulgou-se a ideia da democracia nas relações inter-raciais no Brasil. Tal ideia ainda é amplamente defendida por aqueles que se opõem às políticas de ações afirmativas para afrodescendentes e indígenas. Entretanto, basta um olhar mais atento a nossa volta para perceber o quanto é frágil tal argumento. Esse mito pressupõe a inexistência do racismo e a impossibilidade de prosperar o preconceito,

(5) O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei Nº 9.394, de 20/12/1996) trata da organização curricular para o Ensino Fundamental e Médio. A Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, foi modificada pela Lei 11.645, de 10/03/2008, passando a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena».

mas a suposta harmonia racial cai por terra quando nos deparamos com a realidade de muitos brasileiros que estão à margem da sociedade. Principalmente, quando é indígena, quando é negro, nordestino, mulher, pobre ou a combinação de duas ou mais dessas condições sociais, altamente estigmatizadas no cenário brasileiro.

Quando se fala de temas relacionados às questões raciais, as inferências vêm com mais evidência para os afrodescendentes. Mas, assim como este segmento, as populações indígenas são fadadas apenas a lugares secundários na sociedade brasileira. Tanto o preconceito como a discriminação acontece, muitas vezes, sob a capa de vários discursos quase sempre assumidos com base na ideologia da cordialidade, ou seja, não se assume qualquer postura racista, mas apresentam-se argumentos claramente contrários a esses segmentos.

O debate sobre ações afirmativas no Brasil ganhou espaço a partir da III Conferência contra o Racismo em Durban, na África do Sul, em 2001. O Brasil tornou-se signatário de acordos internacionais na luta contra o racismo (Gomes, 2010: 5). Ainda assim, pode-se afirmar que mesmo com um aparato legal constituído, não se tem ainda uma sensibilização para a realidade multiétnica brasileira. Quando se questiona o acesso tanto de indígenas como de afrodescendentes em cursos superiores o déficit é ainda gritante.

Embora com uma crescente adesão às políticas públicas de ação afirmativa pelas universidades brasileiras e a consequente inserção da população de baixa renda (e, nesse contexto, inclui-se indígenas e negros) no Ensino Superior, dados quantitativos apresentam ainda uma grande disparidade entre a população branca, sendo esta, a mais favorecida em termos educacionais e, por outro lado, negros e indígenas com o acesso ao Ensino Superior ainda é bastante tímido.

Como já mencionamos o relatório da ANDIFES (2011), que envolveu uma pesquisa com 57 Universidades Federais de todas as regiões brasileiras (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul), somou 3.262 cursos e 656.167 estudantes de graduação (ANDIFES, 2011: 14). Esse estudo é revelador, pois aponta um novo perfil das Universidades Federais de Educação Superior do Brasil (IFES), a partir da adoção de políticas de ação afirmativa e da expansão dessas universidades, comparando-se dados dos anos 2004 e 2010. O percentual de pretos que tiveram acesso ao Ensino Superior em 2004 correspondeu a 5,9% que, em 2010, passou para 8,7%, um aumento de quase 50%, distribuídos nas classes de menor poder aquisitivo, conforme consta no Relatório. Para os pesquisadores da ANDIFES: «O aumento do universo de estudante raça/cor/etnia preta e parda, majoritariamente nas classes C, D e E evidencia o importante papel dessas políticas [de inclusão] na democratização do acesso à universidade pública» (p. 23). Mas, como se pode notar, ainda é um índice bastante baixo, sobretudo, se comparado àqueles estudantes da categoria definida pelo IBGE como brancos. Eles são maioria absoluta nas Universidades Federais (54%) diz o relatório e, em termos econômicos, esses estudantes correspondem ao percentual de 74% daqueles advindos da classe «A» conforme definido na pesquisa para aqueles de melhor poder aquisitivo.

Os indígenas quase não aparecem nas estatísticas apresentadas no Relatório da ANDIFES. De um percentual de 2% de estudantes universitários indígenas nas IFES em 2004, diminuiu consideravelmente para 0,9% em 2010, maior parte advinda da classe «E», a mais baixa escala economicamente estabelecida.

A desigualdade social tem relação direta com toda a trajetória histórica que o país vivenciou desde o colonialismo até o sistema capitalista em sua versão mais moderna. Dassin (2010) argumenta que a desigualdade na América Latina está profundamente «enraizada nas instituições e na história colonial, incluindo a dominação das populações indígenas e a escravidão, limitando a oportunidade educacional». Para ela, mesmo com a expansão do acesso à universidade a partir da década de 1980, o que trouxe possibilidades de inserção de estudantes de baixa renda no Ensino Superior, as diferenças étnicas continuam fazendo forte correlação com a falta de acesso aos bens sociais como a educação.

Sabe-se que a exclusão, as desigualdades sociais e econômicas são inerentemente vinculadas ao modelo econômico vigente. Está no cerne do capitalismo a exclusão de uns em benefício de outros, a hegemonia de uma classe dominante em detrimento das classes dominadas, marginalizadas e subvalorizadas, sem o acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade e sem acesso aos bens materiais para viver com dignidade.

De acordo com Gracindo (2007: 11-12), a reprodução das relações econômicas e sociais que ocorrem no sistema educacional revelam outra forma de exclusão: a exclusão escolar, que atinge principalmente determinados grupos sociais, dentre os quais indígenas, afrodescendentes, população do campo, entre outros. Assim, no Brasil, seguir uma carreira de formação em Nível Superior quase sempre esteve atrelado às classes socioeconômicas mais favorecidas. Só recentemente esse panorama está paulatinamente se modificando. Tanto afrodescendentes como povos indígenas estão buscando alternativas de acesso à escolarização em níveis mais elevados. Para muitos, os programas de ação afirmativa têm colaborado fundamentalmente para abrir possibilidades de sucesso nessa caminhada.

As ações afirmativas são medidas especiais com prazo determinado de aplicabilidade. São reguladas por Lei e tem como princípio eliminar as desigualdades acumuladas historicamente por alguns segmentos da sociedade. Os afrodescendentes e os indígenas têm sido os segmentos da população brasileira historicamente mais marcados por essas desigualdades.

O Brasil seguramente é caracterizado por sua pluralidade étnico-racial. De acordo com o censo 2010, como já mencionamos, a população brasileira é constituída por 190.755.799⁽⁶⁾ de pessoas. Desse total, 14.517.691 se autodeclararam pretas (7,6%). No censo de 2000 o registro era de 10.554.336 (6,2%). A população parda que era de 65.318.092 (38,4%) aumentou para 82.277.333 (43,1%). A população indígena embora tenha sofrido um ligeiro aumento, permanece no percentual de 0,4% da população

(6) Dados apresentados em valores absolutos e percentuais correspondentes.

brasileira. Em termos numéricos os indígenas, que somavam 734.127 (0,4%), passaram para 817.963 (0,4%). A população amarela, que no censo anterior era de 761.583 (0,4%), passou para 2.084.288 (1,1%). A população branca foi a única que diminuiu. No censo atual, 91.051.646 pessoas se declararam de cor branca, correspondendo a 47,73% da população nacional. Em 2000 a população branca correspondia a 53,74%. Embora o total de brancos continue a ser maior em termos absolutos, quando somados os negros (pretos e pardos) estes correspondem a 50,7% da população brasileira. De acordo com Marcelo Paixão, coordenador do Laboratório de Análises das Relações Raciais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), estes novos dados populacionais para a população negra podem ser traduzidos por um conjunto de fatores:

É fruto de um processo de valorização étnica, que vem da visibilidade maior tanto de atores e personalidades negras quanto de temas como cotas. Como o aumento de pretos e pardos foi também nas faixas etárias intermediárias, não só dos que nascem, por exemplo, podemos ver, sim, mudança comportamental [Matéria publicada no jornal *O Globo*, por Alessandra Duarte, em 29/04/2011, disponível no endereço <http://oglobo.globo.com/pais/mat/2011/04/29/censo-2010-populacao-do-brasil-deixa-de-ser-predominantemente-branca-924352875.asp#ixzz1VgVci2fl>; acessada: 10/05/2011].

A mudança comportamental, a qual o pesquisador se refere, representa uma valorização da população negra e pode-se dizer o mesmo para o segmento indígena, tendo em vista a maior visibilidade desses povos, que se refletem nos movimentos de pressão ou tentativas de diálogo com o Estado em busca de políticas públicas que assegurem direitos de cidadania.

Em termos comparativos entre os censos de 2000 e de 2010, respectivamente, é possível visualizar na tabela abaixo os dados quantitativos e os percentuais correspondentes a cada segmento da população brasileira.

QUADRO I
Dados demográficos comparativos
(Censo 2000 e Censo 2011)

Censo 2000: 169.799.170 habitantes			Censo 2010: 190.755.799 habitantes		
Negros	Pretos	Pardos	Negros	Pretos	Pardos
75.872.428 (44,6%)	10.554.336 (6,2%)	65.318.092 38,4%	96.795.024 (50,7%)	14.517.691 (7,6%)	82.277.333 (43,1%)
Indígenas	734.127 (0,4%)		Indígenas	817.963 (0,4%)	
Amarelos	761.583 (0,4%)		Amarelos	2.084.288 (1,1%)	
Branços	91.298.042 (53,7%)		Branços	91.051.646 (47,73%)	

Por políticas públicas mais inclusivas

Há evidentemente um grande esforço para a adoção das políticas de ações afirmativas para negros e indígenas nas universidades brasileiras, mas, infelizmente, boa

parte dessas universidades ainda não está preparada para receber esses estudantes. Ou seja, não estão abertas a estabelecer o diálogo intercultural, a reconhecer a riqueza dos outros saberes e valorizá-los como tal. O depoimento abaixo evidencia a falta de diálogo (e respeito!) entre os diversos saberes e formas de expressão presentes no espaço acadêmico.

O que me deixou triste quando entrei na universidade foi o preconceito contra indígenas que ingressam como cotistas. Nós somos vistos como incapazes perante os colegas, porque o índio tem muita dificuldade em se expressar em língua portuguesa devido a sua língua materna, o que acaba causando outro problema: a timidez (Karájá, Avanilson, 2009: 30).

Há de se reconhecer que algumas iniciativas começam a despontar em algumas universidades ao convidarem lideranças indígenas e negras para apresentar seus conhecimentos, mas ainda são atitudes isoladas e pouco divulgadas nos meios acadêmicos. Para Mato (2008a: 104-105):

La descalificación de los modos de producción de conocimiento y acumulaciones de resultados de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas es resultado de la herencia colonial [...] La negación consciente o inconsciente de la condición pluricultural de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, por lo que implica en términos de nuestra ignorancia acerca de nosotros mismos. Esta carga afecta las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes y el que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro.

Na conjuntura atual na qual se configura o estabelecimento de algumas políticas públicas mais inclusivas, tanto o movimento indígena como o movimento negro buscam ocupar espaços quase nunca antes ocupados por esses segmentos. A universidade é um desses espaços que historicamente separou, excluiu, marginalizou boa parte da população pobre, incluindo-se nesse contexto, os indígenas e os afro-brasileiros. Rosemberg (2010: 93) em referência a Guimarães (2002: 194) considera que «a reivindicação pelo acesso ao Ensino Superior para a população negra, indígena e egressa da escola pública constitui uma mobilização política cuja visibilidade, nas últimas décadas, talvez seja apenas suplantada pela do Movimento dos Sem-Terra».

Perspectiva indígena

Para os povos indígenas o ingresso em um Curso Superior reflete em parte as perspectivas de luta, pois o saber universalmente construído é um requisito fundamental para lidar com as novas demandas e situações que requerem novas estratégias de luta para a justiça social e projetos societários de suas comunidades. E isso tem inspirado a busca pela formação universitária de muitos jovens indígenas. A graduação, vista por este ângulo, poderá ser a garantia de um futuro mais promissor, com melhores condições de participar em atividades profissionais dentro das próprias comunidades (ou mesmo fora delas, mas em um mesmo patamar que outros especialistas não-indígenas). Os dois depoimentos a seguir evidenciam essa vontade:

[...] vi que finalmente fui aprovado para ingressar na Universidade [...] falei a todos sobre a importância do povo Bororo estar representado no 3º Grau Indígena, e que a formação dos professores no projeto serviria futuramente para benefício da comunidade. [...] acredito que todos que estavam ali traziam consigo uma responsabilidade firmada com seu povo (Taukane, Estevão Bororo, 2003: 15).

Apenas há pouco tempo os indígenas conseguiram ultrapassar esse muro [da Universidade] que é largo, grande, difícil. Foram muitas discussões e momentos para que este momento pudesse acontecer. O movimento indígena tem muita esperança de que somente ocupando determinados lugares estratégicos para fazer valer, fazer acontecer o direito dos povos indígenas, lideranças tradicionais, lideranças políticas, lideranças espirituais e a força dos estudantes indígenas para defender o nosso direito. (Sabará, Marcos; do povo Tingui-Botó de Alagoas, representante da Associação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo [APOINME], no seminário «O Papel da Universidade e da Formação Acadêmica sob a Ótica das Lideranças e Acadêmicos Indígenas», organizado pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisa [CINEP], Brasília, em 16/09/2008, anotações de Maria das Dores de Oliveira).

Nos depoimentos acima, representantes de diferentes povos expressam a importância da formação no Ensino Superior como estratégia para ocupar novos espaços e direitos ainda não efetivamente conquistados. Vista assim, a Educação Superior pode servir não apenas como um instrumento de mobilidade individual, mas é considerada principalmente como um instrumento de caráter coletivo e de maior alcance social, pois pode abrir novos horizontes para buscar soluções viáveis, com possibilidades de ganhos reais para os povos indígenas. Um exemplo concreto e bastante atual é a demanda por conhecimento sistematizado para questões vinculadas ao meio ambiente, ao trato do uso e manejo dos recursos naturais e a busca de mecanismos para redução da pressão ao desmatamento nas terras indígenas. Essas e outras questões têm levado os povos indígenas a buscarem na formação superior um caminho possível para minimizar tantos impactos. A ideia se fundamenta nos principais problemas enfrentados pela população indígena em vários aspectos, sobretudo a demarcação e a proteção de suas terras contra a invasão, melhores condições de saúde, uma educação indígena diferenciada e apoio ao desenvolvimento econômico sustentável com base em suas culturas e proteção do meio ambiente.

Atualmente estudantes indígenas, afrodescendentes e outros estudantes oriundos das classes populares, todos que estudaram o Ensino Médio na rede pública podem concorrer a uma vaga através de sistemas de ações afirmativas ofertadas em várias Instituições de Ensino Superior (IES). Em todas as regiões⁽⁷⁾ do país universidades públicas e algumas privadas tomaram iniciativas para efetivar reservas de vagas para aqueles segmentos historicamente excluído dos meios de acesso à educação. Não há

(7) Na página do Programa Políticas da Cor (<http://www.politicasdacor.net>), do qual trataremos logo adiante, é apresentada uma relação atualizada de universidades que adotam o sistema de reservas de vagas ou cotas, como também podem ser chamadas. Na lista são elencadas 81 universidades públicas (Federais, Estaduais e Municipais) sendo 18 delas localizadas no Sudeste; cinco no Norte; nove no Centro-Oeste; 22 no Nordeste e 27 no Sul.

um modelo único de adoção dessas políticas. Em cada uma das Instituições⁽⁸⁾ de Ensino Superior que adota a reserva de vagas ou mesmo as cotas, os critérios de adoção dessas ações afirmativas são estabelecidos a partir de seus colegiados.

As primeiras conquistas

Como dissemos anteriormente, a Constituição de 1988 foi um marco importante para a sociedade brasileira que pôde se organizar e manifestar o desejo por um país mais justo e democrático. Nessa conjuntura, conquistas importantes foram asseguradas aos povos indígenas pautadas no reconhecimento, na valorização da diversidade sociocultural e linguística desses povos. A Carta Magna representou um avanço de relevância histórica. Se antes a educação escolar estava orientada para o apagamento, a homogeneização e conseqüente integração das populações indígenas à sociedade nacional, a partir da Constituição Federal são reconhecidas suas especificidades frente aos não-índios, suas pedagogias próprias, suas práticas socioculturais e linguísticas. Tal conquista (legal) é resultado de um esforço coletivo do movimento indígena e aliados na luta e na defesa pelos direitos dos «primeiros brasileiros»⁽⁹⁾, tal como estabelecido no Art. 231 da Constituição Federal, conforme descrito abaixo:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Paulatinamente um novo cenário legal foi se formando com base no preceito constitucional do respeito à diversidade e alteridade dos povos indígenas brasileiros. E, mesmo com todo o massacre contra esses povos, essa população cresceu 10,25% desde o censo 2000, no qual apresentava uma população estimada em 734.127 mil indígenas. Atualmente (censo 2010), a população indígena soma 817.963 indivíduos e estão distribuídos em 220 povos e são falantes de 180 línguas indígenas, como já mencionamos.

No tocante à Educação Escolar Indígena uma mudança subseqüente à Constituição de 1988 foi a criação do Decreto 26/91, que atribuiu ao Ministério da Educação a coordenação da política e ações referentes à Educação Escolar Indígena e sua execução às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, retirando a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) desse papel, mas colocando-a como parceira nessas ações.

Em dezembro de 1996 foi criada a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual retoma o capítulo 210 da Constituição Federal que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A LDBEN preconiza que é dever do Estado a oferta da

(8) De acordo com a CF Art. 207, «as universidades gozam de autonomia didático- científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão».

(9) Termo empregado por João Pacheco de Oliveira (2006-2007). Curador da exposição museográfica itinerante sobre os Índios do Nordeste, «Índios, os primeiros brasileiros».

Educação Escolar Indígena bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e usos de línguas maternas ao tempo que permita aos povos indígenas ter acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e de outras sociedades.

No desdobramento legal sobre Educação Escolar Indígena, outros avanços conquistados são o Parecer 14/99 e Resolução Nº 3, ambos oriundos do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, os quais retomam os artigos 78 e 79 da LDBEN que, respectivamente, correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Os dois textos reforçam o preceito constitucional do reconhecimento e valorização da alteridade indígena e a necessidade do diálogo intercultural como uma das formas de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Há ainda, no âmbito legal, os acordos e leis internacionais, dos quais o Brasil é signatário. Cabe, então, destacar a Convenção 169, de 1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que preconiza a participação efetiva dos povos indígenas sobre suas vidas e projetos societários e a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas da ONU, aprovada em 2007. Para Oliveira, embora a Declaração não atenda integralmente às reivindicações do movimento indígena, pode ser considerado um passo importante, pois foram 30 anos de luta junto a ONU, com a presença de representantes de povos indígenas do mundo. De acordo com esse autor:

O texto aprovado reconhece os direitos individuais e coletivos dos povos indígenas, estabelece as bases mínimas para seu desenvolvimento econômico, social e cultural e reconhece o direito à livre determinação. Nele são reconhecidos os direitos individuais e coletivos dos povos indígenas, incluindo-se também, o direito à livre determinação e estabelecendo as bases mínimas para o desenvolvimento social, cultural e econômico dos povos indígenas (Oliveira, 2008: 188).

No bojo dessa legislação e amparada por ela, as primeiras iniciativas para o ingresso dos indígenas na formação superior estiveram voltadas para a formação dos professores e professoras indígenas. Um amplo debate protagonizado pelos professores e lideranças indígenas, suas organizações e setores organizados da sociedade civil, com a participação dos órgãos oficiais e dos meios acadêmicos trouxe como foco a viabilização dessa nova política para as comunidades. De acordo com Coordenação⁽¹⁰⁾ Geral de Educação Escolar Indígena do MEC existe hoje no Brasil 20 Universidades Públicas⁽¹¹⁾ que oferecem cursos de Licenciatura Intercultural. Nesses cursos já se formaram 524

(10) Os dados quantitativos aqui constados sobre os cursos de Licenciaturas para professores indígenas foram repassados via e-mail para Maria das Dores de Oliveira, em 7/10/2011, por Susana Grillo Guimarães, Coordenadora da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC.

(11) As universidades elencadas são: Universidade Federal do Acre, Universidade Federal do Amazonas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Universidade do Estado do Amazonas, Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal de Roraima, Universidade do Estado de Alagoas, Instituto Federal da Bahia (Campus Porto Seguro), Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal do Ceará, Universidade do Estado do Ceará, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal de Pernambuco (Campus de Caruaru), Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade do Estado do Mato Grosso.

professores indígenas com formação concluída em cursos de Licenciatura Intercultural e 2.953 em fase de formação.

O consenso era pensar na atuação dos professores indígenas na perspectiva de levar em consideração as pedagogias indígenas e suas próprias formas de organização social. O espaço escolar começava a ser pensado não mais como um elemento estranho às realidades indígenas, mas como um espaço de articulação política, atuante na preservação e valorização do patrimônio cultural indígena. Grupioni expressa essa transição do seguinte modo:

Se, historicamente, a introdução da escola em meio indígena serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos, como a catequização, a civilização e a integração forçada dos índios à comunhão nacional, atualmente a escola ganhou um novo sentido para os povos indígenas, tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. De algo imposto, como vimos, a educação e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e em construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo (Grupioni, 2006: 47).

É nessa perspectiva que a escola vem sendo rediscutida, no sentido de reverter seu papel nas sociedades indígenas de modo que ela possa servir aos interesses e anseios das comunidades. Talvez o maior desafio para os povos indígenas seja enfrentar esse novo paradigma, ou seja, conciliar o patrimônio cultural herdado dos antepassados com o conhecimento construído universalmente pela humanidade, ambos importantes na atual realidade indígena brasileira. O primeiro porque diz muito de cada povo, de sua alteridade e sua identidade étnica. O segundo porque pode ser utilizado como mais um instrumento a favor dos povos indígenas, pois os oportuniza a refletir melhor sobre si mesmos, sobre os problemas que decorrem do contato com a sociedade nacional, com a qual cada povo interage com maior ou menor intensidade.

Os Cursos de Licenciatura Intercultural

Foi no contexto das reflexões coletivas, nos fóruns e encontros de professores e movimento indígena que os primeiros cursos de licenciaturas interculturais foram fomentados. A Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e, na sequência, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) foram as precursoras. De acordo com Januário e Selleri Silva (2008), a UNEMAT iniciou suas atividades com o curso de Licenciatura Intercultural em 2001, abrindo vagas para 200 estudantes indígenas, sendo 180 vagas destinadas aos professores indígenas de Mato Grosso e 20 vagas destinadas a professores indígenas dos demais estados brasileiros. Cada comunidade indígena indicou seus candidatos à vaga que concorreram entre si o vestibular específico e diferenciado.

Este foi um momento histórico, pois representou uma importante conquista para os povos indígenas. Pela primeira vez, articulava-se uma possibilidade viável de mudança substancial para as escolas indígenas, a partir de um curso voltado para

refletir sobre a realidade indígena, a valorização da pedagogia indígena, da tradição, dos saberes e das diferentes cosmovisão das sociedades indígenas. Pode-se dizer que o curso iniciado na UNEMAT foi o divisor de águas e o espelho para outras iniciativas de cursos de formação para professores indígenas. A proposta inovadora de formar os professores para atuar com vistas a contribuir com o fortalecimento cultural de suas comunidades significou a possibilidade de mudança, de superação de séculos de inculcação ideológica, **fortalecida na própria instituição escolar, contra os povos indígenas**. Além da primeira turma, a UNEMAT ofereceu vagas para mais duas turmas de professores indígenas, desta vez só de povos de Mato Grosso. Uma turma com vagas para 100 estudantes (período 2005-2009) e outra com 40 vagas (período 2008-2012). A UNEMAT formou 276⁽¹²⁾ professores indígenas desde a implantação do curso.

Conforme Carvalho e Carvalho (2008), a **Universidade Federal de Roraima** iniciou sua primeira proposta de Licenciatura Intercultural para 180 professores, todos daquele estado. A vanguarda desses e de outros cursos de Licenciaturas para professores indígenas é que foram pensados a partir da demanda e da participação dos povos indígenas na elaboração e encaminhamento das propostas. O movimento dos professores indígenas de Roraima foi crucial em buscar outras instâncias oficiais para superar os entraves legais na formação específica. Assim, nas Licenciaturas Interculturais os processos seletivos são diferenciados, as vagas destinadas aos cursos são especificamente para indígenas, sobretudo aqueles atuantes na educação básica de suas comunidades.

O formato dos cursos de Licenciaturas Interculturais, de modo geral, apresenta encontros presenciais com cursos intensivos, usualmente em períodos de recesso e de férias escolares, tendo em vista a formação em serviço com complemento de atividades de campo-pesquisa na própria comunidade, estágios, encontros supervisionados através de visitas dos professores das universidades às comunidades para acompanhar parte das atividades destinadas ao **campo, além da interação com os povos participantes** do processo de formação.

Os cursos assim organizados oferecem a oportunidade de uma maior interação entre os professores universitários, os cursistas e suas respectivas comunidades. É o que coloca Januário (2003: 64-65) **em sua análise sobre a etapa intermediária da Licenciatura Intercultural (LI)**, oferecida pela UNEMAT. Ressalta a importância da etapa de curso nas comunidades que, além de possibilitar conhecer a realidade educacional e sociocultural dos cursistas, propicia a interação, o diálogo intercultural e avaliação da proposta em andamento. Ele argumenta que:

Andar pela aldeia cumprimentando as pessoas, conhecer a casa e a família do acadêmico, saber os hábitos locais, ver de perto as dificuldades de deslocamento e sobrevivência, ouvir os conselhos dos anciãos, maravilhar-se com as belezas naturais, surpreender-se com as danças, cantos, pinturas, artesanato, culinária, enfim, é também para nós, formadores não-indios, um aprendizado, um exercício de interculturalidade, de reflexão do nosso trabalho, de tolerância e respeito para com a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas (Januário, 2003: 65).

(12) Conforme Susana Grillo Guimarães, coordenadora da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC, em comunicação por e-mail com Maria das Dores de Oliveira, em 7/10/2011.

Certamente o ganho nesses momentos é plural: comunidade, visitantes e cursistas têm a oportunidade de se aproximar, estreitar laços, buscar estratégias para a convivência na diferença, trocar experiências e saberes. **Além disso, os cursos de Licenciatura Intercultural** podem oferecer às universidades alguma possibilidade de saírem do pedestal, da hegemonia de um único tipo de saber em detrimento de outros conhecimentos quase sempre desvalorizados ou completamente ignorados na academia e, talvez, modificar o tratamento dado às comunidades indígenas a partir de um olhar mais respeitoso, mais solidário e humanizado, em que os povos indígenas deixem de ser meros objetos de pesquisa tornando-se sujeitos, protagonistas e também produtores de conhecimentos, como bem diz Mato (2008a: 113):

La colaboración intercultural en las universidades [...] debe partir del reconocimiento del valor de los saberes de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, lo cual demanda revisar los planes de estudio en todas las disciplinas de formación.

Evidentemente, **cada Instituição de Ensino a partir de um colegiado com participação de lideranças indígenas, professores do curso, representantes de alunos cursistas e outros segmentos envolvidos na proposta, estabelece as linhas básicas que nortearão o curso, estabelece as etapas, o processo de avaliação, possibilidades de novos encaminhamentos para as ações planejadas mediante avaliação dos resultados.** Cada curso tem seu perfil particularizado, atende a realidades distintas, apresenta uma organização diferenciada, mas todos comungam de um mesmo ideal: formar quadros qualificados de professores indígenas para subsidiá-los a refletir sobre suas realidades e o projeto de futuro que essas sociedades almejam, pensando a escola como uma das referências da manutenção e fortalecimento de suas culturas e identidades.

Várias universidades públicas, a exemplo da UNEMAT e da UFRR, já incluíram em seus projetos e programas cursos específicos de Licenciaturas Interculturais. Mas, apesar das pressões do movimento indígena e da sociedade civil organizada e, mesmo o amparo legal para tais iniciativas, as ações governamentais são ainda pontuais.

A oferta de cursos superiores para formação dos professores indígenas e outros atendimentos no âmbito da formação indígena em Nível Superior ainda são ações transitórias. No MEC foi criado, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Programa de Licenciatura Indígena (PROLIND). Trata-se de um Programa de apoio à formação dos professores indígenas nos cursos de Licenciaturas Interculturais lançado através de editais, sendo a última edição ocorrida em abril de 2009, sem previsão de editais atualizados de convocação para atendimento de novas demandas. Percebe-se que há muitos obstáculos que vão desde a **questões técnicas e burocráticas à falta de pessoal para desenvolver as atividades** na Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena no MEC e mesmo a falta de vontade política de se dar encaminhamento às demandas de formação indígena.

Por isso, o PROLIND é um tipo de ação pontual e não atende satisfatoriamente a realidade educacional indígena, onde é premente a formação desses profissionais. A incerteza da garantia dos recursos financeiros por parte do governo federal para a

continuidade dos cursos tem gerado uma ansiedade de grandes proporções para as universidades responsáveis pela implantação dos cursos, para os professores que atuam como formadores e, principalmente, para os indígenas cursistas pelas incertezas dos recursos para o cumprimento das etapas sequenciais.

Um caso típico, por exemplo, é o curso de Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena (LICEEI), que ocorre na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em dois de seu *campus*: Teixeira de Freitas e Paulo Afonso, nos quais os primeiros encontros com os 108 cursistas **matriculados ocorreram em fevereiro de 2009 e só recentemente**, em maio de 2011, ocorreu uma semana de seminário para atualização dos estudos. Mesmo assim, não foi com o recurso financeiro que atende especificamente tais Licenciaturas. Mediante a morosidade do Governo Federal, houve uma parceria da UNEB com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia para a liberação de recurso para prosseguir com a formação indígena.

Criou-se uma grande expectativa dos indígenas pela formação específica das Licenciaturas Interculturais, mas as incertezas na continuidade de tais iniciativas trazem muita insegurança aos professores cursistas. No depoimento que segue percebe-se o antagonismo das emoções geradas por esse dilema:

A minha experiência [no LINTER] foi muito boa, pois já no primeiro módulo vi o quanto cresci em conhecimentos, principalmente os relacionados à cultura e aos direitos dos povos indígenas. **E como aluna tive a chance de obter mais conhecimento** ao interagir com outros povos e também a oportunidade de troca com os mesmos. Na questão acadêmica foi muito prazeroso, pois os conteúdos só me enriqueceram. **Aprendi com os professores muitas informações, as quais pretendo colocar em prática** na minha vida pessoal e profissional. [...] Uma das dificuldades [...] falta de local estipulado para os próximos módulos [e] falta de segurança quanto ao seguimento do curso no tempo previsto [...] (Luiza Tupinambá, entrevista realizada por Maria das Dores de Oliveira, Ilhéus, 15/06/2011).

As dificuldades de continuidade são comuns em outras situações. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena (LINTER), oferecido pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA), *Campus* de Porto Seguro, que atende a 80 estudantes-professores atuantes em salas de aula do Ensino Fundamental e outros indígenas do Sul e Extremo Sul da Bahia (Tupinambá, Pataxó Hãhãhãe e Pataxó) também passa por situações similares. Os encontros estão sendo realizados com muitas limitações financeiras. A primeira etapa do curso aconteceu em outubro de 2010, conforme programado, tanto nos aspectos metodológicos como nos financeiros. Participaram das aulas presenciais os 80 professores indígenas matriculados, professores convidados, instituições parceiras e alguns representantes das comunidades indígenas.

No entanto, para as etapas seguintes de trabalho –tempo comunidade e curso intensivo no *campus*– os professores responsáveis pelas disciplinas tiveram alguns impasses. **O financiamento do projeto não foi liberado e, por isso, o Instituto utilizou recursos próprios para garantir a continuidade do curso.** A cada etapa é uma luta heróica para garantir sua concretização. A coordenação do curso recorreu a várias instâncias do próprio IFBA, além de buscar parcerias em outras instituições para cobrir os custos

necessários para cumprir a agenda: transporte dos professores cursistas, hospedagem, alimentação e material de apoio para o curso. Ora, se a cada etapa falta o financiamento para efetivar as programações, as Licenciaturas Interculturais podem estar bastante comprometidas no seu propósito de formar professores indígenas.

Como se pode perceber, o atendimento dessa demanda é bastante oscilante sem uma política mais consistente para a continuidade dos cursos de Licenciaturas Interculturais. O embate com a burocracia, a morosidade e mesmo a vontade política para definir as políticas ainda é emblemático. Na verdade há uma ausência de política pública para atendimento das demandas existentes. A análise apresentada por Carvalho e Carvalho (2010: 164) reflete bem essa situação:

[...] o MEC não dispõe de uma estrutura em seu organograma, até os dias de hoje, voltada para dar suporte à Educação Superior Indígena; assim, o financiamento das ações é feito de forma intermitente, por meio de editais como o Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas, PROLIND. Lançado em 2005, o PROLIND não teve desdobramentos em 2006 e 2007, ficando a Educação Superior dependente de barganha com setores do MEC.

A demanda pela formação dos professores e dos demais profissionais indígenas é cada vez mais crescente. Os povos indígenas almejam que a atuação profissional nas comunidades seja efetivada por membros da própria etnia, tendo em vista que são os próprios indígenas os conhecedores de suas realidades. Essa aspiração, em especial, a formação dos professores indígenas, fundamenta-se no princípio constitucional e na Lei de Diretrizes e Bases, que asseguram o uso e a manutenção das línguas indígenas e o respeito aos processos próprios de aprendizagem no processo escolar.

Na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), constada no documento final, as vozes indígenas são uníssonas na afirmação da necessidade de criação de políticas para atendimento do Ensino Superior Indígena. De acordo com o documento é de fundamental importância a participação indígena nos processos de decisão sobre essas políticas, **os cursos a serem ofertados, os critérios de seleção diferenciados** para atender às demandas das comunidades desde o ingresso, permanência até a conclusão dos cursos, são algumas das preocupações mencionadas no texto. Consta ainda no documento final a sugestão de encaminhamento para o PROLIND se transformar em uma política permanente do MEC para financiamento do Ensino Superior para professores indígenas (Documento Final da I CONEEI, 2009).

O caminho encontrado pelo MEC para a continuidade dos cursos de Licenciatura Intercultural das Universidades Federais é o repasse do PROLIND para o orçamento geral das UFES/Matriz ANDIFES como uma medida de garantir a institucionalização do recurso. Já as Universidades Estaduais continuam no mesmo sistema de convênio adotado pelo Programa. Uma conquista recente para os professores indígenas em formação foi a aprovação de bolsas de iniciação científica com recursos do PIBID Diversidade - Edital CAPES/SECADI que destina bolsas para os cursistas e coordenadores se dedicarem aos projetos pedagógicos. O Programa conta com 695 bolsistas aprovados (Comunicação por e-mail entre Maria das Dores de Oliveira e Susana Grillo, da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC, em 7/10/2011).

Inegavelmente esta é uma medida importante para a permanência e o sucesso desses estudantes nos cursos de Licenciatura Intercultural, além de contribuir para que possam efetivar suas pesquisas, favorece a aquisição de material, a participação em eventos acadêmicos e a produção de conhecimentos, sem perder de vista o vínculo e o compromisso com o saber indígena. Nesse sentido, os cursos de Licenciatura Intercultural são os que mais se aproximam da ideia do fortalecimento cultural, da valorização dos saberes, dos costumes e tradição de cada povo.

A atuação da FUNAI no apoio à formação superior de estudantes indígenas

A inserção de indígenas nas universidades brasileiras é bastante recente. Até a década de 1990 um ou outro indígena teve chance de entrar nessa difícil disputa. A universidade era mais uma das muitas instituições, sobretudo as públicas, quase impossíveis ao acesso para aqueles advindos das camadas mais humildes ou socialmente excluídos. Assim, indígenas, afrodescendentes, os jovens pobres das periferias urbanas, moradores com baixo poder aquisitivo da área rural ou de cidades interioranas viam a formação superior como algo inatingível.

A tônica era uma só: a concorrência desleal entre os segmentos mais pobres e aqueles que podiam se preparar para uma vaga em uma universidade pública. O vestibular era a barreira inicial para aqueles que só cursando o Ensino Médio em escolas públicas, nem sempre de boa qualidade, em disputa com aqueles que se preparavam em escolas particulares, centradas em preparar o estudante exclusivamente para o vestibular além de frequentar os cursinhos preparatórios para este fim.

O avanço de cursos superiores particulares, muitos deles mais próximos às terras indígenas e, por outro lado, a distância (geográfica, social e econômica) das universidades públicas, impulsionaram muitos indígenas a buscar a formação superior nessas faculdades. Para garantir a permanência nesses cursos os indígenas recorriam à ajuda financeira da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que colaborava com as mensalidades ou ajudava na manutenção desses alunos na cidade. Muitos foram beneficiados com auxílio financeiro da FUNAI para garantir a formação no Ensino Superior.

Porém, a crescente demanda por cursos superiores em contraposição à falta de recurso para esse e outros tipos de apoio financeiro, o órgão foi restringindo enfaticamente o atendimento de novos ingressantes em faculdades particulares. Atualmente a FUNAI oferece apoio a estudantes indígenas de Nível Superior somente para aqueles matriculados em universidades públicas ou para aqueles que têm bolsa de estudo integral em universidades particulares, como alguns dos estudantes da PUC São Paulo, que recebem apoio no valor de R\$200,00 para cobrir as despesas com o deslocamento até a universidade.

Recorrer a FUNAI na solicitação de apoio financeiro para a efetivação de seus cursos é um caminho comum a muitos estudantes indígenas e, graças ao apoio que muitos recebem é que conseguem driblar os obstáculos para a conclusão seus cursos.

Mas o apoio é pontual e não se estende a todos os indígenas solicitantes. Embora o órgão atenda a um contingente significativo de indígenas de várias etnias, sua ação não alcança a demanda real.

Geralmente, o candidato indígena a uma vaga na universidade investe no vestibular através do sistema de cotas e, se aprovado, apresenta a declaração da comunidade com o reconhecimento de pertença étnica e solicita a ajuda da FUNAI, com a anuência das lideranças de sua comunidade. O atendimento da FUNAI não se limita a essa situação. Nos últimos anos tem-se tentado firmar convênios com Instituições de Ensino Superior (IES) se responsabilizando com alguma contrapartida. Geralmente, o valor do auxílio financeiro varia de acordo com o convênio, o local que o estudante indígena cursa a graduação e a situação socioeconômica do mesmo que, em sua grande maioria, tem uma situação econômica precária.

Assim, há valores diferentes para atender as mais diversas situações. Por exemplo, professores indígenas do Sul e Extremo Sul da Bahia matriculados em cursos de Licenciaturas Interculturais no Instituto Federal da Bahia em Porto Seguro e aqueles matriculados na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) recebem da FUNAI o valor de R\$60,00 para cobrir despesas durante o deslocamento da aldeia à universidade e retorno à aldeia. Todas as demais despesas como transporte, alimentação e hospedagem estão prevista na programação geral do curso para atendimento via PROLIND.

Outros estudantes indígenas de cursos regulares da Universidade Federal da Bahia (UFBA) recebem um auxílio no valor de R\$400,00, pois apresentam despesas maiores (moradia, transporte e material são algumas das necessidades desses estudantes). Ainda como exemplo da Bahia, podemos destacar o apoio aos estudantes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UESF). Os estudantes indígenas dessa universidade recebem um auxílio da FUNAI no valor de R\$350,00 mensais. Para esses alunos é assegurada a moradia estudantil, uma casa construída no *campus* universitário exclusivamente para estudantes indígenas; têm direito a refeição durante a semana e pode concorrer a bolsas de estudo nos vários programas de fomento a pesquisa da Instituição. Com essas iniciativas, a UESF, em parceria com a FUNAI, tem assegurado a permanência dos estudantes indígenas nos seus cursos de formação superior. Porém, para os recém-aprovados no vestibular (a partir de 2011) as restrições orçamentárias da FUNAI não permitem, por enquanto, o atendimento dessas novas demandas.

O atendimento a estudantes indígenas pela FUNAI é extensivo a várias outras situações. Para aqueles matriculados na Universidade de Brasília (UnB), o valor recebido mensalmente corresponde a R\$900,00 por ser assim acordado no convênio estabelecido entre a FUNAI e aquela IES e se tratar de uma cidade com custo de vida bastante alto. Desse montante, os estudantes pagam todas as despesas oriundas dos cursos e sua permanência na capital brasileira (moradia, condomínio, água, luz, alimentação, livros, transporte, entre outras). Apesar de ser a bolsa de maior valor dentre as ofertadas aos estudantes indígenas de outras instituições, ainda é insuficiente. A maior dificuldade é quanto à moradia. Como dependem do restaurante universitário para alimentar-se a um custo baixo, sofrem quando a Universidade entra em greve.

Assim, para cada situação ou solicitação de auxílio financeiro há uma análise e parecer da Coordenação Geral de Educação da FUNAI em Brasília, para aprovação ou não dos pedidos encaminhados. A demanda por esse tipo de ajuda é de grandes proporções. Há indígenas em todo o Brasil buscando apoio da FUNAI para suas formações acadêmicas. Porém a falta de políticas públicas estabelecidas para o contingente de indígenas aptos para ingressar nas universidades continua a ser um dilema, tanto para a FUNAI, que tem suas verbas cada vez mais reduzidas, como para os próprios indígenas que se sentem lesados em um de seus direitos fundamentais que é a educação formal.

Atualmente a FUNAI apoia um contingente de 3.858⁽¹³⁾ estudantes em todo Brasil, distribuídos do seguinte modo:

QUADRO 2
Estudantes atendidos com auxílio financeiro pela FUNAI

Cursos regulares	Licenciaturas	Outros cursos de formação*	Total
1.517	1.189	1.152	3.858

* Refere-se aos cursos: Ensino Médio Integrado Munduruku, Curso e Oficina do Projeto de História dos Povos Mebengokre, Panará e Tapajuna, Curso de Gestão Territorial.

O atendimento com auxílio financeiro pela FUNAI está ancorado na Portaria Nº 849/PRES, de 4/08/2009, que regulamenta critérios para candidatos ao auxílio financeiro até que sejam estabelecidas as políticas específicas de atendimento a essa demanda pelo Ministério da Educação (MEC). Na referida Portaria consta a falta de uma política específica de atendimento ao Ensino Superior do indígena para acesso e permanência nos diversos cursos de graduação, justificativa que, de algum modo, respalda o órgão na efetivação de tais auxílios.

Mesmo com muitas ressalvas, esse auxílio financeiro tem sido a possibilidade concreta de muitos estudantes indígenas se manterem em seus cursos de graduação. A maior reclamação dos beneficiários é a demora no atendimento. Não há um calendário regular para o pagamento mensal conforme previsto nos planos de trabalho organizados nas Coordenações Locais e Regionais da FUNAI de onde são encaminhadas as demandas para o órgão central. Há situações de atrasos de meses para o desespero e apreensão desses estudantes que muitas vezes contam somente com esse apoio para saldar seus débitos mensais.

Geralmente, os indígenas que querem estudar no Ensino Superior saem de suas comunidades em direção às capitais ou a grandes centros urbanos. A distância do convívio com os familiares e sua comunidade, além da pressão constante em razão da mudança e diversos fatores (psicológicos, sociais e econômicos) a serem enfrentados no novo ambiente, tornam-se extremamente desafiadores e, por isso, muitos desistem. O depoimento de um graduando indígena traduz bem esse cenário:

(13) Dados informados pela Coordenação Geral de Educação (CGE/ FUNAI), encaminhados via e-mail para Maria das Dores de Oliveira, em 15/06/2011.

[...] As bolsas, tanto ofertada pela Universidade como a bolsa e a ajuda de custo ofertada pela FUNAI, sempre atrasam! Isso não é ninguém que me disse não, pois eu mesmo passei por essas situações aqui citadas e muitos de meus amigos que estudam aqui Universidade Federal [de Roraima] e nas Universidades e Faculdades me falam. E eu estou no dia a dia em convívio com esses mesmo estudantes indígenas que me ligam para saber e para contar que a parcela da Universidade/Faculdade está atrasada, que não têm dinheiro para pagar, que o aluguel venceu, enfim de tudo um pouco. Aí a pergunta: E se a conta atrasar quem é que paga? (Alex Macuxi, estudante do curso de História UFRR, publicado e acessado em 18/04/2011, site: www.indiosonline.org.br).

Embora pareça paradoxal, a ajuda financeira oferecida pela FUNAI não é seguramente uma política pública, apesar de a instituição a ofertar há vários anos. Trata-se de um apoio no sentido literal do termo, tendo em vista o MEC não ter assumido ainda seu papel de captação de recursos para viabilizar essa política de atenção à Educação Superior, tão relevante aos povos indígenas. A Portaria da FUNAI de Nº 849/PRES, de 4/08/ 2009, como já dissemos, determina as orientações para o recebimento de apoio financeiro deixa evidente tal situação:

Não existe uma política específica que garanta o acesso, a permanência e o sucesso de indígenas no Ensino Superior. Conta-se apenas com instrumentos jurídicos e reservas de vagas para indígenas em algumas universidades públicas.

A FUNAI tem se esforçado para apoiar estudantes no Ensino Superior, mas esse apoio é baseado em recursos limitados [...]. Por isso, torna-se necessário, cada vez mais, o estabelecimento de critérios claros que «orientem» o apoio da FUNAI aos candidatos a serem beneficiados [...] até que se disponha de políticas específicas no âmbito do MEC que se estendam ao público indígena e privilegie os interesses coletivos e não individuais.

Outras Ações afirmativas no Ensino Superior Indígena

1) Programa Trilhas de Conhecimentos

Conforme Souza Lima (2008), o Projeto Trilhas de Conhecimentos foi iniciado formalmente em 2004, sendo realizado pelo Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O projeto é financiado pela Fundação Ford, através do Programa Pathwaysto Higher Education Initiative (PHEI), e tem desenvolvido ações para contribuir com as políticas públicas voltadas para o acesso, permanência e sucesso de estudantes indígenas no Ensino Superior (p. 167).

De acordo ainda com Souza Lima (2008: 169) este programa atende a dois vieses relacionados à busca dos povos indígenas pela formação em Curso Superior, para atendimento de suas demandas nas comunidades. O primeiro corresponde à formação de professores indígenas e o segundo corresponde à formação de indígenas em outras áreas de conhecimento. O Programa Trilhas de Conhecimentos iniciou suas atividades em fevereiro de 2004, encerrando a primeira etapa em março de 2007. Atualmente está em realização uma segunda etapa deste Programa.

A ação da equipe do LACED traduziu-se nessa primeira etapa na intermediação de recursos destinados a três universidades contempladas pelo projeto para a realização de ações afirmativas as quais seriam experiências modelos para a discussão de políticas governamentais; no monitoramento e acompanhamento de seminários temáticos; na organização de uma coleção de livros paradidáticos sobre a temática indígena e, também na articulação para a promoção do diálogo entre povos indígenas e instituições governamentais voltadas para o fomento de políticas indigenistas no tocante à formação indígena em Ensino Superior e outras frentes para aprimoramento e reflexões para criação de políticas públicas de atendimento aos povos indígenas.

As universidades contempladas no Projeto são duas universidades públicas: a Universidade Federal de Roraima, com o Projeto E'ma Piá do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e uma universidade particular, a Universidade Católica Dom Bosco, também localizada no Mato Grosso do Sul. A versão atual do Projeto envolve mais duas universidades públicas desse mesmo estado: A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Universidade da Grande Dourados, todas consubstanciadas ao Projeto Rede de Saberes que atende hoje aos estudantes indígenas do Ensino Superior de Mato Grosso do Sul.

2) O Programa Pindorama da PUC São Paulo

A Pontifícia Universidade Católica (PUC) do estado de São Paulo é uma universidade particular que também assegura reserva de vagas para indígenas, através do Programa denominado Pindorama. As vagas são disponibilizadas para cursos de graduação em várias áreas de conhecimento (Pedagogia, Letras, Enfermagem, Turismo e Ciências da Computação são alguns dos cursos).

O Programa Pindorama começou em 2001 e tem atraído indígenas de várias etnias, residentes em São Paulo, na busca de uma vaga nessa Universidade. A PUC São Paulo adota diversos programas de inclusão para atendimento de estudantes de vários segmentos, sendo o Proune um deles. Mas concebeu o Pindorama como um programa específico para atendimento de indígenas. Para o ingresso nessa universidade, todos os candidatos prestam o vestibular aplicado indistintamente a todos os interessados em frequentar seus cursos de graduação.

Em caso de aprovação, os candidatos indígenas são classificados de acordo com a pontuação obtida e são convocados os 12 primeiros colocados. Dessas vagas, 10 são ofertadas pela própria universidade e duas são ofertadas por uma escola de classe média de São Paulo que se compromete com o financiamento do curso para dois estudantes indígenas aprovados a cada ano. Os candidatos aprovados desembolsam o valor da primeira matrícula no curso pretendido. Depois, todos os convocados terão gratuidade em todo seu percurso acadêmico, quer seja nas mensalidades, quer seja nas matrículas.

A exigência para os cursistas é de ter um rendimento desejável no decorrer do curso e participar de uma reunião mensal organizada pelos coordenadores do Pindorama, para discutir propostas, dificuldades e mesmo temas relacionados à questão indígena.

Antes do vestibular, a PUC São Paulo disponibiliza vagas em seu cursinho pré-vestibular para os indígenas interessados em disputar uma vaga no Ensino Superior em um dos muitos cursos ofertados. Outro cursinho pré-vestibular também oferece vagas para indígenas se prepararem para o vestibular e essas oportunidades têm contribuído para o êxito de muitos candidatos ao vestibular da PUC São Paulo. Mais de 100 alunos indígenas já estudaram naquela universidade. Atualmente estão matriculados 34 estudantes indígenas em diversos cursos.

A maior parte desses estudantes é da região Nordeste, sendo os Pankararu de Pernambuco e os Pankararé da Bahia, as duas etnias predominantemente beneficiadas pelo Programa. Esses dois povos apresentam um fluxo migratório intenso entre suas aldeias de origem e a maior metrópole brasileira. Todos vão em busca de melhores oportunidades de sobrevivência, fugindo dos longos períodos de estiagem, pois os dois povos localizam-se no sertão quente e seco do Nordeste.

De acordo com a indígena Pankararu Maria Cícera de Oliveira, uma das coordenadoras do Pindorama, graduada em Letras e beneficiada pelo referido Programa, uma das dificuldades de alguns estudantes é acompanhar os cursos, pois muitos dos indígenas ingressantes na PUC São Paulo não receberam uma formação mais consistente nas etapas anteriores à graduação. Atentos a esta situação, os coordenadores do Pindorama estão buscando apoio para superação dessas dificuldades. Uma das iniciativas está sendo oferecer cursos de português e redação para aqueles que apresentam dificuldades na leitura e produção textual. O Pindorama pretende, em um futuro próximo, ampliar o leque de ofertas de cursos para ajudar aqueles estudantes com outros tipos de dificuldades.

Mesmo com alguns anos de duração dessa iniciativa, os indígenas são invisíveis aos olhos de alguns professores e da maioria dos alunos da PUC. Esse tipo de preconceito tem contribuído para que alguns desses alunos não se identifiquem etnicamente. Por medo, insegurança ou mesmo por não saber como enfrentar situações de preconceito, alguns indígenas optam por esconder a identidade indígena. Para mudar esse quadro o Pindorama tem investido em organizar palestras e outras atividades para debater a temática indígena e sensibilizar o público da PUC sobre a realidade indígena brasileira de modo geral e, mais particularmente, as diversas etnias presentes no mesmo espaço e que muitas vezes passam despercebidas.

Geralmente, a imagem do indígena é difundida como um modelo único e ideal. Não se leva em conta a pluralidade étnica e nem a dinamicidade histórica das sociedades indígenas. No Brasil, na concepção de muita gente, indígena é aquele indivíduo que vive no mato, que caça, pesca, usa algum adorno de pena e tem um comportamento bem diferente da população nacional não indígena. Quando os não-índios encontram indígenas reais que não correspondem a estas imagens largamente difundidas, negam-lhe a identidade étnica.

Outro comportamento difundido, ainda em termos de negação, é a invisibilidade social dos povos indígenas. Ou seja, não reconhecer o índio como membro de uma sociedade distinta e fechar os olhos para as diferenças étnicas é uma estratégia bastante utilizada como meio de negar a presença indígena no território nacional e, conseqüentemente,

negar-lhes os direitos. Mas não há apenas isso. Outras situações alimentam a postura racista. São os estereótipos amplamente divulgados que, no senso comum, muitas vezes são tidos como verdades absolutas. Os mais difundidos são aqueles que taxam os indígenas de preguiçosos, ladrões, malfeitores, entre outros. Uma das razões para o preconceito é a falta de conhecimento, pois a ignorância, o desconhecimento da realidade indígena brasileira contribui para acentuar a discriminação e o preconceito.

Por isso, a discussão, o debate e, principalmente, a inserção de indígenas na universidade e em outros espaços políticos podem trazer à tona a realidade plural da sociedade brasileira e oportunizar a troca de experiência, o conhecimento diversificado, o saber indígena com toda a sua característica e dimensão holística da natureza.

3) Ações afirmativas na Universidade de São Carlos (UFSCar)

a) Reserva de vagas para indígenas

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) vem, também desde 2008, adotando uma política de inclusão de indígenas em seus cursos universitários através de reservas de vagas. Em todos os cursos da UFSCar é garantida uma vaga para indígenas que concluíram o Ensino Médio em rede pública Federal, Estadual ou Municipal, inclusive em escolas indígenas. Os candidatos à vaga nos cursos dessa Universidade concorrem entre si, através do vestibular específico. As provas aplicadas são de conhecimentos gerais, língua portuguesa e redação, além de uma entrevista.

Um avanço inovador na implementação de políticas de ação afirmativa da UFSCar é que ela permite ampla possibilidade de permanência dos estudantes indígenas na universidade. Aos indígenas comprovadamente de baixa renda é assegurada bolsa alimentação, moradia na casa do estudante, localizada no próprio *campus* ou bolsa moradia no valor de R\$300,00. A Universidade oferece também apoio pedagógico e uma bolsa atividade no valor de R\$180,00 para que os indígenas desenvolvam diversas atividades em um período de 32 horas/mês sob orientação de um professor/coordenador. Esses estudantes recebem também o auxílio financeiro da FUNAI no valor de R\$200,00 para complementar o pagamento das despesas pessoais e a aquisição de materiais de estudo. Essa sensibilidade e abertura da UFSCar, em parceria com a FUNAI, em apoiar os indígenas com uma política mais consistente e focada na garantia da permanência têm estimulado a ida de indígenas das mais variadas etnias para concorrer a uma vaga nessa conceituada universidade. (Informações obtidas através do site www.ufscar.br, acessado em 20/07/2001 e entrevista na mesma data, concedida pelo indígena Pankararu Paulo Augusto dos Santos, aluno do curso de Engenharia Mecânica, beneficiado pelo Programa de reserva de vagas da UFSCar).

4) Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

a) Reserva de vagas para indígenas

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é outra Instituição de Ensino Superior que vem abrindo espaço para inclusão de estudantes indígenas em várias

áreas de formação. Essa universidade direcionou suas primeiras políticas de ação afirmativa para indígenas a partir do curso de Licenciatura Intercultural para professores atuantes nas comunidades indígenas de Minas Gerais. A iniciativa contou com a parceria da FUNAI e do MEC, através do Prolind e já formou 130 professores indígenas. Além da continuidade do Programa de Licenciatura Intercultural, agora com vagas para professores indígenas de outros estados, a UFMG tem garantido 12 vagas para indígenas em seis dos seus cursos do Ensino Superior regular (Medicina, Odontologia, Enfermagem, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Agronomia). Os indígenas concorrem a vagas através de vestibular específico e recebem apoio para permanência como bolsa moradia, bolsa alimentação e um auxílio financeiro da FUNAI para custear as despesas decorrentes do curso (xerox, aquisição de livros, por exemplo). Além da excelência dos cursos, a política de permanência para indígenas tem levado muitos indígenas a disputar as vagas dos cursos oferecidos por esta conceituada universidade.

Outras IES estão contribuindo para que os povos indígenas tenham acesso e permanência no Ensino Superior e muitos indígenas têm logrado êxito nesse difícil percurso.

O Programa Universidade para Todos

Conforme informações publicadas na página do MEC (www.mec.gov.br), o Programa Universidade para Todos (Prouni) foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei Nº 11.096, em 13/01/2005. Este programa concede bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Educação Superior que, aderindo-se ao programa, recebem isenção de tributos. Este programa é voltado para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas ou para aqueles que estudaram em escolas particulares na condição de bolsistas integrais. Atende ainda portadores de deficiência, negros e indígenas.

Para candidatos à bolsa integral, a renda familiar permitida é de até um salário mínimo e meio por pessoa. Para a bolsa parcial, o valor da renda familiar poderá ser de até três salários mínimos por pessoa. Professores que efetivamente estejam atuando no Ensino Fundamental, sejam efetivos no Quadro Pessoal de uma instituição pública e pretendem fazer a formação em cursos de Licenciaturas, podem concorrer à bolsa Prouni, independentemente da renda. Os candidatos ao Prouni, para o segundo semestre de 2011, necessariamente devem ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2010 e obtido, pelo menos, 400 pontos, sem zerar a prova de redação. O Programa é previsto para aqueles candidatos que não possuem graduação. Estes são os critérios principais adotados no Prouni nos moldes atuais.

Muitos indígenas tentam e até ingressam em cursos superiores por este Programa, mas têm sentido dificuldade na permanência e muitas vezes acabam desistindo logo nos primeiros meses de curso. A razão principal é a falta de recurso financeiro para dar prosseguimento aos estudos. Ao se candidatar, muitos deles precisam deslocar-se para a cidade. Por isso, necessitam de uma estrutura mínima de manutenção: pagar aluguel,

alimentação, transporte e material de suporte ao curso. Nas instituições particulares de Ensino Superior, de modo geral, praticamente inexistem qualquer programa ou apoio para o aluno além das condições exigidas pelo Ministério da Educação para o credenciamento no Programa (algumas, mesmo credenciadas, ficam aquém na qualidade dos cursos ofertados). Assim, mesmo a entrada desses estudantes em cursos de graduação, com bolsas integrais, mas sem uma política consistente para assegurar a permanência durante todo o percurso acadêmico, não garante o sucesso pretendido.

Para aqueles que saem das aldeias para estudar longe de sua comunidade, a situação é ainda mais complexa. Geralmente as famílias desses estudantes não têm possibilidades de mantê-los na cidade, pois muitos vivem da agricultura familiar, com renda bastante reduzida e instável. Por isso, a tendência para os ingressantes indígenas via Prouni, sobretudo para aqueles que não recebem outro tipo de apoio financeiro para cobrir as despesas de sua manutenção no curso é a desistência e a frustração mediante a impotência de não exercer um direito fundamental que é o acesso e permanência na Educação em todas as etapas previstas para a formação.

Vale destacar que esse Programa tem beneficiado a outros segmentos da sociedade brasileira que também são excluídos do acesso ao Ensino Superior. Muitos desses estudantes conseguem lograr êxito nos cursos que se predispõem a realizar, sobretudo aqueles que já têm uma estrutura mínima necessária para efetivar os cursos como, por exemplo, quem já mora na cidade onde há ofertas de vagas nas universidades locais, quem tem alguma renda mínima que se enquadre ao Programa para aquisição de material e passagem, ou mesmo para aqueles que podem contar com a ajuda de familiares. Uma versão moderna para novos inscritos com pouco tempo para um horário rígido de aulas são os cursos a distância que têm encontrado muitos adeptos. Elder Santos Pereira, preto, militante de movimento social e estudante na modalidade Educação a Distância (EAD) pelo Prouni do curso em Gestão Pública é um desses beneficiados. Para ele as políticas de acesso têm dado oportunidade a muitos brasileiros, antes sem qualquer chance de chegar à universidade. E assegura: «as políticas de reparação do Governo Federal têm melhorado bastante, mas precisamos ainda lutar pela ampliação de vagas e mais financiamento para a educação». (Entrevista concedida por e-mail a Maria das Dores de Oliveira, em 6/10/2011).

O Ensino Superior indígena na LDB. Novas possibilidades?

Enquanto estava na produção deste artigo, pude ler uma notícia em rede sobre o apoio ao acesso de indígenas ao Ensino Superior, que agora integra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A presidente Dilma Rousseff sancionou, no dia 9/07/2011, a Lei 12.416/2011, com base no Projeto de Lei da Câmara (PLC) 46/7. A medida determina que sejam ofertadas aos povos indígenas, políticas para o acesso e assistência estudantil nas universidades públicas e privadas, bem como o estímulo à pesquisa e o desenvolvimento de programas especiais para essa parcela da população. Um pouco mais recente, dia 26/08/2011, foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) um Acordo de Cooperação Técnica entre a FUNAI e o MEC, objetivando garantir o direito à educação aos povos indígenas, e implementar políticas públicas

educacionais que atendam as várias reivindicações desses povos, assinalando como uma das prioridades «propiciar a articulação entre comunidades indígenas, sistemas de ensino, Instituições de Educação Superior e União na formação superior» (www.funai.gov.br, acessado em 19/07/2011).

Talvez, a partir dessas medidas o Governo Federal adote uma postura mais eficaz para a definição de políticas públicas para os estudantes indígenas. Das situações descritas acima, há reconhecidamente muitas iniciativas de universidades públicas e mesmo algumas privadas para a inserção de estudantes indígenas em diversos cursos de graduação, conforme exemplos apresentados. Mas o problema crucial é a falta de políticas para a permanência desses estudantes nas universidades. Retomo aqui outro trecho do texto publicado na rede *indisonline* por Alex Macuxi, que expressa claramente a situação:

Atualmente em Roraima, em Boa Vista em especial, estima-se que tenha um total de 700 a 1.000 alunos indígenas estudando em diversas Universidades e Faculdades. Todos na maioria das vezes em busca de melhorias para as suas comunidades, seus povos, suas regiões. O problema é que na cidade desse mesmo total, talvez 75% não tenham condições de se manter, estudando ou frequentando regularmente os seus devidos cursos. Esses 75% têm que pagar aluguel, alimentação, vestimenta, transporte, fotocópias, compra de livros e outras coisas que precisam para estudar. No ano de 2007, a Universidade Federal lançou o primeiro edital do Processo Seletivo para Indígenas (PSEI), no total de 11 vagas. E atualmente oferece 50 vagas por ano para alunos indígenas, em quinze cursos regulares. Saber que qualquer universidade lança vagas para estudantes indígenas anima qualquer um parente que tenha concluído o Ensino Médio. Ainda mais saber que é em universidade pública, logo vem aquela ideia: se é pública, é de graça. Engano nosso! [...] Primeiro o MEC financia as Licenciaturas Indígenas com convênio como o PROLIND e o SCDP, e os outros cursos que os indígenas estão inseridos ficam a mercê da sorte para esses financiamentos. Ainda há dúvidas sobre o porquê que alunos indígenas que entram nas Universidades/Faculdades desistem? (Alex Macuxi, estudante do curso de História UFRR, publicado e acessado em 18/04/2011, no site: www.indiosonline.org.br).

O problema crucial é a falta de políticas para permanência desses estudantes nas universidades, bem como a incerteza quanto à absorção desses técnicos indígenas de Nível Superior pelo mercado de trabalho, respeitadas as suas visões de mundo e identidades.

Reservas de vagas a partir dos critérios socioeconômico e étnico-racial

A experiência do Projeto Políticas da Cor

Conforme apresentado por Ferreira (2008), o Programa Políticas da Cor (PPCor) é uma importante iniciativa desenvolvida no Laboratório de Políticas Públicas (LPP), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Suas ações estão relacionadas ao tema das «Relações Raciais e Educação Superior». O Programa foi iniciado em 2001,

por um grupo de professores da UERJ, para coordenar o concurso «Cor no Ensino Superior», financiado pela Fundação Ford, e desde então vem trazendo uma importante contribuição para o fomento de políticas de ações afirmativas para os afrodescendentes em várias instituições públicas brasileiras de Ensino Superior.

A princípio, o Programa desenvolveu suas ações através de seus Núcleos de Rede e de Comunicação para apoiar 27 projetos distribuídos pelo Brasil, com vistas a viabilizar as iniciativas positivas de ação afirmativa para ampliar as possibilidades de acesso e permanência de estudantes afrodescendentes ingressantes no Ensino Superior. Tais atividades concentravam-se em fazer o acompanhamento desses projetos, desde a avaliação, monitoramento, divulgação e transferência de recursos para tais projetos.

Atualmente, o Programa está organizado em três núcleos: o Componente de Rede, o Componente de Formação e o Componente de Comunicação, que desenvolvem ações em conjunto ou separadamente, junto a outras instituições públicas de Ensino Superior, tendo como objetivo principal a democratização do acesso ao Ensino Superior para os afrodescendentes. Suas ações já tiveram grandes desdobramentos, tais como: a criação de um banco de dados on-line sobre a temática das relações raciais, produção de livros, artigos e periódicos são alguns dos exemplos de resultados alcançados.

Para Ferreira (2008), um dos coordenadores do Programa, embora o PPCor tenha se consolidado como uma referência nacional e, inegavelmente vem dando uma importante contribuição no fomento às políticas públicas de ação afirmativa, os obstáculos enfrentados pelos afrodescendentes para o acesso às universidades é ainda muito grande. Ele analisa algumas situações que, de algum modo corroboram para manter tal situação, sendo uma delas a invisibilidade dada às relações raciais no Brasil. Aponta a falta de articulação entre as instituições que tratam essas mesmas questões e, ainda, a necessidade de mudanças nas grades curriculares, de modo que sejam introduzidas as questões ligadas às relações raciais e mudança na postura dos próprios docentes que ainda não estão habituados a lidar com diversidade étnico-racial tão evidente no Brasil. Nesse sentido, a reflexão de Mato evidencia que:

Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, como individuos y como agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social. La comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales y otros de nuestras sociedades sería sesgada y parcial. Sin tal cooperación, la comprensión partirá de un «como si». Por eso digo que la colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nuestras sociedades es imprescindible (Mato, 2008a: 110).

Pode-se afirmar do quanto é imprescindível e relevante a diversidade de saberes dada a característica marcadamente plural da sociedade brasileira. Tanto o Programa Políticas da Cor, desenvolvido na UERJ, voltado para o público afrodescendente, como o Programa Trilhas de Conhecimentos, do Museu Nacional da UFRJ, desenvolvido para o público indígena contribuem para a democratização desse espaço de poder. Os dois Programas recebem financiamento da Fundação Ford e têm trazido contribuições importantes na condução de políticas públicas através de universidades parceiras, para o empoderamento de dois segmentos historicamente desvalorizados e esquecidos.

Esse empoderamento vai além da graduação. O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program –IFP–), coordenado no Brasil pela Fundação Carlos Chagas, foi uma experiência marcante para muitos indígenas e negros na pós-graduação, com resultados exitosos. Este Programa contribuiu para formação de mestres e doutores negros e indígenas⁽¹⁴⁾ e outros pesquisadores, quase sempre sem vez e voz nos espaços acadêmicos. O Programa foi implantado no Brasil em 2002 e, conforme Rosemberg (2010: 115), já concedeu 250 bolsas, sendo 75% para o mestrado. Desse total 85,6% dos bolsistas se declararam negros e 10,4% indígenas. A inserção nesses espaços vem permitindo mudanças, ainda que sutis, no perfil acadêmico de algumas universidades: o ingresso de negros e indígenas na pós-graduação tem possibilitado a formação de docentes para o Ensino Superior e alguns desses pesquisadores já estão atuando nessas universidades. Nada fácil para entrar nesse seleto e ainda bastante embranquecido grupo de intelectuais, onde se predomina e se elege a hegemonia de um determinado conhecimento, de classes, de cor e de poder em detrimento de outros segmentos. Talvez, quando indígenas e negros puderem efetivamente ocupar cada vez mais esses espaços, a pluralidade de saberes, de línguas, de experiências da diversidade que compõe o cenário brasileiro poderá dar à universidade brasileira um caráter multirracial e pluriétnico em todas as dimensões que as Instituições de Ensino Superior possam ter.

Outras ações afirmativas para afrodescendentes

As ações afirmativas aqui apresentadas é uma pequena ilustração de um dos importantes programas destinado ao público afrodescendente. Tais ações, entretanto não se resumem a esses programas. Conforme vimos, várias universidades que adotaram ações afirmativas para indígenas também o fazem para afrodescendentes, alunos egressos de escola pública e população excluída socialmente. Apresentaremos a seguir duas dessas experiências.

1) Reserva de vagas para afrodescendentes na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

A reserva de vagas na UFSCar vem sendo adotada desde 2008. Até o ano passado, a Instituição disponibilizou 20% das vagas de cada curso de graduação para estudantes egressos do Ensino Médio cursado na rede pública. Desse percentual 35% ficaram disponibilizadas para estudantes negros (pretos e pardos). No seu planejamento para o desenvolvimento das políticas públicas de ação afirmativa para este e próximos anos, a perspectiva é ter um aumento gradual no percentual de reserva de vagas, mantendo, porém os 35% para estudantes negros. Atualmente, o percentual está em 40% (percentual planejado para 2011-2013). A estimativa para o próximo período (2014-2017) é aumentar o percentual para 50% da reserva das vagas, permanecendo,

(14) Eu tive o privilégio de participar do Programabolsa em 2002 para meu estudo, no Doutorado em Linguística, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, com orientação da Professora Dra. Januacele da Costa e co-orientada pela Prof. Dra. Adair Pimentel Palácio. Vários indígenas já participaram do Programabolsa e outros ainda estão concluindo suas pesquisas em renomadas universidades, buscando aprimorar para dar algum retorno social às suas comunidades de origem ou a comunidades indígenas de sua região ou atuar mais amplamente junto a outros povos.

porém os 35% para estudantes negros egressos do Ensino Médio em escolas públicas. (dados consultados no site www.ufscar.br, acessado em 20/07/2011).

2) Reserva de vagas para afrodescendentes na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Outro público beneficiado pelos programas de ações afirmativas é constituído de afrodescendentes, sobretudo aqueles de baixa renda. A UFMG tem adotado iniciativas para garantir o acesso e permanência desses estudantes na graduação dando-lhes condições necessárias para uma sólida formação. Além de bolsas de estudo, desenvolve atividades voltadas para pesquisa, ensino e extensão. Os estudantes atendidos nos programas participam de debates, oficinas, seminários e palestras sobre ações afirmativas e a temática racial de modo a fortalecer a identidade negra dos estudantes envolvidos. (Gomes, 2005: 3-5). Essa universidade integra o Programa Políticas da Cor e tem somado esforço conjunto a outros Programas no combate a desigualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior. A adesão da expressiva maioria das Universidades Públicas pela reserva de vagas para a população reconhecidamente discriminada e vilipendiada de seus direitos básicos constitui uma responsabilidade coletiva da sociedade brasileira que almeja um país mais plural e democrático.

Recomendações

Não se pode negar alguns avanços na atual conjuntura para a inserção de alunos indígenas, afrodescendentes e estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública no Ensino Superior através de iniciativas de muitas universidades. A interiorização de uma boa parte das universidades públicas e o consequente o aumento de vagas têm contribuído para que os indígenas e outras populações excluídas socialmente também tenham vez nesses espaços.

A reserva de vagas para indígenas e afrodescendentes teve uma adesão bastante significativa nos últimos tempos, mas garantir a permanência e sucesso nos cursos ainda não tem sido a tônica das políticas planejadas para tais segmentos. Então, um dos desafios a considerar para garantir o sucesso dos programas de ações afirmativas é pensar na permanência desses estudantes através de bolsas que possam suprir suas necessidades fundamentais como moradia, alimentação, transporte, além de acompanhamento do curso, com propostas concretas de sanar as dificuldades com as disciplinas cursadas, atendimento médico, odontológico e psicológico quando necessário, viabilizar o acesso a materiais que facilitem o conhecimento, a pesquisa e a aprendizagem, como computadores e livros.

É preciso ainda preparar os professores, corpo discente e funcionários para lidar com a diversidade e valorizá-la enquanto tal. Aprender na convivência o respeito e a aceitabilidade das alteridades existentes em um mesmo espaço acadêmico é uma forma de exercitar a cidadania, e as universidades não podem corroborar com o preconceito e discriminação tão presentes na sociedade brasileira. É preciso ainda que, nesse

reconhecimento da diversidade, também sejam valorizados os diferentes saberes que compõem o mosaico humano presente na universidade. Como bem escreve Paixão (2010: 83):

A proposta de cotas para negros e indígenas nas universidades públicas brasileiras constitui uma importante proposta de reversão das desigualdades étnico-raciais de acesso ao Ensino Superior. Esta medida se justifica por: I) representar a adoção do princípio da diversidade no interior das universidades públicas brasileiras; II) representar uma importante medida de democratização de acesso as universidades públicas [...]; III) potencialmente trazer para o interior das universidades novas preocupações temáticas derivadas do perfil social do público beneficiário dessas medidas; IV) contribuir para a consolidação de novos quadros intelectuais e políticos no interior dos grupos historicamente discriminados [...]; V) tencionar positivamente no sentido de diversificação da elite intelectual do Brasil; [...]; permitir que negros, indígenas e pessoas de menos recursos, com evidente vocação para o pensamento científico, possam dar pleno curso aos seus talentos e não venham a se desviar para outras atividades.

É necessário que o governo viabilize programas que possam efetivamente democratizar a Educação Superior para todos. Para tanto, não basta assegurar somente a entrada, mas a permanência nas universidades, abrindo amplas possibilidades de inserção desses estudantes no campo da pesquisa e da extensão para garantir uma formação altamente qualificada e compromissada para traduzir-se na melhoria para suas comunidades, visando também contribuir na formação para enfrentar e superar a extrema desigualdade e a exclusão em que tanto indígenas como afrodescendentes ainda se encontram.

Cabe ainda propor, enfaticamente, como implementação das políticas a serem adotadas no Ensino Superior, a criação de mecanismos de valorização da riqueza cultural e do conhecimento tradicional que os estudantes indígenas e afrodescendentes podem trazer para as universidades, constituindo-se assim um espaço de saberes plúrais, reconhecidamente importantes nas relações interculturais estabelecidas. É preciso, portanto investir na construção de uma nova relação, criando canais de diálogo para a efetivação de justiça social para esses segmentos historicamente excluídos socialmente, mas dispostos a lutar para conquistar espaços e direitos.

Referências Bibliográficas

- ANDIFES (2011). Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília. Disponível em http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=240&Itemid=27 [Data de consulta: de 5 a 15/09/2011].
- Carvalho, Fabíola e Fábio Almeida de Carvalho (2008). A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo *Insikiran* da Universidade Federal de Roraima (Brasil). Em: Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para Educação Superior

- na América Latina e Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 157-166. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es [Consulta em 16/05/2011].
- Cury, Carlos Roberto Jamil (2006). Legislação educacional brasileira (Coleção o que você precisa saber sobre...). Rio de Janeiro: DP&A.
- Dassin, Joan (2010). Um Ensino Superior mais inclusivo. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Fevereiro, págs.: 20-22.
- Dias, Lucimar Rosa (2008). Cabelos crespos, gênero e raça: práticas pedagógicas de combate ao racismo na educação infantil. Em Marília Pinto de Carvalho e Regina Paim Pinto (Orgs.), *Mulheres e desigualdades de gênero*. São Paulo: Contexto. (Série Justiça e Desenvolvimento/IFP-FCC), págs.: 191-208.
- Dias da Silva, Rosa Helena. (2007). Movimentos Indígenas no Brasil e a Questão Educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. Em Osmar Fávero e Timothy Denis Ireland (Orgs.), *Educação como Exercício da Diversidade*. Brasília. UNESCO. MEC. ANPED. (Coleção Educação para Todos 7), págs.: 371-399.
- I Conferência de Educação Escolar Indígena (2009). Documento Final. Luziânia, Goiás. Disponível em http://coneei.mec.gov.br/images/pdf/documento_coneei.pdf [Consulta em 13/06/2011].
- Ferreira, Renato (2008). A experiência do Programa Políticas da Cor na educação brasileira: uma ação positiva pela democratização do ensino superior. Em Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 177-186. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es [Consulta de 5 a 10/05/2011].
- Gomes, Nilma Lino, Shirley de Jesus, Gisele Oliveira Mine e Cynthia Adriadne (2005). *Ações Afirmativas na UFMG: uma experiência bem sucedida e a luta para acesso de alunos/as negros/as na universidade pública*. Em: Anais do 8º Encontro de Extensão da UFMG. Belo Horizonte, Minas Gerais, 3 a 8 de outubro de 2005. Disponível em: www.ufmg.br/proex/arquivos/8Encontro/Educa_2.pdf [Consulta em 10 a 12/07/2011].
- Gomes, Nilma Lino (2010). Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), págs.: 1-13. Disponível no endereço: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf> [Consulta entre 10 a 15/06/2011].
- Guimarães, Antônio. Sérgio. Alfredo (2002). Classes, raças e democracia. São Paulo: Editora 34.
- Gracindo, Regina Vinhaes (2007). Inclusão social e escolar: a contribuição de pesquisas. Em: Regina Vinhaes Gracindo, Carlos Frederico B. Loureiro, João dos Reis Silva Junior, Marcia Soares de Alvarenga, Marlene Ribeiro, Rosa Helena Dias da Silva (Orgs.), *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Liber Livro Ed., v. 2, págs.: 11-22.

- Grupioni, Luiz Donizeti Benzi (2006). Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. Em: Luiz Donizeti Benzi Grupioni (Org.), *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, págs.: 39-65.
- Januário, Elias (2005). Projeto 3º Grau Indígena: os desafios da formação superior para indígenas em Mato Grosso. Anais da I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena (CIESI), 2004. Barra do Bugres: UNEMAT, págs.: 153-157.
- Januário, Elias e Fernando Selleri Silva (2008). Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil. Em: Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 147-156. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es [Consulta em 15/05/2011].
- Karajá, Avanilson Ijoraru Dias Aires (2009). A história de Avanilson. Em: Karylleila dos Santos Andrade e Roseli Bodnar (Orgs.), *Traços e retratos: memórias dos alunos da Universidade Federal do Tocantins*. Palmas: Grafiart.
- Mato, Daniel (2008). «No hay saber “universal”: la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible». Em: *Alteridades*, México: Departamento de Antropología da Universidade Autónoma Metropolitana, Nº 18.
- Oliveira, Paulo Celso de (2008). Gestão territorial indígena: perspectivas e alcances. Em: Renato Athias e Regina Paim Pinto (Orgs.), *Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas*. São Paulo. Contexto, 2008 (Série Justiça e Desenvolvimento/IFP-FCC), págs.: 175-191.
- Paixão, Marcelo, Irene Rosseto e Elisa Monçores (2011). Mudanças na composição de cor ou raça no Brasil de acordo com os Censos 2000 e 2010. Tempo em curso. Ano III, v. 3, Nº 5, Maio. Disponível em: <http://www.laeser.ie.ufrj.br/pdf/tempoEmCurso/TEC%202011-05.pdf> [Consulta em 8/09/20011].
- Paixão, Marcelo e Flavio Gomes (2010). Razões Afirmativas: pós-emancipação, pensamento social e a construção das assimetrias raciais no Brasil. Em: Ana Cristina de Souza Mandarinó e Estélio Gomberg (Orgs.), *Racismos: olhares plurais*. Salvador: EDUFBA, págs.: 45-91.
- Rodrigues, Aryon Dall’gna (1986). Línguas brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola.
- Rodrigues, Tatiane Consentino (2005). Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSCAR, São Carlos, São Paulo (Dissertação do Mestrado em Sociologia).
- Rosemberg, Fúlvia. (2010). Ação afirmativa no Ensino Superior brasileiro: pontos para reflexão. Em: Ana Cristina de Souza Mandarinó e Estélio Gomberg (Orgs.), *Racismos: olhares plurais*. Salvador: EDUFBA, págs.: 93-126.

- Souza Lima, Antonio Carlos de (2008). Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior. Em: Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 167-176. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es [Consulta em 10/05/2011].
- Taukani, Estevão Bororo. Minha formação, meu povo, um só objetivo (2003). Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2. págs.: 11-18.
- Teixeira, Raquel F. A. (1995). As línguas indígenas no Brasil. Em: Aracy Lopes da Silva e Luís Doniseti Benzi Grupioni (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília. MEC/MARI/UNESCO, págs.: 291-311.