



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxiseducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

Paladino, Mariana

Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na
educação superior

Práxis Educativa (Brasil), vol. 7, diciembre, 2012, pp. 175-195

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89425835009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior

Notes on access conditions and permanence of indigenous peoples in Brazilian higher education

Mariana Paladino*

Resumo: Este trabalho procura apresentar um panorama da situação da educação superior indígena no Brasil, focalizando tanto algumas políticas públicas implementadas pelo Estado quanto programas de ações afirmativas de universidades federais e estaduais destinadas a alunos indígenas. Com base em registros de campo e pesquisas existentes são discutidas as condições de acesso e permanência de estudantes indígenas em algumas universidades do País. São também descritas e analisadas as demandas por eles colocadas, suas principais dificuldades e as experiências que vivenciam no espaço universitário. Deste modo, pretende-se contribuir com pesquisas em um campo ainda pouco explorado, o da educação escolar indígena, que tem se tornado uma importante demanda do movimento indígena, mas ainda é objeto de pouca reflexão analítica.

Palavras-chave: Povos indígenas. Políticas públicas. Ensino Superior.

Abstract: Current investigation presents an overview of the situation of indigenous higher education in Brazil, with special focus on policies implemented by the Brazilian government and on affirmative action programs for indigenous students by government universities. Foregrounded on field records and research, access conditions and permanence of indigenous students in Brazilian university are investigated. Students' demands, their main difficulties and experiences within the university context are also described and analyzed. The essay endeavors to be a contribution on a still unexplored field in indigenous education and schooling, which has become an important issue within the indigenous movement although it still lacks serious analytical reflection.

Keywords: Indigenous people. Public policies. Higher education.

Introdução

A educação superior indígena é uma questão que estava praticamente fora das agendas governamentais e não governamentais até finais da década de 1990, mas que nos últimos anos começou a ter maior visibilidade, num contexto político favorável às ações afirmativas e ao combate da desigualdade educativa no

* Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: <marianapaladino@id.uff.br>

Ensino Superior. A demanda por acesso à universidade tem se tornado relevante para muitos povos indígenas, em vista da situação contemporânea que atravessam e da nova relação estabelecida com o Estado inaugurada com a Constituição Federal de 1988. Disso decorre a necessidade de adquirir melhores ferramentas para a interlocução com os diferentes órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas indigenistas e de qualificar a participação de indígenas em projetos e ações de interesse de suas comunidades. Neste contexto, a educação superior é percebida por muitos como um meio de prepará-los para tais expectativas e necessidades.

O fato de as discussões sobre educação superior indígena estarem ocupando um espaço relevante em encontros, reuniões e assembleias de organizações indígenas não significa que as dívidas no Ensino Básico estejam saldadas. A necessidade de melhorar a pertinência e a qualidade do Ensino Fundamental nas terras indígenas convive hoje (e se inter-relaciona) com o desafio de criar mecanismos para o acesso e a permanência dos povos indígenas no Ensino Superior e para a implementação, nas universidades, de propostas educativas que dialoguem com a diversidade do corpo discente e possam superar o modelo de conhecimento acadêmico hegemônico.

Este artigo se propõe analisar as políticas existentes e alguns programas de ação afirmativa voltados para o ingresso da população indígena em cursos regulares. Além disso, procura discutir as condições de acesso e permanência de estudantes indígenas em algumas universidades brasileiras. Assim, seu foco não será o ensino superior diferenciado, que hoje basicamente se oferece em nível de graduação através das licenciaturas interculturais, para a formação de professores indígenas.

Considera-se que, apesar do crescente número de universidades que implementam ações afirmativas para indígenas, pouco se sabe ainda sobre as situações que eles vivenciam e sobre os impactos que tal formação está exercendo em suas trajetórias individuais e sociais - daí o interesse pela abordagem destas questões.

As reflexões a seguir decorrem de minha participação como pesquisadora associada ao projeto “Trilhas de conhecimentos. O ensino superior indígena no Brasil”¹ e, atualmente, como pesquisadora do Projeto “A educação superior

¹ O projeto, coordenado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), Museu Nacional, UFRJ, teve início em fevereiro de 2004, por meio de uma doação da Fundação Ford através da *Pathways to Higher Education Initiative*, e encerrou-se em outubro de 2009. O trabalho visou dar suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil, através de sua formação no ensino superior. Para tal investiu em apoiar/financiar núcleos universitários que promovessem iniciativas voltadas à educação superior de indígenas (ver mais informações sobre o Projeto no site: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>>).

de indígenas no Brasil. Avaliação, Debate, Qualificação”². O interesse aqui é levantar uma discussão mostrando diferentes situações existentes no país. Para tanto nos apoiamos em dados coletados a partir da participação em seminários e encontros nos quais se discutiu a educação superior indígena, realizados em diversas regiões do País nos últimos sete anos, em entrevistas realizadas com estudantes indígenas, assim como na bibliografia existente sobre a temática.

O acesso da população indígena aos cursos regulares de Ensino Superior

Segundo dados da FUNAI, em 2003, quando a implementação de ações afirmativas nas universidades públicas estava no seu início, estimava-se que aproximadamente 1.300 indígenas estavam recebendo educação superior universitária, dos quais cerca 60 a 70% estavam matriculados em IES privadas. Até então, as estratégias para ingressar e conseguir manter-se durante os estudos universitários eram principalmente individuais e familiares, e a FUNAI era o único órgão de governo que atendia parcialmente à demanda indígena por educação superior, através da concessão de auxílio financeiro ou bolsas. A maioria dos beneficiados por esse apoio o destinava a pagar a matrícula e as mensalidades das universidades privadas que frequentavam. No ano de 2011 estimava-se que quase sete mil indígenas estavam cursando o Ensino Superior, aí compreendidos os que cursavam licenciaturas específicas e os que estudavam em cursos regulares em universidades públicas e privadas. Baniwa (2006) chama a atenção para esse crescimento acelerado das matrículas indígenas na educação superior, lembrando que em meados da década de 90 o número de estudantes nesse nível de ensino não chegava a 500. Este fenômeno reflete, entre outras coisas, o impacto das políticas de ação afirmativa, principalmente da política de cotas.

Hoje mais de 70 universidades mantêm programas de acesso diferenciado para povos indígenas, seja por reserva de vagas, seja pelo acréscimo de pontos no vestibular, seja ainda pelo sistema de vagas suplementares para a inclusão de estudantes indígenas nos cursos regulares.

Não é intenção deste artigo fazer o histórico da implementação de ações afirmativas, mas sim, chamar a atenção para o fato de que o Governo Lula não conseguiu que fosse aprovada uma legislação nacional referente às ações afirmativas nas universidades públicas. Apesar disso, alguns estados promulgarão

² O projeto iniciou em janeiro de 2012 e está sendo levado a cabo pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro), com financiamento da Fundação Ford e sob a coordenação do professor Antonio Carlos de Souza Lima. Tem entre suas principais metas avaliar os resultados de iniciativas relativas à educação superior de indígenas; fomentar o debate público e divulgar informações; qualificar o debate acerca da educação superior de indígenas e de sua relação com as problemáticas da sustentabilidade e da formação política de uma *intelligentsia* indígena.

leis que obrigaram as IES sob sua jurisdição a implementar ações afirmativas para o acesso de certos segmentos da população, entre eles os povos indígenas. Também algumas universidades federais implementaram ações afirmativas a partir da deliberação e resolução de seus Conselhos Superiores. Este processo acelerou-se a partir da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pois muitas universidades públicas aderiram ao Programa Diversidade, que faz parte dele e estimula o acesso dos afro-brasileiros e indígenas³.

A política de cotas para indígenas não causou tanta polêmica quanto a que se baseou no recorte racial, que beneficiou pardos, negros ou afrodescendentes⁴, provavelmente por serem percebidos como um segmento numericamente insignificante da população brasileira, a não ser nas universidades localizadas em regiões onde as relações indígenas e não indígenas são muito conflitantes, como acontece nos estados do Mato Grosso do Sul e Roraima (SOUZA LIMA, 2009). A imprensa vem mostrando um discurso ambíguo em relação à educação superior indígena. Não parece questionar tanto a legitimidade de beneficiar esse segmento da população, nem os critérios de identificar alguém como indígena, como faz com a população negra ou afrodescendente; mas em geral só aborda o assunto quando os indígenas se formam, e não aponta as dificuldades que atravessaram para estudar nem discute políticas de institucionalização e fortalecimento das ações afirmativas para esse segmento. Ao contrário, a mídia apenas costuma destacar o heroísmo e a individualidade dos que “conseguiram”.

Têm sido duas as vertentes principais das demandas indígenas por educação superior. Uma é a formação de professores em nível superior, o que reflete

³ Cabe destacar que a maioria das universidades federais que adotaram as Políticas de Ação Afirmativa (92%) foram beneficiárias do REUNI. Três universidades federais adotaram ações afirmativas mesmo sem o REUNI e 19 universidades federais auferiram o benefício, mesmo sem adotar políticas inclusivas (FERES JÚNIOR et al., 2011).

⁴ Desde as primeiras ações afirmativas implementadas na educação superior, surgiu um grupo de detratores vinculados à academia que se posicionou contra as cotas, argumentando que com estas medidas se legitimava o conceito de raça, o qual era desacreditado tanto pelos geneticistas quanto pelos antropólogos (MAIO; SANTOS, 2006). Assim, alguns estudiosos têm criticado a implementação de uma política social baseada numa classificação racial inexistente do ponto de vista científico. Ainda alguns deles se opõem a que a população alvo destas políticas deva optar por categorias rígidas, sendo o Brasil o país da “miscigenação” e das infinitas gradações de cor (STEIL, 2006). Estes e outros autores apontam para o fato de que o regime de cotas, ao promover marcações muito rígidas entre indivíduos, pode fomentar tensões entre grupos e segmentos da população incluída ou excluída de tal política (MAGGIE, 2006; MAIO; SANTOS, 2006). Aos anteriores argumentos, também se acrescenta a crítica ao fato de as cotas – como forma de ação afirmativa – terem sido implementadas sem um amplo debate público. Os que defendem as cotas com recorte étnico-racial argumentam que, embora o conceito de raça seja considerado equivocado pela ciência, isto não significa que o racismo como ideologia e como prática não tenha existido desde a formação do Brasil como Estado-Nação e que continue a existir ainda hoje. Daí a necessidade de o Estado reconhecer a dívida histórica para com os povos indígenas e os negros e tentar combater a desigualdade e as situações de injustiça que enfrentam em todos os âmbitos da vida social.

a preocupação dos professores indígenas em aperfeiçoar suas práticas docentes, ter mais instrumentos de capacitação para conduzir com autonomia as escolas indígenas e se ajustar às normas e leis que exigem sua titulação em nível superior. A outra vertente das demandas, decorrente do estado das relações atuais entre os povos indígenas e o Estado, vincula-se à necessidade de formar, dentro do movimento indígena, quadros que possam assumir de forma qualificada os processos de interlocução e intervenção nas políticas públicas em favor dos direitos e interesses indígenas. Também se requer uma capacitação para dar conta dos desafios surgidos a partir dos processos contemporâneos de territorialização, para que os próprios indígenas possam gerir seus territórios e os projetos de etnodesenvolvimento que neles se levam a cabo. Para tanto, demanda-se acesso a cursos de nível superior em outras áreas de conhecimento que não a da formação pedagógica, tanto nos cursos regulares das universidades públicas e privadas como em outros cursos com modalidade específica e diferenciada para indígenas, principalmente nas áreas do direito, da saúde e da gestão territorial.

No Governo Lula as políticas públicas de educação superior indígena tiveram como foco, principalmente, a formação de professores indígenas em nível superior⁵, isto é, o primeiro tipo de demanda citado acima, atendendo pouco à reivindicação por fomento à criação de cursos específicos e diferenciados para indígenas em outras áreas de formação (SOUZA LIMA, 2008). Assim, hoje estão presentes como possibilidades de acesso a cursos de nível superior para a população indígena as licenciaturas interculturais e os cursos regulares de universidades públicas e privadas. Até o final de 2010 estavam em andamento no País vinte e quatro licenciaturas interculturais para indígenas, coordenadas por vinte e três IES localizadas em dezessete estados, a saber, dezessete licenciaturas coordenadas por universidades federais e sete por universidades estaduais, ofertando um total de 2.781 vagas.

O acesso às universidades privadas tem sido facilitado pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁶, que prevê a concessão de bolsas a alunos de baixa renda e oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos às instituições de ensino que aderem a esse programa. Entre os beneficiados pelo programa se inclui uma percentagem determinada, segundo a região, para negros e indígenas. Não obstante, no tocante à atenção aos indígenas, vários estudantes

⁵ No ano de 2005 se criou o Programa de Apoio à Formação Superior e às Licenciaturas Indígenas (PROLIND), como ação de governo de fomento à educação superior indígena, destinada a garantir a criação, implementação e desenvolvimento de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas, de modo a poder se ajustar à legislação existente que regulamenta o direito dos professores indígenas a receber uma formação diferenciada. Este programa é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESU).

⁶ Criado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, é coordenado pela Secretaria de Educação Superior (SESU).

entrevistados deram conta da dificuldade de acesso ao programa, tanto pela falta de divulgação como pelo desconhecimento das vias burocrático-administrativas estabelecidas pela gestão da bolsa e pela dificuldade e falta de recursos para o deslocamento até os locais onde acontecem as provas do ENEM. Também alguns estudantes entrevistados destacaram a dificuldade de realizar uma prova cujo conteúdo não está em conformidade com o tipo de ensino recebido nem aos que cursaram o Ensino Médio na aldeia com uma proposta diferenciada nem para os que o cursaram na cidade, em escolas públicas cuja qualidade de ensino está aquém dos tipos de conhecimentos e habilidades que a prova exige. Também existe uma crítica ao Programa pelo fato de exigir do candidato somente a autodeclaração de indígena como requisito para se favorecer da percentagem destinada aos índios, sem ter que mostrar a vinculação com seu povo ou comunidade. Além disso, várias lideranças indígenas têm reclamado, inclusive junto ao Ministério Público, do ingresso de estudantes não indígenas nas vagas definidas neste programa (FIALHO; MENEZES; RAMOS, 2011). Das 95.716 bolsas ofertadas pelo Prouni desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2009, somente 1.144 bolsas (0,19%) foram concedidas para estudantes autodeclarados indígenas.

Em relação às instituições de ensino superior públicas, estima-se que hoje são setenta e duas as que apresentam alguma forma de ação afirmativa para o acesso de estudantes indígenas, das quais quarenta e sete são estaduais e vinte e cinco são federais⁷. É importante notar que, destas quarenta e sete universidades estaduais, segundo dados de 2010, quarenta e duas (89%) tinham ações afirmativas definidas em função de leis estaduais, enquanto as vinte e cinco universidades federais tinham ações afirmativas definidas por resoluções internas dos seus conselhos superiores⁸.

O primeiro aspecto a problematizar é o fato de não existir uma correspondência entre a distribuição da população indígena pelo território nacional e a localização das iniciativas por parte das universidades destinadas a garantir o acesso desse segmento ao ensino superior, ou seja, não se verifica um maior número de ações afirmativas nas regiões em que a presença indígena é

⁷ Cabe registrar que não existe um levantamento atualizado e exaustivo das ações afirmativas destinadas especificamente à população indígena por isso me baseio num levantamento realizado por colegas do Projeto Trilhas de Conhecimentos, Vinicius Rosenthal e Rodrigo Cajueiro, realizado em 2007 e 2008. Eles analisaram 213 instituições de ensino superior e identificaram 43 que apresentavam alguma forma de ação afirmativa para o acesso de estudantes indígenas. Eu tentei atualizar esse levantamento, tanto recorrendo a dados disponibilizados pelo INEP, quanto consultando sites das universidades e levantamentos feitos por outras organizações sobre ações afirmativas, mas que não distinguem necessariamente quais estão voltadas a indígenas.

⁸ Nesse cômputo só se consideraram as instituições que declaram ações afirmativas especialmente destinadas à população indígena, isto é, não foram contempladas as instituições que se orientam pelo recorte socioeconômico ou apontam beneficiar a alunos provindos de escolas públicas, o que pode beneficiar também estudantes indígenas, embora não necessariamente.

numericamente superior. Por exemplo, na Região Norte, onde está concentrado o maior contingente da população indígena do País, apenas 35% das instituições de educação superior (IES) públicas possuem ações afirmativas. Na Região Sul, por sua vez, onde está concentrado o menor contingente populacional indígena, 61,9% das IES públicas possuem ações afirmativas, sendo esta a região brasileira com a maior disseminação de ações afirmativas especificamente dirigidas aos indígenas. O Estado do Paraná destaca-se neste sentido, uma vez que todas as suas IESPs possuem ações afirmativas voltadas ao acesso diferenciado de estudantes indígenas. Apesar de as universidades federais não restringirem a inscrição de candidatos indígenas ao estado onde elas se situam, tal discordância entre localização de população indígena e localização da instituição faz com que os candidatos tenham que se deslocar a grandes distâncias, com tudo o que isso representa de dificuldades e custos. Entre outros exemplos, é o que acontece na Universidade Federal de São Carlos, onde Dal'bo (2010) verificou que, no primeiro vestibular diferenciado para indígenas que lançou essa instituição em 2008, houve 128 inscritos, mas no momento da prova muitos deles não se apresentaram por falta de condições de transporte.

[...] Eram cerca de quarenta índios candidatos ao vestibular presentes, sendo que a maioria vinha do Estado do Mato Grosso do Sul, aproximadamente 15 estudantes. Esse número total de candidatos presentes, como se pode notar, é bem menor que o número de inscritos (128). Não há informações ao certo sobre as razões da ausência desses candidatos, que pode ter se dado por motivos diversos, mas muitos candidatos presentes comentaram sobre a dificuldade de conseguir recursos para o deslocamento até São Carlos. Os estudantes de Pernambuco, por exemplo, comentaram que conseguiram ajuda de um vereador de sua cidade, mas que se não fosse por ele, não teriam conseguido estar presentes. (DAL'BO, 2010, p. 50).

Outras universidades, como é o caso da UNB, embora ofereçam a possibilidade de a prova ser realizada em distintos locais e regiões do país, geralmente reduzem a oferta de locais a quatro ou cinco cidades, e mais tarde o candidato selecionado deverá se mudar para a cidade onde se localiza a IES do curso no qual conseguiu ingressar, muitas vezes sem ter garantia de apoio para sua permanência.

Outra questão que merece ser discutida é o tipo de modalidades de acesso disponível para a população indígena e o impacto disto sobre as suas escolhas e trajetórias. Verificamos que trinta das setenta e duas IESPs em que identificamos a implementação de ações afirmativas para indígenas optaram pelo sistema de reserva de vagas, ou seja, o estabelecimento de uma percentagem de cotas para estudantes indígenas, a saber: trinta e seis pelo sistema de vagas suplementares, ou seja, vagas que a universidade disponibiliza a mais; quatro pelo sistema de

acréscimo de pontos no vestibular; e duas por um sistema misto de reserva de vagas e vagas suplementares, o que indica o predomínio da modalidade de vagas suplementares. Isto quer dizer que não se retiram vagas dos que ingressaram pelo vestibular regular ou pelo Enem. Esta distinção dá um tom de maior “direito” sobre as vagas, e não de um “privilegio”, como é comum serem consideradas as cotas. Por outro lado, também restringe as opções para os candidatos indígenas, pois se aloca um determinado número de vagas para cursos que a própria universidade estabelece. Essa escolha segue caminhos diferentes, o que não permite uma generalização. Em alguns casos, os cursos nos quais os candidatos indígenas podem se inscrever são discutidos entre a FUNAI, representantes indígenas e a comissão da universidade responsável pela implementação das ações afirmativas. Em outros casos, só decide a própria universidade. Alguns estudantes entrevistados têm questionado os tipos de cursos que se disponibilizam para eles, enfatizando que as universidades oferecem cursos com base em suas ideias e representações a respeito do que são as demandas indígenas e não estabelecem um verdadeiro diálogo com eles. Apesar disso, de modo geral se observa um processo crescente de negociação e aceitação, por parte das IES, das demandas indígenas. Assim, universidades como a UNB ou a Universidade Federal de Roraima têm modificado a quantidade de vagas e tipos de cursos para os quais os candidatos indígenas podem se inscrever, a partir das reivindicações de estudantes e organizações. Outras universidades, como é o caso da UFSCAR, abriram vagas para indígenas em todos os cursos que elas oferecem. Isto é positivo, pois amplia o leque de escolhas dos estudantes; mas ao mesmo tempo, como oferecem um número de vagas limitado por curso⁹, impede que alunos indígenas possam participar da mesma turma, ou que tenham uma presença maior nos cursos que são de mais interesse para eles.

Em relação aos mecanismos de seleção dos candidatos indígenas observamos que, das setenta e duas IES públicas que implementam ações afirmativas para indígenas, somente vinte e cinco realizam *vestibulares específicos* para tais candidatos, isto é, um concurso com critérios de seleção e conteúdos diferenciados daqueles aos quais se submetem os demais candidatos. Cabe ainda observar que todas essas IES optaram pela definição de vagas suplementares como mecanismo de acesso diferenciado (CAJUEIRO, 2008). Apesar do avanço que a implementação de um vestibular diferenciado representa e do fato positivo de a universidade reconhecer que é necessário não apenas colocar cotas, mas também

⁹ Por exemplo, tem universidades que só disponibilizam anualmente uma vaga por curso para candidatos indígenas, como é o caso da UFSCAR, da Universidade Federal de Goiás, da Universidade Federal de Maranhão e da Universidade Estadual de Feira de Santana. Outras instituições fixam uma quantidade determinada sem especificar em quais cursos serão preenchidas, como é o caso das universidades estaduais de Paraná que dispõem de 6 vagas para indígenas, a Universidade Federal de Santa Catarina, que também dispõe de seis vagas e a Universidade Federal do Paraná que oferta dez vagas, onde cabe ao aluno a escolha do curso.

revisar sua forma de seleção, alguns autores têm questionado os conteúdos ou a metodologia do processo de seleção. Destacam que estes seguem padrões dos gestores ou coordenadores das políticas afirmativas dentro das IES segundo o que eles consideram ser mais adequado ou fácil para os candidatos indígenas, com base em pressupostos, por vezes, mais baseados no senso comum do que num real diálogo e participação dos candidatos e de lideranças ou organizações indígenas. Por exemplo, muitos desses vestibulares diferenciados privilegiam como mecanismo de seleção as entrevistas, partindo da ideia de que os candidatos indígenas têm maior domínio da oralidade; ou recomendam que na redação em língua portuguesa o candidato tenha que desenvolver “temáticas indígenas”, estas entendidas como questões vinculadas a direitos indígenas, meio ambiente, educação diferenciada, entre outros. Neste sentido, concordamos com Paulino quando afirma:

Esta valorização do “conhecimento indígena” não pode ser confundida com “interculturalidade”. De acordo com esta análise, o fato de as provas terem alusões aos indígenas em quase todas as suas questões (com certa dose mítica) não torna necessariamente o vestibular “intercultural” (como foi classificado, com certa frequência, pelos entrevistados). Ao partir de uma perspectiva de interculturalidade *em que uma cultura não se sobre põe à outra*, aponto que o modelo de prova do vestibular tradicional permaneceu, modelo este que abarca, como já foi dito, os valores de uma cultura dominante. Fornecer-lhe outra roupagem sem que se mude a sua substância não parece uma perspectiva intercultural em que, tenham igual peso culturas distintas (admitimos que seja difícil pensar em qualquer tipo de processo seletivo deste tipo que consiga tal feito). (PAULINO, 2008, p. 56-57).

Outros autores também têm apontado que é necessário complexificar essas perspectivas, pois o perfil e as experiências e trajetórias dos candidatos indígenas são muito diversas (BARROSO-HOFFMANN, 2005; DAL’BO, 2010; PAULINO, 2008; SOUZA, 2010).

Outra questão importante a tratar diz respeito aos motivos pelos quais os estudantes indígenas escolhem determinados cursos. Segundo informação da Coordenação Geral de Educação da FUNAI, os cursos de licenciatura são os que contam com o maior número de alunos indígenas matriculados, seguidos pelo Normal Superior, Pedagogia e Direito (FIALHO; MENEZES; RAMOS, 2011). Em princípio, estas escolhas remetem à vontade de assumir as vagas de professor existentes nas aldeias, onde é crescente nos últimos anos a implementação do Ensino Fundamental completo e também do Ensino Médio; no entanto, observando-se as entrevistas realizadas, os registros feitos em seminários e reuniões sobre educação superior indígena e a bibliografia existente, percebe-se que as escolhas seguem motivações diferenciadas. Existem os que optaram

por um determinado curso fizeram-no por uma decisão coletiva da comunidade, preocupada em contar com pessoal preparado em áreas como saúde, educação e gerenciamento de projetos, e os que escolheram cursos porque lhes agradavam ou eram de seu interesse e curiosidade desde crianças, ou simplesmente porque eram as únicas possibilidades existentes de formação superior. Esta última situação costuma predominar entre as pessoas mais adultas, que procuraram ingressar no ensino superior quando havia pouca oferta de ações afirmativas e escasso ou inexistente apoio dos órgãos governamentais. Isto significa que essas pessoas seguiam cursos que não necessariamente eram de seu interesse, e quando surgiram novas oportunidades, mudaram para outros. Apesar dessas diferenças, predomina um discurso que enfatiza o fato de a escolha por um curso ter-se baseado num compromisso com a comunidade e no desejo de “oferecer um retorno”¹⁰.

Uma situação a questionar que os próprios estudantes indígenas mencionam é a pouca orientação que recebem das IES sobre as temáticas e campo de atuação para os quais preparam os cursos de seu interesse. Sendo assim, acontece muita desistência ou mudança para outros cursos, porque o que estão fazendo não responde às suas expectativas iniciais. Tendo em conta esta realidade, consideramos uma iniciativa relevante a decisão das universidades estaduais de Paraná de não exigir que o candidato indígena escolha um curso no momento da inscrição. Segundo membros da comissão encarregada de deliberar sobre o acesso e acompanhamento dos estudantes indígenas, os pedidos de transferência eram tantos que, após muitos debates, conseguiram modificar a política de inscrição no vestibular indígena das universidades estaduais do Paraná. Assim, os estudantes indígenas, ao se inscreverem para o vestibular, não mais selecionam qual curso querem prestar, mas sim, em qual universidade do estado querem estudar. Após ingressarem, escolhem o curso. Ainda assim, passam por um período de adaptação, durante o qual podem se transferir para outro curso. Sem dúvida é uma medida interessante que outras universidades poderiam considerar.

Sobre a permanência dos estudantes indígenas em cursos regulares da universidade

Em nossa concepção, uma das barreiras encontradas para o acesso à universidade é o próprio vestibular aplicado pela instituição. Esta dificuldade se deve não só a falhas da instituição, mas também à falta de preparação dos jovens in-

¹⁰ Até hoje existem poucos estudos e pesquisas que analisem a inserção no mercado de trabalho dos indígenas depois de formados e como se dá na prática esse “retorno à comunidade”. Entre os poucos estudos existentes, cabe destacar a tese de doutorado de Wagner Roberto do Amaral (2010), que estuda a trajetória de recém-formados pelas universidades estaduais de Paraná, e a pesquisa que o Observatório de Educação Escolar Indígena coordenado pela Unemat está levando a cabo sobre a atuação de professores indígenas egressos de cursos superiores no Estado de Mato Grosso.

dígenas, que terminam o Ensino Médio sem estar preparados para enfrentar o vestibular. Depois que conseguem ingressar na universidade surgem outras demandas fora e dentro da instituição, entre os quais destacamos, inicialmente, a questão cultural e a dificuldade do índio perante a cultura do não índio, que revela grande divergência no convívio social dentro da academia. O índio sente-se desconfortado diante dos não índios, pois ele se choca com realidades, até então desconhecidas.

Isso reflete a insegurança de nossa manifestação dentro da sala de aula; ficamos apreensivos ao perguntar, pensando que o professor pode não nos compreender. A insegurança é tamanha que ao chegar à sala os colegas ficam olhando, dando a impressão de estar zombando de nossa pessoa. Por outro lado, analisando os aspectos econômicos, fica difícil aos índios custear as demandas da instituição ou da cidade. A cada aula se pede para fazer inúmeras fotocópias de texto, livros e outros materiais. E, frequentemente, não temos como atender à demanda. Outra questão relacionada à economia diz respeito à habitação. Muitos entre nós, estudantes indígenas, quando vamos morar na cidade para estudar não temos um planejamento de sustentabilidade para viver na cidade. Levando em consideração que nem sempre viemos para cidade, com o objetivo desejado ou planejado, pois somos pegos de surpresa quando aparecem as oportunidades; corremos para segurá-las, sem saber como e por quê. (Estudante do curso de Direito, do povo indígena Umutina, no Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas Desafios para uma educação superior, 21, 22 e 23.03.2007).

Os estudantes indígenas entrevistados ao longo da pesquisa possuem trajetórias escolares muito diversificadas. A maioria fez os últimos anos do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em estabelecimentos escolares não indígenas e apenas uma minoria teve acesso a ensino médio nas aldeias, o que envolve situações muito diferenciadas, formas distintas de ensino, de usos e domínio das línguas indígenas e do português, do perfil, metodologia e conteúdos do currículo escolar, dos tipos de livros e materiais didáticos utilizados, etc. Além disso, é um denominador comum a ênfase dada pelos entrevistados às dificuldades que enfrentam para a permanência nos cursos superiores, principalmente às econômicas, como garantia de moradia, alimentação e transporte e aquisição de materiais escolares e livros.

Para alguns, essa falta de meios influenciará o próprio início do curso. Por isso se observa, em muitos casos, o não preenchimento de todas as vagas que as IES disponibilizam para os indígenas, ou se verifica uma defasagem entre o número de inscritos, os que se apresentarão para realizar o processo de seleção, o número de aprovados e os que de fato estarão cursando as disciplinas dos primeiros semestres dos cursos escolhidos. Para outros, a evasão acontecerá ao longo do curso.

Observa-se que, se hoje existem setenta e duas IES que oferecem acesso diferenciado à população indígena, o número das que oferecem programas de permanência e acompanhamento dos estudantes é bem menor. Em muitos casos, as políticas de apoio à permanência de alunos indígenas se definiram anos depois de serem implementadas as políticas de acesso, a partir das demandas das organizações indígenas e da constatação de que as cotas não eram suficientes para acabar com as desigualdades educativas¹¹.

Freitas e Harder (2011, p. 3) observam:

[...] constata-se que a oferta de vagas – enquanto política de acesso - não significou, em muitos casos, disposição ao diálogo e recepção das alteridades indígenas no contexto acadêmico. Ao contrário, há um conjunto de relatos de estudantes indígenas que ingressam/acessam as universidades públicas brasileiras e logo a seguir enfrentam dificuldades de toda a ordem – administrativas, pedagógicas, políticas, econômicas, interpessoais, etc. –, relacionadas à permanência e manutenção nos cursos. Tais dificuldades indicam idiosincrasias entre a tentativa de efetivação dos direitos relacionados ao reconhecimento da diferença e pluralidade étnica e cultural, presentes na sociedade brasileira, e, por outro lado, a ausência de estruturas administrativas e práticas pedagógicas nas universidades que possibilitem dar consequência, de forma adequada, a essa conjuntura. Exemplo disso está na precariedade de políticas de moradia aos estudantes indígenas e suas famílias que se deslocam aos locais de ensino, ou na inadequação dos calendários letivos aos tempos e espaços dos ritos e das organizações indígenas, em que a presença dos estudantes pode ser considerada de caráter essencial à atualização de seu pertencimento às comunidades de origem.

É evidente que as situações entre as universidades são muito diversas e que cada uma mereceria um estudo aprofundado. De modo geral, podemos observar que algumas das instituições que implementam ações afirmativas já tinham – através de grupos de pesquisa, núcleos ou laboratórios – antigas relações de vinculação acadêmica e política com grupos indígenas, portanto as experiências que desenvolvem com estudantes desses povos se sustentam em um conhecimento prévio e no diálogo com as necessidades colocadas por eles e/ou pelas lideranças e membros de suas comunidades. Outras universidades começaram a ter esse contato só a partir da implementação da ação afirmativa, e em vários casos existe pouca preparação e conhecimento das realidades indígenas, assim como sobre a forma de implementar programas e projetos que sejam pertinentes e participativos. De fato, muitas IES conheciam pouco os destinatários de suas

¹¹ Entre outros, é o caso das universidades do Estado de Paraná. Este estado sancionou a Lei 13.134 para a implementação de cotas para indígenas no ano de 2001, porém só em 27 de dezembro de 2007 promulgou a Lei 15.759, que estabelece que a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior de Paraná deverá garantir bolsas aos estudantes indígenas (PAULINO, 2008).

ações afirmativas e, a partir do reconhecimento desse vazio, têm começado a fazer diagnósticos e estudos sobre o perfil dos estudantes indígenas.

Não existe até hoje uma política de governo destinada a estimular a permanência de indígenas no ensino superior¹². As ações de permanência existentes são planejadas e desenvolvidas por iniciativa das próprias universidades ou em convênios e acordos com outros organismos, e apontam principalmente a necessidade de assistência econômica aos alunos indígenas.

Entre os órgãos governamentais que apoiam a educação superior dos povos indígenas destaca-se a FUNAI, que vem estabelecendo termos de cooperação com algumas IES por meio de sua Coordenação Geral de Educação¹³; contudo, é importante destacar que o auxílio financeiro da FUNAI não se configura como uma política efetiva de apoio à permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, já que ocorre de forma insuficiente, uma vez que esse órgão trabalha com recursos humanos e financeiros limitados. Ademais, existe ainda um número imenso de estudantes indígenas que não têm nenhum tipo de apoio institucional, sendo sustentados exclusivamente pela rede familiar ou comunitária, e para os que recebem benefício, este também não supre todas as suas despesas e necessidades específicas. Quanto às bolsas que a Capes

¹² Em 2011 o Congresso Nacional aprovou uma lei alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 12.416, de 9 de junho de 2011, dispondo sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas, sobre a assistência assistencial e sobre o estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais, porém até hoje não têm sido efetivadas políticas e ações em nível federal voltadas à aplicação dessa lei.

¹³ A FUNAI criou instrumentos normativos para a concessão de auxílio financeiro a estudantes indígenas no ensino superior, com o objetivo de ordenar seu atendimento, considerando a necessidade de estabelecer critérios que assegurem a oportunidade com base em princípios de igualdade de condições, como também a realidade orçamentária da FUNAI em relação à demanda crescente de estudantes indígenas em busca de ingresso e manutenção em cursos de graduação (FIALHO; MENEZES; RAMOS, 2011). A Portaria n.º 63/PRES, de 23 de janeiro de 2006, foi o primeiro desses instrumentos. Entre as regras que elencou, consta a necessidade de o candidato ao recebimento do auxílio financeiro apresentar declaração que confirme o interesse de sua comunidade de origem em sua formação, além de uma proposta de trabalho a ser desenvolvida durante ou após o curso junto a sua comunidade de origem ou a outra comunidade indígena. Como critério para a manutenção do auxílio financeiro figura o desempenho acadêmico do estudante e a frequência. Em 2009 foi publicada a Portaria n.º 849/PRES, substituindo a de 2006, redefinindo alguns dos critérios para seleção de estudantes indígenas aptos a receberem o auxílio financeiro da FUNAI. A principal mudança diz respeito à prioridade no atendimento a estudantes de Instituições de Ensino Superior públicas que tenham convênio firmado com a FUNAI.

Os instrumentos jurídicos firmados entre a FUNAI e algumas universidades visam garantir ações que promovam a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior. Nessas parcerias se delimita uma divisão de competências. Em alguns casos a FUNAI se responsabiliza pelo pagamento do auxílio financeiro (com valores diferenciados em cada caso) para que os alunos cubram despesas de moradia, transporte, alimentação e/ou materiais didáticos, e a universidade oferece uma contrapartida, como alimentação, hospedagem ou assistência à saúde. Em alguns casos a FUNAI tem incluído como condição de apoio que as universidades criem grupos ou comissões para atender os estudantes indígenas. Tendo em vista a diversidade de situações que cada instituição de ensino superior apresenta para o recebimento de estudantes indígenas, os termos firmados com a FUNAI também são bastante variados. É importante observar que o acompanhamento pedagógico, previsto em muitos dos instrumentos jurídicos firmados com as universidades, nem sempre é devidamente realizado pelo órgão indigenista.

e o CNPq implementaram nos últimos anos de modalidade diferenciada¹⁴, é preciso observar que não têm como objetivo garantir a permanência, e sim, a inserção dos estudantes em atividades de pesquisa e extensão. Além disso, não são universais, pois atendem apenas a uma percentagem pequena de alunos indígenas – portanto continuam reproduzindo a lógica meritocrática do sistema universitário tradicional (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Ainda nos casos de estudantes que recebem uma combinação de auxílios ou bolsas, o dinheiro é insuficiente para dar conta de todas as despesas que enfrentam para morar num ambiente diferente de seu local de origem ou para sustentar uma família. Como coloca Souza Lima (2007), o Governo e as universidades pouco compreendem que as ações afirmativas para os indígenas deveriam assumir características distintas das aplicadas às outras populações destinatárias de tais políticas. Lembra o autor que uma política orientada para a garantia de um direito individual não é o mesmo que uma política destinada a garantir direitos coletivos a grupos ou populações que decidem manter-se culturalmente diferenciados, como é o caso dos povos indígenas.

Outro desafio é o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas, em face das dificuldades encontradas tanto pelos próprios estudantes quanto pelas instituições que os recebem. Em algumas universidades é difícil contar com professores treinados e dispostos a exercer a tarefa de tutoria e acompanhamento de povos culturalmente diferenciados.

Muitos estudantes entrevistados afirmam que nas universidades onde estudam é escasso ou inexistente um acompanhamento social e cultural que garanta sua permanência e a melhoria de sua relação com o espaço acadêmico. Um número considerável de estudantes salientou ter vivenciado situações de preconceito, indicando ser difícil conviver com colegas não indígenas. Muitos também se referiram à barreira linguística, isto é, à dificuldade com o português. Os estudantes indígenas chegam à universidade dominando pouco o português ou a modalidade de linguagem utilizada no espaço universitário e, de modo geral,

¹⁴ Em 2010, a SECAD estabeleceu uma parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), para a criação de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência com foco na diversidade (PIBID – Diversidade). Em 25 de outubro de 2010, foi publicado o Edital CAPES/DEB nº. 02/2010, para seleção de propostas de projetos de iniciação à docência para a diversidade no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, para atender às Licenciaturas Interculturais/PROLIND e às Licenciaturas do Campo/PROCAMPO. Cabe citar também a atuação do CNPq, que criou um programa de incentivo para promover uma ação de equidade com recorte étnico-racial: o PIBIC Ações afirmativas, ao qual podem concorrer universidades que tenham programas de ação afirmativa. O Programa foi implementado em 2009 e nesse ano participaram 47 instituições, das quais 21 tinham programas que atendiam a povos indígenas. Foram oferecidas seiscentas bolsas, mas o CNPq não tem contabilizado quantas dessas bolsas tinham sido adjudicadas a estudantes indígenas. Cabe registrar que esses dois programas funcionam por meio de editais, portanto não é garantida a continuidade de tais ações.

confrontam-se com uma escassa compreensão e sensibilidade dos seus professores diante desta situação. Outro problema que mencionam é o desconhecimento da instituição e seus procedimentos administrativo-burocráticos. Cabe registrar que a grande maioria dos estudantes que está atualmente na universidade é a primeira geração a realizar este nível de estudos. Beatriz Landa, que coordenou o Programa de Permanência Rede de Saberes voltado aos estudantes indígenas das universidades do Mato Grosso do Sul, chama a atenção para o fato de que o insucesso do aluno índio no ensino superior geralmente é visto com maior rigor e não é interpretado do mesmo modo que o é o insucesso do aluno não índio. Ouvem-se falas que explicam o insucesso do acadêmico não indígena pelo fato de ter recebido uma formação precária, enquanto o acadêmico indígena teria insucesso por ser “incapaz” (LANDA, 2009, p. 82).

Outra realidade que os estudantes indígenas enfrentam quando ingressam na universidade é o embate com novos conhecimentos, ritmos e formas de ensino, valores e formas de relação que, em muitos casos, opõem-se aos recebidos durante sua socialização primária. Para Gersem Baniwa (2008, s. p.),

Os estudantes deveriam ter um período de adaptação, não só em termos de uma instituição, que já é complexo em si, mas um período de adaptação inclusive cultural, para entender o que é uma universidade, para diminuir os choques culturais, de concepções e até de conhecimentos, que ocorrem muito com os estudantes indígenas. Afinal de contas, você chega à universidade onde serão transmitidos valores e conhecimentos que se chocam com seu mundo, que põem em cheque vários valores e saberes, a menos que seja possível conviver com dois mundos, com dois valores, ou com diversos valores, o que é muito difícil. Eu acho que para essa preparação exige-se um processo de acompanhamento, com mais tempo, com mais pessoas, o que requer mais recursos.

Wagner do Amaral (2010) entende que a permanência dos estudantes indígenas na universidade somente se faz possível mediante a efetivação de um duplo pertencimento – o acadêmico e o étnico-comunitário –, sendo fundamentais tanto as ações e programas planejados pelas instituições de ensino para acompanhá-los quanto o apoio familiar e as expectativas de sua comunidade de origem.

As mais bem-sucedidas ações de estímulo à permanência até agora realizadas abrangem uma diversidade de atividades, tais como tutorias, acompanhamento social e pedagógico, projetos de pesquisa e extensão que envolvem estudantes indígenas como estagiários ou pesquisadores, realização de cursos e eventos que têm como objetivo visibilizar a presença indígena na universidade e valorizar os conhecimentos indígenas, entre outros. Em alguns casos são experiências muito ricas, que não poderemos expor aqui.

Por outro lado, observa-se que as IES têm enorme dificuldade em assumir as experiências de apoio à permanência dos estudantes indígenas como projetos institucionais, pois a realidade mostra que em alguns casos as iniciativas nesse sentido ainda são isoladas e de responsabilidade de um ou de outro profissional (FIALHO; MENEZES; RAMOS, 2011).

Entre os estudantes indígenas entrevistados houve acordo em assinalar que as universidades têm se modificado pouco no sentido de adequar conteúdos, programas e metodologias ou de criar novos cursos ou disciplinas acordes com as realidades dos povos indígena e com suas necessidades e demandas. Eles avaliam que, até hoje, a principal ação das universidades tem como objetivo equilibrar as desigualdades no acesso, mas pouco tem sido feito para mudar a filosofia e pedagogia individualista promovida neste âmbito.

Segundo Daniel Mato, coordenador do Projeto Diversidade Cultural, Interculturalidade e Educação Superior do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e o Caribe (IESALC):

Son muy pocas las IES de América Latina que incorporan los saberes, lenguas, propuestas y modalidades de aprendizaje de esos pueblos en sus planes de estudio, y que contribuyen deliberadamente a la valoración de la diversidad cultural, la promoción de relaciones interculturales equitativas y de formas de ciudadanía que aseguren la igualdad de oportunidades (lo que llamo «ciudadanía con equidad»). La tarea de «interculturalizar toda la educación superior», de hacerla verdaderamente «universalista», en lugar de monocultural, subalternamente seguidora del legado europeo moderno e igualmente articulada al mercado mundial, sigue pendiente (MATO, 2010, p. 109).

Ao longo da pesquisa, tanto nas entrevistas realizadas como na participação em diversos eventos em que os estudantes indígenas tinham possibilidade de se manifestar, identificou-se uma forte demanda no sentido de que os conhecimentos indígenas sejam incorporados aos conteúdos curriculares da universidade. Os estudantes ressaltaram que os conhecimentos tradicionais não são reconhecidos dentro das instituições de ensino superior e a maioria dos professores não está preparada para o diálogo e a troca de conhecimentos. Os estudantes entrevistados enfatizam que, apesar de a ideia de interculturalidade nortear muitos dos projetos universitários, o conceito vem sendo aplicado mais de forma teórica do que prática, tanto pelas políticas de governo quanto pelas universidades. Também afirmam que a interculturalidade ainda permanece fechada às ações envolvendo povos indígenas, quando toda a sociedade deveria estar contemplada por esta perspectiva. Assim, requer-se que todos os cursos nas universidades possam incorporar e dialogar com os conhecimentos indígenas ou com outras tradições de conhecimentos, e não apenas com o ocidental. Para

isso se reivindica a incorporação, no quadro docente, de especialistas e sábios indígenas, embora não tenham os diplomas escolares requeridos, assim como a capacitação dos professores dos estudantes indígenas ou dos gestores das ações afirmativas dentro das universidades, que muitas vezes não estão preparados para o “diálogo intercultural”. Também se chamou a atenção para o fato de que já existem pesquisas e textos elaborados pelos acadêmicos indígenas vinculados à sistematização de conhecimentos tradicionais, mas estes raramente são publicados ou têm circulação. Não obstante, ao longo dos seminários e encontros que pudemos acompanhar, observamos pouco aprofundamento na discussão sobre como fazer para que a relação entre conhecimentos indígenas e conhecimentos acadêmicos se estabeleça em termos de igualdade, sem cair numa perspectiva tão ingênua que negue os conflitos entre eles. Fala-se de uma forma genérica sobre estas questões.

Barroso-Hoffman (2005) torna mais complexa esta questão ao questionar a reificação da ideia de conhecimentos tradicionais/indígenas e conhecimentos acadêmicos como dois domínios de saber contrapostos, o que supõe que se esqueçam os longos processos de construção das ciências ditas ocidentais, muitas vezes criados a partir de uma interação, no passado, entre grupos e saberes que hoje são apresentados como se jamais tivessem tido contato entre si. Por outro lado, os “saberes indígenas” também têm sido reificados, atribuindo-se a eles, e somente a eles, características como o recurso à sensibilidade e a valorização da dimensão espiritual da vida, que são colocadas como ausentes da cultura e da ciência “ocidentais”. Assim, a autora propõe discutir não tanto como promover o diálogo entre ambos, mas, principalmente, como regulamentar as relações que já existem, isto é, as apropriações de recursos e saberes indígenas que *já fazem parte*, há muitos séculos, do acervo indevidamente apropriado como “ocidental”, e como reconhecer e remunerar sua autoria coletiva, associada a povos indígenas, nos casos em que se obtenha lucro a partir de sua utilização, em que é notório, por exemplo, o caso da indústria farmacêutica, de alimentos e de biotecnologia, para citar alguns. Sem dúvida, é importante abordar esta questão, que as universidades, apesar de todos os debates contemporâneos em torno das relações sujeito/objeto de pesquisa e as propostas de descolonização do saber, ainda pensam pouco.

Outro tema escassamente contemplado é a inserção no mercado de trabalho dos que concluíram a formação universitária, a maneira como se dá o “retorno” às comunidades e como a presença de profissionais indígenas impacta o cotidiano, as relações sociais e as formas de liderança.

Lúcio Flores (2007, p. 43-46), membro da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), afirma:

Os índios que saem de suas aldeias para estudar sofrem duas formas de desprezo: são acusados pelos seus próprios parentes de abandonarem seu povo, enquanto os brancos que moram nas cidades mandam que voltem para seus lugares de origem, de onde não deviam ter saído. [...] existe uma dificuldade de entender o que o índio fará depois de concluir seu curso universitário: será que ele retornará ao seu povo?

Cabe registrar que a maioria dos trabalhos assalariados disponíveis aos indígenas localiza-se dentro das aldeias, e são principalmente os postos e cargos vinculados às áreas de educação e saúde. São poucos os órgãos públicos a abrir vagas ou concursos específicos para que indígenas se desempenhem como consultores, servidores ou funcionários públicos; e se pensamos nas organizações indígenas, embora crescentemente priorizem a contratação de profissionais ou técnicos indígenas, ainda é forte a presença de não indígenas. Como ressalta Baniwa (2009, p. 8-9), os profissionais e intelectuais indígenas encontram resistências:

Hoje os acadêmicos e profissionais indígenas sofrem dupla exclusão ou discriminação. São percebidos como ameaças aos postos de lideranças indígenas e ameaças aos postos de assessorias e consultorias para questões indígenas entre os dirigentes e equipes técnicas das ONGs. Em função disso são excluídos dos processos de discussões, de espaços de tomadas de decisões e dos espaços de execução e ações e políticas. Quando a ameaça é mais eminente e real, a justificativa para garantir o trabalho e o salário dos assessores não-índios é a concorrência pela qualidade técnico-científico, além é claro do tempo de experiência, sabendo-se que os indígenas egressos das universidades ainda não dispõem desses requisitos e se não lhes forem dados oportunidades o que poderia ser com a legítima justificativa de domínio do notório saber, tão cedo não terão condições de concorrer de forma igualitária com os não-índios, uma vez que ainda levarão tempo para ter seus primeiros especialistas reconhecidos nacional ou internacionalmente, mestres e doutores.

Mesmo com um número significativo de profissionais indígenas habilitados, as oportunidades e os espaços estratégicos no âmbito interno do movimento indígena e no âmbito das políticas públicas continuam sendo ocupadas por profissionais não indígenas especialmente ligadas às ONGs indigenistas na maioria das vezes com apoio das próprias organizações indígenas. A justificativa é sempre que os indígenas não estão suficientemente preparados e qualificados para exercer tais tarefas, pois os cursos universitários não dão conta disso, o que pode ser verdade, mas que poderia ser complementado com cursos específicos, aliás como fazem para suas equipes técnicas os não indígenas que também saem das universidades com as mesmas deficiências na formação.

Assim, cabe-nos perguntar como garantir aos indígenas formados o aces-

so a um mercado de trabalho justo, em um contexto que ainda está marcado por relações tutelares e de hostilidade para com eles. Também poderíamos indagar sobre as políticas e ações que o Estado poderia elaborar para apoiar o retorno de profissionais, cientistas e técnicos indígenas às suas comunidades.

Algumas considerações finais

Por este breve panorama da situação atual do ensino superior indígena é possível verificar que as políticas governamentais só atenderam ao acesso deste segmento da população, mas não desenvolveram ações consistentes para promover a permanência e o bom desempenho dos estudantes indígenas ou dos demais segmentos beneficiados por ações afirmativas.

A institucionalização de políticas de permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior que disponham dos recursos necessários é o grande desafio a ser enfrentado, já que são muitas as dificuldades por eles atravessadas e uma quantidade considerável estuda sem qualquer apoio do governo ou da universidade.

Urge a necessidade de criar núcleos de apoio dentro das universidades e de fortalecer os já existentes, para que haja as condições necessárias para acompanhar de forma qualificada os estudantes indígenas em termos pedagógicos, culturais e políticos. Cabe ressaltar também a importância de ampliar a política de interiorização das universidades brasileiras, criar cursos que atendam a interesses diversificados de formação e modificar os cursos tradicionais para introduzir novas perspectivas metodológicas, de ensino, pesquisa e extensão em consonância com a diversidade e complexidade das formas contemporâneas de vida dos povos indígenas.

Considera-se fundamental que se faça uma avaliação dos impactos da primeira década de crescimento vertiginoso do acesso de estudantes indígenas ao ensino superior, para conhecer em qual situação eles se encontram e que tipos de atividade vêm sendo realizadas pelas universidades que implementaram ações afirmativas. Ainda são escassas as informações sobre essa realidade. Este artigo pretendeu trazer algumas informações e questionamentos sobre os desafios envolvidos numa formação superior com pertinência e qualidade para os povos indígenas.

Referências

AMARAL, W. R. do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. 2010. 2 v. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Paraná, Curitiba, 2010.

BANIWA, G. J. dos S. L. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, 2006. (Série Vias dos Saberes; 1).

_____. **Entrevista com Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, Diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – CINEP, antropólogo e representante indígena no Conselho Nacional de Educação a Trilhas de Conhecimentos**. Brasília, 30 jan. 2008. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/entrevistas/entrevista_gersem_integra.htm>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. Indígenas no Ensino Superior: Novo Desafio para as Organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 53., 2009, México. **Anais...** México, 2009.

BARROSO-HOFFMANN, M. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ANTROPOLOGIA, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005.

CAJUEIRO, R. **Os povos indígenas em instituições de Ensino Superior Públicas Federais e Estaduais do Brasil**: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2008. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%0E7%F5es%20Afirmativas.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2012.

DAL'BÓ, T. **Construindo pontes**: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar. Uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

FIALHO, M. H.; MENEZES, G.; RAMOS, A. O ensino superior e os povos indígenas no Brasil. A contribuição da Funai para a constituição de políticas públicas. In: SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO HOFFMANN, M. (Org.). **Abrindo Trilhas I**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: LACED/E-papers, 2011. No prelo.

FLORES, L. et al. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior. In: SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO HOFFMANN, M. (Org.). **Seminário Desafios para uma Educação Superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007. p. 45-47.

FREITAS, A. E. de C.; HARDER, E. Alteridades indígenas no Ensino Superior: perspectivas interculturais contemporâneas. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 9., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2011.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje**: análise de desenho institucional. Rio de Janeiro: IES/UERJ, 2011.

LANDA, B. Os desafios da permanência para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. In: NASCIMENTO, A. C. et al. (Org.). **Povos indígenas e sustentabilidade**: saberes e práticas interculturais nas universidades. Campo Grande: UCDB, 2009. p. 80-85.

MAGGIE, Y. Uma nova pedagogia racial?. **Revista da USP**, São Paulo, v. 68, n. I, p.112-129, dez./fev. 2005/2006.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. Políticas de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília. In: STEIL, C. A. (Org.). **Cotas raciais na Universidade**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. p. 35-52.

MATO, D. Las iniciativas de los movimientos indígenas em educación superior: un aporte para la profundización de la democracia. **Revista Nueva Sociedad**, n. 227, p. 102-119, mayo/jun. 2010.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade**. Uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: LACED/E-papers, 2012. No prelo.

PAULINO, M. M. **Povos indígenas e ações afirmativas**: o caso do Paraná. 2008. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, H. C. de. Dones, dádivas y reciprocidad: los complejos mecanismos de acceso a la Educación Superior en comunidades indígenas. **Revista ISEES**, Fundacion Equitas, Santiago de Chile, n. 7, p. 63-74, jul. 2010.

SOUZA LIMA, A. C. Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá de los cupos. In: GARCÍA, S.; PALADINO, M. **Educación escolar indígena**: Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina. Buenos Aires: Antropofagia, 2007. p. 257-277.

_____. Sendas de conocimientos: la educación superior de indígenas en el Brasil. Una experiencia de fomento a acciones afirmativas en la educación superior. **Revista ISEES**, Fundacion Equitas, Santiago de Chile, n. 6, p. 63-78, mar. 2008.

_____. Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior. In: MATO, D. (Org.). **Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina**. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009. p. 167-177.

STEIL, C. A. (Org.). **Cotas raciais na Universidade**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

Recebido em 30/04/2012

Versão final recebida em 18/08/2012

Aceito em 06/11/2012