

POVOS INDÍGENAS E DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

(2004-2016)

A LUTA POR
“AUTONOMIA E
PROTAGONISMO”

RITA GOMES DO NASCIMENTO
(RITA POTYGUARA)



POVOS INDÍGENAS E DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

(2004-2016)

A LUTA POR
“AUTONOMIA E
PROTAGONISMO”

RITA GOMES DO NASCIMENTO
(RITA POTYGUARA)



REALIZAÇÃO:



APOIO:



FORDFOUNDATION



FAPERJ



**LACED | LABORATÓRIO DE PESQUISAS EM ETNICIDADE,
CULTURA E DESENVOLVIMENTO**

SETOR DE ETNOLOGIA E ETNOGRAFIA

Departamento de Antropologia | Museu Nacional

Quinta da Boa Vista, s/n

São Cristóvão — Rio de Janeiro — RJ

CEP: 20940-040

EMAIL: laced@mn.ufrj.br

SITE: <http://www.laced.etc.br>

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lole, Eduardo Granja Coutinho, José Paulo Netto,

Lia Rocha, Mauro Iasi, Márcia Leite e Virginia Fontes

REVISÃO

BR75 / Elaine Batista

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Patrícia Oliveira



ESTA OBRA ESTÁ LICENCIADA COM UMA LICENÇA CREATIVE COMMONS
ATRIBUIÇÃO 4.0 INTERNACIONAL

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ
Elaborado por Meri Gleice Rodrigues de Souza – CRB 7/6439

N198p

Nascimento, Rita Gomes do (Rita Potyguara)

Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016) [recurso eletrônico]: a luta por "autonomia e protagonismo / Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara). – 1. ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

recurso digital ; 3.5 MB

Formato: epub

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81315-25-2 (recurso eletrônico)

1. Indígenas da América do Sul – Educação (Superior) – Brasil. 2. Livros eletrônicos. I. Título.

22-79745

CDD: 371.8298081

CDU: 378(=87)(81)

O presente livro foi integralmente pago, em sua preparação editorial, com recursos doados pela Fundação Ford ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/ Laced (Setor de Etnologia e Etnografia/Departamento de Antropologia/Museu Nacional — Universidade Federal do Rio de Janeiro) para desenvolvimento do projeto “Efeitos Sociais das Políticas Públicas sobre os Povos Indígenas — Brasil, 2003-2018: Desenvolvimentismo, participação social, desconstrução de direitos, e violência” (Doação n. 0150-1310-0), sob a coordenação de Antonio Carlos de Souza Lima e de Bruno Pacheco de Oliveira. Contou ainda com recursos do projeto “A antropologia e as práticas de poder no Brasil: Formação de Estado, políticas de governo, instituições e saberes científicos” (Bolsa Cientistas do Nosso Estado Processo Faperj no Proc. E-26/202.65 2/2019) concedidos sob a responsabilidade de Antonio Carlos de Souza Lima.

SUMÁRIO

- 7 Um país necessário
ANDRÉ LÁZARO
- 9 Ousadia e coragem
GERSEM BANIWA
- 11 **PREFÁCIO** | Registros de uma trajetória e cartografias para o futuro
ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA
- 17 **INTRODUÇÃO**
- 33 Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil
- 70 Entre inclusão social e étnico-racial e a busca por autonomia e protagonismo indígena: mapeamento de ações para a educação superior de indígenas no Brasil (2004-2014)
- 97 Educação superior, povos indígenas, colaboração intercultural: os espaços de participação de indígenas nas políticas educacionais brasileiras
- 123 Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas
- 154 A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas
- 179 Por uma educação antirracista nas universidades
- 189 Propostas de criação de instituições de formação superior indígena

- 243 **ANEXOS**
- 244 ANEXO 1 | Portaria SESu/MEC nº 52/2004
(Comissão Especial para elaborar políticas de educação superior indígena)
- 247 ANEXO 2 | Edital SESu/Secad de Convocação nº 5/2005 (1º Edital do Prolind)
- 260 ANEXO 3 | Portaria Secad/MEC nº 61/2009
(Comitê Técnico Multidisciplinar para seleção das propostas apresentadas aos editais do Prolind)
- 263 ANEXO 4 | Portaria MEC nº 734/2010
(Institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena)
- 266 ANEXO 5 | Portaria MEC nº 1.155/2010
(Composição da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena)
- 271 ANEXO 6 | Portaria MEC nº 52/2014
(Grupo de Trabalho para realizar estudos sobre a criação de instituição de educação superior intercultural indígena)
- 274 ANEXO 7 | Portaria MEC nº 1.062/2008
(Convocação para a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena)
- 277 ANEXO 8 | Portaria MEC nº 421/2014
(Convocação para a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena)
- 280 **AGRADECIMENTOS**
- 282 **SOBRE A AUTORA**



UM PAÍS NECESSÁRIO

ANDRÉ LÁZARO

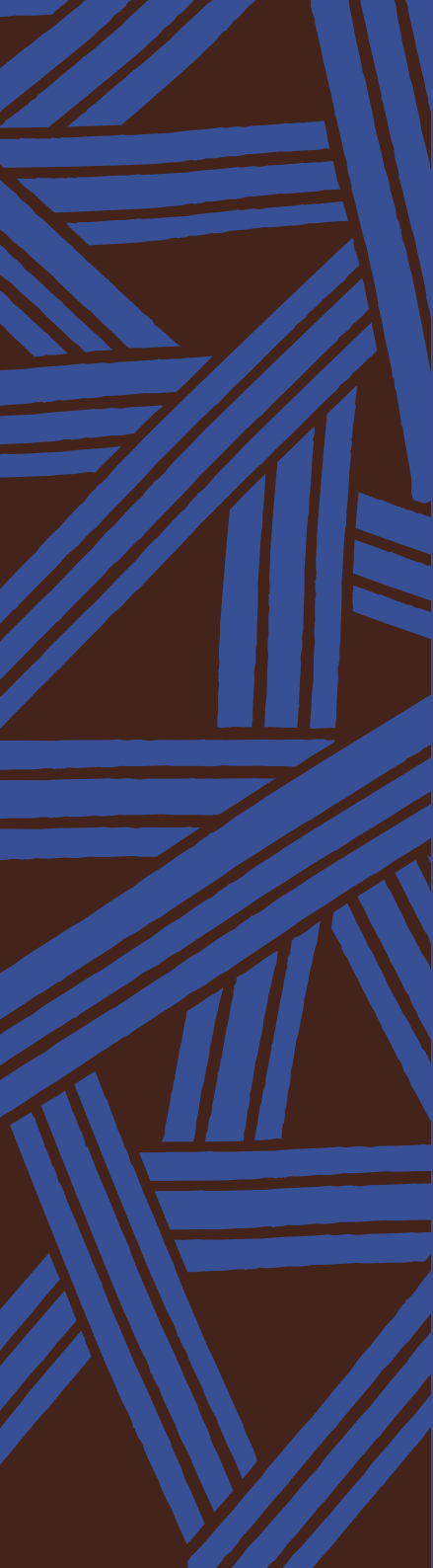
Pesquisador da Flacso Brasil. Diretor de Políticas Públicas da Fundação Santillana. Integrante do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foi secretário da Secad/Mec de 2007 a 2010.

O BRASIL PRECISA MUDAR e, se queremos ser uma nação que respeita e valoriza sua rica diversidade, é preciso ouvir os povos indígenas e as comunidades tradicionais. Afinal, é disso que se trata: ou criamos um programa civilizatório, em que a diversidade seja um valor central, ou prosseguimos na barbárie chamada de progresso.

As políticas públicas que criam possibilidades para o ingresso de indígenas e demais povos tradicionais na educação superior são ações que estruturam esta desejada e necessária mudança de paradigma. Enfrentar o racismo em suas diversas expressões, superar o machismo e as muitas formas de discriminação por questões de gênero e orientação sexual é parte dessa agenda. No entanto, transformações exigem a ação política que agrega compromisso, conhecimento e capacidade de articulação.

Este livro da professora, doutora e pós-doutora Rita Gomes do Nascimento — nossa Rita Potyguara — é uma reflexão sobre esta luta de transformar instituições educacionais para que aprendam, por meio da educação intercultural, aquilo que povos indígenas e comunidades tradicionais conhecem e que nós, brancos urbanos, precisamos aprender.

Rita reúne a competência acadêmica, a experiência profissional, a trajetória de gestora e o compromisso de militante no mesmo gesto de amor e compromisso com a potência da educação. Conhecê-la e ler seus artigos é uma forma de nos engajarmos nessa jornada de transformação urgente, que já começou e para qual sua contribuição tem sido imensa. Com este livro, Rita torna-se uma referência obrigatória para a agenda do país que precisamos criar.



OUSADIA E CORAGEM

GERSEM BANIWA

Professor da Universidade Federal do Amazonas. Foi coordenador da Educação Escolar Indígena na Secad/Mec de 2008 a 2012.

A UNIVERSIDADE FOI A ÚLTIMA FRONTEIRA rompida pelos povos indígenas no processo da colonização ocidental europeia. O acesso ao ensino superior é uma conquista histórica relevante do movimento indígena contemporâneo que traz esperanças de um futuro menos excludente, menos desigual, menos racista e com mais cidadania, autonomia e protagonismo dos povos indígenas na continuidade de suas trajetórias civilizatórias milenares e seus projetos etnopolíticos atuais e futuros. A formação universitária de indígenas tende a reduzir ao longo do tempo a exclusão, a desigualdade, a dominação, a subalternização, a invisibilidade e a negação de existências indígenas, além de tornar visíveis e conhecidas as muitas e importantes contribuições dos povos indígenas à formação do estado e do povo brasileiro a partir das próprias vozes indígenas.

Nós indígenas vencemos a primeira importante batalha da Educação Superior, que foi romper os muros impenetráveis da universidade e agora, uma vez dentro dela, precisamos iniciar a segunda grande batalha que é nos apropriar dela, transformá-la e adequá-la para atender nossas realidades, demandas, direitos e perspectivas pedagógicas, políticas e epistêmicas. A chegada e entrada ao território geopolítico da universidade representa mais um (re)começo rumo à retomada de nossas autonomias societárias e civilizatórias. A universidade e a formação universitária também têm que ser do nosso jeito, do jeito indígena.

Essa importante obra de Rita Potyguara nos faz (re)viver a esperança no futuro dos povos indígenas a partir dos labirintos de conquistas, de ousadias, de teimosias e de iniciativas corajosas no campo da Educação Superior, através de uma escrita suave, mas profunda, de quem viveu e vive esse caminhar de lutas, de conquistas e de desafios por direito humano à educação por toda a vida e em todos os seus níveis e espaços. É tão bom ser não apenas leitor e espectador, mas testemunho ativo e pró-ativo dessa história de amor com a educação, com os direitos humanos e com a vida em sua plenitude.



PREFÁCIO

REGISTROS DE UMA TRAJETÓRIA E CARTOGRAFIAS PARA O FUTURO

ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA
LACED/MUSEU NACIONAL-UFRJ

OS ANOS QUE SE ESTENDERAM desde a Constituição de 1988 até 2016 viram o surgimento paulatino de diversas ações de Estado destinadas ao reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a uma atenção diferenciada em variados campos sociais (fundiário, educacional, sanitário, cultural, da sustentabilidade etc.). Seguiu-se, assim, o cartograma de construção de um Estado democrático de direito, traçado consoante aos direitos plasmados na carta constitucional, onde a participação de movimentos e categorias sociais seria fundante das políticas voltadas ao bem-estar social. Tais ações, umas mais outras menos, ensejaram políticas de governo, com planejamento eficiente e muitas vezes de fato participativo, orçamento e (algumas, senão poucas) formas de avaliação e estruturas de reelaboração.

Muitas dessas ações ou políticas de governo foram construídas com participação efetiva dos povos e organizações indígenas, mais especificamente, revertendo a tendência histórica calcada no exercício tutelar do Estado. Outras, estavam em vias de se constituir como tais quando sobreveio a conjuntura que se instaurou progressivamente a partir de meados de 2013, em particular de 2015 em diante, que resultou no impeachment da Presidenta Dilma Vana Rousseff e na célere e voraz desconstrução da vida democrático-participativa que se instaurou desde então e sempre nos parece não cessar. Tal foi o caso das ações relativas à demanda por educação superior de indígenas, com direta relação à democratização da universidade, que só por meados da primeira década dos anos 2000 começou a ganhar corpo, com a ampliação do sistema universitário público federal (em especial através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais — Reuni) e seu poderoso efeito de indução das ações dos governos estaduais e municipais rumo à interiorização. A criação paralela, aprofundada posteriormente, de uma rede de instituições federais de ensino técnico e tecnológico foi outro passo decisivo.

Nessa quadra luminosa de nossa muito breve (e muitíssimo imperfeita) trajetória republicana, as ações afirmativas tiveram um papel destacado na mudança da face das universidades, infletindo barreiras de acesso e à permanência baseadas em desigualdades de renda, étnico-raciais e regionais, e lançando bases também a um conjunto de ações direcionadas ao setor privado (como o Fundo de Financiamento Estudantil — FIES; e o Programa Universidade para Todos — PROUNI). E com o adjetivo “luminosa” não quero dizer sem problemas, sem conflitos, com recursos abundantes, perfeita.

Nesse conjunto de sete textos, acompanhados de documentos, Rita Gomes Nascimento, Rita Potyguara, indígena intelectual, pesquisadora de primeira qualidade e gestora com uma rara capacidade de atuação concreta e realização (porque idealizar e inventar é fácil negociar e executar ... bem isso já é bem mais difícil), nos traz um panorama complexo. Os trabalhos foram escritos pari passu sua experiência como Coordenadora Geral de Educação Escolar Indígena (2012 a 2015) e como Diretora de Diversidade (2015 a 2019) da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (de 2004 a 2011) e Inclusão (de 2011 até 2019), quando seria extinta pelo atual governo federal (para uma visão mais completa de sua importante trajetória, ver o “Sobre a autora”, no final do volume).

Com argúcia e acurácia, capacidade crítica e profundidade reflexiva a autora mapeia o quadro do surgimento das ações dirigidas à formação superior de indígenas no Brasil, traçando um panorama geral da luta pela democratização das universidades públicas e da pauta relativa à diversidade étnico racial. Por essa carta de “navegação”, Rita Nascimento nos conduz pelos meandros das formas de participação social, sobretudo de indígenas, e nos apresenta a um mapa abrangente das ações afirmativas (chamemos essas ações de Estado assim) para a educação superior de indígena ao longo das duas primeiras décadas dos anos

2000, foco deste livro. Sua rica experiência na gestão mais ampla da educação escolar indígena também nos níveis básico, e na sua dimensão técnica, ensejariam ainda mais outros trabalhos, assim como seu amplo conhecimento das questões voltadas para educação do campo, quilombola, educação especial, educação de jovens e adultos, o que a torna produtora privilegiada em campos nada fáceis das políticas educacionais.

Acompanhei de perto parte dos processos relativos à demanda por educação superior de indígenas, bem como as medidas tomadas no sentido de enfrentar as dificuldades existentes e encaminhar soluções rumo a uma política propriamente estruturada, ainda que a partir de outros pontos e formas de intervenção, isto é, os da pesquisa intensamente orientada para o diálogo com os movimentos indígenas e com a sedimentação de conhecimentos para a intervenção social. Julgo que neste livro-documento — onde a pesquisadora e a gestora pública, a indígena militante e a intelectual arguta e rigorosa se encontram harmoniosa e articuladamente, numa demonstração de que tais papéis não se contradizem, nem que as suas regras de exercício sejam excludentes ou devam apagar umas às outras — encontramos análises e registros que nos mostram o tanto que foi feito diante dessa reivindicação dos movimentos indígenas (de acesso às universidades), do que havia em curso e o muito por fazer.

Da formação de professores indígenas, cuja ampliação está inscrita no Plano Nacional de Educação de 2001-2010, passando pelo acesso diferenciado aos cursos regulares de universidades, à inovação sob a forma de criação de cursos com focos distintos daqueles hoje existentes e de novas institucionalidades que contemplem a situação específica dos povos indígenas, muito foi pensado, debatido e desenhado, muitas proposições implementadas e outras tantas estavam em vias de sê-lo. Alguns dos obstáculos estavam no arraigado racismo institucional estruturante da vida pública brasileira no plano do cotidiano (tão

mais forte quanto mais próximo de terras indígenas), na precariedade e na inadequação das formas acadêmicas e institucionais às realidades etnicamente diferenciadas, na necessidade de se romper com as diretrizes cada dia mais homogeneizantes na gestão pública. Articulados a um discurso jurídico surgido da derivação deletéria da “conquista de direitos” pós-1988, que tais vetores dirigiram-se a tratar tudo que é singular como se fosse antirrepublicano, “corporativo”, “corrupto” e “criminoso”, demonizando as práticas de gestão direcionadas à diversidade, dizendo que o tão dividido Brasil (uno apenas para poucos) estava sendo ainda mais fracionado desde janeiro de 2019, com ações em sentido diametralmente opostas de muitas conquistas arduamente obtidas.

Um outro lado, porém, também foi igualmente verdadeiro: as conferências nacionais de diversos temas contaram com a presença indígena crescente. Em especial, duas conferências nacionais de educação indígena foram realizadas, permitindo interação, aprendizado e oportunidades de formulação de demandas compartilhadas em meio ao reconhecimento da pluralidade de situações étnicas e históricas, levando não só a perceber as constantes, mas também as especificidades de toda ordem. Tentativas de novas morfologias operacionais aconteceram, um enorme trabalho foi desenvolvido como fruto do labor de equipes por vezes diminutas em relação ao tamanho das tarefas. Ficamos com a certeza de que não há volta possível, independente dos cortes de verbas e da violência potencializada por discussões e ações emanadas do governo federal vigente.

Rita Potyguara, em especial, nos fala — e documenta — sobre a perspectiva de se produzir um programa que financiasse redes nacionais de instituições de ensino superior que já atuavam (e continuam atuando, com todas as adversidades do momento) e que se encaminhasse para formatos singulares de universidades indígenas, uma demanda que ainda precisa ser mais debatida,

qualificada e avivada pelos movimentos indígenas. E esse é um ponto fundamental: em que pese o governo presente e as diversas perversidades praticadas, a interlocução dos movimentos indígenas com as universidades não cessou e nem cessa(rá), de crescer.

As iniciativas de formação em campi universitários por todo país se ampliaram, assim como a presença de estudantes indígenas na graduação e na pós-graduação. São muitos os indígenas formados em muitos níveis, e que aos poucos se fazem presentes no magistério superior, na pesquisa e na vida científica brasileira. Nada mais longe de um certo quadro de desolamento e destruição que a grande imprensa teima em (apenas) passar. Há forças vivas e atuantes em todos os campos sociais, e aqui vemos o lastro deixado pelo período da redemocratização e pelas duas décadas iniciais do terceiro milênio, entrevemos os desafios de sua (re)construção, e as perspectivas do porvir.

Intelectual indígena da maior grandeza, a autora desenha esse cenário esse em diálogo com a literatura produzida no/ do Brasil e com uma ampla rede de troca de conhecimento na América Latina. O resultado não é somente um claro e incisivo balanço do passado recente, sem esquecer a história de longo prazo. É uma cartografia para o futuro. Tê-lo publicado nos mostra as tarefas em nossas mãos para os próximos anos, sobretudo para os indígenas intelectuais formados nesses anos de investimento e trabalho febril.

São marcos de nossa sempre renovada esperança na construção de futuros mais equânimes e generosos, como aqueles que o presente livro espelha, tanto quanto das dificuldades que temos a superar, que me motivam a — hoje com um arsenal intelectual muito mais vigoroso, com mais experiências e aprendizados — a dizer que aqui está uma leitura imprescindível e a agradecer por termos tido a possibilidade de partilhar de tanto e contribuir modestamente para sua publicação. Que venham outros, que venham muitos.



INTRODUÇÃO

A MAIORIA DOS TEXTOS AQUI REUNIDOS foi produzida durante minhas atuações como gestora na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC) e como pesquisadora vinculada à Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red Esial).¹ Os textos são dessa maneira marcados por múltiplas implicações, uma vez que eles resultaram de minhas ações como gestora, pesquisadora e indígena militante no campo da educação escolar indígena.²

Na condição de coordenadora (2012 a 2015) e de diretora (2015 a 2019) na Secadi/MEC tive a oportunidade de aprender sobre e de também colaborar com a implementação das políticas educacionais não só para os povos indígenas, mas também para quilombolas, para populações do campo e para as relações étnico-raciais. Sendo assim, tais cargos de gestão se constituíram em lugar estratégico na compreensão das questões mais macro da política de educação escolar indígena, participando das articulações com os diferentes atores que formam este campo.

Foi ainda durante minha atuação no Ministério da Educação que passei a integrar a Red Esial, ocasião em que realizei estudos pós-doutorais sob a coordenação do Professor Dr. Daniel Mato da Universidad Tres de Febrero de Argentina, abordando o tema da educação superior e povos indígenas no Brasil. A participação

¹ A Red Esial é um espaço de cooperação interinstitucional envolvendo diferentes Instituições de Educação Superior (IES) com o objetivo de gerar mecanismos de colaboração para o fortalecimento das ações de valorização dos conhecimentos, línguas, histórias e projetos societários dos povos indígenas e afrodescendentes latino-americanos. Sobre a Red ver o seu sítio eletrônico no endereço: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>.

² Refleti sobre algumas dessas minhas implicações, destacando a sua relação com minha trajetória acadêmica, em texto publicado no dossiê Intelectuales indígenas y ciencias sociales en América Latina, organizado por Mariana Paladino e Laura Zapata na revista de antropología do Programa de Postgrado en Antropología Social da Universidad Nacional de Misiones, Argentina.

como pesquisadora da referida rede latino-americana de pesquisadores, além de contribuir para a minha formação acadêmica, ajudou-me a perceber semelhanças e diferenças no tratamento da questão da educação superior dos povos indígenas entre os diferentes países da região, dando também maior visibilidade a respeito das experiências de educação superior dos povos indígenas no Brasil. Assim, nos debates e encontros da Red Esial buscava destacar os problemas e avanços das políticas educacionais, bem como as formas de agenciamento indígena nas articulações dos povos e suas lideranças com os diferentes atores sociais que fazem o campo do indigenismo no País.

Além disso, o conhecimento de outras realidades nacionais ampliou as perspectivas de análise, compreensão e ação junto aos gestores públicos, às instituições educacionais e aos povos indígenas que ascendem ou buscam ascender à formação superior. Neste sentido, um dos benefícios derivados de minha vinculação à rede diz respeito ao estreitamento de laços com os profissionais que discutem a educação superior no Brasil e, de modo bastante significativo, a interação com os profissionais, acadêmicos e militantes da educação superior e povos indígenas na América Latina e no Caribe.

A respeito do caso brasileiro, não custa lembrar que foi a partir de meados dos anos 2000 que ocorreu um processo de expansão da educação superior com o intuito de promover a sua maior democratização. Apesar disso, as políticas educacionais não têm conseguido atender a contento as demandas por formação superior do conjunto da população brasileira, sobretudo no que se refere a sua diversidade étnica. Os níveis mais avançados de escolarização ainda permanecem pouco acessíveis para diferentes grupos e povos historicamente excluídos dos espaços universitários. Sendo assim, os números referentes à quantidade e à qualidade desta etapa da educação revelam os modos pelos quais a educação superior se constituiu historicamente como um “sistema de elite” (Trow, 2007).

De maneira geral, o Brasil continua apresentando baixos índices de acesso à educação superior, frente a outros países da América Latina. Conforme relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para o ano de 2018

A escolarização de nível superior tem aumentado no Brasil, no entanto, ainda conta com uma das menores taxas entre os países membros e parceiros da OCDE, inferior à de todos os demais países latinoamericanos com dados disponíveis (Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica e México) (OCDE, 2018, p. 5).

Isto é, o caráter progressista das políticas de democratização do acesso à educação superior no Brasil não rompeu com a tendência privatista e a concessão de privilégios para as elites econômicas. Mas, apesar do quadro de exclusões e desigualdades estruturais que cercam a educação superior, não se pode deixar de reconhecer os avanços ocorridos no que se refere à ampliação do acesso, destacando o papel de ações como o da política de financiamento estudantil criada ainda em 1999 e a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007. No conjunto de ações que visam transformar a realidade das desigualdades estruturais da educação superior ganha relevo também a adoção de ações afirmativas por algumas universidades públicas brasileiras no início dos anos 2000 tendo como públicos-alvo estudantes egressos da escola pública, negros e indígenas. É importante destacar que as iniciativas dessas universidades na criação de cotas para ingresso em seus cursos de graduação são anteriores à vigência da Lei nº 12.711, chamada Lei de Cotas, instituída pelo

governo federal em 2012.³ Este cenário de mudanças é descrito no capítulo “Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil” que trata das políticas que ensejaram uma maior presença negra e indígena nas universidades brasileiras.

Em relação ao acesso dos povos indígenas à educação superior, os números têm crescido a cada ano, refletindo, dentre outras coisas, os efeitos do crescimento de suas taxas de escolarização — reprimida por muito tempo — e de uma maior mobilização política das organizações indígenas e indigenistas em torno dessas demandas. Neste sentido, é importante lembrar que a educação superior de indígenas no Brasil constitui-se em um fenômeno recente na história da educação brasileira, na política indigenista nacional e, sobretudo, na história de vida dos povos e das pessoas indígenas.⁴

O aumento da presença indígena na educação superior resulta, em grande medida, dos esforços das lideranças, dos professores, dos estudantes e das organizações indígenas em geral, articuladas

³ As políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras têm sido objeto de interesse de vários grupos e instituições de pesquisa, a exemplo do Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), criado no âmbito da Universidade de Brasília em cooperação com um conjunto de outras instituições, do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced), vinculado ao Departamento de Antropologia do Museu Nacional, órgão pertencente à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gemaa) no Instituto de Estudos Sociais e Políticos (Iesp) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). No Mapa das Ações Afirmativas no Brasil elaborado pelo INCTI é traçado um quadro das políticas de cotas no ensino superior. Neste documento, são descritas as ações afirmativas implementadas por 128 IES brasileiras no intervalo de 10 anos, do ano de 2002 a 2012. Deste total de instituições, 66 desenvolveram ações afirmativas para indígenas, principalmente por meio da reserva de vagas (CARVALHO, 2016).

⁴ Apesar disso, tem sido este um campo frutífero de estudos e de pesquisas, como exemplificam os trabalhos desenvolvidos no âmbito do Projeto Trilhas de Conhecimentos, realizado no período de 2004 a 2009 pelo Laced. Para maiores informações e acesso às suas publicações, consultar o endereço <http://laced.etc.br/projetos/projetos-executados/trilhas-de-conhecimentos/>.

com as Instituições de Educação Superior (IES), sobretudo por meio de professores e pesquisadores ligados à temática indígena e indigenista que abriram “frentes de trabalho” dentro e fora de suas instituições para promoverem a formação superior de indígenas. Além desses, há o papel desempenhado pela Fundação Nacional do Índio (Funai) por meio de apoio financeiro dispensado às IES e aos estudantes e, também, pelo MEC que tem fomentado e apoiado ações junto a essas instituições e aos estudantes no que se refere ao seu acesso e permanência.

Assim, a oferta de educação superior aos indígenas tem constituído certa agenda governamental de políticas afirmativas surgidas em resposta às demandas trazidas para a cena pública pelas organizações de educação do movimento indígena. Como já indicado, tais lutas por educação têm sido encampadas por organizações indígenas de professores, fóruns de educação locais e nacional e, mais recentemente, de universitários indígenas. De todo modo, as lutas e mobilizações em prol da educação, em particular da educação da superior, têm ressonâncias no campo das políticas públicas. Estas ressonâncias podem ser vistas no capítulo “Entre inclusão social e étnico-racial e a busca por autonomia e protagonismo” que apresenta o mapeamento de ações desenvolvidas nesse campo no período de 2004 a 2014.

Inicialmente, as reivindicações por educação superior estavam ligadas apenas à formação de professores indígenas para atuarem nas escolas da educação básica de suas comunidades. A posteriori, a busca por formação acadêmica se desdobrou na estratégia de formação de profissionais e lideranças do movimento indígena aptos a intervir em favor dos interesses e necessidades indígenas. Estas vêm se constituindo nas “duas vertentes principais das demandas dos movimentos indígenas em relação a educação universitária” (Paladino; Almeida, 2012, p. 108).

Vale destacar que essas demandas são gestadas no momento em que a autonomia indígena ou sua autodeterminação figuram

como condição sine qua non para a reversão da condição tutelar juridicamente imposta pelo estado brasileiro desde o período colonial até a República e fortemente marcada nos diplomas legais que antecederam a promulgação da Constituição Federal de 1988. Autonomia e autodeterminação, portanto, estão na gênese do movimento indígena, compreendido como “aquele que é o elemento a questionar mais fortemente as tradições de conhecimento de nosso arquivo colonial”, pretendendo dar “curso à polifonia indígena em nosso país”, “onde o porta-voz branco, tutor, seja oficial ou não, deve ser ultrapassado” (Souza Lima, 2010, p. 34).

Tem sido o movimento indígena assim, desde o final da década de 1980, o protagonista nas lutas e conquistas na área de educação escolar indígena, apesar de ainda hoje não terem muitas de suas demandas atendidas. Entretanto, há avanços que podem ser lidos como estratégias de superação da tutela, tendo em vista que a educação era, até bem pouco tempo, palco de atuação privilegiada dos não indígenas, oriundos de missões religiosas, de ONGs e de órgãos governamentais.

Assim, o movimento indígena, de maneira semelhante a outros movimentos sociais, almeja

contar entre sus filas com profesionales dedicados a la defensa de los derechos de individuos y comunidades afectados por situaciones de injusticia social, así como con profesionales y técnicos dedicados a prestar servicios de apoyo a esos mismos sujetos sociales en diversos tipos de campos e iniciativas. También suelen impulsar actividades educativas, de difusión de sus ideas y de formación de cuadros, entre otras (Mato, 2010, p. 103)

Sendo assim, é possível afirmar que as reivindicações dos povos indígenas por formações acadêmicas e profissionais, encontram-se articuladas às estratégias etnopolíticas

do movimento indígena, visando, na maior parte dos casos, a garantia da posse e da sustentabilidade dos seus territórios, conjugadas com o imperativo estabelecimento de uma relação menos assimétrica com o estado nacional.

Neste sentido, a presença de indígenas na educação superior coloca em primeiro plano uma crescente necessidade de maior escolarização e formação profissional entre os povos indígenas como modo de melhor instrumentalizar a conquista e a defesa dos seus direitos. Esta presença vem se dando de diversas maneiras, seja por meio de suas participações em cursos e programas convencionais já existentes ou inovadores — aqueles criados a partir de demandas indígenas —, seja por meio dos processos de criação e implementação de espaços acadêmicos, colegiados de participação, dentre outros surgidos nas estruturas pedagógicas e de gestão das IES. O papel dos espaços de participação na construção do protagonismo indígena no campo da educação superior é objeto de reflexão no capítulo “Educação superior, povos indígenas, colaboração intercultural: os espaços de participação de indígenas nas políticas educacionais brasileiras” que destaca a importância dos professores indígenas e da criação de uma instância de participação no âmbito do MEC na construção das políticas educacionais para os povos indígenas, seja na escolarização básica, seja na formação superior.

Dentre essas políticas ganha destaque a criação, em 2005, do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) que se constitui em importante ação de promoção da educação superior para os povos indígenas no Brasil. Trata-se de uma resposta do governo federal às demandas do movimento indígena por formação superior considerando as especificidades dos diferentes povos e comunidades. Os avanços, fragilidades e desafios ligados a sua institucionalização são apresentados no capítulo “Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de

Licenciaturas Interculturais Indígenas” que chama a atenção para a importância do regime de colaboração e de uma colaboração intercultural para a sua efetivação.

Vale ainda ressaltar que o conjunto de demandas por educação superior apresentadas pelos povos indígenas está inscrito em um cenário político que aponta para a importância da educação na busca de superação das desigualdades sociais. É nesse contexto que, no campo da legislação educacional, observa-se a institucionalização da promoção da educação superior aos indígenas, ampliando as referências legais anteriores que se limitavam apenas a educação básica. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, além dos artigos 78 e 79 que já faziam alusão a programas de ensino e pesquisa para a promoção da educação bilíngue e intercultural, recebeu no ano de 2011 um acréscimo que trata explicitamente da educação superior para os povos indígenas realizada nas universidades públicas e privadas, bem como a necessidade de assistência estudantil e o fomento à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (§ 3º do Art. 79).

No âmbito do planejamento educacional do País das duas últimas décadas, a educação superior para os indígenas esteve inicialmente circunscrita à promoção de cursos para a formação de professores, embora houvesse no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2011 um capítulo dedicado à educação escolar indígena. Já o plano de educação subsequente, em vigência de 2014 a 2024, em face do quadro de demandas indígenas e das políticas implementadas, faz menção às estratégias de promoção de um percurso formativo com qualidade social, dando destaque às formas de acesso, permanência e conclusão na educação superior para os povos indígenas, ao lado de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Dessa maneira, a aprovação do PNE 2014-2024 traz para o cenário das políticas educacionais importantes metas e estratégias que visam aprofundar o processo de democratização da educação superior, incluindo grupos historicamente excluídos. Como meta está prevista a elevação das taxas de matrículas com garantia da qualidade da oferta e da expansão da educação pública. Dentre suas estratégias, podem ser citadas a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil, a redução das desigualdades étnico-raciais, a ampliação das taxas de acesso e de permanência e a expansão do atendimento específico aos estudantes do campo, indígenas e quilombolas. Em suma, como pode ser lido, no PNE há o reconhecimento da necessidade de implementação de ações afirmativas para o acesso, considerando-se as especificidades dos grupos, da implementação de assistência estudantil para a garantia da permanência e do apoio à trajetória acadêmica para uma conclusão exitosa.

Outro aspecto que vem se destacando no cenário das políticas educacionais é o fato de que os sistemas de coleta de dados começaram a considerar a variável indígena na produção de suas informações. Embora ainda haja carência de instrumentos que melhor qualifiquem a presença de estudantes indígenas, o Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no âmbito do MEC, oferece dados importantes para a construção, implementação e avaliação das políticas de promoção da educação superior de indígenas.

O conjunto desses dados pode servir para traçar um quadro geral da presença indígena nos cursos de graduação atualmente no Brasil. No entanto, para isso, precisariam ser cruzados com outras fontes que qualifiquem melhor esta presença, dada a escassez de informações sobre as origens, os grupos de pertencimento, as línguas faladas por esses estudantes, bem como as políticas de acesso e de permanência que lhes contemplam.

Elementos para compor este quadro poderiam ser buscados nas experiências acumuladas em mais de dez anos de ações afirmativas para indígenas no País, ampliadas com as políticas de expansão da educação superior adotadas pelo governo federal nos anos 2000, conforme já anunciado.

Se as IES brasileiras, por um lado, têm buscado criar espaços específicos visando um melhor atendimento das demandas dos povos indígenas — seja por meio da adoção de ações e políticas de acolhimento para os estudantes, seja criando espaços de participação em suas instâncias de deliberação — por outro lado, elas pouco têm conseguido avançar no que diz respeito à interculturalização dos conhecimentos, possível efeito de uma maior presença indígena nas universidades.

Assim, esta presença tende a provocar questionamentos a respeito do próprio modelo de universidade vigente e da hierarquização dos modos de produção do conhecimento como exemplos do que Boaventura de Sousa Santos chama de “passagem do conhecimento universitário para o pluriversitário” em sua proposta de reforma democrática e emancipatória da universidade no século XXI. Isto tende a ocorrer quando “estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é um modo de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários”. (Santos, 2011, p. 43-44).

Estes são os efeitos do racismo estrutural no ambiente universitário representado por uma histórica ausência de indígenas, negros e demais “atores sociais da diversidade”. Assim, ainda que ações afirmativas tenham promovido um maior ingresso de indígenas vemos que, no geral, suas histórias, culturas, línguas, saberes e conhecimentos continuam ausentes nas universidades. Além disso, são inexistentes ações que visem às suas inclusões como técnicos, docentes ou gestores nos quadros de

profissionais dessas instituições. Todavia, para o enfrentamento do racismo é necessário não apenas ampliar a presença desses coletivos nas universidades, mas também criar mecanismos institucionais que visem a sua “desestruturação”, tais como: ações de promoção de uma educação antirracista. Estas questões são discutidas nos capítulos “A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil” e “Por uma educação antirracista nas universidades”.

Não obstante a persistência das várias manifestações de racismo, as mudanças ocorridas no campo universitário fomentaram a criação de maneiras de colaboração interinstitucional e intercultural que, por sua vez, estão ligadas às ações que promoveram o acesso diferenciado (por meio de vestibulares específicos, reservas de vagas, cotas); a busca pela garantia da permanência (“bolsa” da Funai, Programa Bolsa Permanência do MEC); a criação de participação indígena nas IES (colegiados, conselhos, observatórios); a criação de unidades específicas no âmbito das IES (faculdades, institutos, núcleos) e as iniciativas de criação de novas instituições.

É sobre este último assunto que é dedicado o capítulo “Propostas de criação de instituições de formação superior indígena”, apresentando três iniciativas que pretendem se constituir em instituições voltadas para o atendimento das demandas específicas dos povos indígenas por educação superior. A primeira delas se refere à proposta de criação de uma universidade indígena discutida no âmbito do MEC por meio de um Grupo de Trabalho entre os anos de 2014 e 2016. A segunda se refere ao projeto de criação do Instituto dos Conhecimentos Indígenas e Pesquisa do Rio Negro (ICIPRN) que pretende ser um espaço de promoção de um maior protagonismo indígena, possuindo como principais articuladores o Instituto Socioambiental (ISA) e a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn). A terceira iniciativa é a da criação de um

campus indígena na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) que desde a sua instalação em 2010 adota ações afirmativas envolvendo os povos indígenas.

No entanto, as crises políticas instauradas no País dificultaram a continuidade tanto das ações implementadas quanto das iniciativas propostas como as de criação de instituições específicas. No que se refere à criação da universidade indígena, após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, no governo do presidente Michel Temer, o cerceamento dos espaços democráticos de discussão e de participação constituídos até então, aliado ao conjunto de reformas na área econômica, como o controle dos gastos públicos, e na própria educação, como a reforma do ensino médio e a nova política curricular, tornaram o contexto completamente desfavorável à continuidade das discussões.

O cenário de ameaças e efetivos retrocessos foi recrudescido com a chegada ao poder do presidente Jair Bolsonaro que, dentre outras ações, extinguiu a Secadi em janeiro de 2019, logo após a sua posse. Por consequência, a política nacional de educação escolar indígena, ao lado de outras políticas do ministério, ficou paralisada. Com relação à educação superior o corte de verbas está inviabilizando o funcionamento das universidades, o acesso ao programa bolsa permanência e a continuidade dos cursos de formação de professores indígenas. Passados três anos, esse governo não executou “nem um centímetro” da política nacional de educação escolar indígena.

Malgrado seus desafios e o cenário atual de adversidades, esta política ainda é uma conquista importante do movimento indígena brasileiro. Ações de fomento a cursos de licenciaturas interculturais, por meio do Prolind, a importância dos espaços de discussão, participação e controle social, tais como: comissões, grupos de trabalho e conferências exemplificam alguns dos seus principais avanços, sobretudo no campo da educação superior. Os documentos trazidos nos anexos representam as conquistas

no plano legal que orientam e dão sustentação à implementação das ações pelos agentes públicos e povos indígenas.

Por fim, pode-se dizer que a educação superior de indígenas no Brasil vem colocando em perspectiva a premência das questões sociais, econômicas, ambientais, culturais e linguísticas das comunidades e povos indígenas. A exemplo do que vem ocorrendo há alguns anos em outros países da América Latina essas são consideradas como necessárias à promoção do seu bem viver e de toda a sociedade envolvente. Numa perspectiva mais ampliada, vale a pena pensar a maneira pela qual a criação e o fortalecimento de universidades indígenas no contexto latino-americano têm favorecido a democratização do acesso e permanência dos indígenas na educação superior (MUÑOZ, 2007), ao servir de inspiração para iniciativas realizadas no âmbito nacional. De qualquer modo, entende-se, no caso brasileiro, que a criação de instituições próprias busca responder melhor às demandas dos povos indígenas pelo acesso e permanência na educação superior com a qualidade e a pertinência sociocultural e linguística almejadas.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, José Jorge de. *A política de cotas no ensino superior: ensaio descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, 2016.
- MATO, Daniel. Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia, *Nueva Sociedad*, 227, mayo-junio de 2010, p. 102-119.
- MUÑOZ, Manuel Ramiro. Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Iesalc). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. La metamorfosis de la educación superior, 2007, p. 129-143.
- NASCIMENTO, Rita Gomes. Antropologia e Educação: experiências implicadas de pesquisas na educação escolar indígena, *AVÁ. Revista de Antropologia*, 33, Diciembre 2018, p. 123-140.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Country Note Education at a Glance 2018: OCDE indicators*. Tradução do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/Country_Note_traduzido.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.
- PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*, Rio de Janeiro, Contracapa/Laced-UFRJ, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. Povos indígenas no Brasil contemporâneo: De tutelados a 'organizados'? In: SOUSA, Cássio Noronha Inglês de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de; SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; MATOS, Maria Helena Ortolan (org.). *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II*. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Laced, 2010. p. 15-50.

TROW, Martin. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: FOREST, James J.F.; ALTBACH, Philip G. (ed). *International Handbook of Higher Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 18, 2007. p. 243-280. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/96p3s213#page-1>. Acesso em: 12 jul. 2021.



DEMOCRATIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR
E DIVERSIDADE
ÉTNICO-RACIAL
NO BRASIL⁵

NO BRASIL, o progressivo reconhecimento de sua diversidade étnico-racial vem se dando primordialmente por força da atuação dos movimentos negro e indígena que têm posto nas suas agendas de lutas as demandas por direitos humanos e coletivos. Para os dois movimentos a educação é considerada estratégica, inclusive para a garantia de outros direitos. Desse modo, a educação tem sido uma das pautas principais desses coletivos em suas lutas contra a discriminação e a exclusão, guardadas as especificidades e as aproximações entre negros e indígenas e seus movimentos sociais.

Em associação com os movimentos de reconhecimento e de valorização da diversidade étnico-racial, os programas e as ações afirmativas implementadas no País sob a perspectiva de expansão da Educação Superior (ES) tiveram por efeito aumentar o número das presenças negra e indígena no espaço acadêmico. É importante destacar, no caso brasileiro, que o maior investimento nas políticas de acesso a partir do final dos anos de 1990, tanto no setor público quanto no privado, reflete um movimento de políticas econômicas e educacionais vigentes na América Latina que já vinha apontando para a ES como um dos principais fatores de promoção do desenvolvimento socioeconômico e de superação de situações de desigualdades.

As ações do Estado brasileiro com vistas à promoção da ES, ainda na década final do século XX, obedeceram ao modelo neoliberal proposto por organismos internacionais multilaterais de fortalecimento da iniciativa privada, ampliando a

⁵ Texto originalmente publicado em 2018 no livro *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, organizado pelo professor Daniel Mato, compondo a coleção CRES 2018, criada por ocasião da realização da III Conferência Regional de Educação Superior, organizada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), órgão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em colaboração com a Universidad de Córdoba, na Argentina. Para um panorama da educação superior para os afrodescendentes na América Latina ver, na mesma publicação, o trabalho de Anny Ocoró Loango e Maria Nilza Silva.

oferta deste nível de ensino nas instituições particulares. No início dos anos 2000, embora seguindo o mesmo receituário de valorização do setor educacional privado, foram realizados também significativos investimentos na esfera pública, particularmente no âmbito federal com a ampliação da rede federal de educação superior e tecnológica e a criação de novas universidades e campus em diferentes locais, principalmente fora das capitais, em regiões historicamente pouco assistidas nessa seara das políticas públicas, como o Norte e o Nordeste.⁶

Desse modo, com o argumento de democratizar a ES, o governo brasileiro fomentou diversas ações de criação e de expansão de instituições de ensino e das suas vagas, apoiando a construção e a implementação de diferentes maneiras de acesso a cursos de graduação. Estas iniciativas de expansão da educação universitária apresentaram, dentre outros critérios — como o do perfil socioeconômico —, o enfoque étnico-racial com vistas a contemplar as populações negras e os povos indígenas.

Mas, apesar desse avanço no que se refere ao acesso à formação universitária, há problemas e desafios recorrentes, como a promoção da permanência dos estudantes negros e indígenas nesse espaço, o enfrentamento das situações de racismo e de preconceito, a questão da atuação profissional e das maneiras de inserção dos egressos no mundo do trabalho, dentre outros. Afinal, apenas incluir negros e indígenas nas universidades não significa solucionar os problemas históricos de exclusão a que esses coletivos estiveram submetidos ao longo

⁶ No período de 2003 a 2014, houve um processo de expansão das universidades federais no Brasil com a interiorização das instituições e a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (Reuni) em 2007, que ampliou o número de instituições, cursos e vagas na graduação e mesmo na pós-graduação. Além disso, foram criados também nesse período programas especiais que visaram o aumento do número das taxas de matrícula nas universidades, tendo como público-alvo estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência, negros e indígenas.

do tempo nessa etapa de escolarização. As maneiras de inclusão, quando se referem apenas à promoção da entrada nas universidades, podem, em muitos casos, se constituírem em um ato de “inclusão excludente”, provocando situações de estigmatização, desrespeito e invisibilidade em virtude da não adequação das Instituições de Educação Superior (IES) às necessidades desses estudantes que, em alguns casos, abandonam os cursos.

Para além da garantia das condições materiais de suas presenças, também se faz necessário interculturalizar a ES, ressignificando suas normas, teorias e práticas em função das sociodiversidades existentes e em benefício da construção e estabelecimento de relações menos assimétricas entre as diferentes coletividades e indivíduos. Em outros termos, significa pluralizar a monoculturalidade da ciência, promover as diferenças e reconhecer, por exemplo, os direitos diferenciados dos povos indígenas e de outros grupos étnicos, em consonância com os ideais dos direitos humanos de promoção da dignidade humana e da garantia da educação como um direito de todos.

Um dos movimentos que propõe interculturalizar toda a ES é o realizado por meio do projeto “Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, desenvolvido no âmbito do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), vinculado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).⁷ No âmbito das ações promovidas

⁷ Além de documentar as experiências das IES latino-americanas, o projeto coordenado pelo professor Daniel Mato, com o intuito de promover a valorização da diversidade e o reconhecimento pluricultural dos países da região, apresenta propostas de ações políticas nesse campo com dados e indicadores, bem como o estabelecimento de colaborações entre as IES. Várias publicações têm sido resultantes das ações do projeto, como as coletâneas *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, publicada em 2008, e *Instituciones Interculturales de Educación Superior em América Latina*, publicada em 2009.

por este projeto, foi criado, por exemplo, o “Observatório de Diversidad Cultural e Interculturalidad”, como um fórum permanente destinado a favorecer a colaboração entre as IES da região.⁸

Vale dizer que as ações voltadas para o atendimento das demandas apresentadas pelos coletivos e indivíduos negros e indígenas para a ES no Brasil, vêm sendo descritas e analisadas por esse grupo de pesquisadores desde 2007. Assim, é na continuidade dessas pesquisas que o presente texto se insere ao buscar contribuir com a atualização das experiências de ES no contexto brasileiro voltadas para a promoção da diversidade étnico-racial.⁹

Advoga-se que o caso das políticas, programas e ações brasileiras com enfoque étnico-racial apontam, a despeito dos seus limites, para o que fora recomendado na II CRES, realizada em 2008, ao propor que os países da região deveriam reafirmar e fortalecer as suas condições pluriculturais, multiétnicas e multilíngues por meio de programas e ações no campo da ES, considerando o fato de que negros e indígenas representam uma significativa parcela das suas populações.

Buscando contribuir com a descrição e análise dessas políticas, o texto se estrutura em 4 partes. A primeira traz uma breve caracterização da população negra e indígena no País, a partir de uma perspectiva sócio-histórica e demográfica. Na sequência recupera-se a trajetória recente de inserção do tema da

⁸ O Observatório foi criado a partir das recomendações deliberadas na Conferência Regional de Educación Superior, realizada na cidade de Cartagena de Indias, na Colômbia, em 2008, e na Oficina Regional Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, realizada no Brasil, na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, em 2009.

⁹ Para uma maior descrição das políticas públicas e/ou ações afirmativas de educação superior voltadas para indígenas e afrodescendentes no Brasil ver, por exemplo, Oliveira-Pankararu (2012) e Nascimento (2015).

diversidade étnico-racial nas normativas e práticas de educação. Na terceira parte são apresentados os programas que possuem enfoque étnico-racial, chamando-se a atenção para os dados que ajudam a compreender como vem se dando a presença negra e indígena na ES do Brasil. A última, seguindo o caráter propositivo de uma conferência, traz algumas recomendações para a promoção da diversidade étnico-racial nas estruturas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão das universidades.

Por fim, considera-se que o exercício de descrição dessas políticas brasileiras é feito em um momento oportuno em que os países latino-americanos e caribenhos se preparam para a III Conferência Regional de Educação Superior (CRES) a ser realizada em Córdoba, na Argentina, em 2018, pois os propósitos desta Conferência se coadunam com os sentidos das ações descritas neste texto, no âmbito das chamadas políticas para a diversidade.

A POPULAÇÃO NEGRA E OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na contemporaneidade, o Brasil vem dando mostras de seu reconhecimento como um país pluriétnico e multicultural. Todavia, ao longo da sua história, tem se negado aos indígenas e aos negros a condição de cidadania plena, chegando as suas existências a serem consideradas transitórias em razão do processo civilizador que os faria desaparecer. Indígenas e negros foram ainda forçados ao trabalho escravo em benefício tanto da empresa colonial a partir do século XVI, quanto da economia do império brasileiro por quase todo o século XIX, desdobrando-se nas situações de exclusão vivenciadas por esses coletivos ainda hoje.

Mas indígenas e negros souberam e sabem resistir de diversas maneiras às maneiras de dominação a que foram submetidos historicamente, tais como, no caso dos primeiros, a manutenção

de cultos tradicionais, do uso da língua, as revoltas e batalhas empreendidas contra os colonizadores, as alianças com os europeus que disputavam territórios e riquezas com os portugueses, bem como o apelo, desde o período colonial, ao próprio governo para o reconhecimento e a garantia dos direitos aos seus territórios. Os negros também resistiram e reagiram contra o sistema escravista por diversos meios, como a construção de cultos religiosos sincréticos, a formação e a participação em revoltas contra o governo, as fugas e os surgimentos dos quilombos. As lutas dos movimentos negros pela igualdade racial visam refundar o próprio estado em outras bases. O enfrentamento ao racismo tem sido sua bandeira de luta histórica em diversas áreas de atuação. Assim, lutas por reconhecimento, reparação e ações afirmativas estão relacionadas à busca pelos seus direitos educacionais, territoriais, culturais, dentre outros.

Sendo o último país das Américas a abolir a escravidão, no final do século XIX, o Brasil não tinha um projeto de Estado que incluísse os negros libertos como cidadãos. Tratou-se, portanto, de uma “abolição inconclusa”, uma vez que até hoje a maioria dessa população ocupa lugares marginais na sociedade brasileira, submetidos a diferentes situações de exclusão. Isto se deve, sobretudo, ao racismo e ao preconceito que os colocaram nos estratos mais baixos de uma sociedade desigual, marcada pelas relações sociais hierarquizadas, pela concentração de riquezas e pela má distribuição de renda. Os povos indígenas, por sua vez, sofreram e ainda sofrem processos de etnocídio e de usurpação de suas terras como as principais investidas, desde o período colonial, dos representantes do poder econômico e do poder político contra os seus direitos.

Por conseguinte, a esses coletivos são negados direitos, como à educação. A população negra, por exemplo, apresenta taxas de menor escolaridade em todos os níveis de educação. Já no processo histórico de subalternização dos povos indígenas, a educação tem

servido ao propósito de negação das suas identidades, das suas línguas e das suas culturas, apagando suas diferenças na busca por “incluir-los” no corpo integrador da nação.

No enfrentamento dessas situações, os movimentos negro e indígena alçaram a educação à condição de meio estratégico para a instrumentalização das suas lutas. Grosso modo, tais movimentos, ao reivindicarem condições adequadas para o exercício de suas cidadanias, estão pautados na reivindicação por uma educação antirracista, no caso dos negros, e em projetos de uma educação intercultural, na perspectiva dos indígenas.

Os processos de resistência de negros e de indígenas ao longo da história, alguns deles mais recentemente gestados nos espaços educativos, contribuíram para as suas sobrevivências física e cultural. Aliados aos processos de reemergência étnico-racial, reorganização política e implementação de determinadas políticas para a diversidade, tais grupos vem apresentando índices de crescimento populacional, conforme demonstrado nos últimos censos, mesmo a despeito dos conflitos e das violências que os vitimam. Os povos indígenas, por exemplo, têm sido historicamente considerados como empecilhos ao desenvolvimento econômico com o Estado brasileiro desrespeitando os seus direitos territoriais por meio de concessões em benefício da expansão do agronegócio, da construção de barragens e de hidrelétricas, da extração de madeira e da mineração em suas terras. Esses processos têm provocado mortes por assassinatos e suicídios, expulsando os indígenas de seus territórios, acentuando, dessa maneira, as situações de conflito e de violência em diferentes regiões do País.

Apesar disso, no período de 1991 a 2000, quando esses povos foram incluídos nos dados censitários de todo o território nacional, a sua taxa de crescimento demográfico superou a

do restante da população.¹⁰ No censo de 2010 foram registradas 305 etnias em uma população de 896.917 indígenas, falantes de 274 línguas distintas. Essa multiplicidade de línguas e culturas contrasta com a baixa densidade demográfica desses povos no território nacional, representando apenas 0,4% da população total do País. Há, ainda, os indígenas não recenseados pelo IBGE, registrados pela Fundação Nacional do Índio (Funai) como povos em situação de isolamento voluntário.

Ainda de acordo com os dados do censo de 2010, apresentados na Tabela 1, na composição do retrato pluriétnico nacional, a presença das pessoas que se reconhecem como negras, ao juntar os autodeclarados pretos e pardos, alcança a cifra de 50,7% da população brasileira. Baseando-se nesse número, as estimativas apontadas colocam o Brasil como o segundo país do mundo com maior população negra, precedido apenas pela Nigéria, país mais populoso do continente africano.

¹⁰ Apesar do quesito cor da população estar presente desde o primeiro recenseamento do Brasil realizado em 1872 (excetuando-se os levantamentos de 1900, 1920 e 1970), a inclusão dos indígenas como dado censitário ocorreu apenas no século XX. Uma primeira experiência ocorreu em 1960, restrita aos que habitavam aldeamentos e postos indígenas. Somente no censo de 1991, os indígenas foram incluídos no quesito cor ou raça aplicado em todo o território nacional. É importante ressaltar também que, a partir de 1999, organizou-se um sistema de informações sobre os serviços de saúde indígena que passaram a compor dados demográficos utilizados nas pesquisas sobre os diferentes grupos étnicos. O crescimento demográfico das populações indígenas provocou mudanças na metodologia utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo de 2010, como a inclusão das perguntas sobre o pertencimento étnico, a língua falada e a residência em terra indígena. Sobre o assunto, ver o estudo do IBGE sobre o Censo de 2010 e, dentre outros, os apresentados no livro organizado por Pagliaro, Azevedo e Santos (2005).

TABELA 1 | DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO RESIDENTE, POR COR OU RAÇA – BRASIL – 1980/2010

CENSO	PRETA	PARDA	INDÍGENA	AMARELA	BRANCA	SEM DECLARAÇÃO
1980	5,9%	38,8%	--	0,6%	54,2%	0,4%
1991	5,0%	42,4%	0,2%	0,4%	51,6%	0,4%
2000	6,2%	38,5%	0,4%	0,4%	53,7%	0,7%
2010	7,6%	43,1%	0,4%	1,1%	47,7%	0,0%

FONTE: IBGE

O progressivo aumento de pretos e indígenas que passam, respectivamente, de 5% a 7,6% e de 0,2% a 0,4% da população nacional no intervalo de duas décadas (censos de 1991 e de 2010), contrasta com o decréscimo da população que se reconhece como branca, passando de 51,6% para 47,7% no mesmo período. Estes números, quando postos em perspectiva no cenário político nacional, revelam as dinâmicas das relações entre movimentos sociais, sociedade e Estado que impactam em sua configuração demográfica. Ou seja, quando as diferenças étnico-raciais e culturais brasileiras são reconhecidas no plano legal e nas políticas públicas, os grupos e indivíduos passam cada vez mais a afirmar e a reivindicar suas identidades diferenciadas.

A importância de se mostrar os dados demográficos, socioeconômicos e educacionais, dentre outros, com o recorte raça/cor, adotado nas classificações dos instrumentos de coletas de dados oficiais, serve para “desnaturalizar a coincidência que equivocadamente se apresenta entre desigualdades sociais e raciais, concebendo-se a questão racial como um mero subproduto da desigualdade socioeconômica” (Brasil, 2011, p. 13).

Portanto, como já sugerido, as desigualdades são entrecortadas pelas questões étnico-raciais, decorrentes de situações

de racismo e de exclusão. Isto é evidenciado, no caso da população negra que apresenta os mais baixos indicadores sociais, quando comparada com a população branca. Os negros, em geral, possuem menor nível de renda e ocupam os postos de trabalho de menor prestígio. Mesmo na ES, onde ocorreu uma expressiva inclusão de estudantes negros nos últimos anos, as suas presenças ainda estão longe do percentual de pessoas brancas. Neste sentido, demonstra Silva (2013, p. 19) que, no ano 2000, a presença de negros na ES correspondia a apenas um quinto da taxa da população branca e que dez anos depois o número de brancos ainda era 2,5 vezes maior que a de negros.

Como consequência dessa situação, negros e indígenas tornaram-se alvos, nos últimos tempos, de reiterados debates políticos que colocam em primeiro plano sua condição de exclusão sócio-histórica e econômica. No bojo dessas discussões, tem surgido uma série de políticas públicas, de caráter afirmativo, voltadas para a questão dos direitos dessas populações. Essas políticas estão ancoradas em normas e práticas que podem ser lidas como iniciativas de se reconhecer, valorizar e promover a diversidade étnico-racial brasileira.

O TEMA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: NORMATIVAS E PRÁTICAS

Desde a promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, passando pelas demais normativas educacionais, o tema da diversidade étnico-racial e cultural vem ganhando maior evidência. Na Educação Básica, foi com a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no final dos anos de 1990 pelo Ministério da Educação (MEC), que o assunto passou a ser adotado nos currículos escolares como um dos temas transversais no Ensino Fundamental, sob o argumento de que

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão — tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural — traço bem característico de país colonizado — quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos; portanto, para a própria nação (Brasil, 1998).

Na LDB, a consideração com a diversidade étnico-racial é um dos princípios da educação nacional. Uma das formas de conferir maior efetividade a esse princípio se dá por meio do seu artigo 26-A que, associado a outras normas decorrentes de sua regulamentação e implementação,¹¹ pretende assegurar o tratamento do tema nos diferentes estabelecimentos de ensino. A LDB, com este artigo, ao colocar as histórias e as culturas dos afrodescendentes e dos povos indígenas como conteúdos curriculares obrigatórios, visa promover o respeito às diferenças e o reconhecimento das contribuições desses grupos para a formação e o desenvolvimento da sociedade brasileira.¹² É bom lembrar que tais grupos étnico-raciais não apenas contribuíram

¹¹ A exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pelo CNE em 2003. Estas diretrizes estabelecem a necessidade de tratamento da temática da educação das relações étnico-raciais e dos afrodescendentes nas IES, em seus conteúdos e atividades curriculares, sendo ainda observado o seu cumprimento na avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino (Art. 1, § 1º e § 2º. Resolução Nº 1, CNE/CP 2004).

¹² O artigo 26-A foi incluído pela Lei nº 10.639 de janeiro de 2003 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas instituições de educação básica. Em 2008, o artigo foi modificado por força da Lei nº 11.645 que incluiu a história e cultura dos povos indígenas como tema obrigatório nos currículos dessas instituições.

e contribuem para a formação e o desenvolvimento do que se chama de sociedade brasileira, sendo parte constituinte dela na contemporaneidade.

A LDB ainda faz referências explícitas a uma educação intercultural para os indígenas em seus artigos 78 e 79 ao indicar as formas do seu provimento, bem como os seus objetivos. Tal educação, realizada por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, deve buscar “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”; a garantia do “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”, o fortalecimento das “práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena” e o desenvolvimento de “currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”. A determinação ao direito a uma educação intercultural na educação superior ganhou força com a modificação ocorrida na LDB em 2011. Assim, por força da Lei nº 12.416, o atendimento aos povos indígenas nas universidades deve-se dar “mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.” (§ 3º do Art. 79 da LDB).

Na ES, a despeito das iniciativas de algumas IES, o tratamento do tema da diversidade étnico-racial é, de maneira geral, bastante tímido. Contudo, não se deve desconsiderar o fato de que a busca de sua inserção nos currículos da Educação Básica tem tido rebatimentos na ES, principalmente nos cursos e programas de formação de professores e nas pesquisas tanto sobre a educação e as relações raciais quanto a respeito da educação escolar indígena. A entrada de estudantes negros e indígenas nas universidades, a criação de ações afirmativas para o acesso de grupos diferenciados e as formações específicas também têm instigado docentes e pesquisadores a incorporarem a temática em suas práticas.

Neste contexto, pode ser destacada a atuação das IES que ofertam as licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas, iniciadas em 2001 e consideradas mais adiante. Estes cursos têm oportunizado o trabalho com as línguas indígenas, a produção de materiais didáticos bilíngues, a criação de espaços de discussão e de grupos de pesquisa para pensar a presença dos indígenas na ES, bem como os debates e a proposição de estratégias de construção de uma perspectiva intercultural de produção do conhecimento.

Outro exemplo é dado pelas redes de articulação entre as IES que resultaram na criação de projetos e programas envolvendo diferentes instituições com o intuito de promover ações afirmativas na ES para os povos indígenas. Dentre estes, destaca-se o Projeto Trilhas do Conhecimento, vigente entre os anos de 2004 e 2010, que, por meio de recursos oriundos da Fundação Ford,¹³ apoiou, dentre outras ações, o Programa E'ma Piá proposto pelo Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e o Programa Rede de Saberes, realizado por quatro universidades do Mato Grosso do Sul (Universidade Católica Dom Bosco — UCDB, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul — Uems, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul — UFMS e Universidade Federal da Grande Dourados — UFGD).¹⁴ Ainda no âmbito das colaborações

¹³ Por intermédio da iniciativa Pathways to Higher Education, a Fundação Ford financiou programas semelhantes em mais quatro países latino-americanos. Em 2004, foi criado site do projeto, no endereço eletrônico: <http://laced.etc.br/projetos/projetos-executados/trilhas-de-conhecimentos/>, com informações relativas ao ensino superior de indígenas e disponibilização de suas publicações, a exemplo dos livros paradidáticos destinados à formação superior de indígenas (a série “Vias dos Saberes”, em parceria com a Secad/MEC e a Unesco, e série “Abrindo Trilhas”). Sobre esse programa e outros apoiados pela Fundação Ford no Brasil, México, Peru e Chile, ver Souza Lima e Paladino (2012).

¹⁴ Para mais informações sobre o Programa Rede de Saberes, ver Aguilera Urquiza e Nascimento (2016).

interinstitucionais, o projeto “Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras”, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), sediado na Universidade de Brasília, desenvolve ações por meio de uma rede de universidades situadas em diferentes regiões do País.¹⁵

Neste cenário de construção de ações afirmativas e de maior institucionalidade das políticas para a diversidade, é criada no MEC, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)¹⁶ com o objetivo de planejar, orientar, coordenar, fomentar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de programas e ações que contribuam para a diminuição das desigualdades em educação e o aprimoramento da qualidade educacional. Ao longo de sua atuação esta Secretaria tem desenvolvido ações voltadas para a promoção do acesso e da permanência de negros e indígenas nas universidades, fomentado a criação e a execução de cursos nas IES, a realização de pesquisas e a publicação de livros e outros materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática da diversidade étnico-racial.

Nas políticas públicas brasileiras, de modo geral, a questão étnico-racial, primordialmente da população negra, ganha destaque nos programas e ações governamentais com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) no ano de 2003, em resposta às demandas do

¹⁵ Dentre as atividades do projeto está a oferta da disciplina “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”, ministrada por um docente acadêmico e um mestre ou sábio tradicional, de caráter interdisciplinar, aberta a estudantes de diferentes áreas. Para saber mais, consultar: <http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>.

¹⁶ Em 2012, a Secad fundiu-se com a Secretaria de Educação Especial (Seesp), passando a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

movimento negro apresentadas ao governo federal.¹⁷ A partir da sua existência são criados vários mecanismos institucionais que buscam orientar, formular, articular e avaliar as políticas de ação afirmativa implementadas tanto pela própria secretaria quanto por outros órgãos de governo. A Seppir tem realizado, por exemplo, importante trabalho de acompanhamento da implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), considerada adiante, no que se refere ao atendimento da população negra. Essa atribuição encontra amparo, dentre outros instrumentos, no Estatuto da Igualdade Racial, criado em 2010. No campo da educação, o Estatuto prevê a realização de ações voltadas para a promoção do ensino, da educação infantil à pós-graduação, da pesquisa e da extensão universitárias na temática das relações étnico-raciais e de outros assuntos de interesse da população negra.

Vale ressaltar ainda que as perspectivas progressistas trazidas pelo tema da diversidade étnico-racial e cultural nas normativas e práticas brasileiras se ancoram no campo dos direitos internacionais conquistados no âmbito dos direitos humanos das quais o País é signatário. Dentre essas se destacam a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais (1989), a Declaração e o Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001) e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007).

¹⁷ A Seppir tem estado bastante vulnerável às adversidades das conjunturas políticas, passando por diversas modificações que demonstram o lugar institucional reservado às questões da diversidade étnico-racial no conjunto da máquina administrativa do Estado. Assim, criada como secretaria especial, ligada à Presidência da República, com status de ministério, passa à condição de secretaria do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos criado em 2015. Em 2016, passa a ser parte do Ministério da Justiça e da Cidadania, em 2017 do Ministério dos Direitos Humanos, recriado na gestão presidencial de Michel Temer, e em 2019 do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos criado pelo presidente Jair Bolsonaro, em 2019.

Em que pese os esforços realizados no País, as demandas dos coletivos negros e indígenas, no que se refere à ES, ainda não foram atendidas de modo satisfatório tanto no que se refere a sua qualidade quanto no tocante aos números de pessoas e grupos atendidos. Para tanto, faz-se necessário haver uma concertação entre as políticas de cunho universalista e as de caráter particularista, articulando as diferentes demandas, perspectivas e os projetos societários de cada um desses grupos e indivíduos.

O item seguinte, por meio de exemplos de programas e ações desenvolvidas na ES, apresenta alguns dados relacionados ao atendimento de estudantes negros e indígenas. Vale informar que é sob o lema da democratização dessa etapa da educação que se busca ampliar a inclusão desses coletivos nas universidades.

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A PRESENÇA DE NEGROS E INDÍGENAS EM PROGRAMAS E AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL

Apesar do quadro de exclusões e de desigualdades que ainda caracteriza a ES no Brasil, não se pode deixar de reconhecer que o governo federal nos últimos 14 anos implementou um conjunto de ações significativas com vistas a promover a sua democratização, tais como: a ampliação de vagas públicas, a criação de novas universidades, a interiorização das IES públicas, o fortalecimento da rede federal de educação tecnológica, a implementação de novas políticas de financiamento aos estudantes, o estímulo à modalidade de ensino à distância e a criação e o fomento de ações afirmativas.

Contudo, ainda que muitos desses investimentos tenham sido feitos no setor público, o maior número de instituições e de matrículas está na esfera privada, como pode ser visto nas Tabelas 2 e 3 referentes ao período de quase uma década e meia.

São nessas instituições que, na atualidade, estão também a maioria dos estudantes negros e indígenas como pode ser visto, mais adiante, na Tabela 5.

TABELA 2 | NÚMERO DE IES NO BRASIL – SETORES PÚBLICO E PRIVADO 2001/2015

ANO	TOTAL	PÚBLICAS	% PÚBLICAS	PRIVADAS	% PRIVADAS
2001	1.391	183	13,2%	1.208	86,8%
2003	1.859	207	11,1%	1.652	88,9%
2004	2.013	224	11,1%	1.789	88,9%
2007	2.281	249	10,9%	2.032	89,1%
2008	2.252	236	10,5%	2.016	89,5%
2012	2.416	304	12,6%	2.112	87,4%
2014	2.368	298	12,6%	2.070	87,4%
2015	2.364	295	12,5%	2.069	87,5%

FORNTE: INEP, CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2001 A 2015.

TABELA 3 | NÚMERO DE MATRÍCULAS NO BRASIL – SETORES PÚBLICO E PRIVADO 2001/2015

ANO	TOTAL	PÚBLICAS	% PÚBLICAS	PRIVADAS	% PRIVADAS
2001	3.031.754	939.225	31,0%	2.092.529	69,0%
2003	3.887.022	1.136.370	29,2%	2.750.652	70,8%
2004	4.163.733	1.178.328	28,3%	2.985.405	71,7%
2007	4.880.381	1.240.968	25,4%	3.639.413	74,6%
2008	5.080.056	1.273.965	25,1%	3.806.091	74,9%
2012	7.037.688	1.897.376	27,0%	5.140.312	73,0%
2014	7.558.013	1.691.002	22,4%	5.867.011	77,6%
2015	8.027.297	1.952.145	24,3%	6.075.152	75,7%

FORNTE: INEP, CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2001 A 2015.

Neste cenário em que as instituições privadas têm mais se beneficiado das políticas de expansão da ES, muitos estudiosos têm apontado para a ocorrência de um processo não de democratização, mas sim de sua massificação, uma vez que a expansão do acesso não tem sido acompanhada por uma necessária promoção e efetivação da qualidade social da ES. Além disso, a maioria das instituições privadas, com raras exceções, oferece uma educação de baixa qualidade, com pouco ou nenhum investimento nas áreas de pesquisa e de extensão, com a falta ou a inadequação de infraestrutura, como bibliotecas e laboratórios, a baixa qualificação dos professores, baixos conceitos nos processos nacionais de avaliação da ES e progressiva substituição do ensino presencial por cursos de educação à distância (EAD).

De maneira geral, embora ainda ocorram discrepâncias no que se refere à representatividade das populações negra e indígena na ES, quando comparadas com a população branca, os dados indicam um progressivo acesso desses coletivos, conforme pode ser verificado na Tabela 4.

TABELA 4 | MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS E PRIVADAS POR COR/RAÇA, BRASIL – 2011 A 2015

ANO	TOTAL	BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA	INDÍGENA	NÃO DISPÕE DA INFORMAÇÃO	NÃO DECLARADO
2011	6.739.689	1.435.494	161.185	646.014	67.006	9.756	2.255.937	2.164.297
2012	7.037.688	1.642.559	187.576	746.109	62.029	10.282	2.469.647	1.919.486
2013	7.305.977	1.829.692	222.338	908.683	77.337	13.687	2.364.798	1.889.442
2014	7.828.013	2.431.006	338.537	1.395.529	101.664	22.009	958.619	2.580.649
2015	8.027.297	2.903.256	429.632	1.743.002	116.036	32.147	390.775	2.412.449

FONTE: INEP. CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - 2011 A 2015.

Em 2015, a matrícula dos brancos correspondia a 36% do total e a dos negros a apenas 27%. Para os indígenas, no intervalo de cinco anos, registrou-se um aumento exponencial, passando de 9.756 para 32.147 matriculados. Chama a atenção, o crescimento do número de “não declarados”, principalmente no ano de 2014, dois anos após a publicação da Lei de Cotas, além de, nos censos populacionais das últimas décadas, este índice apresentou um progressivo decréscimo, aumentando o número de pessoas que se autodeclararam negras e indígenas. Neste sentido, e a despeito das campanhas sobre a importância das cotas e demais ações afirmativas na ES, o aumento do número de pessoas que optam por não declarar a sua diferença étnico-racial levanta questões sobre essas ações e pode também ser associado à influência dos debates gerados em torno da criação da Lei de Cotas.

Como já apontado, a maior presença negra e indígena na ES se dá no âmbito das IES privadas, conforme pode ser visto na Tabela 5, referente ao ano de 2015.

TABELA 5 | MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS E PRIVADAS DE NEGROS E INDÍGENAS, BRASIL – 2015

INSTITUIÇÃO	PRETA	PARDA	INDÍGENA
PÚBLICA	130.765	465.107	9.810
PRIVADA	298.867	1.277.895	22.337

FONTE: INEP. CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – 2015.

As matrículas de estudantes indígenas nas instituições privadas chegam a quase 70%, percentual equivalente aos dos negros com 72,5%. Isso se dá porque grande parte desses coletivos, historicamente excluídos do espaço acadêmico, tem acessado o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo

de Financiamento Estudantil (Fies) que financiam os custos de matrícula nas faculdades, centros universitários e universidades particulares como principal forma de ingresso na ES.

No âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, para o período de 2014 a 2024, a expansão da ES é representada na meta de elevar em 50% a taxa bruta e em 33% a taxa líquida de matrícula da população de 18 a 24 anos, buscando-se ainda assegurar o crescimento de, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público. O PNE também reconhece a necessidade de se promover a inclusão de grupos historicamente excluídos, como indígenas e negros. Para o melhor atendimento desses públicos propõe:

- A expansão do atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas¹⁸ em relação ao acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;
- A ampliação da participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na ES, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

No entanto, esta meta de ampliação do acesso à ES dificilmente será cumprida, considerando-se o ritmo de crescimento das matrículas desde o decênio passado e a insuficiência dos investimentos financeiros destinados ao setor. Para se alcançar o objetivo proposto seria necessário aumentar os investimentos

¹⁸ Comunidades quilombolas são coletividades com trajetória histórica própria, associada às resistências ao sistema escravista, tendo o território como base para sua reprodução física, social, econômica e cultural. Apresentando um número de mais de 3.000 comunidades na atualidade, elas estão situadas, majoritariamente, em espaços rurais, tendo se originado de diferentes situações como doação, compra, obtenção por serviços prestados ou ocupação de terras nas lutas contra o sistema escravista.

públicos, diversificá-los e, principalmente, buscar a ampliação dos percentuais do Produto Interno Bruto aplicados no setor educacional, embora seja manifesta no PNE a proposta de continuidade programática do processo de expansão da ES.

Dentre os programas e ações que se mostram a favor do aprofundamento do processo de ampliação do acesso à ES, interessam neste texto, aqueles que apresentam estratégias para a inclusão de estudantes negros e indígenas. Assim, iniciativas como a criação do Fies, do Prouni, da Lei de Cotas, do Programa Bolsa Permanência (PBP) e do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) oferecem elementos para se pensar como as políticas de expansão ou de democratização da ES repercutem na promoção de uma maior presença negra e indígena nas universidades.

O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) E O FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES)

O Prouni, criado em 2004, é um programa de concessão de bolsas de estudo para estudantes matriculados em IES privadas, com critérios econômicos e étnico-raciais. As instituições participantes do programa têm, em contrapartida, isenção fiscal. De modo geral, os estudantes beneficiados devem ter cursado o ensino médio em escolas públicas ou terem sido bolsistas integrais nas escolas privadas, além de terem realizado o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Os estudantes que possuem renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo terão direito a bolsas integrais, ao passo que aqueles que apresentam renda familiar per capita de 3 salários mínimos podem ser beneficiados com bolsas parciais de 50% ou de 25% do valor das mensalidades. No primeiro semestre de 2017 foram concedidas 214.110 bolsas, sendo 103.719 integrais e 110.391 parciais.

As IES participantes devem, entre outras obrigações, destinar bolsas a autodeclarados pretos, pardos e indígenas conforme os seus percentuais demográficos apresentados na respectiva unidade da federação onde se situa cada IES. Em função deste critério étnico-racial e censitário, o número de bolsistas negros tem crescido a cada ano, conforme pode ser visto na Tabela 6, o mesmo não ocorrendo em relação aos indígenas dada a sua pouca representatividade populacional, aliada às suas necessidades específicas de permanência nas IES.

TABELA 6 | PERFIL DOS BOLSISTAS PROUNI – RAÇA/COR – 2005 A 2016

ANO	BRANCA	PARDA	PRETA	AMARELA	INDÍGENA	NÃO INFORMADA
2005	34.535	25.730	9.842	2.289	591	22.642
2006	53.189	36.847	16.612	2.067	212	98
2007	54.645	35.929	12.689	1.966	101	244
2008	62.337	43.949	15.732	2.411	116	76
2009	78.843	59.194	20.639	2.830	125	8
2010	73.078	57.827	19.160	2.542	116	10
2011	81.462	65.620	20.718	2.801	142	23
2012	78.100	73.746	21.893	2.853	154	18
2013	76.905	75.177	22.055	2.959	149	81
2014	93.180	96.935	29.291	3.841	181	170
2015	105.265	110.624	32.031	4.306	205	219
2016	97.298	107.354	30.003	4.403	194	10
ACUMULADO	888.837	788.932	250.665	35.268	2.286	23.599

FONTE: PORTAL DE DADOS ABERTOS DO MEC: <http://dadosabertos.mec.gov.br/prouni>.

Entre os anos de 2005 e 2016, 52,3% dos bolsistas eram negros (somando-se pretos e pardos), ao passo que os indígenas chegaram apenas a representar 0,1% dos beneficiados conforme pode ser visto na Tabela 7.

TABELA 7 | PERCENTUAL DE BOLSISTAS Prouni – RAÇA/COR – 2005 A 2016

BRANCA	PARDA	PRETA	AMARELA	INDÍGENA	NÃO INFORMADA
44,7%	39,7%	12,6%	1,8%	0,1%	1,2%

FONTE: PORTAL DE DADOS ABERTOS DO MEC: <http://dadosabertos.mec.gov.br/prouni>.

Não obstante seus avanços no que diz respeito à ampliação das oportunidades de acesso à ES para grupos historicamente dela excluídos, as principais críticas feitas ao Prouni, desde a sua criação, têm apontado para a questão do financiamento público ES privada. A trajetória do programa, da concepção à implementação, refletiu o jogo de forças econômicas e políticas que operaram em sua definição. As disputas travadas em torno do seu Projeto de Lei, da Medida Provisória e da Lei que aprova sua criação trouxeram à tona os debates entre o público e o privado, nas quais as teses da ES como bem público ou bem privado continuam em disputa e seguem definindo os rumos da educação.

No que se refere ao seu caráter de política afirmativa, o Prouni tem oportunizado a maior presença, sobretudo negra, na ES, apresentando um “sistema de cotas” e sendo conjugado a outras ações e programas, como o Fies e a Bolsa Permanência.¹⁹ Isto sugere pensar que a ação focalizada precisa ser complementada

¹⁹ Para os estudantes com bolsas integrais do Prouni, observando-se alguns critérios, como carga horária diária de 6 horas/aula, é ainda ofertado um auxílio chamado Bolsa Permanência, diferente do Programa Bolsa Permanência voltado para estudantes das IES públicas federais. Para aqueles com bolsas parciais, o restante dos custos de matrícula pode ser complementado pelo Fies.

com outras ações, inclusive as de caráter universalista, para se efetivar enquanto um mecanismo de enfrentamento das desigualdades e promoção da democratização da ES.

No que se refere ao Fies, semelhante ao Prouni, vale dizer que este é um programa de concessão de financiamento a estudantes matriculados em cursos superiores de instituições privadas, tendo também como contrapartida a isenção fiscal. Tais cursos deverão ter recebido avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do MEC.²⁰ Mas, diferente do Prouni, o Fies não adota o recorte raça/cor como critério, apresentando, no entanto, percentuais aproximados no que se refere à proporção de negros em relação aos brancos. Isto é, mais da metade dos estudantes que acessaram o Fies, entre os anos de 2010 e 2017, são negros, conforme apresentado na Tabela 8.

TABELA 8 | PERFIL DOS BENEFICIÁRIOS DO FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL – FIES – ACUMULADO 2010-2017

RAÇA/COR	QUANTIDADE	%
AMARELA	56.934	2,27%
BRANCA	1.157.058	46,10%
PARDA	1.008.290	40,17%
PRETA	281.741	11,23%
INDÍGENA	5.823	0,23%
TOTAL	2.509.846	100%

FONTE: DIRETORIA DE GESTÃO DE FUNDOS E BENEFÍCIOS – DIGEF/FNDE.

²⁰ De sua criação, em 1999, até o presente, o Fies passou por várias alterações, sendo a última ocorrida por força da Medida Provisória nº 785, de 6 de julho de 2017, que aumentou o limite de renda, fixou o valor das parcelas e aumentou o tempo de carência para o pagamento do empréstimo.

Prouni e Fies têm ampliado a participação de parcelas da população historicamente excluídas dessa etapa da educação, sem, contudo, modificar o processo de incentivo ao setor privado, característico de um modelo neoliberal de desenvolvimento adotado no Brasil, desde os anos de 1990. Além disso, tais instituições oferecem bastante rigidez no que se refere à capacidade de adaptação às necessidades e especificidades culturais de negros e indígenas.

LEI DE COTAS

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, instituiu o sistema de cotas nas IES federais ao estabelecer que estas deverão reservar, no mínimo, 50% de suas vagas, em todos os cursos e por turno, para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio nas escolas públicas. Desse percentual, a metade será para aqueles que possuem renda mensal familiar de até 1,5 salário-mínimo e a outra metade para estudantes pretos, pardos, indígenas e com deficiência, conforme seus percentuais populacionais apresentados no último censo do IBGE.²¹

Anteriormente à implementação da Lei de Cotas, algumas universidades estaduais e federais já adotavam iniciativas de ação afirmativa destinada à democratização do acesso. Por exemplo, em 2011, das 284 IES públicas existentes, 129 já adotavam, nesse sentido, alguma modalidade de ação afirmativa. Destas, 59 tinham ações específicas para o ingresso de estudantes negros e 67 para indígenas, conforme registrado no Mapa das Ações Afirmativas, realizado pelo INCTI/UnB em 2011. A maioria dessas ações era praticada na modalidade Cotas (classificadas em

²¹ As pessoas com deficiência foram contempladas por força da Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016.

étnico-raciais, sociais, de gênero) e em outras subcotas, vagas ou bônus.²² Particularmente, no sistema de cotas de cada uma delas, são estabelecidos percentuais variados (10%, 20%, 40%, 50%), assim como a definição das categorias de sujeitos atendidos (pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiências, mulheres, egressos das escolas públicas, baixa renda etc). Mesmo com a instituição da Lei de Cotas, muitas IES continuam mantendo e aperfeiçoando, no âmbito de suas autonomias, seus sistemas próprios de ações afirmativas para o ingresso em seus cursos.

Como descrito, embora a modalidade de reserva de vagas já fosse praticada por algumas universidades, quando o MEC estabeleceu as cotas para todas as universidades a ele vinculadas, instalou-se um debate polarizado entre defensores e opositores em torno de sua constitucionalidade. Com a decisão favorável do Supremo Tribunal Federal, em 2012, foi dada uma solução jurídica para questão que ainda hoje suscita debates alicerçados na dicotomia entre direito universalista e direito particularista, entre o princípio da isonomia ou da igualdade e a discriminação positiva.

Apesar disso, o sistema de cotas definido pela lei vem se destacando no conjunto das ações afirmativas das IES que, conforme o artigo 8º da referida normativa federal, teriam o prazo de 4 anos para o seu cumprimento integral, implementando a cada ano 25% da reserva de vagas estabelecida. Assim, desde 2013, as Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) vêm progressivamente aumentando o número de vagas reservadas à Lei de Cotas, alcançando, no ano de 2016, o percentual por ela estabelecido, conforme pode ser visto na Tabela 9.

²² Conforme os tipos de ações afirmativas para o ingresso nas universidades públicas definidos no Mapa de Ações Afirmativas elaborado pelo INCTI da Universidade de Brasília em 2011.

TABELA 9 | PERCENTUAL DE VAGAS, POR MODALIDADE DE CONCORRÊNCIA, EM PROCESSOS SELETIVOS DAS IFES VINCULADAS AO MEC, VIA SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU)²³ – 2013-2016

ANO	OUTRAS AÇÕES AFIRMATIVAS	AMPLA CONCORRÊNCIA	LEI DE COTAS
2013	2,0%	64,6%	33,4%
2014	1,7%	56,0%	42,3%
2015	1,3%	52,6%	46,0%
2016	1,1%	48,3%	50,6%

FONTE: SESU/MEC.

Para o ano de 2016, dentre os 50,6% ingressantes pelo sistema de cotas nas universidades federais brasileiras, 30,5% foram os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, sendo os 20,1% restantes para os não autodeclarados com renda inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo.

A despeito do caráter progressista da Lei, a “disputa” entre negros, indígenas e pessoas com deficiência no percentual de vagas reservadas para esses grupos no sistema de cotas, coloca alguns deles em situação de desvantagem. As trajetórias educacionais diferentes, os percentuais demográficos distintos, as condições e necessidades de acessibilidade específicas não são tomadas como critérios para definição dos quantitativos de vagas, o que termina por (re)produzir desigualdades “entre os desiguais”. Mesmo assim, a Lei de Cotas é emblemática no âmbito das políticas, programas e ações voltadas para a democratização da ES, pautando-se, em princípio, pelas ideias de promoção de maior justiça social, da equidade e de combate a situações de exclusão.

²³ O Sisú é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA

O Programa Bolsa Permanência (PBP), criado em 2013 por meio da Portaria nº 389 de 9 de maio, concede auxílio financeiro para os estudantes matriculados nas IES federais em situação de vulnerabilidade socioeconômica, possuindo como público-alvo também os estudantes indígenas e quilombolas. Trata-se, portanto, de mais uma ação afirmativa que visa diminuir as desigualdades sociais e étnico-raciais, surgida após a Lei de Cotas, tendo o propósito de apoiar a permanência dos estudantes oriundos de classes sociais e coletivos étnico-raciais historicamente excluídos do campo acadêmico.²⁴ Em suma, como o nome já sugere, é um programa que pretende ajudar os estudantes socialmente vulneráveis, indígenas e quilombolas a permanecerem na ES e obterem, por conseguinte, a sua diplomação, apresentando como objetivo ainda a redução dos custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil.

Priorizando indígenas e quilombolas, o PBP vem aumentando o número de estudantes beneficiados, passando de 1.795 indivíduos pertencentes a esses coletivos em 2013 para quase 8.000 no ano de 2016, conforme pode ser visto na Tabela 10. Para eles foram pagas, entre os anos de 2013 e 2016, 152.359 bolsas, a maior parte delas (99.801) aos indígenas.

²⁴ O valor da Bolsa Permanência, para os estudantes com renda mensal per capita de até 1,5 salário-mínimo, é o praticado pelos órgãos federais de fomento à pesquisa na concessão de bolsas de iniciação científica. No caso dos indígenas e quilombolas, este valor é diferenciado, sendo pelo menos o dobro, em razão das suas necessidades específicas de manutenção, relacionadas aos seus pertencimentos coletivos e definidas constitucionalmente como direitos.

TABELA 10 | NÚMERO DE DISCENTES POR ANO – PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA (PBP)

ANO/DISCENTE	INDÍGENA	QUILOMBOLA	TOTAL
2013	1.568	227	1.795
2014	3.249	764	4.013
2015	4.348	1.405	5.753
2016	5.835	2.138	7.973

FONTE: MEC/FNDE/SGB.

PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR E LICENCIATURAS INDÍGENAS (PROLIND)

Criado em 2005, pelo MEC, o Prolind busca apoiar projetos de cursos de formação de professores indígenas realizados pelas IES. As diretrizes desse programa orientam que os cursos tenham sua organização curricular em áreas do conhecimento e sejam realizados em regime de alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade), possibilitando uma formação contextualizada. Orientam ainda que os processos de ensino, pesquisa e extensão privilegiem temáticas como as línguas maternas, a gestão e a sustentabilidade dos territórios e das culturas dos povos indígenas. Sob a perspectiva do professor como um agente intercultural, sinalizam também para a necessidade de os cursos promoverem a capacitação política deste professor, comprometido com as questões de sua comunidade. Tais orientações devem estar em consonância com os projetos de educação básica das escolas indígenas.

Em linhas gerais, o Prolind funciona por meio de chamadas públicas (editais), para que as IES apresentem projetos nos eixos de implantação, manutenção e desenvolvimento de cursos ou para a elaboração de projetos pedagógicos de cursos que ainda serão criados. Após terem seus projetos aprovados as IES

recebem da Secadi/MEC recursos no valor de R\$ 6.000,00 por aluno para cada ano, conforme a duração dos cursos. A maior parte dos recursos são aplicados em transporte, hospedagem e alimentação dos cursistas e formadores, além da publicação de materiais didáticos e pedagógicos produzidos nas formações.

De 2005 a 2013 foram lançadas 5 convocações que contemplaram 21 IES, em 16 estados da federação, sendo 19 universidades (14 federais e 5 estaduais) e 2 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Ao todo foram ofertados 25 cursos, tendo sido atendidos 4.936 cursistas. Ao Prolind, o MEC buscou associar outros programas, tais como os Observatórios da Educação Escolar Indígena (2009) e o Pibid Diversidade (2010),²⁵ ambos criados por intermédio de ação conjunta entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Secadi, com a finalidade de fortalecer os cursos de licenciaturas.

Ao longo da existência dos cursos, apoiados pelo Prolind, podem ser contabilizados como avanços:

- A realização de “vestibulares específicos” ou formas de seleção de ingresso diferenciadas;
- A criação de espaços dentro das IES para a formação de indígenas tais como o Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), a Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o Centro de Formação de

²⁵ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade), tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. O Pibid Diversidade concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), o Núcleo de Formação Superior Indígena Takinahak da Universidade Federal de Goiás (UFG);

- A criação de espaços de participação e controle social dos indígenas tais como os conselhos universitários, como ocorrido na UFMG e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
- A produção de materiais didático-pedagógicos, bilíngues e monolíngues, publicados em diferentes formatos e mídias;
- A formação por áreas do conhecimento, buscando superar a forma disciplinar;
- Uma maior institucionalização, com ofertas regulares de cursos, em 5 IES;

A despeito de suas fragilidades institucionais, o Prolind tem trazido desafios importantes para o Ministério da Educação, para as universidades e para os povos indígenas. Dentre suas fragilidades, está o fato de o MEC e as IES não terem criado uma efetiva política de sustentabilidade institucional/financeira para os cursos. O fato de ser uma ação que se realiza, por meio de editais, submeter o funcionamento dos cursos a uma decisão política dos gestores, fazendo do Prolind uma política de governo e não de Estado. Isto é, os recursos destinados a este tipo de ação dependem mais diretamente das conjunturas políticas e econômicas.

Mesmo nas universidades em que a oferta dos cursos vem se tornando regular — o que os retiraria da condição de Programas Especiais no Censo da Educação Superior —, permanece a dependência do suporte orçamentário e financeiro obtido por meio do Prolind. Desse modo, para que se efetive o processo de institucionalização dessas Licenciaturas com reais condições de sustentabilidade, será preciso, por exemplo, que sejam desenvolvidas estratégias para a definição diferenciada do custo por aluno, considerando as especificidades dos cursistas; o aporte

de recursos necessários à adequação da infraestrutura física e tecnológica, bem como a definição de um corpo docente e técnico administrativo próprio. A não resolução desses problemas deixam os cursos em situação de vulnerabilidade e acarretam prejuízos ao projeto pedagógico da formação de maneira geral.²⁶

Todavia, pode-se dizer, em síntese, que o Prolind e as demais ações de expansão da ES visando a sua maior democratização desenvolvidas atualmente no Brasil, dão mostras de que o espaço universitário começa a ceder às pressões dos movimentos sociais e abrir suas portas para diferentes presenças.

CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

A maior presença de negros e indígenas na ES possui, como consequência, a necessidade de transformação desses espaços para que, de fato, reconheçam e promovam a diversidade de existências, de saberes e de fazeres. No enfrentamento desses problemas, a perspectiva intercultural se apresenta como estratégica ao colocar em pauta as mediações, os diálogos e as negociações como ações necessárias à construção de uma ES plural, democrática, promotora das diferenças e comprometida com o princípio da justiça social. Com base nesse pressuposto, recomenda-se:

- Que os governos e as IES ampliem suas políticas de atendimento da diversidade étnico-racial tanto no que se refere ao seu alcance quantitativo como qualitativo, referenciadas nas diferenças históricas, culturais e linguísticas dos diversos coletivos e indivíduos;

²⁶ Para mais informações sobre o Prolind ver Nascimento (2016).

- Que os governos destinem recursos orçamentários e financeiros às IES para que estas possam atender adequadamente as diferentes demandas por formação das populações negras e dos povos indígenas;
- Que as agências de fomento à pesquisa invistam nos estudos que tratam da diversidade étnico-racial, por meio da criação/ampliação das linhas/núcleos/grupos/observatórios/laboratórios de pesquisa voltados para a temática;
- Que os sistemas de regulação e avaliação nacionais e locais considerem, em seus atos normativos e nos seus instrumentos processuais de regulação e de avaliação, a inclusão da diversidade étnico-racial, em todos os seus aspectos, como um dos critérios e indicadores da qualidade acadêmica de cada IES;
- Que sejam criados/ampliados nas IES os espaços de participação de estudantes negros e indígenas e das suas organizações sociais;
- Que sejam criadas estratégias/ações que visem a interação, a convivência, a socialização, a colaboração entre os diversos estudantes;
- Que as IES e os governos promovam relatórios com dados (estatísticos, socioeconômicos, culturais e linguísticos) sobre quem são, de onde vêm, como estão realizando a trajetória acadêmica dos estudantes negros e indígenas na ES, de modo geral, e, particularmente, em cada IES;
- Que no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão haja o tratamento da diversidade étnico-racial como princípio e fundamento.

REFERÊNCIAS

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Coordenação de População e Indicadores Sociais. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. *Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica*, n. 36. Rio de Janeiro, Brasil, 2016.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Rio de Janeiro, Brasil, 2012.
- LOANGO, Anny Ocoró; SILVA, Maria Nilza da. Educación superior y pueblos afrodescendientes en América Latina. In: MATO, Daniel (coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO — IESALC; Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, p. 323-350.
- MATO, Daniel (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero, (2016).
- MATO, Daniel (coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad em Educación Superior*. Experiencias en América Latina, Bogotá, Colômbia: IESALC-UNESCO, 2008.
- MATO, Daniel (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*, Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*. Brasília, Brasil, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017

NASCIMENTO, Rita Gomes. Entre 'inclusão social e étnico-racial' e a busca por 'autonomia e protagonismo indígena': mapeamento de ações para a Educação Superior de povos indígenas no Brasil. In: MATO, Daniel (org.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contexto y experiencias*. Sáenz-Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015. p. 97-116.

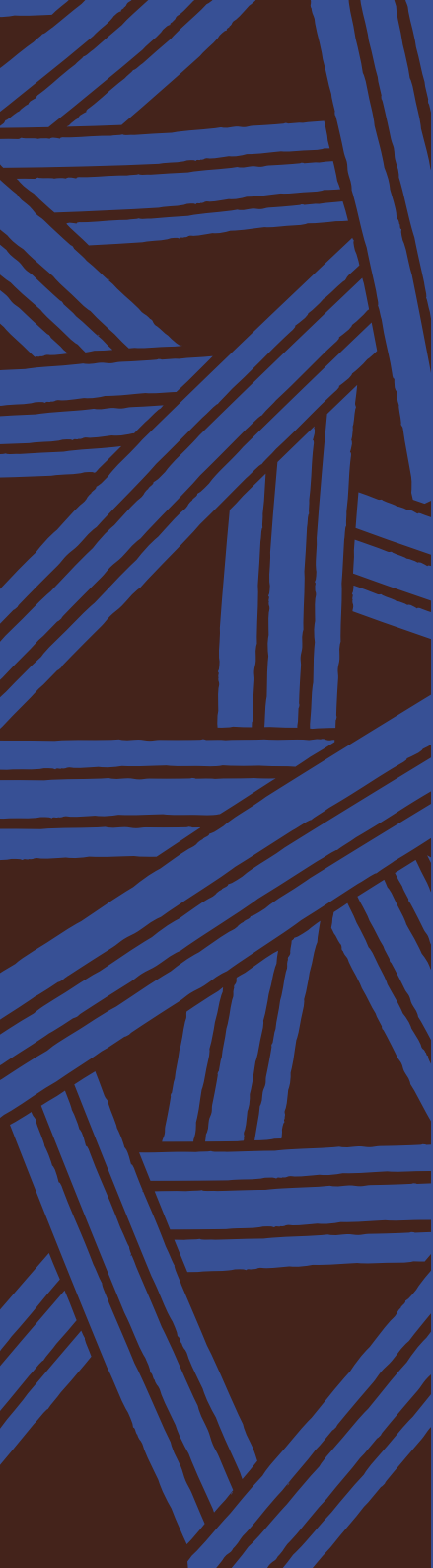
NASCIMENTO, Rita Gomes. Formação de professores indígenas no Brasil: o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). In: MATO, Daniel (coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2016. p. 151-166.

OLIVEIRA-PANKARARU, Maria das Dores. As políticas públicas de educação superior para indígenas e afrodescendentes no Brasil: perspectivas e desafios. IN: MATO, Daniel (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*. Normas, Políticas y Prácticas. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO, 2012. p. 177-210.

PAGLIARO, H., AZEVEDO, M. M., SANTOS, R. V. (org.). *Demografia dos Povos Indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Associação Brasileira de Estudos Populacionais/Abep, 2005.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 4. ed. Brasília: Ipea, 2011.

- SILVA, T. D. Panorama social da população negra. In: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira (org.). *Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes*. Brasília: Ipea, 2013. p. 13-28.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; PALADINO, Mariana (org.). *Caminos hacia la educación superior*. Los Programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.
- URQUIZA, A. H. A; NASCIMENTO, A. C. Rede de saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. In: MATO, Daniel (coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2016. p. 131-150.



ENTRE INCLUSÃO SOCIAL
E ÉTNICO-RACIAL
E A BUSCA POR
AUTONOMIA E
PROTAGONISMO
INDÍGENA

MAPEAMENTO
DE AÇÕES PARA A
EDUCAÇÃO SUPERIOR
DE INDÍGENAS
NO BRASIL
(2004-2014)²⁷

O PAPEL DO MOVIMENTO INDÍGENA na construção de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária tem sido fundamental para a definição de políticas afirmativas ligadas à garantia do direito dos povos indígenas à educação superior. Assim, a demanda crescente por formações acadêmicas, nos últimos anos, encontra-se articulada às estratégias políticas de formação de quadros de profissionais indígenas para atuarem principalmente nas escolas de suas comunidades, em setores ligados à política de saúde indígena e demais instâncias de gestão de seus territórios, bem como nos espaços institucionais de participação social, criados sob o ideal democrático e de participação social.²⁸

Neste sentido, a presença indígena na educação superior, seja por meio de suas participações em cursos e programas convencionais, seja por meio da criação de cursos e espaços institucionais específicos, faz parte, de um modo geral, de processos de mudanças no cenário político e acadêmico brasileiro com importantes rebatimentos nas dinâmicas sociopolíticas das comunidades indígenas e nos seus modos de relacionamento com o estado nacional. Em outras palavras, o conjunto de demandas por formação superior apresentado pelos povos indígenas está na origem de certas ações governamentais implementadas neste campo. Todavia, dada a pouca consistência, coordenação e articulação das ações realizadas ainda não é possível falar de uma política de educação superior para os indígenas. Menos ainda de uma educação superior indígena, apesar de movimentos realizados no sentido de sua construção, sobretudo por setores do movimento indígena.

²⁷ Versão atualizada de texto publicado originalmente em 2015 no livro *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*, organizado por Daniel Mato.

²⁸ Sobre esse assunto, ver, entre outros, Daniel Mato, “Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia”, *En Nueva Sociedad*, n.º 227, mayo-junio de 2010.

Por meio do mapeamento de algumas ações empreendidas por diferentes atores institucionais no período de 2004 a 2014, pretendo refletir a respeito da relação entre demandas dos povos indígenas e ações do Estado. Foi nesse intervalo temporal que foram criadas ações importantes de promoção da educação superior para povos indígenas que vão desde a criação de uma secretaria no âmbito do Ministério da Educação (MEC) em 2004, para o tratamento das questões da diversidade e das desigualdades educacionais às ações específicas de promoção de formação superior para os indígenas, período delimitado também pelas crises políticas e econômicas iniciadas em 2013 que culminaram, no ano seguinte, na quase paralisação das ações do ministério.

Entre, de um lado, as estratégias que visam à inclusão social e étnico-racial e, de outro, as de busca por autonomia e protagonismo indígenas, foi construído o panorama de ações apresentado adiante. Neste panorama ganhou destaque tanto o papel desses povos e de determinadas agências da sociedade civil quanto o papel do Estado em suas respostas institucionais às demandas apresentadas. As diferentes iniciativas representam as articulações feitas em determinados momentos para sua implementação, envolvendo os atores do campo da gestão das políticas de educação, indígenas e indigenistas. Assim, uma iniciativa do movimento indígena não se efetiva sem a participação das universidades, do MEC ou da Fundação Nacional do Índio (Funai), da mesma maneira que as ações desses últimos precisam contar com a participação dos indígenas.

Visando o atendimento das demandas indígenas por educação superior, componente importante da agenda política de setores do movimento indígena brasileiro, diferentes atores sociais passaram a acionar formas de colaboração institucional diversificadas. Lideranças, professores, estudantes e organizações indígenas, apoiados por segmentos indigenistas da sociedade civil organizada, universidades e alguns órgãos governamentais,

são personagens principais na indução e implementação de ações de educação superior para indígenas.

Estas ações formam redes em que são construídas novas agendas políticas na relação entre povos indígenas e Estado nacional, sugerido no mapeamento apresentado adiante. Embora, por vezes interconectadas, as ações podem ser agrupadas em conjuntos representados, principalmente, pela agência dos próprios indígenas e seus parceiros e pelas respostas que o Estado tem procurado dar a suas demandas.

UM PANORAMA DE AÇÕES

No Brasil, há conquistas significativas para a educação escolar indígena, embora, na maioria das vezes, haja muitas dificuldades para a sua efetivação por meio de políticas públicas realmente eficazes no atendimento à diversidade de situações em que se encontram os diferentes povos. Assim, a pluralidade sociocultural, histórica, linguística, política, econômica e territorial dos indígenas requer a formulação e a implementação de ações educacionais coordenadas e diversificadas entre a União, os estados e os municípios.

Uma reivindicação comum do movimento indígena é a busca pela ampliação e garantia de mecanismos de participação dos indígenas na construção das políticas. A partir de 1991, quando o MEC assumiu a coordenação nacional da educação escolar indígena e delegou aos Estados e Municípios a responsabilidade por sua execução, também criou instâncias de participação social em seu âmbito interno e recomendou, por meio de diretrizes nacionais, que as secretarias de educação dos estados e

dos municípios criassem seus núcleos de educação escolar indígena com a participação efetiva de indígenas.²⁹

Entretanto, como essa diretriz nacional não foi implementada na maioria das secretarias de educação, tal fato contribuiu para que as organizações indígenas se mobilizassem e criassem outras instâncias de participação como, por exemplo, os conselhos de educação escolar indígena dos estados do Mato Grosso, Amazonas, Tocantins, Pernambuco e o Fórum de Educação Escolar Indígena da Bahia. Além disso, os professores indígenas vêm se organizando desde a década de 1980 e criando espaços próprios de discussão, fora dos aparatos institucionais dos órgãos governamentais de educação. Exemplo disso são as organizações de professores indígenas que apresentam configurações bastante diversificadas (organizadas por professores pertencentes a um povo ou que congregam vários povos, por professores de determinado estado ou por região deste estado).

Se num primeiro momento essas reivindicações estavam centradas na garantia do direito à escolarização básica ofertada em escolas indígenas e realizadas por professores indígenas, gradativamente vem aumentando também, conforme já anunciado, as demandas por acesso a maiores níveis de escolarização, sobretudo os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e, por conseguinte, educação superior (da graduação à pós-graduação).

De modo geral, a busca por participação e controle social, relacionada ao que se denomina protagonismo e autonomia indígenas, vem suscitando a realização de um conjunto de ações que ajudam a perspectivar o lugar desses povos na educação

²⁹ Anterior à década de 1990, as políticas educacionais para os povos indígenas eram da competência da Funai. Com o advento do Decreto nº 26 da Presidência da República de fevereiro de 1991, esta responsabilidade passa a ser do MEC. Sobre o papel da Funai na educação escolar indígena brasileira ver, dentre outros, Nascimento e Oliveira (2012). Mais especificamente sobre a sua atuação no apoio aos estudantes indígenas na educação superior, ver Oliveira (2012).

superior. Neste contexto ganham relevo as articulações construídas em torno das maneiras de colaboração institucional com vistas a promoção de ações de educação superior para os indígenas, como pretendo indicar no quadro a seguir.

QUADRO 1

ANO	INSTRUMENTO	AÇÃO
2004	DOCUMENTO DA COORDENAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA (COIAB) ENTREGUE EM AUDIÊNCIA PÚBLICA SOBRE REFORMA UNIVERSITÁRIA, REALIZADA PELO MEC, EM 23 DE JUNHO DE 2004, EM MANAUS/AM.	Intitulado “Caminhos, Inclusão e Desafios”, o documento chamou a atenção para a necessidade de se adotar, nesta reforma, perspectivas mais coletivas, participativas, democráticas e atentas às demandas dos povos indígenas. São solicitadas também a criação de cursos em ciências indígenas com pedagogia específica; inserção de conhecimentos indígenas nos currículos universitários; o reconhecimento de títulos diferenciados pelas instituições públicas de educação; participação das organizações indígenas nos conselhos universitários; criação de núcleos interdisciplinares e interinstitucionais nas Instituições de Educação Superior (IES) para formular conteúdos específicos e diferenciados, contemplando a elaboração de projetos pedagógicos; criação de estrutura operacional para discentes e pesquisadores indígenas visando o desenvolvimento de programas abertos às novas concepções e aprendizagem; criação de programa de financiamento para pesquisadores indígenas; criação e manutenção de centros de estudos superiores indígenas; garantia dos conhecimentos indígenas nos programas curriculares das universidades; promoção de intercâmbio de conhecimentos e pesquisas científicas entre povos indígenas nas universidades; inserção de docentes indígenas nos programas de formação das universidades; ensino das línguas indígenas nas universidades; participação das instituições indígenas nos processos de avaliação dos programas e cursos das IES, dentre outras reivindicações ligadas à reestruturação das IES no que toca ao financiamento e aos seus recursos humanos. ³⁰

³⁰ Hellen Cristina de Souza, Marinez Cargnin Stieler, Estatísticas educacionais no Brasil, Ensino Superior e populações indígenas, 30º Encontro Anual da ANPOCS, 24 a 28 de outubro de 2006, GT06 — Educação e sociedade.

QUADRO 1 (CONT.)

ANO	INSTRUMENTO	AÇÃO
2004-2010	PROJETO TRILHAS DE CONHECIMENTOS: O ENSINO SUPERIOR DE INDÍGENAS NO BRASIL	<p>Desenvolvido em duas etapas (2004-2007 e 2007-2010) pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced), do Museu Nacional (MN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a partir do apoio financeiro da Fundação Ford. Visou dar suporte ao acesso e permanência de indígenas em universidades e contribuir para a produção de políticas públicas para a educação superior de indígenas. Por meio de uma rede articulada de iniciativas, o projeto teve como algumas de suas ações:</p> <p>Apio a núcleos universitários em ações para a formação de indígenas como, por exemplo, o Programa Rede de Saberes, envolvendo a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (Uems) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e o Programa E'ma Piá proposto pelo Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR);</p> <p>Organização do seminário "Desafios para a educação superior dos povos indígenas no Brasil", realizado em Brasília em 2004 com participação de organizações indígenas e indigenistas, universidades, órgãos governamentais, organismos de fomento à pesquisa, dentre outros;</p> <p>Elaboração e publicação de livros paradigmáticos destinados à formação superior de indígenas, como os que compõem a série "Vias dos Saberes" e a coleção "Educação Para Todos", esta última em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC e a Unesco, como também a série "Abrindo Trilhas";</p> <p>Produção, em 2004, de sítio eletrônico com informações relativas ao ensino superior de indígenas e disponibilização de livros, artigos, teses e dissertações;</p> <p>Promoção do curso à distância "Educação Escolar Indígena: subsídios para a gestão etnoterritorializada", em parceria com a Fundação Getúlio Vargas e a Secad/MEC, para a capacitação de gestores governamentais e de instituições de ensino superior (Souza Lima, 2013).</p>

QUADRO 1 (CONT.)

ANO	INSTRUMENTO	AÇÃO
2006	II ENCONTRO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR E I ENCONTRO DA REDE BRASILEIRA DE IES PARA POVOS INDÍGENAS (REDE)	<p>Eventos promovidos pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) em parceria com a Universidade de Brasília (UNB) entre os dias 4 e 5 de setembro, com a participação de lideranças, estudantes e profissionais indígenas e representantes da sociedade civil e governamentais. Na ocasião foi lançado o Portal de Rede Brasileira de Instituições de Ensino Superior com Programas e Projetos para Povos Indígenas. Os eventos, realizados na UNB, tinham como objetivos principais:</p> <p>Promover intercâmbio entre estudantes indígena no ensino superior;</p> <p>Promover e fortalecer o intercâmbio entre IES que desenvolvem projetos destinados a estudantes indígenas;</p> <p>Discutir o acesso e a permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação;</p> <p>Discutir sobre os desafios da universidade em contextos interculturais. Dentre os temas discutidos em mesas redondas e grupos de trabalho, destacam-se a universidade pública e seus projetos para povos indígenas; a organização política de estudantes indígenas; estudantes indígenas nos cursos de Direito; programas de apoio aos estudantes indígenas; conhecimentos tradicionais e currículos.</p>
2009	I CONGRESSO BRASILEIRO DE ACADÊMICOS, PESQUISADORES PROFISSIONAIS E LIDERANÇAS INDÍGENAS DO BRASIL	<p>O congresso, realizado na Universidade de Brasília (UNB), foi promovido pela Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), organização que reúne profissionais, acadêmicos e lideranças indígenas e não indígenas, e pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), instância que congrega organizações indígenas das diversas regiões do país. O tema da educação superior para os povos indígenas foi um dos temas centrais do Congresso, perpassando várias de suas discussões, tais como: as questões do acesso, permanência nas IES e o campo de atuação do profissional indígena formado. Estiveram presentes representantes de instituições indígenas e indigenistas e órgãos governamentais ligados aos temas da diversidade e da educação superior. O documento final deste evento subsidiou os trabalhos do GT instituído no âmbito do MEC para realizar estudos sobre a criação de instituição de educação superior intercultural indígena.</p>

QUADRO 1 (CONT.)

ANO	INSTRUMENTO	AÇÃO
2009... 2014	PROPOSTA DA FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO (FOIRN) E DO INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA)	Desde 2009, uma rede de colaboradores que desenvolve ações na região do Alto Rio Negro vem discutindo a proposta de criação do Instituto dos Conhecimentos Indígenas do Rio Negro e do Programa de Formação Avançada Indígena. Em 2013 e 2014 o MEC apoiou técnica e financeiramente a elaboração do projeto final de criação desse instituto.
2013	I ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS (ENEI) REALIZADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	Com o tema “Metas e desafios no caminho do ensino superior”, o encontro foi uma iniciativa dos estudantes indígenas da UFSCar, reunindo 27 IES e cerca de 400 participantes, dentre esses estudantes indígenas de 52 povos. Como resultado foi elaborado um documento e encaminhado a autoridades responsáveis pela educação superior do País. Em suas mesas de discussão foram privilegiadas os seguintes temas: ações afirmativas, educação escolar indígena, pesquisa e extensão em territórios indígenas, formação de indígenas na área da saúde, o movimento indígena e suas contribuições para a formação de indígenas. Este evento vem ocorrendo anualmente em diferentes universidades.

As ações realizadas por organizações, estudantes e lideranças indígenas, organizações indigenistas da sociedade civil e grupos de pesquisadores ligados ao espaço universitário evidenciam um panorama político em que a presença indígena na educação superior ainda carece de consolidação enquanto projeto coletivo representativo dos interesses dos povos indígenas brasileiros. Esta presença se refere ao acesso e à permanência, às estratégias de governança indígena, bem como a uma efetiva inserção e apropriação das demandas por educação superior nas agendas de lutas do movimento indígena.

Vale ressaltar, no entanto, que movimentos no sentido dessa apropriação vêm se dando desde, pelo menos, a década de 1980, quando são criadas, na esteira do processo de redemocratização

pelo qual o país passava, organizações indígenas que reivindicavam a garantia de direitos coletivos dos povos indígenas, como o direito à educação escolar. Exemplo disto pode ser visto na atuação de organizações amazônicas, como a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) e o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam).

O crescimento dessas mobilizações, sobretudo por meio das organizações de professores indígenas, vinha demandando maior urgência nas respostas do Estado por meio de suas instituições formadoras. A Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir), por exemplo, acionou, em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reivindicando o atendimento, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), das demandas por formação de professores indígenas, tendo a mesma organização, no ano anterior, exercido influência na criação do, então, Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena (vide Quadro 2).

As reivindicações por educação superior para os povos indígenas também têm como palco, conforme apresentado no Quadro 1, os encontros realizados com o fito de debater os problemas e propor soluções relacionadas às formas de acesso, permanência e conclusão de cursos superiores pelos estudantes indígenas. Em âmbito nacional, destacam-se os encontros de estudantes e profissionais indígenas, criando redes de articulação política e intercâmbios de conhecimentos e experiências.

Estas articulações e intercâmbios, empreendidas também por atores ligados às instituições de educação superior, a exemplo do que realizou o Projeto Trilhas do Conhecimento, mobilizando diversas instituições, têm se convertido em ações de assessoramento, de produção bibliográfica e de fomento à criação de redes interinstitucionais que ajudam a subsidiar uma política de educação superior para os povos indígenas. Além disso, esses atores têm promovido espaços de debate e de apresentação de

propostas para essas políticas, a exemplo do seminário Formação Superior de Indígenas no Brasil: balanços de uma década e subsídios para o futuro, promovido em parceria pelo Laced e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), realizado em 2013.³¹

No bojo dessas articulações e debates, principalmente no que diz respeito às possibilidades de colaboração entre organizações indígenas e indigenistas da sociedade civil, emergem ainda as discussões e propostas de criação de instituições de educação superior específicas para os povos indígenas, tendo como mote principal os temas do protagonismo e governança indígenas, o lugar dos conhecimentos indígenas nos espaços de formação acadêmica e técnica profissional. Tais questões, por exemplo, são trazidas pela Foirn e pelo ISA em sua proposta de criação do Instituto dos Conhecimentos Indígenas do Rio Negro e do seu Programa de Formação Avançada Indígena.

Outro conjunto de ações é representado por iniciativas que podem ser lidas, de modo geral, como respostas governamentais às demandas trazidas à cena pública pelos povos indígenas. Estas ações também se constituem em elementos importantes para a apreensão do panorama político onde são construídos o lugar dos povos indígenas e o papel do Estado no campo da educação superior no Brasil. Para tanto, é necessário, mais uma vez, atentar para as formas de colaboração institucional, articuladas entre diferentes atores, descritas nos Quadros 2 e 3.

No primeiro, apresentado a seguir, busco fazer um mapeamento de ações governamentais empreendidas na perspectiva de inclusão social e étnico-racial da diversidade.

³¹ O documento produzido nesse seminário indicou diretrizes para a garantia do acesso, permanência e conclusão com sucesso nos cursos e programas da educação superior, bem como as condições necessárias para a implementação da política de educação superior para os povos indígenas nos âmbitos da União e dos estados.

QUADRO 2

ANO	INSTRUMENTO	AÇÃO
2002-2007	LEI Nº 10.558, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2002, QUE CRIA O PROGRAMA DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE (PDU).	<p>Ação do MEC desenvolvida em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o programa teria entre seus objetivos a finalidade de promover a igualdade educacional e a diversidade no ensino superior por meio da inclusão de minorias sociais, étnicas e raciais, sobretudo, afrodescendentes e indígenas. No entanto, em sua implantação inicial, as ações estavam voltadas somente para a população negra, principalmente pelo apoio a cursos pré-vestibulares, os chamados Programas Inovadores de Cursos (PICs). Diante disso, organizações indígenas e indigenistas questionaram o alcance de suas ações, provocando o seu redirecionamento no sentido de incluir também os povos indígenas. Exemplo dessas pressões feitas por organizações indígenas foram expressas nas falas dos membros do CNEEI que afirmaram: “Estamos com nossa cara no programa, na foto, mas não nos sentimos contemplados com as políticas de pré-vestibulares” (BARNES, 2010, p. 69). Com isso, por meio do PDU, foram também apoiados programas e cursos de formação de professores indígenas entre os anos de 2004 e 2005. Visando criar condições institucionais no âmbito do MEC para o combate à discriminação racial e étnica por meio da formulação de políticas e de estratégias de inclusão social, o movimento em torno do PDU resultou na criação de uma secretaria voltada para a temática da diversidade.</p>

QUADRO 2 (CONT.)

ANO	INSTRUMENTO	AÇÃO
2004	PORTARIA Nº 52, DE 29 DE OUTUBRO, QUE CRIA COMISSÃO ESPECIAL, NO ÂMBITO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (SESU) DO MEC, PARA ELABORAR POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA.	<p>A Comissão Especial, composta por representantes de organizações governamentais e não governamentais,³² foi instituída com a finalidade de elaborar políticas de educação superior indígena, apresentadas por meio, principalmente, das demandas da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) do MEC. Dentre suas principais atividades, destacam-se:</p> <p>a) Mapear as ações em desenvolvimento nas universidades brasileiras, com o objetivo de acompanhá-las, reconhecê-las e aperfeiçoá-las quantitativa e qualitativamente;</p> <p>b) Buscar a institucionalização e regulamentação de programas e cursos específicos de formação de professores indígenas; c) apontar estratégias para a permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação;</p> <p>d) Realizar eventos e estudos sobre ações para a formulação de políticas de educação superior indígena.</p> <p>Como resultados dos trabalhos desta comissão, foram criadas diretrizes político-pedagógicas para o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), tendo também debates nas estratégias de inclusão de estudantes indígenas no Programa Universidade para Todos (Prouni).</p>
2004	DECRETO Nº 5.159, DE 28 DE JULHO, QUE APROVA A ESTRUTURA REGIMENTAL E O STAS DEMONSTRATIVO DOS CARGOS EM COMISSÃO E DAS FUNÇÕES GRATIFICADAS DO MEC.	<p>Em 2004, o MEC reestruturou seu organograma fundindo as, então, Secretaria de Inclusão Educacional e Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo para criar a Secad. Impulsionada pelas ações do Programa Diversidade na Universidade, a criação da Secad reuniu temas e programas de diferentes secretarias do MEC. No âmbito desta secretaria, mais especificamente por meio da atuação da CGEEI, foram articuladas as principais ações para a educação superior destinadas aos povos indígenas. Em 2011, o MEC sofreu nova reestruturação, pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio, juntando a Secad e a Secretaria de Educação Especial. A nova secretaria passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), agregando as políticas de educação inclusiva voltadas para as pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento.</p>

³² Participaram desta comissão especial representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), da CNEEI, da Secad, da SESu, da Fundação Nacional do Índio (Funai), do Fórum dos Pró-Reitores de Graduação (Forgrad) e do Instituto Socioambiental (ISA).

QUADRO 2 (CONT.)

ANO	INSTRUMENTO	AÇÃO
2004	MEDIDA PROVISÓRIA Nº 213, DE 10 SETEMBRO, CONVERTIDA NA LEI Nº 11.096 EM JANEIRO DE 2005.	Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni), uma ação afirmativa que destina, para estudantes oriundos de escolas públicas e de baixa renda, bolsas de estudo integrais e parciais de 50% ou de 25% em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, beneficiadas com isenção fiscal. Para aderir ao Prouni, a IES deve destinar um percentual de bolsas a pessoas com deficiência e autodeclaradas pretas, pardas e indígenas. O percentual de pretos, pardos e indígenas deve ser, no mínimo, igual ao apresentado no censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na unidade da Federação onde está localizada a IES. Não obstante, esta previsão de percentual para estudantes indígenas, o acesso destes, inicialmente, estava aquém do que estabelecia a lei. Desse modo, o MEC, por meio da portaria nº 524 de 2005 que dispõe sobre a ocupação de bolsas remanescentes do programa, determina que terão prioridade, ao lado dos professores da rede pública de ensino, os estudantes autodeclarados indígenas que estiverem regularmente matriculados. Esta iniciativa se deu em decorrência das articulações da Comissão Especial para elaborar políticas de educação superior indígena da SESu.
2006/ 2009	PORTARIA Nº 63 DA PRESIDÊNCIA DA FUNAI DE 2006, REVOGADA PELA PORTARIA Nº 849 DE 2009.	Define critérios para a concessão de apoio financeiro da Funai, via Unidades Regionais, a estudantes indígenas selecionados em IES. Estas portarias vieram regulamentar as ações de apoio aos estudantes indígenas já realizadas pela Funai por meio de pagamento de mensalidades, da aquisição de material didático-pedagógico, de hospedagem e alimentação em casos de estudantes, mantidas pelo órgão indigenista, e do estabelecimento de parcerias e convênios com IES públicas e privadas. Na portaria de 2009, é referenciada a inexistência de uma política de educação superior para os povos indígenas que efetivamente atenda a suas especificidades no que se refere ao acesso, à permanência e à conclusão de cursos superiores pelos estudantes indígenas. Atualmente, a Funai ainda mantém ações de apoio voltadas à educação superior de estudantes indígenas, embora este atendimento continue apresentando caráter pontual, carente de recursos necessários ao atendimento das demandas progressivas dos povos indígenas por educação superior. Estas ações, de acordo com o documento, serão mantidas até que o MEC crie políticas para essa área.
2008	LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO, QUE ALTERA A LDB	São fomentados pelo MEC e realizados pelas IES cursos sobre a história e cultura dos povos indígenas.

QUADRO 2 (CONT.)

ANO	INSTRUMENTO	AÇÃO
2009	DECRETO Nº 6.755 DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Dentre seus objetivos, destacam-se a ampliação das “oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social”. Determina ainda que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) deverá fomentar projetos pedagógicos com vistas à promoção de currículos “próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos”.
2010	EDITAL CONJUNTO Nº 002/CAPE/SECAD-MEC, QUE CRIA O PIBID DIVERSIDADE.	O edital visou a seleção de propostas de instituições de ensino superior “com vistas à concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena”. Trata-se, portanto, de ação conjunta da Secad e da Capes que visa contribuir para uma maior institucionalização das Licenciaturas Interculturais financiadas pelo Proind e as Licenciaturas do Campo financiadas pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).
2011	LEI Nº 12.416, DE 9 DE JUNHO, QUE ALTERA A LDB.	Altera o artigo 79 da LDB, acrescentando o parágrafo 3º que diz: “No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.” Até então, não existia nenhuma referência na legislação educacional do país para a educação superior dos povos indígenas.
2012	LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO, CHAMADA LEI DE COTAS.	Reserva de no mínimo 50% das vagas nas IES federais em cada curso e turno, para estudantes oriundos de escolas públicas, obedecendo também recorte censitário para estudantes pretos, pardos e indígenas autodeclarados.

QUADRO 2 (CONT.)

ANO	INSTRUMENTO	AÇÃO
2013	PORTARIA Nº 1.062 DO MEC.	Cria o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, com o objetivo de proteger e promover os direitos dos povos indígenas à educação, por meio do fortalecimento dos Territórios Etnoeducacionais, reconhecendo e valorizando a diversidade sociocultural e linguística, a autonomia e o protagonismo desses povos. Nos seus 6 eixos de ação, destacam-se as que se referem à educação profissional e tecnológica e à educação superior e pós-graduação. Para essas áreas foram propostas ações de criação de campi ou núcleos avançados da rede federal de educação profissional em Terras Indígenas, criação de núcleos de estudos indígenas nas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, criação do Programa Bolsa Permanência, do Programa de Mobilidade Acadêmica Abdias do Nascimento e da criação de Grupo de Trabalho que estudará a criação de instituições indígenas interculturais de educação superior.
2013	PORTARIA Nº 1.129 DO MEC.	Cria o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de excelência no Brasil e no exterior. O programa privilegia ações desenvolvidas nas temáticas da promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e da inclusão, tecnologia assistiva e difusão do conhecimento da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.
2013	PORTARIA Nº 389 DO MEC.	Cria o Programa Bolsa Permanência para estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O valor da bolsa para indígenas e quilombolas é diferenciado, considerando-se suas especificidades. Até março de 2014 havia 1.700 estudantes cadastrados, atendidos em 37 IES.
2014	LEI Nº 13.005, APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014/2024).	O Projeto de Lei que institui o novo PNE ficou em discussão no Congresso Nacional por mais de 2 anos e, finalmente, foi sancionado pela presidente da República em junho de 2014. Em relação à educação superior na Meta 12, Estratégia 12.13, há uma referência aos indígenas ao prever “a expansão do atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a essas populações”.

As ações descritas indicam, de um modo geral, que a construção do papel do Estado no campo das políticas de educação superior para os povos indígenas se dá mediante formas de colaboração institucional diversas estabelecidas com o objetivo manifesto de incluir e corrigir desigualdades, chegando a considerar certas especificidades dos povos indígenas.

Pode-se dizer que a criação, em 2004, de uma secretaria voltada para as questões da diversidade no âmbito do MEC trouxe avanços para as políticas de educação escolar indígena, inclusive no que se refere à educação superior. Assim, a Secadi, por meio de ações e programas específicos para povos indígenas, quilombolas, para a educação das relações étnico-raciais, para a educação no campo, educação de jovens e adultos, educação especial, dentre outros, contribuiu para diminuir as desigualdades de acesso e permanência desses coletivos sociais também na educação superior. A secretaria teve a complexa tarefa de, sob o manto da diversidade, formular e implementar ações que buscassem equacionar igualdade e diferença no campo de políticas educacionais historicamente universalizantes e excludentes.

Conforme apresentado, as ações que visaram incluir o público categorizado como diversidade na educação superior, dando origem, inclusive, à criação da Secadi, envolveram maneiras de colaboração e parcerias que evidenciaram as dificuldades do Estado em lidar com uma “diversidade diversa” que possui necessidades diferenciadas e específicas. Desse modo, o redimensionamento sofrido por programas como o PDU e o Prouni, com vistas a um atendimento mais efetivo aos indígenas, deu-se no âmbito de intervenções que contaram com a atuação de especialistas na temática indígena como, por exemplo, a Comissão Especial para Elaborar Políticas de Educação Superior Indígena.

A carência de expertise do Estado em lidar com esta temática, fez com que algumas ações historicamente reivindicadas, como a ação afirmativa das cotas nas universidades, não tenham

atendido, a contento, as demandas por acesso à educação superior dos povos indígenas. Neste sentido, a Lei de Cotas é emblemática, uma vez que ela, no seu recorte étnico-racial, ao se limitar ao critério do percentual populacional, coloca em disputa as mesmas vagas para indivíduos com experiências de escolarização diferenciadas, como é o caso de negros e indígenas. Apesar de suas limitações, esta ação ainda representa um avanço no sentido de democratizar o acesso à educação superior por segmentos da população brasileira historicamente excluídos dessa etapa de escolarização.

Há, também, ações apresentadas no quadro que evidenciaram esforços do Estado em atender as especificidades das demandas dos indígenas, a exemplo do Programa Bolsa Permanência. Assim, o programa, em atenção às especificidades de indígenas e quilombolas, principalmente no que se referem as suas necessidades de deslocamentos e de apoio para permanecerem nas instituições educacionais, concede bolsas com valores diferenciados para esses públicos.

Nesta mesma direção, as ações da Funai no atendimento às demandas de indígenas por educação superior, em que pesem as limitações de seu alcance, são exemplos de atenção às especificidades indígenas. O órgão indigenista do Estado tem desempenhado papel importante na articulação com diferentes instituições, mobilizando parcerias e mantendo formas de colaboração nas ações de apoio aos estudantes indígenas.

No que se refere ao conjunto de ações mais voltadas para o atendimento das especificidades das demandas dos povos indígenas por educação superior, ganham relevo os debates e a criação de cursos e espaços acadêmicos específicos. Nestes estão em jogo os ideais de protagonismo e de autonomia historicamente reivindicados nas lutas do movimento indígena, conforme apresentado no Quadro 3.

QUADRO 3

ANO	INSTRUMENTO	AÇÃO
2005/ 2013	EDITAL DE CONVOCAÇÃO DO MEC Nº 05 DE 29 DE JUNHO DE 2005 E EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 2 DE 27 DE AGOSTO DE 2013.	<p>Criação, do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) no âmbito da SESu e da Secadi, fomentado pelo Programa Diversidade na Universidade. Tal programa destinava-se, inicialmente, a formar professores indígenas para atuarem na Educação Escolar Indígena, a apoiar a permanência de estudantes indígenas nas IES públicas e o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão junto às comunidades dos estudantes indígenas. A partir de sua segunda edição, em 2008, os editais de convocação do Prolind passaram a ser voltados apenas para o apoio a cursos de licenciaturas interculturais. O programa, com quatro editais publicados (2005, 2008, 2009, 2013), obteve, ao longo de 9 anos, a adesão de 20 IES que ofertam 23 cursos, contemplando cerca de 3.000 professores indígenas. Os desafios maiores do programa são: atender as demandas crescentes por formação dos professores que já atuam nas escolas indígenas e institucionalizar esses cursos nas IES para que passem a compor o quadro de seus cursos regulares, com corpo docente e técnico administrativo próprio, bem como também dispor de infraestrutura física e tecnológica que atenda as especificidades desses cursos e de seus estudantes. Alguns avanços neste sentido são representados pela institucionalização dos cursos de formação de professores indígenas na Universidade Federal de Roraima (UFRR), por meio do Instituto Insikiran de Formação Indígena, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal do Amazonas (Ufam).</p>

QUADRO 3 (CONT.)

ANO	INSTRUMENTO	AÇÃO
2009	RESOLUÇÃO Nº 018 DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO (UNEMAT).	Cria a Faculdade Indígena Intercultural no âmbito da Unemat com o objetivo de formar professores indígenas em cursos específicos e demais profissionais indígenas em outros cursos de graduação e pós-graduação. A sua criação resultou de discussões iniciadas em 1997 entre representantes de organizações indígenas e indigenistas a fim de implementar cursos para formação de professores indígenas, iniciados em 2001. A proposta de institucionalização da faculdade, abrangendo a formação de indígenas em diferentes áreas do conhecimento, no entanto, não avançou.
2009	RESOLUÇÃO Nº 09 DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR).	Transforma o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, criado em 2001, no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena e aprova seu Regimento Interno. Nas ações do Instituto destaca-se ainda a participação de indígenas nos órgãos deliberativos do Instituto e no seu quadro de formadores. O Instituto oferta os cursos de Gestão Territorial, Gestão em Saúde Coletiva e Licenciatura Intercultural, voltados especificamente para indígenas.
2012	PORTARIA Nº 435 DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD).	Criação da Faculdade Intercultural Indígena (Faind) no âmbito da UFGD em Mato Grosso do Sul que oferece os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.
2013	RESOLUÇÃO Nº 33/2013 DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS).	Criação do Programa de acesso e permanência dos povos indígenas (PIN) que também discute o projeto de criação e implementação de um campus indígena da UFFS a ser edificado em território indígena, voltado exclusivamente para o atendimento de estudantes indígenas. Estabelece diretrizes e critérios para a concessão, execução e controle de pagamento de auxílio financeiro pela Funai aos indígenas que participam das ações de proteção e promoção de direitos.

QUADRO 3 (CONT.)

ANO	INSTRUMENTO	AÇÃO
2014	PORTARIA Nº 52 DO MEC.	Institui, no âmbito da SESu e da Secadi, Grupo de Trabalho com a finalidade de realizar estudos sobre a criação de instituição de educação superior intercultural indígena que promova atividades voltadas para a valorização dos patrimônios epistemológicos, culturais e linguísticos dos povos indígenas, considerando-se suas demandas e necessidades. O GT foi composto por indígenas e não indígenas ligados à temática da educação superior.

As ações deste quadro são, em grande medida, resultantes das pressões dos povos indígenas por ampliação e maior qualificação de suas presenças nas instituições de educação superior. De um modo geral, essas demandas estão ligadas às experiências de exclusão e de inclusão vivenciadas pelos povos indígenas no campo das políticas de educação superior. Foram tais experiências que suscitaram a criação de programas, cursos e instituições específicas, as propostas de criação de instituições próprias com governança indígena, o estabelecimento de reservas de vagas nas universidades, os processos seletivos diferenciados, a mobilização de diferentes formas de colaboração para o acesso e permanência em cursos de graduação e de pós-graduação.

No que se refere às questões do acesso e permanência, há ações desenvolvidas por universidades brasileiras que são anteriores a alguns programas e ações definidos ou induzidos nacionalmente. Exemplos disso são dados pelas universidades federais que possuem reservas de vagas³³ nos cursos de gradu-

³³ São vagas específicas, diferentes das destinadas pela Lei de Cotas (vide Quadro 2) e fazem parte de processos instituídos anteriormente a esta Lei. De modo geral, são processos bastante diversificados, há universidades que oferecem vagas em todos os cursos, outras apenas em alguns.

ação, processos seletivos específicos para estudantes indígenas e apoio a suas permanências como é o caso da Universidade Federal de Roraima, da Universidade Federal de São Carlos, da Universidade Federal do Mato Grosso, da Universidade de Brasília e da Universidade Federal de Minas Gerais.

Quanto à permanência, algumas dessas instituições receberam apoio, por meio de termos de cooperação, convênios e outros instrumentos, da Funai e da Secadi. Além da reserva de vagas nos cursos regulares de graduação, há ainda universidades que criaram cursos específicos como é o caso, por exemplo, da Universidade Federal de Roraima (vide Quadro 3) e da Universidade Federal do Pará.

Na seara das universidades estaduais, no Estado do Paraná há uma determinação, instituída pela Lei nº 13.134 de 2001, alterada pela Lei nº 14.995 de 2006, de que as suas universidades públicas devam reservar vagas para indígenas pertencentes às comunidades situadas naquele estado. Os processos seletivos para a chamada “cota social indígena” são realizados pelo conjunto das suas sete universidades estaduais, por meio de uma comissão interinstitucional denominada Comissão Universidade para os Índios (Cuia). Em 2004, a Universidade Federal do Paraná aderiu também a este processo.

No que diz respeito a ações dessa natureza no âmbito da pós-graduação, as experiências são mais recentes e tímidas, contando com um número ainda bastante reduzido de casos. Os programas de pós-graduação em antropologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal de Pernambuco são exemplos dessas iniciativas. Destaca-se também a criação, em 2010, do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas ofertado pela Universidade de Brasília, destinado a indígenas e não indígenas, sendo também um exemplo de criação de curso específico na temática indígena.

A criação de cursos e instituições específicas, perpassando várias ações apresentadas no Quadro 3, está ligada à busca pelo fortalecimento do protagonismo e da autonomia indígenas. Os casos apresentados, no entanto, demonstram que a presença indígena em alguns desses cursos e instituições específicas ainda se dá na condição de estudantes ou público-alvo das ações, não havendo indígenas no corpo docente e técnico administrativo, mesmo no caso da proposta de criação de um campus localizado em uma Terra Indígena. Por outro lado, há ações em que os indígenas desempenham um papel proativo, seja participando de espaços colegiados de deliberação, seja compondo os quadros de docentes nesses cursos e instituições.

Conforme já apresentado, foi criado no MEC, em 2014, um Grupo de Trabalho responsável pela realização de estudos a respeito da criação de instituição indígena de educação superior que promova a valorização acadêmica dos conhecimentos tradicionais no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. O GT, resultante das várias discussões e experiências de criação de cursos e instituições específicas, integra o conjunto das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas lançado em 2013, com vistas à consolidação e ao fortalecimento da política dos territórios etnoeducacionais (vide Quadro 2).

A criação de espaços específicos para a promoção da educação superior para os ou dos povos indígenas está ligada à proposição de um sistema próprio de educação escolar indígena. Este sistema, articulado ao Sistema Nacional de Educação, deverá ter normas e financiamentos específicos, com o objetivo de promover o protagonismo, a autonomia e a autodeterminação dos povos indígenas na formulação e implementação de suas políticas educacionais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As discussões e ações travadas em torno da educação superior para os povos indígenas têm se apresentado como um tema importante para se pensar a relação entre Estado e povos indígenas, apontando para novas possibilidades dessa relação. Nesse sentido, o mapeamento de algumas ações apresentado no texto permite perspectivar o lugar dos povos indígenas e o papel do Estado no campo da educação superior.

Neste cenário, a presença indígena vem se dando na tensão entre as dimensões de “inclusão social e étnico-racial” e a de busca por “protagonismo e autonomia indígenas”. Na primeira, os povos indígenas fazem parte do elenco de sujeitos e temas que constituem a categoria de uma diversidade genérica, alvo de ações de inclusão empreendidas pelo Estado no enfrentamento das situações de desigualdade econômica e social. Já no que se refere à busca por “protagonismo e autonomia indígenas”, os diferentes povos figuram, por meio de suas presenças ativas, como atores importantes a induzir ações por meio das pressões exercidas na cena pública. Assim, movidos por projetos políticos coletivos enquanto povos, os indígenas têm cada vez mais reivindicado participação e controle social nas políticas educacionais a eles destinadas.

Sendo assim, as formações acadêmicas e técnico-profissionais são compreendidas como instrumentos de empoderamento das coletividades indígenas ao lidar com o Estado e seu aparato burocrático. O acesso à educação superior serve ao propósito, deste modo, de melhor qualificar suas participações e instrumentalizar seus exercícios de controle social.

Além disso, ao adentrarem no universo da educação superior os indígenas questionam, dentre outras coisas, o relacionamento burocrático e hierarquizado entre eles e os profissionais das IES, manifesto em diversas situações de preconceito, e o

lugar dos conhecimentos indígenas frente àqueles que servem de base ou de fundamento para o que se chama de conhecimentos científicos.

Por fim, neste novo horizonte de relações possíveis entre Estado e povos indígenas, mediado pelo campo da educação superior, faz-se necessário ainda que o primeiro adeque suas estruturas administrativas às especificidades das demandas dos diferentes povos indígenas, ultrapassando a concepção de diversidade genérica que tem orientado o conjunto de suas ações. Para tanto, deverá haver um maior investimento por parte do Estado e de todo seu aparato institucional, por meio da colaboração com o movimento indígena, institucionalizando espaços de participação e controle social para a construção coletiva das políticas educacionais, segundo os ideais de uma democracia participativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Nina Paiva, *Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — UFRJ/MN/PPGAS, Rio de Janeiro, 2008.
- BARNES, Eduardo Vieira, *Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas*. In: SOUZA, Cassio Noronha Inglez de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de; SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; MATOS, Maria Helena Ortolan (org.). *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II*, Brasília, Paralelo 15, Rio de Janeiro, Laced, 2010, p. 63-73.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 jan. 2015.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1º out. 2020
- CABALZAR, Flora Dias; OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de. *Construindo um programa de formação avançada indígena do Rio Negro: alternativas inovadoras para a continuidade da formação de jovens e lideranças indígenas*. In: CABALZER, Flora Dias (org.). *Educação Escolar Indígena do Rio Negro: Relatos de experiências e lições aprendidas*, São Paulo, Instituto Socioambiental, São Gabriel da Cachoeira (AM), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro — Foirn, 2012, p.394-399.

MATO, Daniel, Las iniciativas de los movimientos indígenas em educación superior: un aporte para la profundización de la democracia, *Nueva Sociedad*, n. 227, mayo-junio de 2010, ISSN: 0251-3552, <http://www.nuso.org>.

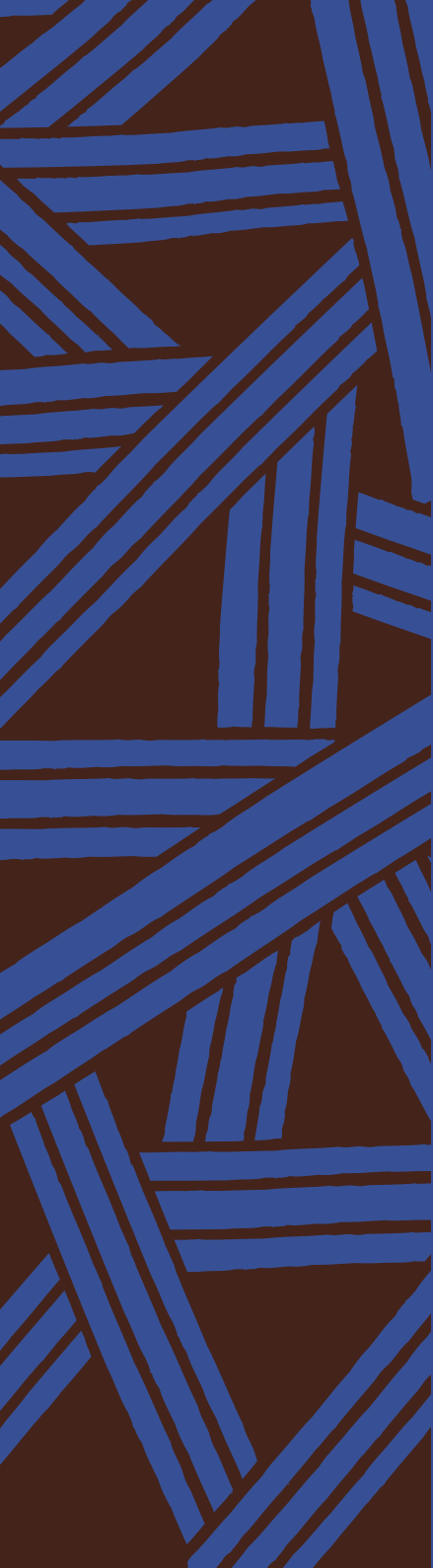
NASCIMENTO, Rita Gomes do, *Educação superior e povos indígenas no Brasil: protagonismo, autonomia, autodeterminação e governança na criação de instituições próprias*, Projeto de Investigación e Formação Pós-doutoral a ser desenvolvido na Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), Buenos Aires, Argentina, sob a direção do Dr. Daniel Mato, 2014.

NASCIMENTO, Rita Gomes do, OLIVEIRA, Luiz Antonio de. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional, *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul./set, 2012, Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, Maria das Dores de. As políticas públicas de educação superior para indígenas e afrodescendentes no Brasil: perspectivas e desafios. In: MATO, Daniel (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*: normas, políticas e práticas, Caracas, IESALC-UNESCO, 2012, p.177-209.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos, Cenários da educação superior de indígenas no Brasil, 2004-2008: as bases e diálogos do Projeto Trilhas de Conhecimentos, In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO, Maria Macedo (org.), *Povos indígenas e universidade no Brasil*: contextos e perspectivas 2004-2008. Rio de Janeiro, E-papers, 2013, p. 15-35.

SOUZA, Hellen Cristina de; STIELER, Marinez Cargnin. *Estatísticas educacionais no Brasil, Ensino Superior e populações indígenas*, 30º Encontro Anual da ANPOCS, 24 a 28 de outubro de 2006, GT06 — Educação e sociedade, disponível em: <http://anpocs.org/index.php/papers-30-encontro/gt-26/gt06-10/3259-souza-stieler-estatistica/file>.



EDUCAÇÃO SUPERIOR,
POVOS INDÍGENAS,
COLABORAÇÃO
INTERCULTURAL

OS ESPAÇOS DE
PARTICIPAÇÃO DE
INDÍGENAS
NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS
BRASILEIRAS³⁴

É A PARTIR DO PROCESSO de redemocratização do Brasil, tendo como marco a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, que “participação popular”, “representação política”, “controle social” e outras categorias correlatas à ideia de democracia participativa ganharam contornos mais definidos ao serem experimentados em espaços formalmente instituídos com esse fim. Criados nas esferas federal, estaduais e municipais, esses espaços ganharam destaque no âmbito do poder executivo federal, a partir de 2003, provocando inovações no campo da gestão das políticas públicas.

Assim, espaços participativos e de representação política como comissões, conselhos, conferências, dentre outros, na condição de órgãos de consulta, de assessoramento ou de deliberação, têm sido importantes lugares de expressão das demandas dos movimentos sociais.

No caso dos povos indígenas, os espaços de participação representam novas possibilidades de diálogo com o Estado, podendo servir de lugar para o exercício do protagonismo reivindicado pelo movimento indígena. A presença indígena, nesses espaços, aparece como contraponto à ideia da sua incapacidade de representar a si mesmo e de defender seus direitos e interesses que caracterizou a história das políticas indigenistas brasileiras.

Pensando nos alcances e nos limites dos espaços participativos, o presente texto trata da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) como um importante lugar de diálogo entre o Ministério da Educação (MEC) e os povos indígenas. Por meio da CNEEI, indígenas e seus apoiadores têm buscado participar da construção de políticas educacionais apresentando as demandas do movimento indígena por escolarização básica e

³⁴ Texto originalmente publicado no ano de 2019 no livro *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*, organizado pelo professor Daniel Mato.

formação superior. Como desdobramento, tem havido a abertura de outros espaços de diálogo no âmbito do MEC a partir da CNEEI, como, por exemplo, as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena nas quais o tema da educação superior vem ganhando centralidade.

Tendo como mote as relações entre espaços de participação e demandas por educação superior, o texto é iniciado por um breve contexto dos povos indígenas brasileiros e suas presenças nas Instituições de Educação Superior. Na busca por suas formações acadêmicas, os indígenas trazem para as universidades questões ligadas aos seus territórios, às suas culturas e às suas línguas como temáticas centrais para os currículos universitários.

Na sequência, ganha relevo o papel das organizações indígenas, sobretudo, as representativas dos seus professores, nos espaços de participação e controle social das políticas de educação, como a CNEEI. De uma maneira geral, esses espaços são entendidos como lugares de construção de modos de colaboração intercultural, uma vez que neles são postos em diálogo diferentes atores sociais: indígenas, indigenistas e representantes dos órgãos governamentais. Todavia, não se pode esquecer que tais espaços participativos são marcados por disputas, tensões e conflitos que colocam em perspectiva avanços e desafios na relação entre povos indígenas e Estado brasileiro.

POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E DIREITO À TERRA

O Brasil possui uma grande diversidade de povos e línguas indígenas. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) há 305 etnias, 274 línguas faladas e 896.917 pessoas que se

declararam como indígenas, o que corresponde a 0,4% de toda a população brasileira. A maioria dessas pessoas vive em Terras Indígenas (57,7%) que correspondem a 12,64% de todo o território nacional. As terras indígenas representam as áreas que possuem os maiores índices de preservação ambiental, sendo consideradas, portanto, estratégicas para a “conservação da biodiversidade e na manutenção de funções ecossistêmicas” (Funai, 2013).

Com relação à situação linguística, constata-se que, dos quase 900 mil indígenas, 57,1% não falam a língua nativa e 76,9% falam a Língua Portuguesa. Entre os 517.383 indígenas que vivem em suas terras, 57,3% deles são falantes de algumas de suas línguas e 28,8% não falam a Língua Portuguesa. Conforme dados do Censo Escolar de 2018 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), verifica-se que das 3.085 escolas indígenas de educação básica 72% usam as línguas indígenas nos seus processos pedagógicos e curriculares.

Já na educação superior há poucas experiências voltadas para a inclusão dessas línguas nas estruturas acadêmicas das universidades brasileiras, mesmo naquelas relacionadas aos currículos, a exemplo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação. Todavia, em algumas Instituições de Educação Superior (IES) há iniciativas que se destacam como a adoção de processos seletivos para ingresso em seus cursos com a opção de realização da prova em uma das línguas indígenas. Também têm sido crescentes as iniciativas de programas de pós-graduação dedicadas a promoverem a formação de indígenas como linguistas, caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro com o curso de Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas, e da Universidade de Brasília com o Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras.

Essas iniciativas se revestem de grande importância tendo em vista uma histórica ausência de políticas de valorização e

de promoção das línguas indígenas no Brasil.³⁵ É possível dizer ainda que o trabalho realizado de documentação e registro dessas línguas pelas universidades envolvendo linguistas indígenas ajuda na construção dos protagonismos indígenas na preservação e difusão de suas línguas.

Além das ameaças à diversidade linguística, a situação das terras indígenas no Brasil tem motivado a busca pela formação em cursos de educação superior por parte dos diferentes povos e suas lideranças. O problema da demarcação das terras evidencia uma situação histórica preocupante, relacionada a práticas de sistemática negação e violação dos seus direitos. Não obstante, as conquistas no plano legal como o reconhecimento do direito à terra assegurado pela Constituição Federal de 1988, a paralisação dos processos de demarcação, a falta de proteção das terras já regularizadas, os grandes projetos de desenvolvimento que desconsideram as territorialidades indígenas, bem como as investidas dos representantes do agronegócio e do legislativo brasileiro contra os direitos territoriais são assuntos que se colocam na ordem do dia para o movimento indígena e seus apoiadores e, por conseguinte, orientam, em grande medida, suas demandas educacionais.

Frente a esta situação, o movimento indígena tem realizado denúncias, inclusive junto a órgãos internacionais de direitos humanos, que resultaram, por exemplo, na condenação do Brasil na Corte Interamericana de Direitos Humanos por violação de

³⁵ Há menos de dez anos, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), órgão ligado ao Ministério da Cultura (MINC), vem realizando ações no âmbito de uma Política da Diversidade Linguística por meio da criação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), instituído pelo Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010. Este documento foi assinado por cinco Ministérios (Ministério da Cultura, Ministério da Educação, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Ministério da Justiça e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação) como um exemplo da transversalidade do tema que demanda a adoção de uma ação interinstitucional.

direitos em 2018.³⁶ Estes processos de denúncia e de condenação motivaram a realização de visitas, ao País, dos relatores especiais das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas. Os relatórios dessas visitas têm apontado para os riscos a que esses povos estão submetidos, tais como: assassinatos de lideranças, mortalidade infantil, violência contra as mulheres, alcoolismo, suicídios, aceleração dos processos de perda das línguas e demais manifestações de discriminação e preconceito que são estruturantes na sociedade brasileira.

Desse modo, não sem razão, as terras e línguas indígenas têm se constituído nos principais motes das demandas dos povos indígenas por formação na educação superior. Considerada como um direito humano e um bem público, com valor estratégico para este segmento da diversidade étnica e cultural brasileira, a educação superior requerida está ligada à sustentabilidade de seus territórios, envolvendo questões como governança, saúde, educação, sistemas produtivos, dentre outras. Tem sido, a partir dessas demandas, que o MEC e as IES vêm buscando fomentar, criar e implementar cursos voltados para as necessidades específicas dos povos e comunidades indígenas. Exemplo disso são os cursos de Gestão Territorial Indígena, Gestão em Saúde Coletiva Indígena, ambos da Universidade Federal de Roraima, e os cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas, criados em diversas IES.

Além da oferta desses cursos, no cenário atual da educação superior, ganha destaque a crescente busca dos indígenas por

³⁶ Trata-se da condenação referente à demora tanto na demarcação da Terra Indígena dos Xucurus que habitam o estado de Pernambuco, na região Nordeste do Brasil, quanto para a consequente retirada dos não indígenas do seu território. Ocorrido em março de 2018, o processo de condenação do Brasil foi acompanhado pelo Ministério Público Federal. Para mais informações, consultar o endereço eletrônico <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/sci/noticias/noticias-1-1/corte-interamericana-de-direitos-humanos-condena-brasil-por-violacao-de-direitos-de-indios-no-caso-xucuru>.

cursos “convencionais” nas diferentes áreas de conhecimento. Este fenômeno parece indicar como indivíduos e povos indígenas têm procurado se apropriar de conhecimentos e bens simbólicos do “outro” ou da sociedade envolvente como instrumentos de fortalecimento de suas lutas e afirmações identitárias, bem como do reconhecimento de suas presenças em um cenário mundial e latino-americano no qual a interculturalidade figura como uma de suas marcas principais.

Neste contexto, verifica-se um exponencial aumento das presenças indígenas nas IES nos últimos anos, conforme indicado pelos dados dos Censos da Educação Superior realizados pelo Inep. De 2011 a 2017, o número de estudantes indígenas matriculados nos cursos de graduação das IES públicas e privadas passou de 9.756 para 56.750. A tabela a seguir apresenta os dados do ano de 2017, segundo a categoria administrativa.

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	TOTAL	INDÍGENA
PÚBLICA	2.045.356	13.898
PRIVADA	6.241.307	42.852
TOTAL	8.286.663	56.750

Inicialmente, percebe-se que, em relação ao total de matrículas, os estudantes indígenas representam apenas 0,68%, chamando ainda atenção para a concentração das matrículas nas IES privadas, nas quais se encontram mais de 75% dos estudantes indígenas. A este respeito, vale ressaltar, que a maior oferta de cursos superiores no Brasil se dá no âmbito de tais instituições, motivo pelo qual os cursos da iniciativa privada também são os mais acessados pelos indígenas. Dentre os indígenas que estão nas IES públicas, grande parte deles (75,16%) estão cursando a graduação em universidades federais. Foram

essas universidades os alvos do programa de expansão e de interiorização da educação superior realizado pelo governo federal nos últimos dez anos, marcando um forte posicionamento no sentido de reconhecer o valor estratégico da educação superior para o desenvolvimento sustentável do País e um bem público que deve ser garantido a todos.³⁷

De maneira geral, pode-se dizer que esses números refletem as transformações ocorridas com os processos de democratização da educação superior, marcados não apenas pela criação de novas universidades e por sua interiorização, mas também pelas políticas de reserva de vagas nas IES públicas e pela oferta de financiamento para os estudantes matriculados nas instituições privadas. Como consequência, parcelas historicamente distanciadas do espaço universitário, a exemplo dos indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, tiveram o seu acesso ampliado a este nível de ensino.³⁸

Além disso, é preciso dar relevo ao fato de que a expansão da educação superior se insere em um contexto no qual os povos indígenas e outros segmentos sociais têm buscado a garantia efetiva dos seus direitos por meio de políticas públicas que sejam adequadas às suas especificidades. Neste sentido, reivindicam para si o papel de protagonistas que não se circunscreve a apenas apresentar demandas, mas participar, na qualidade de sujeitos ativos, da formulação, da execução e do controle social das políticas.

³⁷ Trata-se das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (Reuni) criado em 2007, ampliando o número de instituições, cursos e vagas nos cursos de graduação e de pós-graduação. Foram criados também programas especiais que visaram o aumento do número das taxas de matrícula nas universidades, tendo como público-alvo estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência, negros e indígenas.

³⁸ Para uma descrição deste processo ver, entre outros, Rita Gomes do Nascimento (2018).

Da parte dos indígenas, destacam-se os professores indígenas que, em suas atuações nos espaços de participação, têm posto em evidência a importância ou o valor estratégico das demandas por educação superior defendidas pelo movimento indígena. As formações acadêmicas, deste modo, são entendidas como capitais simbólicos fundamentais para o exercício do protagonismo e da autonomia indígenas, sobretudo em suas relações intersocietárias.

Pensando nessas questões, são descritos a seguir exemplos de espaços participativos em que se destacam as organizações de professores indígenas a demandarem a formação não apenas em licenciaturas, mas também em diferentes áreas de conhecimento como estratégia de fortalecimento das demandas indígenas no campo das políticas educacionais.

ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO: O PAPEL DOS PROFESSORES INDÍGENAS

De maneira geral, pode-se dizer que os espaços participativos abertos no campo da gestão das políticas públicas no âmbito dos órgãos federais ganharam maior relevância nos anos 2000, sendo grande parte deles criados a partir desse período.

No que se refere mais especificamente às políticas educacionais e aos indígenas, esses espaços têm sido criados a partir das demandas apresentadas pelo movimento indígena organizado, sobretudo por meio das organizações de seus professores, aos órgãos de governo e suas instituições de educação.

Por meio da criação de entidades representativas, os professores indígenas têm ajudado na definição de programas e ações relacionados ao atendimento das demandas educacionais indígenas em todos os níveis, da educação básica à educação superior. Como exemplo, podemos citar a atuação da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (Copiar), criada

em 1989, atualmente denominada Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (Copiam). Esta comissão, ainda na década de 1990, enviou propostas orientadoras para a política que se estabelecia no âmbito do MEC para os povos indígenas. Membros da Copiar compuseram também o Comitê de Educação Escolar Indígena, primeira instância de diálogo entre o MEC e os povos indígenas na formulação de políticas de educação específicas, que mais tarde deu origem à Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), conforme descrito adiante. Além disso, foram significativas as suas contribuições nos debates e documentos orientadores instituídos nacionalmente para os currículos das escolas indígenas nos anos de 1990, bem como nas discussões relacionadas à proposta de educação intercultural incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996.

Pode ser dada ainda como exemplo, a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR) que se destacou na criação, em 2001, do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima (UFRR), também localizada na região Norte do Brasil. A OPIR possui assento no Conselho deste Instituto, que se apresenta como uma instância de gestão compartilhada, com função de deliberação em matéria acadêmica, didático-pedagógica e gestão administrativa. Ao longo de sua existência, a referida organização de professores tem exercido forte liderança nas discussões realizadas nos espaços de participação e de controle social com destacada atuação local e nacional, principalmente como participante ativa na CNEEI.

Atualmente, em todo o País, há diversas entidades representativas dos 19.786 professores indígenas que atuam nas escolas de suas comunidades. Por meio da formação de redes estabelecidas em encontros, fóruns, assembleias de cunho local, regional ou nacional, têm chamado a atenção, de maneira geral, para a importância do atendimento das demandas indígenas por

educação básica e superior como forma de fortalecimento das lutas por direitos diferenciados na educação.

Pode-se dizer também que os professores indígenas têm sido os principais interlocutores das demandas por educação superior, reivindicando não só a formação de docentes, mas a formação acadêmica de indígenas em diferentes cursos e áreas de conhecimento. São eles ainda os responsáveis por uma maior presença coletiva indígena na educação superior, destacando-se entre aqueles que estão cursando a pós-graduação. Merece relevo o fato de que, entre os indígenas que têm buscado formação na área de linguística, por exemplo, os professores também são a maioria, muitos vindos dos cursos de licenciaturas interculturais, criados a partir de 2005, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind).³⁹

Os professores vêm ocupando majoritariamente os espaços de participação e de representação, inclusive em órgãos ligados ao campo da saúde, dos direitos humanos e no poder legislativo municipal, entre outros. Nestes espaços, eles vêm buscando pautar as reivindicações do movimento indígena na agenda das políticas públicas. No âmbito do MEC, apresentam-se como os principais interlocutores, ocupantes ativos da CNEEL. Esta comissão, descrita a seguir, é um órgão colegiado, de caráter consultivo e de assessoramento ao Ministério.

³⁹ O Prolind é uma ação de apoio do MEC aos cursos de formação de professores indígenas, constituindo-se na principal ação política de promoção da inclusão coletiva dos povos indígenas na educação superior. Sobre o assunto ver Rita Gomes do Nascimento (2017; 2018).

A COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (CNEEI)

A história da CNEEI remonta à década de 1990, tendo se originado do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, composto por representantes indígenas, das universidades, ONGs e Fundação Nacional do Índio (Funai). A criação do Comitê se dá em 1992 pela Portaria nº 60/MEC-SEF, logo após a transferência da coordenação nacional da política educacional indígena da Funai para o MEC em 1991, por meio do Decreto nº 26, de 4 de fevereiro.

A referida transferência abriu novos canais de interlocução para os indígenas, uma vez que a política educacional passou a ser articulada junto a diferentes atores governamentais, ligados à união, aos estados e aos municípios, além da Funai e das ONGs. Estas últimas possuíam destacada experiência com projetos de educação considerados inovadores, muitos deles utilizados como referência para as novas ações governamentais.

O referido Comitê, no entanto, foi transformado na Comissão Nacional de Professores Indígenas em 2001, por reivindicação dos próprios indígenas. Tal mudança encontrou ressonância na estratégia de exercer maior protagonismo em relação à atuação dos não indígenas, não obstante a importância de seu papel.

Para a professora Chiquinha,⁴⁰ da etnia Pareci do estado de Mato Grosso, a criação de uma comissão formada só por indígenas “abriu um espaço importante, para os próprios índios, para o exercício deles, para apresentarem suas experiências dentro da educação escolar indígena” (Grupioni, 2003, p. 175).

⁴⁰ Chiquinha Pareci (Francisca Novantino) é uma liderança indígena que tem atuado colaborativamente em importantes espaços de participação, tais como: o Conselho Nacional de Educação (CNE), onde primeiro ocupou um assento reservado ao movimento indígena em 2003. Além de ter participado pioneiramente de programas de ações afirmativas para a inclusão de indígenas na educação superior, como a International Fellowships Programa (IFP) da Fundação Ford, atualmente é membro do Conselho Nacional de Políticas Indigenistas (CNPI) e outros espaços de participação em nível estadual.

Assim, a mudança representou alterações nas relações de forças existentes entre os diferentes atores envolvidos com as políticas de educação para os indígenas. Para Grupioni, a comissão de indígenas

foi saudada, naquele momento, por alguns como uma conquista do movimento indígena, por ser a única instância totalmente indígena a executar o controle social de uma política implementada pelo Estado brasileiro; porém, [foi] recebida com certa reserva por parte de outros setores que compunham o antigo comitê, e que deixavam, a partir de então, de contar com um canal direto e institucionalizado de representação junto ao MEC. (Grupioni, 2008, p. 57)

Esta situação fez aflorar alguns conflitos, sobretudo na relação do MEC com as ONGs. Assim, se antes o Ministério tinha como principais interlocutoras as organizações indigenistas, tomando como exemplo suas experiências educativas, com a criação da comissão elas perderam este papel. Como consequência, as ONGs deixaram de receber também alguns aportes financeiros do MEC para seus projetos.

Da parte dos indígenas as críticas dessas organizações foram percebidas como formas de “interferência” no diálogo que se construía entre eles e o Estado em um espaço que se definia, de modo pioneiro, como sendo de participação e controle social dos indígenas no campo das políticas educacionais. Nos dizeres da professora Chiquinha Pareci em tal espaço

quem tem que consolidar a política são os próprios índios. Afinal de contas, não fomos nós que lutamos para ter uma Constituição Federal que nos garantisse o direito à cidadania, à autonomia, ao desenvolvimento de acordo com a nossa realidade? Fomos nós que pedimos, fomos nós que lutamos. Quantas lutas nós tivemos que

travar para ter o reconhecimento da cultura, da diversidade que nós somos. Então, acho que agora é o momento da gente exercitar isso aí. (Grupioni, 2003, p. 175)

Além de atentar para a construção de um diálogo mais direto e autônomo com o Estado, os membros da Comissão, apontavam para a necessidade de se investir na formação desses membros e de se realizar um trabalho de conscientização política dos professores em suas bases ou comunidades a respeito do papel das suas representatividades na Comissão, como afirmava Chiquinha Pareci. Desse modo, seria possível alcançar maior efetividade política tanto para este espaço de participação quanto para uma atuação mais crítica e qualificada dos próprios indígenas.

É também percebida e reivindicada pelos indígenas a necessidade de articular os trabalhos da Comissão com os diferentes setores do MEC, como a Secretaria de Educação Superior (SESu), a fim de lhe conferir maior institucionalidade, uma vez que se tratava de um espaço e de temáticas recentes no âmbito do Ministério. Até mesmo porque, no caso da educação superior, a SESu é diretamente a responsável pela política nacional para este nível educacional.

Outro ponto de tensão relacionado foi a limitação de participação apenas dos professores, deixando de fora lideranças e outras organizações indígenas. Sendo assim, em 2004, por ocasião da criação de uma secretaria para tratar os temas da diversidade e das desigualdades educacionais no MEC, a comissão de professores se transforma na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, composta não mais só por professores, mas também por lideranças e organizações indígenas, além de representantes governamentais (MEC, Funai e gestores dos sistemas de ensino estaduais e municipais) e da sociedade civil com atuação na área (órgãos indigenistas, de pesquisa e associações profissionais).

Assim, a CNEEI tem buscado ampliar a participação de diferentes agentes e agências representativas do campo da política educacional indígena. Em 2007, a Secad/MEC define que a criação da CNEEI visa o estabelecimento de um diálogo intercultural com destaque para a presença de representantes das organizações indígenas na definição das políticas educacionais em conformidade com os projetos societários e identitários dos povos indígenas. (Henriques et al, 2007, p. 71).

Em 2004 membros desse colegiado integraram, no âmbito da SESu/MEC, a Comissão Especial para elaborar políticas de educação superior indígena. A Comissão auxiliará na construção e sistematização de subsídios para o debate, formulação e implementação de políticas de educação superior indígena que sejam compatíveis com a diversidade dos povos indígenas, como definido na Portaria SESu/MEC nº 52, de 29 de outubro de 2004, publicada no Diário Oficial da União do dia 1º de novembro do mesmo ano.

A Comissão teria como competências:

- a.** Mapear as experiências de formação superior indígena em andamento nas universidades, com vistas ao acompanhamento, aperfeiçoamento, desenvolvimento e reconhecimento, tanto no que concerne ao aspecto quantitativo, quanto no que respeita à qualidade do ensino ministrado;
- b.** Realizar estudos que resultem no apoio a regulamentação dos cursos superiores específicos e diferenciados de formação de professores indígenas, bem como conceder certificação aos professores indígenas formados nesses cursos;
- c.** Discutir e propor estratégias para garantir a permanência qualificada de estudantes dos povos indígenas nos cursos de graduação;
- d.** Realizar seminários, oficinas, debates, palestras, estudos sobre a formulação de políticas de educação superior indígena.

O propósito da Comissão Especial era, portanto, apoiar e fortalecer a institucionalidade de ações voltadas para a promoção da educação superior para e com os povos indígenas. Mas, a temática parece não ter encontrado maior acolhida na SESu e, assim, a comissão não teve continuidade. Talvez, por isso, não haja memória institucional do trabalho realizado pela comissão, uma vez que não foram identificados ou localizados documentos referentes a suas atividades, mesmo tendo sido realizadas diversas investidas junto aos servidores e gestores da pasta.

Apesar disso, pode-se dizer que a contribuição mais efetiva da comissão foi a criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) em resposta a grande demanda pela formação universitária de professores para atuarem nas escolas indígenas de educação básica.

Em consonância com as reivindicações do movimento indígena, no âmbito da CNEEI tem se alertado para a necessidade de formação dos indígenas para além das licenciaturas interculturais. Isto é, a comissão tem colocado também como imperativa a formação em nível superior de profissionais indígenas em diferentes áreas do conhecimento, de acordo com as necessidades políticas e organizativas das comunidades.

Esta reivindicação, por exemplo, já se fazia presente no primeiro edital do Prolind, lançado em 2005, que propunha incentivar as IES a criarem e a desenvolverem ações de promoção da inclusão e da permanência de indígenas em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, como descrito em um dos seus eixos temáticos:

Apoio a projetos de pesquisa e/ou extensão, com bolsas para estudantes indígenas que visem garantir a permanência desses alunos nos diversos cursos de graduação oferecidos pelas IES públicas. As ações propostas deverão ser desenvolvidas integral ou parcialmente nas

comunidades de origem dos alunos indígenas beneficiados pelos projetos. Apoio a ações de mobilização e sensibilização da comunidade acadêmica com vistas à implementação das políticas de permanência dos estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação.⁴¹ (Brasil/MEC, 2005)

A CNEEI, portanto, tem desempenhado importante papel na mediação entre demandas indígenas e o MEC, pautando, no que se refere à educação superior, algumas de suas políticas.

Vale lembrar, no entanto, que esta mediação tem se dado, principalmente, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), uma vez que a SESu, mesmo tendo assento no colegiado, em geral não se faz presente. Esta ausência evidencia como a temática indígena ainda precisa alcançar maior efetividade no conjunto das políticas de educação superior coordenadas pelo MEC, sensibilizando o setor responsável por tais políticas para a importância de suas demandas.

Em que pese o baixo interesse da Secretaria de Educação Superior na interlocução com os indígenas no espaço da Comissão, atualmente os universitários indígenas têm procurado outras maneiras de serem ouvidos pelo MEC quanto às suas demandas. No que se refere, por exemplo, a problemas no acesso dos estudantes aos programas de assistência estudantil nas universidades, estes e outras lideranças têm buscado exercer maior pressão junto ao MEC recorrendo à intermediação de órgãos como o Congresso Nacional e o Ministério Público Federal, entre outros. Além disso, têm feito forte pressão política, por meio de manifestações de protesto, junto à imprensa, ao gabinete do ministro e à própria Secadi.

⁴¹ Edital de Convocação nº 5, de 29 de junho de 2005, da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

De modo geral, pode-se dizer que a maior atuação dos indígenas nos espaços participativos tem provocado significativas mudanças na cultura institucional do MEC. Exemplo disso pode ser observado na criação de programas e ações que buscam reconhecer e atender as especificidades indígenas na educação superior, como o Programa Bolsa Permanência, criado por meio da Portaria nº 389 de 2013, como ação de apoio a estudantes cotistas, concedendo-lhes auxílio financeiro durante o período regulamentar do curso que estejam realizando. Esse programa estipula valor diferenciado de bolsa para os indígenas e quilombolas, considerando as especificidades da organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições.

Outra modificação que vem ocorrendo como um aprendizado do ministério na gestão das políticas educacionais voltadas para os indígenas é a compreensão de que se faz necessário aperfeiçoar e ampliar os espaços de escuta e de diálogo com os indígenas. Neste sentido, como desdobramento das experiências com a CNEEI, têm sido criadas diferentes instâncias de diálogo e de participação dos indígenas, a exemplo do Grupo de Trabalho que discutiu a criação de instituições de educação superior indígena⁴² e a realização de duas conferências nacionais para discutir as políticas de educação para os povos indígenas. Em ambas as instâncias, a presença de representantes da CNEEI tem sido majoritária e, em geral, liderados por eles.

Inscritas em um contexto mais amplo dos espaços participativos como instâncias de mobilização e de representação de

⁴² O GT foi criado por meio da Portaria nº 52, de 24 de janeiro de 2014 “com a finalidade de realizar estudos sobre a criação de instituição de educação superior intercultural indígena que promova, por meio do ensino, pesquisa e extensão, atividades voltadas para a valorização dos patrimônios epistemológicos, culturais e linguísticos dos povos indígenas, considerando-se suas demandas e necessidades”.

grupos minoritários no campo das políticas públicas, as duas conferências de educação escolar indígena dão mostras de como os indígenas têm buscado atuar de forma ativa na formulação, implementação e acompanhamento das ações governamentais que buscam garantir seus direitos específicos.

Desse modo, nas duas conferências, descritas a seguir, demandas relacionadas ao atendimento das necessidades educacionais dos indígenas na educação superior estão associadas à proposição de um sistema próprio de educação, dentre outras deliberações, que dão destaque ao tema da interculturalidade como estratégia de fortalecimento, de valorização e de promoção de suas identidades, línguas, culturas e territorialidades.

AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (CONEEI)

Dentre os espaços participativos nos quais os indígenas atuam na proposição de políticas públicas para o campo da educação superior, também merecem destaque, as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena, ocorridas nos anos de 2009 e de 2018.

No geral, tais conferências apresentaram como objetivo avaliar e propor diretrizes para as políticas educacionais voltadas para os indígenas em todos os níveis e modalidades. No tocante à educação superior, as discussões têm contado com o envolvimento de representantes das IES, em geral ligados a programas de formação de professores indígenas, a exemplo do Prolind e do Saberes Indígenas na Escola, este último criado em 2013.⁴³

⁴³ A Ação Saberes Indígenas na Escola, instituída pela Portaria MEC nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, é realizada pelas IES com a finalidade de oferecer cursos de formação continuada para professores indígenas, envolvendo, além destes, os sábios tradicionais e os pesquisadores indígenas e não indígenas das IES.

Têm participado das conferências: estudantes, professores, pais dos estudantes ou responsáveis, gestores e docentes dos sistemas de ensino e das IES, bem como lideranças indígenas e indigenistas, entre outros.

Na primeira Coneei, realizada em novembro de 2009, houve um conjunto de deliberações sobre a educação superior que trouxeram questões como a necessidade de oferta de outros cursos, além das licenciaturas; a criação de programas de apoio pedagógico e concessão de bolsas de estudo com vistas à promoção não apenas do ingresso, mas também da permanência dos estudantes indígenas nas universidades; a definição e a garantia de recursos financeiros para a formação inicial e continuada dos professores indígenas, além da solicitação de tornar o Prolind uma política permanente de formação do MEC.

Diante das demandas apresentadas acima, algumas ações foram implementadas a exemplo da Lei de Cotas, do Programa Bolsa Permanência e da Ação Saberes Indígenas na Escola. Em que pese alguns avanços, há o reconhecimento de que as ações precisam ser ampliadas e que busquem contemplar mais adequadamente as especificidades dos estudantes indígenas na educação superior. Neste sentido, é importante lembrar que esses estudantes possuem especificidades individuais e coletivas relacionadas às suas identidades étnicas, por pertencerem a um determinado povo indígena, bem como às particularidades linguísticas, geográficas e políticas de suas comunidades, dentre outras.

Na II Coneei, ocorrida em 2018, a Educação Superior compôs um eixo específico, refletindo assim a centralidade que a questão vem assumindo para os povos indígenas e seu movimento social. Com isso, a presença de universitários indígenas e de representantes das universidades foi mais intensa do que na I Coneei.

No documento base orientador das suas discussões, além de dados referentes à presença de indígenas nas IES foram postas algumas questões:

- Como garantir o acesso e a permanência de indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação?
- Como preparar e estruturar as Instituições de Educação Superior para receber, acolher e conviver com os cursistas indígenas?
- Como promover ações que qualifiquem as relações entre estudantes indígenas e não indígenas nas universidades para a valorização das línguas, das culturas e dos patrimônios materiais e imateriais dos povos indígenas?
- Como assegurar que as instituições de Educação Superior ofereçam cursos específicos para os povos indígenas, articulados aos Planos de Gestão Territorial e Ambiental?
- Como articular as ações promovidas pelos cursos de licenciaturas interculturais e as práticas educativas desenvolvidas nas escolas indígenas?

Os questionamentos estão relacionados a um contexto de expansão do número de matrículas de estudantes autodeclarados indígenas e da realização de iniciativas das IES no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. Nestas atividades, estudantes indígenas assumem a condição de partícipes ativos ou público-alvo, merecendo destaque ainda a criação de ações e de programas de ações afirmativas nos âmbitos locais e nacional, conforme já apresentado ao longo do presente texto.

Em síntese, na etapa nacional da II Coneei os participantes chamaram a atenção para a necessidade de consolidação dos programas e ações desenvolvidos nos âmbitos local e nacional. Estes deveriam ser estruturados em uma política de estado de educação superior para e com os povos indígenas a fim de consolidar algumas ações em curso, criar e implementar novas e buscar se evitar a fragmentação de ações desarticuladas entre

as diferentes IES. Foi demandada também a definição de formas de apoio e fomento do MEC para as IES estaduais. De modo resumido, foram priorizadas as seguintes propostas:

- Criação de uma Política Nacional de Educação Superior elaborada com e para os povos indígenas com previsão de ações de cunho nacional e local voltadas ao acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação e pós-graduação.
- Criação de Universidades Indígenas, gestadas pelos povos indígenas, que atendam a dimensão geopolítica das suas comunidades e priorizem a atuação dos indígenas no seu quadro institucional.
- Institucionalização dos cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas, com financiamento específico, ampliação das vagas, contratação de docentes indígenas pelas IES.
- Promoção do diálogo intercultural, da socialização de experiências e da valorização das culturas, das histórias e das línguas indígenas nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação.

De maneira geral, nas conferências tem havido pouco comprometimento das instâncias do próprio MEC que compõem a CNEEI, como, por exemplo, a secretaria responsável pela política de educação superior, bem como dos órgãos dos sistemas de ensino estaduais e municipais. Por outro lado, tem se observado uma maior participação e envolvimento nas discussões e formulação de propostas dos representantes das IES, sobretudo, daqueles ligados a determinados programas e ações, como o Prolind e a Ação Saberes Indígenas na Escola.

É possível afirmar ainda que as conferências têm reiterado as orientações da CNEEI quanto à importância da participação

institucionalizada da sociedade civil como forma de construção de um modelo democrático pautado por uma agenda pública mais atenta às especificidades dos povos indígenas.

PERSPECTIVAS

No cenário de busca pela defesa dos direitos e da construção das autonomias indígenas, a formação em cursos de nível superior se apresenta como fundamental. Desse modo, os diferentes atores envolvidos na oferta deste nível de ensino são articulados pelos indígenas tendo como palco privilegiado alguns dos referidos espaços de participação.

Como exemplo deste espaço, a CNEEI foi apresentada na condição de um lugar de diálogo entre povos indígenas e Estado brasileiro no campo das políticas educacionais em construção e que, portanto, precisa ser aperfeiçoado. O fortalecimento deste espaço como efetiva instância propositiva no campo das políticas públicas de educação depende do maior comprometimento de órgãos e secretarias do MEC, o que poderia lhe conferir também maior institucionalidade. Isto é, para não se resumir a apenas um espaço formal de escuta, as deliberações da CNEEI precisam contar com a participação e apoio dos diferentes atores governamentais envolvidos para que, de fato, orientassem as políticas educacionais.

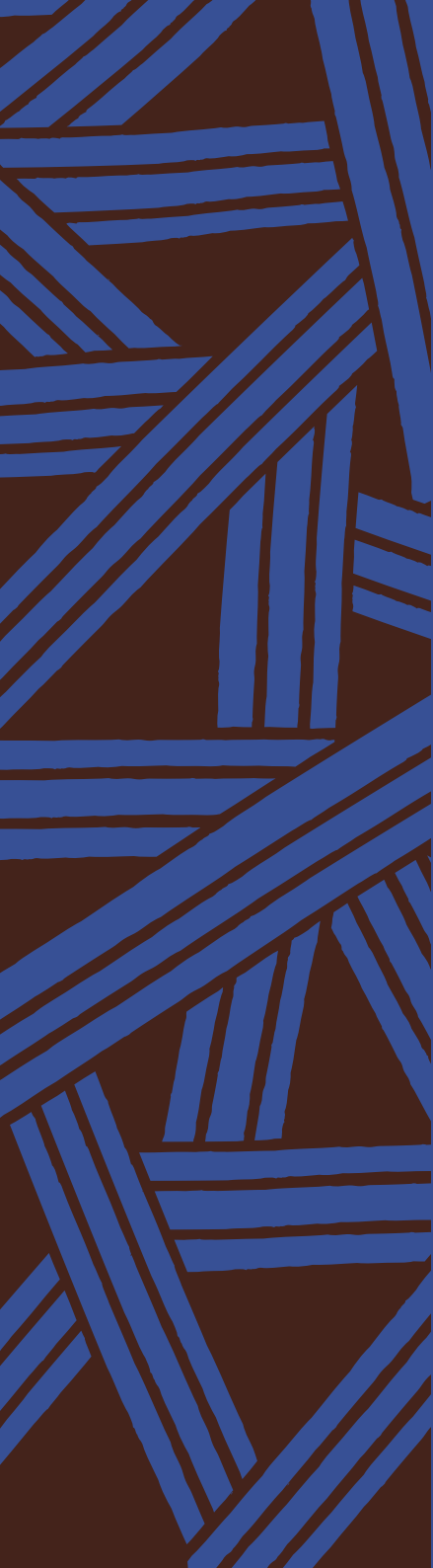
É certo que a continuidade de uma investigação sobre este espaço poderá revelar melhor suas potencialidades para a valorização e a promoção do protagonismo e para o exercício dos modos de autonomia indígenas, respondendo a perguntas como: A participação dos indígenas nos espaços criados institucionalmente tem efetivamente contribuído para a deliberação das políticas educacionais? De que modo esses espaços de participação se inserem no campo das políticas indigenistas? Quais níveis de institucionalidade efetivamente têm sido atribuídos a esses espaços?

Estas questões se destacam quando se considera o horizonte político de atuação do Estado brasileiro, sobretudo no que se refere à compreensão, no campo das políticas públicas, de que a educação é um bem público a serviço da promoção da cidadania e da justiça social, com respeito às diversidades de culturas, línguas, processos produtivos e territorialidades indígenas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010*. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm. Acesso em: 30 out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Final I Coneei*, MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Final II Coneei*, MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de Convocação nº 5, de 29 de junho de 2005*. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=49&data=30/06/2005>. Acesso em: 5 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013*. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=31/10/2013&pagina=44>. Acesso em: 6 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria SESu/MEC nº 52, de 29 de outubro de 2004*. Institui Comissão Especial, no âmbito da Secretaria de Educação Superior — SESu, para elaborar políticas de educação superior indígena. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=01/11/2004>. Acesso em: 29 out. 2018.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. O ponto de vista dos professores indígenas: entrevistas com Joaquim Maná Kaxinawá, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Pareci, *Em Aberto*, v. 20, n. 76, 2003, p.175.

- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura escola e professores indígenas no Brasil*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Universidade de São Paulo, 2008.
- HENRIQUES, Ricardo; et al. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola, *Cadernos Secad*, n. 3, Ministério da Educação, 2007.
- NASCIMENTO, Rita Gomes do. Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil. In: MATO, Daniel (coord.) *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, Caracas: UNESCO — IESALC; Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, p. 89-116.
- NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas, *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, v. 20, 2017, p. 49-75.
- NASCIMENTO, Rita Gomes do. Formação de professores indígenas no Brasil: o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). In: MATO, Daniel (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Saénz Peña: Universidad Nacional Trés de Febrero; México, DF: Universidad Autónoma de México, 2016, p. 151-166.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). Conselho Universitário (CUní). Resolução nº 009/2009-CUní, de 2 de setembro de 2009. Disponível em: <https://ufrr.br/conselhos/downloads/category/143-resolucoes-2009?download=4518:resolucao-009-09-cuni-aprova-o-regimento-do-instituto-insikiran-e-da-outras-providencias>.



EDUCAÇÃO SUPERIOR
DE PROFESSORES
INDÍGENAS
NO BRASIL

AVANÇOS E DESAFIOS
DO PROGRAMA DE
LICENCIATURAS
INTERCULTURAIS
INDÍGENAS⁴⁴

INTRODUÇÃO

AS DEMANDAS DOS MOVIMENTOS sociais estão na origem das ações afirmativas implementadas, em âmbito nacional, nas políticas de educação superior a partir dos anos 2000. As mobilizações dos coletivos sociais, em consonância com as discussões do direito internacional, exerceram forte pressão política para que o Estado brasileiro passasse, nos últimos anos, a dar sinais de institucionalização de políticas voltadas para a democratização da educação superior. Como exemplo deste movimento mais progressista de reconhecimento de direitos foi aprovada, em 2012, a Lei de Cotas para ser aplicada nas instituições federais que ofertam esta etapa de ensino. No entanto, apesar de se constituir como um importante avanço no campo do enfrentamento das desigualdades educacionais, as “cotas raciais” ou “cotas étnico-raciais” reivindicadas pelos movimentos sociais não conquistaram a centralidade necessária na referida lei.⁴⁵ Não por acaso, esta não centralidade é evidência, sobretudo, do racismo institucional que afeta a agenda das políticas públicas brasileiras.

Apesar disso, merece destaque o fato de que os indígenas, acompanhando este movimento de demandas por políticas de acesso e de permanência na educação superior, têm reivindicado a ampliação do escopo dessas ações afirmativas com vistas ao atendimento das suas demandas específicas, em respeito a

⁴⁴ Originalmente publicado na revista *Educación Superior y Sociedad* (ESS) da Unesco/Iesalc, em número temático organizado por Daniel Mato, edição comemorativa de 25 anos em 2017.

⁴⁵ A Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 que instituiu o sistema de cotas deu destaque à questão das “classes sociais”, uma vez que estabeleceu o percentual de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, definindo que metade deste conjunto deve possuir renda mensal familiar de até 1,5 salário-mínimo e apenas a outra metade deve obedecer ao recorte censitário para negros, pardos e indígenas, além de pessoas com deficiência. Estas últimas foram acrescidas, em 2016, pela Lei nº 13.409.

sua diversidade sociolinguística e de suas territorialidades.⁴⁶ No tocante a este atendimento, embora sejam conhecidas algumas conquistas do movimento indígena em âmbito local, tendo em vista a sua atuação junto às universidades, sobremaneira por meio de suas organizações e parceiros indigenistas, o mesmo não tem acontecido nacionalmente, dado o lugar ainda marginal dos povos indígenas em suas relações com o Estado brasileiro. Assim, não obstante o reconhecimento dos direitos educacionais diferenciados aos povos indígenas nos marcos legais, a exemplo do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e os artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.934, de 1996), as políticas de promoção do acesso à educação superior ainda são incipientes e insuficientes.

Mesmo assim, dentre as ações das políticas de educação superior para os povos indígenas, ganha relevo o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), criado em 2005, pelo Ministério da Educação (MEC) para atender as demandas desses povos. Esse programa, que visava também apoiar a permanência de estudantes indígenas nas instituições de educação superior públicas, concentrou suas ações, em seus 12 anos de existência, apenas no apoio aos cursos de formação de professores indígenas.

⁴⁶ No Brasil, há 305 etnias e 274 línguas, em um total de 896.917 pessoas que representam cerca de 0,47% da população nacional, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Este contingente encontra-se distribuído nas cinco regiões do País, havendo, contudo, maior concentração na Região Norte, seguida do Centro-Oeste, áreas de menor densidade populacional. As terras indígenas demarcadas equivalem a 13,8% do território nacional. A maioria das comunidades indígenas são rurais (63,8%) que, em comparação com aquelas que habitam os espaços urbanos, possuem menor escolarização. Além disso, entre indígenas e não indígenas, o índice de acesso à educação escolar é significativamente mais baixo entre os primeiros. Para informações censitárias dos povos indígenas, no Brasil, ver o endereço eletrônico: <http://indigenas.ibge.gov.br>.

Ao longo deste tempo, o Prolind tem trazido questões importantes para se pensar uma política de formação docente atenta aos princípios da especificidade, da diferenciação, da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e do aspecto comunitário que regem as políticas de educação escolar indígena no Brasil. Na condição de iniciativa que promoveu a entrada de coletivos indígenas na universidade, essa experiência permite ainda refletir a respeito da complexidade das políticas de educação superior para os povos indígenas em termos dos seus alcances, limites e possibilidades.

Tendo em mente essas questões, o presente texto pretende apresentar o panorama de ações que deu surgimento mais imediato ao Prolind. Dessa maneira, descreve brevemente a criação do Programa Diversidade na Universidade (PDU) no começo dos anos 2000, que favoreceu a construção da principal ação política de promoção da educação superior para os povos indígenas no Brasil. Ao traçar um panorama da formulação e da implementação do Prolind, busca dar relevo ainda ao protagonismo do movimento indígena na reivindicação do atendimento de suas demandas por formação superior. Aponta também para algumas fragilidades, avanços e desafios institucionais na realização do programa que, para lograr êxito, necessita do regime de colaboração entre os diferentes atores sociais envolvidos, devendo estruturar-se, por conseguinte, por meio de uma colaboração intercultural.

Assim, o texto apresenta questões “práticas” ligadas à institucionalização do Prolind como uma política de Estado, condição necessária para assegurar os direitos indígenas, bem como a sustentabilidade e a ampliação dos cursos de licenciaturas interculturais nas Instituições de Educação Superior (IES). Por fim, vale a pena destacar que a política de formação de professores indígenas, tal como demandada, pretende estar a serviço da construção dos seus projetos de escolarização com base nas ideias de protagonismo e de autodeterminação.

DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE: A CRIAÇÃO DO PROLIND

Mobilizado pela pressão política dos movimentos sociais e pela agenda internacional assumida internamente, sobretudo após a Conferência de Durban,⁴⁷ o governo federal, por meio do MEC, criou o Programa Diversidade na Universidade (PDU) em 2002. Esse programa, inicialmente alocado na Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec),⁴⁸ foi executado com recursos financeiros do Tesouro Nacional e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O PDU marcou o campo de discussão e de atuação deste Ministério com as políticas de ação afirmativa para os coletivos negros e indígenas.

Pode-se dizer que o PDU faz parte de uma agenda de políticas educacionais que traz à cena institucional do Estado a preocupação com a desigualdade educacional, recortada pela também desigualdade étnica e racial existente no Brasil. É importante assinalar que o movimento em torno do PDU resultou na criação de condições institucionais, no âmbito do MEC, para o tratamento da diversidade por meio da formulação de políticas, programas e ações de promoção de uma maior equidade educacional. É neste contexto, por exemplo, que se cria a Secretaria

⁴⁷ Exercendo papel de destaque na Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, ocorrida em setembro de 2001 em Durban, África do Sul, o Brasil assumiu o compromisso de construir uma agenda interna de políticas de enfrentamento do racismo, buscando dessa maneira tomar parte na ordem discursiva internacional sobre os direitos humanos.

⁴⁸ A localização do programa nesta secretaria e não na responsável pela gestão das políticas de educação superior se deveu à compreensão de que o gargalo no acesso à educação superior estava no Ensino Médio que, por sua vez, carecia de maiores investimentos. Mais tarde, com a mudança de governo e as modificações decorrentes nos organogramas dos ministérios, a gestão do programa passou, em 2004, para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) que, a partir de 2012, ao fundir-se com a Secretaria de Educação Especial, agrega o termo Inclusão ao seu nome, passando a ser chamada Secadi.

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), responsável pelas políticas educacionais para coletivos sociais historicamente excluídos de várias ações do próprio MEC.

Conforme sua lei de criação, o PDU teve como finalidade “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”.⁴⁹ Dentre suas ações, ganhou maior investimento e conseqüente visibilidade os chamados Projetos Inovadores de Cursos (PIC) que apoiaram iniciativas de cursos pré-vestibulares, bem como concedeu auxílio estudantil para os cursistas mais carentes. Entre o público beneficiário, 51% das vagas desses cursos deveriam ser reservadas para os estudantes negros e indígenas (Brasil, 2003).

Assim, o PDU em seus primeiros momentos se concentrou, grosso modo, no apoio financeiro às instituições de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos, para que promovessem cursos preparatórios com vistas a possibilitar o ingresso na educação superior de estudantes socialmente desfavorecidos, principalmente negros e indígenas. Seu foco residia, assim, no investimento em certo tipo de “reforço escolar” dado a esses estudantes para que conseguissem, após cursarem o Ensino Médio, aprovação nos processos seletivos realizados pelas instituições de educação superior. Era prevista ainda a premiação em dinheiro de estudantes que se destacassem nos cursos e obtivessem aprovação nos vestibulares (Art. 4º da Lei nº 10.558/2002 e Art. 8º do Decreto nº 4.876/ 2003).

A despeito do avanço que representou na construção de uma agenda mais progressista do Ministério em relação à temática

⁴⁹ O PDU foi instituído por meio da Medida Provisória nº 63 de 2002, posteriormente convertida na Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002 e regulamentada pelo Decreto nº 4.876 de 12 de novembro de 2003.

da diversidade étnico-racial e às desigualdades educacionais associadas, o PDU possuía algumas fragilidades. No relatório de gestão da Secad de 2006, referente ao exercício de seus programas e ações no ano de 2005, é destacado, por exemplo, o que também indicaram os processos de acompanhamento e avaliação dos PIC:

um ponto marcante desses cursos é o alto grau de evasão, o que revela o grau de fragilidade institucional em que os pré-vestibulares comunitários ainda se encontram. (...) Por fim, é relevante observar que o quadro de escolha de carreiras não leva em consideração as profissões mais demandadas no mercado. Dentre as escolhidas, aparecem a de Administração, seguida de Educação Física, Pedagogia, Enfermagem, Serviço Social. (Brasil, 2006, p.43)

Além da fragilidade institucional apontada no que se refere à principal ação do PDU, a questão da diversidade étnica também se destacava como um problema. Embora nos documentos figurassem afrodescendentes e indígenas como público preferencial das suas ações iniciais, efetivamente se privilegiaram apenas os coletivos negros, pobres e urbanos.

De acordo com informações contidas no projeto de desenho do PDU, os critérios de seleção das Unidades da Federação (UF) beneficiadas foram o peso da população afrodescendente na população total do estado, a porcentagem de jovens afrodescendentes que concluíram ou estariam cursando o último ano do Ensino Médio e a porcentagem dessa população-alvo que se encontra abaixo da linha de pobreza nacional utilizada pelo BID. (Almeida, 2008, p. 62)

Com isto fica demonstrado que os contingentes populacionais indígenas foram secundarizados e pouca atenção se deu às suas especificidades escolares, motivando o envio, em 2003, de carta de lideranças do povo Ticuna, da região do Alto Solimões, Amazonas, ao ministro da educação solicitando a inclusão do seu estado no PDU.

A este respeito, o relatório de gestão de 2004 da Secad, que descreve as ações do PDU executadas neste exercício, não faz menção a nenhuma iniciativa realizada junto aos indígenas. O mesmo ocorre nos relatórios de 2006 e 2007 desta Secretaria.

Contrasta com esta ausência, a informação referente ao redesenho do programa no referido relatório de 2004 no qual foram definidos novos objetivos, com anuência do BID, reiterando, mais uma vez, o foco de atenção para afro-brasileiros e indígenas.

(1) combater as desigualdades raciais e étnicas de acesso e continuidade da escolarização no sistema educacional em todos os níveis e modalidades de ensino;

(2) promover ações que ampliem o acesso ao sistema educacional dos diversos grupos étnico-raciais, especialmente afro-brasileiros e indígenas;

(3) propor estratégias de implementação de políticas educacionais afirmativas para a execução de uma educação de valorização e respeito à diversidade cultural racial brasileira;

(4) elaborar Plano de Ação para a inserção da disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (artigo 26 da LDB 9394/96);

(5) contribuir para a ampliação do acesso e permanência na universidade, especialmente de populações afro-brasileiras e indígenas. (Brasil, 2005, p. 34-35)

Dada esta omissão nas ações do programa, o movimento indígena, representado pela Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI),⁵⁰ órgão de assessoramento ao MEC, demandou a sua reformulação ou adequação para que também fossem contempladas as demandas indígenas por acesso à educação superior. Questionava-se o fato de não se contemplar os povos indígenas, levando em consideração os seus contextos territoriais, culturais e linguísticos específicos, em um programa que traz o termo diversidade como tema central. O que significa dizer que os gestores e operadores do programa não estavam atentos para o fato de que as especificidades indígenas demandam também ações específicas.

Assim, a ênfase no Ensino Médio, uma vez que o PDU se colocava entre este nível de escolarização e a educação superior, visando à preparação dos estudantes para os exames vestibulares, evidencia a sua negligência em relação aos dados do próprio MEC sobre a situação escolar dos povos indígenas. Tais dados demonstravam o pouco acesso dos estudantes indígenas ao Ensino Fundamental e, menos ainda, ao Ensino Médio. Por isso, no que se refere ao tratamento da questão indígena no âmbito do programa, diz Kleber Gesteira⁵¹ (apud Almeida, 2008, p. 72) que “a gente tinha que amansar esse programa, porque ele era claramente inadequado para a população indígena e mais inadequado ainda para a população escolar indígena”.

⁵⁰ Derivada do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, criado no início da década de 1990, esta comissão foi instituída em 2001 como possível instrumento de controle social dos indígenas nas políticas educacionais a eles destinadas, sendo formada por 13 professores de diferentes estados brasileiros. A partir de 2004, foi substituída pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) que conta com a participação de representantes de organizações indígenas, representantes da Fundação Nacional do Índio (Funai), dos sistemas de ensino estaduais e municipais, de instituições de pesquisa, de organizações indigenistas da sociedade civil, além de setores do próprio MEC.

⁵¹ Coordenador das políticas de educação escolar indígena do MEC no período de 2003 a 2008.

Diante dos questionamentos, algumas iniciativas começaram a ser desenvolvidas no âmbito do PDU para atender as demandas indígenas, embora sempre de modo incipiente, fragmentado e, em grande medida, de forma assistemática. Dentre as iniciativas destacam-se quatro delas desenvolvidas durante os anos de funcionamento do PDU. Na primeira, ainda na concepção de cursos preparatórios para o ingresso dos estudantes nas universidades, foi dado apoio a duas IES do estado do Mato Grosso do Sul, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (Uems) e o Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran), além de uma Organização Não Governamental de São Paulo, o Instituto de Desenvolvimento das Tradições Indígenas (Ideti).

A segunda, ainda dentro da ação acima mencionada, diz respeito à formação de professores indígenas por meio dos “chamados” Projetos Inovadores de Curso — Professores Indígenas (PIC-PI). Neste caso, o foco era o Ensino Médio nas escolas indígenas, por meio do apoio às formações na modalidade magistério. Assim, duas ONGs indigenistas, com histórico de atuação e expertise nessa área foram indicadas pela Secad para receberem o apoio do PDU: o Instituto Socioambiental (ISA) com os povos do Parque Nacional do Xingu e a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI) com os povos indígenas na Bahia. Encerradas as atividades desses dois projetos, essa iniciativa não teve continuidade. Além disso, vale destacar que “apenas no Mato Grosso do Sul, o Projeto Diversidade apoiou especificamente cursos pré-vestibulares” (Barnes, 2010, p.68).

A terceira iniciativa de atendimento aos indígenas por meio das ações do PDU, constituiu-se na realização de um diagnóstico sobre o Ensino Médio nas escolas indígenas. Pretendia-se, com tal ação, em conformidade com as reivindicações ainda hoje demandadas pelos indígenas, orientar a criação de um Ensino Médio mais adequado as suas especificidades, como modo de evitar a saída de indivíduos desses grupos étnicos de

suas comunidades para as cidades com o objetivo de continuarem seus estudos, bem como melhor articular este nível educacional ao projeto de educação diferenciada em curso no Ensino Fundamental das escolas indígenas.

A quarta iniciativa foi a criação do Prolind em uma ação conjunta de duas secretarias do MEC, a Secad e a Secretaria de Educação Superior (SESu), que contou com recursos do PDU para sua execução. Para tanto, em 2004, a SESu instituiu a Comissão Especial para Políticas de Educação Superior Indígena (Cesi) por meio da Portaria nº 52 de 29 de outubro de 2004, composta por representantes das referidas secretarias, de representações indígenas da CNEEI e do Conselho Nacional de Educação, Funai, Fórum de Pró-Reitores de Graduação (Forgrad) e do ISA. Esta comissão idealizou as diretrizes para o Prolind, elaborando o seu primeiro edital a ser lançado em 2005. Como já apontado, tal ação marcou a agenda política da educação superior para os povos indígenas, concentrando esforços na formação de professores.

O CAMPO DE PRODUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO SUPERIOR PARA PROFESSORES INDÍGENAS – O MOVIMENTO INDÍGENA E O PROLIND

Os cursos para a formação de professores indígenas integram um conjunto de ações que delineiam o que vem se chamando atualmente de política nacional de educação escolar indígena. Em seus projetos políticos e pedagógicos, tais cursos são concebidos em conformidade com os princípios gerais da especificidade, da diferença, da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e do caráter comunitário que fundamentam a educação escolar indígena. Importa lembrar que tais princípios constituíram a pauta do movimento indígena por uma educação respeitosa e promotora de suas diferenças e de suas autodeterminações.

Sendo assim, os cursos foram criados, de maneira geral, com a intenção de romper com a prática secular de atuação de professores “brancos” em contextos indígenas, tendo em vista a demanda do movimento indígena por protagonismo e “assunção de autoria” em seus projetos de sociedade. Nesses projetos, a escola vem assumindo um papel estratégico como possibilidade de ampliação de suas autonomias em contraposição à condição de tutela a que foram submetidos historicamente.

Os discursos que acionam as categorias de “identidade”, “cultura”, “diferença”, “protagonismo” e “interculturalidade”, dentre outras, estão na origem dos projetos de escolas diferenciadas demandados pelos indígenas a partir do final da década de 1980. São essas categorias que passam a definir os contornos da política nacional de educação escolar indígena e, por conseguinte, dos cursos de formação de seus professores. Na perspectiva dos indígenas é a escola diferenciada com todos os seus desdobramentos e implicações — currículo intercultural, ensino bilíngue, material didático específico, calendário escolar adequado aos seus contextos culturais, cursos de formação interculturais, processos de ensino e avaliações próprias, professores e gestores indígenas etc. — que lhes interessam, apesar das controvérsias que circulam em torno dessa categoria (Nascimento, 2006).

Assim, os cursos de formação de professores, como extensão dos projetos de escolas diferenciadas, inscrevem-se em um movimento que pode ser chamado de educação escolar dos índios, contraposto ao da educação escolar para os índios. Enquanto esta última diz respeito às experiências vivenciadas por esses grupos étnicos desde o período colonial até a segunda metade do século XX, orientadas por um pensamento assimilacionista e integracionista, o primeiro movimento expressa uma perspectiva de educação escolar em que estão inscritas algumas das demandas do movimento indígena e as consequentes influências

da organização política de seus professores e comunidades. Dito de outro modo, o que caracterizaria a educação escolar para os índios seriam as suas origens externas, impondo um modelo de educação alheio aos aspectos socioculturais e históricos desses grupos, ao passo que a educação escolar dos índios perpassa pela ideia de autonomia, oriunda de uma melhor adequação das práticas de ensino aos seus interesses e modos de bem viver.

Assim, se a educação escolar para os índios se baseava na ideia de negação da diversidade étnica e cultural, com o uso de práticas pedagógicas, em geral importadas de outros contextos sócio-históricos, inadequadas às suas realidades, na educação escolar dos índios, proposta pelo movimento indígena, a diferença emerge como categoria central em seus processos educativos. Com base nesse último movimento, os cursos de formação de professores visam garantir aos indígenas o direito “a uma educação escolar respeitosa de seus modos próprios de elaboração e transmissão de conhecimento, (...) de acordo com seus próprios projetos” (Silva; Ferreira, 2001, p. 9).

Sob o paradigma da autonomia, da diferença, da valorização das identidades étnicas, da promoção das diversidades linguísticas, surgem as primeiras experiências de formação de professores. Inicialmente sob a denominação de projetos alternativos, essas formações foram realizadas por agências não governamentais em parceria com os indígenas e suas organizações entre os anos de 1970 e 1980. Neste momento, o movimento indígena ascendia na cena pública, reclamando maior visibilidade e protagonismo por meio da reivindicação de direitos coletivos diferenciados. Na esteira das mobilizações políticas, empreendidas naquela época pelos indígenas, surgem suas primeiras associações de professores que, desde então, têm ajudado na formulação e implementação dos seus processos de educação escolar em uma perspectiva diferenciada.

(...) embora tão antiga quanto a colonização do Brasil, a escola indígena e, de modo mais amplo, a educação escolar presente em áreas indígenas, passaram a ser objeto de reflexão e crítica e, em alguns casos, de uma “revolução pedagógica”, há cerca de parcos vinte anos. (...) Nas aldeias e nas áreas indígenas, é também a década de 70 que vê as tentativas pioneiras de construção de uma educação escolar sintonizada com os interesses, os direitos e as especificidades de povos e culturas indígenas. (...) Esta tendência, ainda ausente ou incipiente em muitas localidades, é, no entanto, a grande novidade e o fruto principal de um processo recentemente iniciado, mas rapidamente amadurecido, do qual, os encontros e as associações de professores índios são hoje o pólo mais avançado. (Silva, 1995, p. 9-10)

Assim, são essas experiências pioneiras que serviram como base para a elaboração e a implementação dos primeiros projetos de cursos empreendidos pelas universidades no início dos anos 2000. Importante destacar o papel mobilizador das organizações indígenas e de seus professores ao exercerem pressão política junto às IES, ao Conselho Nacional de Educação e ao próprio MEC para que suas reivindicações por formação superior fossem atendidas. São conhecidos nacionalmente seus movimentos e formas de mobilização que vão desde audiências com essas instituições, realização de encontros/seminários/fóruns de professores indígenas que resultam em documentos a serem entregues às autoridades governamentais, até a “ocupação” de reitorias.

Um marco nesse processo foi a Carta de Canaunanim,⁵² originada da Assembleia da Organização dos Professores Indígenas

⁵² Canaunanim é uma comunidade indígena, localizada no município de Cantá em Roraima, distante cerca de 25 km da capital Boa Vista, onde vivem os povos Wapichana e Macuxi. O nome da comunidade tem origem na língua Wapichana, onde o Kanawa “u” significa “passagem da Canoa”.

de Roraima (OPIRR), realizada em 2001, reivindicando, além da formação de professores indígenas, a criação de outros cursos específicos e a criação de políticas de reservas de vagas para indígenas nos demais cursos ofertados pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Outro desdobramento importante dessa carta foi a criação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena nessa mesma universidade, transformado em Instituto em 2009.

Foi assim que os primeiros cursos de licenciaturas indígenas foram criados na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) em 2001 e na UFRR em 2003. Nesse cenário cresciam as mobilizações indígenas que reivindicavam formação superior para seus professores em todo o país. Essa demanda começa a ser gerada ainda durante a realização dos cursos de magistério indígena, nível médio, promovidos tanto por ONGs quanto por Secretarias de Educação na década de 1990.⁵³ Motivados pela ideia de se apropriarem da instituição escola e a “domesticarem”, os indígenas constroem as suas demandas por formação, também impulsionadas pelo crescimento do número de escolas em suas comunidades e pelas exigências dos sistemas de ensino para a oferta de toda a educação básica.

Cabe registrar que, nesse momento de mobilização por formação, por exemplo, três questões centrais constituíam as principais pautas do movimento indígena no Nordeste: Território, Educação e Saúde. Uma vez estas asseguradas, certamente os modos de relacionamento do Estado brasileiro com os povos indígenas se dariam em outros termos, tendo em vista que elas estruturam/desestruturam as relações de poder, de saber e de ser. As organizações de professores também estavam em sintonia com essa pauta, como pode ser percebido na fala

⁵³ No início da década de 1990, por força do Decreto nº 26 de 1991, os sistemas de ensino assumem a pauta da educação escolar indígena, antes competência da Funai.

do professor Nildo, presidente da Associação dos Professores Indígenas Tapeba⁵⁴ em 2005, ao dizer que o papel da associação presidida por ele era o de “uma articuladora nas lutas pela terra, saúde e educação (...) a finalidade da associação é buscar meios de fortalecimento para a comunidade” (Nascimento, 2006, p. 58).

É a partir dessas mobilizações, como dito anteriormente, que a antiga Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI) reivindica a adequação do Programa Diversidade na Universidade, junto ao MEC, para o atendimento de suas demandas por educação superior, principalmente a formação dos seus professores.

Premido pelas reivindicações da CNPI e pelo conjunto de atores indígenas e indigenistas que solicitavam o seu apoio para os dois cursos de licenciaturas em andamento naquela época — os realizados na Unemat e na UFRR —, o MEC cria o Prolind. Assim, esse programa surge com o objetivo de fomentar e apoiar a realização de cursos de licenciaturas interculturais em instituições públicas de educação superior que promovam a formação de indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades. Por meio dele, o MEC disponibiliza recursos financeiros para as IES que tiveram seus projetos aprovados nas chamadas públicas do programa que normatizam as condições de suas participações, denominadas editais. Conforme esses editais, os projetos devem ser elaborados e implementados por meio de parcerias com organizações indígenas e com as secretarias de educação em cada local.

Como já informado, inicialmente, o Prolind estava voltado não apenas para a formação de professores, mas também para o apoio à permanência de estudantes indígenas nas IES públicas e ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e

⁵⁴ Os Tapeba estão situados no município de Caucaia, distante 16 Km da cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, na Região Nordeste do Brasil.

extensão junto às comunidades desses estudantes. Será apenas a partir de sua segunda edição, em 2008, que os editais de convocação passarão a apoiar unicamente os cursos de licenciaturas interculturais.

Do ano de sua criação até o presente foram publicados quatro editais (2005, 2008, 2009 e 2013) que contaram com a adesão de 21 IES (14 universidades federais, 5 universidades estaduais e 2 institutos federais de educação, ciência e tecnologia), ofertando 25 cursos, em 16 estados da federação. Reunidos em torno de eixos temáticos, os projetos submetidos foram avaliados por um Comitê Técnico Multidisciplinar, composto por representantes das secretarias do MEC envolvidas, órgãos indigenistas estatais e da sociedade civil e demais parceiros nas lutas pela política de educação escolar indígena.

Os quadros 1, 2, 3 e 4 apresentam os números de projetos, as instituições selecionadas e os povos atendidos nos quatro editais lançados.

QUADRO 1 | EDITAL 2005

EIXOS	N° DE PROJETOS	IES	POVOS
EIXO I – IMPLANTAÇÃO E MANUTENÇÃO DE CURSOS DE LICENCIATURAS ESPECÍFICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM NÍVEL SUPERIOR	4	UFMG UFRR UEA Unemat	Apiaká, Bakairi, Baniwa, Baré, Bororo, Ikpeng, Irantxe, Juruna, Kaingang, Kalapala, Kamaiurá, Karajá, Kaxinawa, Kayabi, Kuikuro, Manchineri, Matipu, Mehinako, Munduruku, Nambikwara, Paresi, Pataxó, Potyguara, Rikbaktsa, Suyá, Tapeba, Tapirapé, Terena, Trumai, Tukano, Tupinikim, Tuxá, Umutina, Wassu Cocal, Xavante (Unemat), Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Wai-Wai (UFRR), Ticuna, Kaixama, Kambeba (UEA), Maxakali, Xacriabá, Kaxixó, Pataxó (UFMG)
EIXO II – ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE CURSOS DE LICENCIATURAS ESPECÍFICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM NÍVEL SUPERIOR	4	UEL Ufam UFMG Uneb	UEL não elaborou a proposta Mura (Ufam-Faced) Potiguara (UFMG) Kiriri, Tuxá, Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Kaimbé, Kantaruré, Xucuru-Kariri, Pankararé, Pankaru, Tupinambá, Tumbalalá (Uneb)
EIXO III – PERMANÊNCIA DE ALUNOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	4	Uems Ufba UFT Unioeste	Estes projetos não receberam recursos da SESu e Secad.
TOTAL	12	12 IES	

FONTE: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, SEÇÃO 3, P. 29, 12/09/2005.

QUADRO 2 | EDITAL 2008

EIXOS	N° DE PROJETOS	IES	POVOS
EIXO I – IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CURSOS DE LICENCIATURAS INTERCULTURAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR QUE ATUAM NAS ESCOLAS INDÍGENAS	5	Uneb UFMG UFPE Uece Uenal	Kiriri, Tuxá, Pataxó, Pataxó Hä-Hä-Häe, Kaimbé, Kantaruré, Xucuru-Kariri, Pankararé, Pankaru, Tupinambá, Tumbalalá (Uneb) Potiguara (UFMG) Atikum, Fulni-ô, Kambiwa, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pankaiuká, Pipipã, Truká, Tuxá, Xucuru (UFPE) Tapeba, Anacé, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, Tremembé, Kanindé, Potiguara, Kalabaça, Kariri, Gavião, Tabajara, Tubiba-Tapuia (Uece) Xucuru-Kariri, Wassu-Cocal, Geripankó, Koiupanká, Tingui Botó, Karopotó, Kariri-Xocó (Uenal)
EIXO II – DESENVOLVIMENTO DE CURSOS DE LICENCIATURAS INTERCULTURAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS INDÍGENAS EM NÍVEL SUPERIOR	5	Ufam UFGD UFC UFG Unifap	Sateré, Munduruku (Ufam-Faced) Guarani e Kaiowá (UFGD) Tremembé (UFC) Karajá, Xambioá, Xerente, Tapirapé, Javaé, Gavião, Tapuia (UFG) Galibi Marworno, Karipuna, Palikur, Galibi Kalinã, Wajãpi, Apalai, Wayana, Tiriyo, Kaxuyana (UNIFAP)
EIXO III – ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE CURSOS DE LICENCIATURAS ESPECÍFICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS INDÍGENAS EM NÍVEL SUPERIOR	2	UFSC UFMS	Kaingang, Guarani, Xokleng (UFSC) Terena (UFMS)
TOTAL	12	12 IES	

FONTE: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, SEÇÃO 3, P. 41, 25/09/2008.

QUADRO 3 | EDITAL 2009

EIXOS	N° DE PROJETOS	IES	POVOS
EIXO I – IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CURSOS DE LICENCIATURAS INTERCULTURAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM NÍVEL SUPERIOR	4	Ufam Unir Ifam	Tukano, Baniwa e falantes do Nhengatu (Ufam-ICHL), Povos do Rio Negro (Ifam), Povos de Rondônia, Sul do Amazonas e Noroeste do Mato Grosso (Unir)
EIXO II – DESENVOLVIMENTO DE CURSOS DE LICENCIATURAS INTERCULTURAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM NÍVEL SUPERIOR			
EIXO III – ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE CURSOS DE LICENCIATURAS ESPECÍFICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM NÍVEL SUPERIOR.	1	Ufes	Guarani e Tupinikim
TOTAL	5	4 IES	

FONTE: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, SEÇÃO 1, P.16, 24/08/2010.

QUADRO 4 | EDITAL 2013

EIXOS	Nº DE PROJETOS	IES	POVOS
EIXO I – IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CURSOS DE LICENCIATURAS E DE PEDAGOGIA INTERCULTURAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM NÍVEL SUPERIOR	6	Ufes Uepa Ufam Unemat Uema	Guarani e Tupinikim (Ufes) Sateré e Yanomami (Ufam-ICHL) Guajajara e Timbira (Uema)
EIXO II – ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE CURSOS DE LICENCIATURAS E DE PEDAGOGIA INTERCULTURAIS ESPECÍFICOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM NÍVEL SUPERIOR	5	USP UFMS UEM UFT UFGD	Guarani Mbya (USP) Terena, Kadiwéu, Guató, Kinikinaw, Ofayé (UFMS) Kaingang (UEM) Guarani e Kaiowá (UFGD) Xerente, Javaé, Karajá, Xambioá, Krahô, Apinayé (UFT)
TOTAL	11	10 IES	

FONTE: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, SEÇÃO 1, P. 20, 01/09/2014.

Estes projetos de cursos, em que pesem poucas exceções, se propõem, conforme diretrizes dos editais do Prolind, a habilitar professores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Essas habilitações são formatadas por áreas de conhecimento — Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Ciências Sociais; Linguagens; Artes; Literatura, apenas para citar as mais conhecidas —, sendo certificado o professor, ao final do curso, com a habilitação em uma delas. No geral, há uma variedade de áreas de conhecimento, definidas em função das IES, dos professores a serem formados, dos interesses acadêmicos dos profissionais envolvidos, das organizações indígenas e indigenistas, dentre outros fatores.

As formações ocorrem em serviço, ou seja, estão em formação professores que já atuam nas escolas indígenas. Este é um

dos motivos pelos quais os cursos funcionam em tempos e espaços diferentes. Há, assim, momentos de aula na comunidade e na universidade, denominados Tempo Escola e Tempo Universidade. O calendário letivo das licenciaturas interculturais é, dessa maneira, organizado em função das atividades das escolas indígenas. Sem se deter nas especificidades de cada um, pode se dizer que a maioria atende a um público multiétnico, o que coloca desafios e possibilidades, por exemplo, para o trabalho didático-pedagógico com as línguas indígenas e seus contextos socioculturais.

DESAFIOS E AVANÇOS DO PROLIND

Reconhecido como a primeira ação de inclusão coletiva de indígenas na educação superior fomentada pelo MEC, o programa busca articular povos indígenas e suas organizações, instituições de educação superior, secretarias de educação locais, organizações indigenistas da sociedade civil, Funai e o próprio MEC, por meio de seus setores de coordenação, regulação e avaliação.

Mas, apesar dos seus avanços, o Prolind é uma ação que ainda padece de problemas relacionados, de maneira geral, com sua frágil institucionalidade. Dentre os limites desta ação, observa-se que ela não atende a um número considerável de professores que efetivamente atuam nas escolas indígenas de todo o país, embora o programa exista há mais de uma década. Isto remete, dentre outras coisas, a problemas relacionados ao MEC, bem como às instituições formadoras, além das questões relacionadas aos contextos socioculturais, ambientais e políticos indígenas. Ganha relevo também o fato de que há estados da federação que não ofertam o Prolind e outros em que a oferta inicial dos cursos de licenciatura intercultural não teve continuidade.

No que se refere à realização dos cursos de licenciaturas em tempos e espaços diferenciados, a complexidade dos arranjos

logísticos necessários para isto dificulta o atendimento de toda a demanda por formação docente, dada a diversidade de situações geográficas dos diferentes povos. A este respeito, é paradigmático o caso da Região Norte que apresenta uma alta densidade populacional indígena, o maior número de escolas, professores, estudantes e grandes dificuldades nos deslocamentos necessários à realização dos tempos dos cursos (tempo comunidade e tempo universidade).

As diversas habilitações dos cursos remetem a diferentes desenhos curriculares que se organizam em torno de áreas de conhecimento, conteúdos disciplinares ou temas de pesquisa e em geral se chocam com as exigências dos sistemas de ensino estadual e municipal. Dessa maneira, apesar de se constituir numa orientação fomentada pelo próprio MEC em seus editais do Prolind, a organização curricular não disciplinar ou por áreas de conhecimento contrasta com a prática docente da maioria dos professores indígenas. Isso ocorre porque grande parte das escolas indígenas é obrigada a seguir a organização curricular imposta pelo sistema estadual ou municipal de educação. Estes, em sua maioria, adotam a organização curricular por disciplina.

Pode-se acrescentar também a indefinição de uma política linguística na educação escolar indígena de modo geral e, em particular, no Prolind, comprometendo o trabalho com as línguas indígenas nas licenciaturas interculturais, em razão do número reduzido de profissionais especialistas nas diferentes línguas frente à diversidade sociolinguística dos povos indígenas brasileiros.

De maneira geral, apreende-se que o maior desafio posto é o da institucionalização do programa, deixando de ser uma política fomentada por editais e com as vulnerabilidades dos seus modos de financiamento. Para tanto, dever-se-ia descentralizar os recursos diretamente nas matrizes orçamentárias de cada IES, definindo um custo/estudante por ano que seja compatível

com as especificidades das licenciaturas. No âmbito das instituições formadoras, tal institucionalização fará com que as licenciaturas interculturais passem a compor o quadro de seus cursos regulares, com corpo docente e técnico administrativo próprios, possivelmente dispondo de melhor infraestrutura física e tecnológica que atenda às especificidades dos cursos e de seus estudantes. Avanços neste sentido são representados pela regularização de alguns cursos em universidades federais, caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Além disso, há a criação de espaços próprios para a formação de indígenas a partir da oferta desses cursos, como o já referido Instituto Insikiran da UFRR, a Faculdade Indígena Intercultural da Unemat e a Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o Centro de Formação de Professores Indígenas da Ufam, o Núcleo de Formação Superior Indígena Takinahaky da Universidade Federal de Goiás (UFG) e a criação de conselhos universitários com participação indígena, como ocorrido na UFMG e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (Nascimento, 2015).

Contabiliza-se como avanço na trajetória do Prolind o fato de o movimento indígena ter conquistado alguns colaboradores dentro das universidades, a exemplo de reitores, pesquisadores e docentes que passaram a assumir a pauta dos cursos ou da formação indígena como um dos compromissos sociais de suas instituições. Uma situação nova nas universidades, considerando-se o ambiente acadêmico brasileiro monocultural historicamente frequentado por uma elite eurocêntrica e branca. Ou seja, o Prolind e as demais ações de democratização da educação superior no país dão mostras de que o espaço universitário começa a ceder às pressões dos movimentos sociais e abrir suas portas para diferentes presenças.

Além desses exemplos, vale a pena chamar a atenção para as inovações provocadas pela presença coletiva dos povos indígenas

nas universidades, por meio da criação de processos seletivos específicos, estratégias de permanência dos cursistas e abertura dos seus espaços para crianças, lideranças, sábios, pajés, xamãs etc. Apesar desse tipo de inclusão, os processos de produção do conhecimento nas IES sob a perspectiva da interculturalidade ainda não se realizaram.

Dentre os avanços, destaca-se ainda a produção de materiais didático-pedagógicos, bilíngues e monolíngues, publicados em diferentes formatos e mídias, resultado das pesquisas realizadas pelos professores indígenas. Além disso, vale a pena referenciar as redes de colaboração que foram se instituindo entre os diferentes atores sociais — pesquisadores, docentes, gestores, sábios indígenas, lideranças. Tais redes têm desdobramentos nos campos da pesquisa, das mobilizações políticas em defesa dos direitos indígenas, possibilitando, inclusive, a realização de outros projetos na área da educação escolar indígena.

Resulta do movimento em torno das demandas por formação superior, exemplificadas na criação do Prolind, a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). Instituídas por meio do Parecer CNE/CP nº 6/2014 e da Resolução CNE/CP nº 1/2015, tais diretrizes visam orientar a elaboração de projetos de cursos, sua implementação e processos de regulação e avaliação nas instituições de educação superior e seus respectivos sistemas de ensino. Em linhas gerais essas diretrizes tratam da necessidade de as formações de professores indígenas serem realizadas em cursos específicos, da participação dos indígenas nos processos de gestão dos cursos, da colaboração que deve ser estabelecida entre as instituições formadoras e de assistência aos índios e entre estas e os povos indígenas atendidos.

Os cursos de licenciaturas do Prolind, então, apresentam como características a busca de sua adequação às diferentes

situações e contextos experienciados pelos povos indígenas. Sendo assim, os perfis das licenciaturas são definidos, dentre outros fatores, pela situação linguística, pela história de contato, pela demarcação ou não da Terra Indígena (TI), pela localização do território, bem como pelos processos de escolarização dos professores indígenas e das suas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do reconhecimento formal dos direitos educacionais diferenciados para a expressiva sociodiversidade indígena brasileira, grande parte dos indígenas ainda está fora do espaço escolar. Estas situações de exclusão, agravadas na educação superior, são emblemáticas das persistentes desigualdades educacionais que recortam o país em razão das diferenças de gênero, étnico-raciais e de pessoas com deficiência. Os coletivos sociais, ao apontarem tais desigualdades na esfera pública, têm provocado o estado brasileiro a adotar ações afirmativas, dentre elas as que deram origem ao PDU. Embora ele tenha se caracterizado mais como um projeto do que um programa, uma vez que dispunha de “recursos financeiros por tempo limitado para a execução e a avaliação de suas ações” (Barnes, 2010, p. 63), constituiu-se em uma ação importante na construção de uma agenda nacional de políticas afirmativas no campo educacional.

Importa mencionar o fato de que a pauta da “diversidade na universidade” foi construída quando se apresentava, entre final da década de 1990 e início dos anos 2000, a proposta de uma transição democrática, de acordo com um modelo “mais participativo”. Este modelo tinha por objetivo dar maior espaço de participação às instâncias de controle social das políticas públicas do Estado, como a exercida pela CNPI ao reivindicar a ampliação das ações do PDU para atender as demandas indígenas. Com o

“encaixe” dessas demandas criou-se as condições para o surgimento do Prolind que, como visto, tem sido palco do protagonismo indígena na construção da agenda nacional das políticas afirmativas na educação superior. Com efeito, nas licenciaturas interculturais, os povos indígenas, representados por suas organizações, participam da implementação dos programas nas IES que, da elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos ao seu desenvolvimento, precisam articular diversas parcerias, incluindo a Funai, as secretarias de educação dos estados e dos municípios, os próprios núcleos de pesquisas das IES, as ONGs, os grupos missionários, dentre outros agentes e agências que formam o campo do indigenismo e das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil.

Assim, a despeito de suas fragilidades institucionais, as licenciaturas interculturais têm trazido desafios importantes para o Ministério da Educação, para os gestores públicos das redes de ensino, para as universidades e para os povos indígenas. A triangulação das relações entre esses agentes e agências que formam o campo das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil aponta para a necessidade de estreitamento de diálogos entre eles. Esta seria a condição para uma colaboração intercultural mais efetiva (MATO, 2008) na qual haveria não apenas a soma de esforços institucionais para a realização dos cursos, mas, sobretudo, a troca de conhecimentos, experiências, visões de mundo e perspectivas de futuro entre indígenas e não indígenas postos em relação nos cursos.

Assim, em que pese a atuação conjunta de diferentes agentes e agências na implementação de uma política pública voltada para a formação de professores indígenas, o caso do Prolind indica que há desafios institucionais diversos na construção ou no estabelecimento dessa colaboração intercultural. Os cursos de formação trazem, com isso, o desafio de se pensar as diferentes presenças em espaços de lógica homogeneizante e de

produção de conhecimento do tipo colonizador. Além disso, esses espaços são ainda marcados por recorrentes situações de preconceito institucional expressas, por exemplo, nas exclusões históricas dos diversos coletivos sociais formadores da nacionalidade e dos seus conhecimentos no ambiente acadêmico.

Por fim, importa assinalar que a experiência do programa federal de apoio aos cursos de licenciatura intercultural como política pública para a formação dos professores indígenas coloca em perspectiva uma série de questões relacionadas às mudanças que vêm sendo estabelecidas na relação entre Estado e povos indígenas no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. P. *Diversidade na Universidade: O BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.
- BARNES, E. V. Da diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUSA, C. N. I., ALMEIDA, F. V. R., LIMA, A. C. S., MATOS, M. H. O. (org.). *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II*, Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Laced, 2010, p. 63-73.
- BENDAZZOLI, S. *Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticuna no Alto Solimões/AM*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.
- BRASIL. *Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003*. Dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que instituiu o Programa Diversidade na Universidade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4876.htm. Acesso em: 5 out. 2016.
- BRASIL. *Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002*. Cria o Programa Diversidade na Universidade e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm. Acesso em: 15 out. 2016.

- BRASIL. *Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 12 out. 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. *Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015*, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16870&Itemid=. Acesso em: 5 jan. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria nº 52 de 29 de outubro de 2004*. Institui Comissão, no âmbito da Secretaria de Educação Superior — SESu, para elaborar políticas de educação superior indígena. Disponível: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=189472>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Programa Diversidade na Universidade. Manual para as Instituições Operadoras*. 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Relatório de Gestão da Secad/MEC 2004*. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Relatório de Gestão da Secad/MEC 2005*. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18661-secadi-relatorio-gestao-mec-2006-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1º out. 2020.

MATO, Daniel. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Revista Alteridades*, v. 18, n. 35, p. 101-116, 2008.

NASCIMENTO, R. G. *Educação Escolar dos Índios: consensos e dissensos no projeto de formação Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2006.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Entre “inclusão social e étnico-racial” e a busca por “autonomia e protagonismo indígena”: mapeamento de ações para a Educação Superior de povos indígenas no Brasil. In: MATO, Daniel (org.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contexto y experiencias*. Sáenz-Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015. p. 97-116.

SILVA, A. L. da. Prefácio. In: CAPACLA, M. V. *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)*. Brasília; São Paulo: MEC/Mari-USP, 1995, p. 9-12.

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. Introdução. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (org.). *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global, 2001, p. 9-10.



A UNIVERSIDADE
NÃO ESTÁ
PREPARADA PARA
A DIVERSIDADE

RACISMO,
UNIVERSIDADES
E POVOS
INDÍGENAS⁵⁵

INTRODUÇÃO

O RACISMO NAS UNIVERSIDADES produz efeitos perversos. Ele reproduz a estrutura de desigualdades fundante da sociedade brasileira que, durante muito tempo, excluiu da educação superior diferentes grupos e parcelas das populações nacionais como os povos indígenas. Assim, embora no Brasil das últimas décadas tenha havido a adoção de políticas que visaram a ampliação do ingresso de indígenas nas instituições de educação superior, suas histórias, culturas, línguas, saberes e conhecimentos continuam ausentes nos currículos, bem como suas presenças nos demais espaços acadêmicos decisórios. Este é um exemplo do que pode ser chamado de racismo institucional, um sistema de desigualdades presente no âmbito das instituições que coloca em situação de desvantagem os não brancos.⁵⁶

Sendo assim, esta situação também está associada a um longo processo histórico, enraizado no período colonial, de tentativas de negação ou de apagamento da presença dos povos indígenas no território nacional. Apesar disso, na atualidade, tem-se observado um crescimento significativo do número de indivíduos e grupos que reivindicam os seus reconhecimentos como indígenas, fenômeno ligado aos movimentos de redemocratização e ao advento do que se chama de políticas de identidade. Com este crescimento, tem ganhado evidência a diversidade étnica dos povos que habitam as diferentes regiões do País, formada por 305 etnias, falantes de 274 línguas, com um contingente de

⁵⁵ Texto originalmente publicado em 2021, na revista *Universidades*, publicada pela Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

⁵⁶ Enquanto categoria utilizada pelos pesquisadores e mobilizada pelos movimentos sociais, o termo racismo tem sido relacionado mais comumente às situações de desigualdade da população negra do que àquelas vivenciadas pelos povos indígenas. Todavia, conforme sugerido neste texto, sobretudo a partir do maior acesso dos estudantes indígenas à educação superior, vem se falando cada vez mais sobre os efeitos do legado racista sobre eles.

cerca de 17% da população indígena que não fala o português, de acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Exemplificando este crescimento e a extensão da presença indígena por todo o território nacional, os números apontam para o fato de que entre os mais de 5.000 municípios brasileiros, 80,5% deles possuem ao menos uma pessoa autodeclarada indígena.

Apesar desses números, os povos indígenas apresentam uma baixa densidade populacional correspondente a apenas 0,4% do total da população brasileira, estimada em 190 milhões de habitantes. Sendo assim, os dados censitários indicaram haver 896.917 pessoas que se autodeclararam indígenas aos recenseadores no último censo demográfico. Neste universo populacional, 63,8% das pessoas estão na zona rural e 36,2% na zona urbana, apresentando significativas diferenças no que se refere às situações de escolarização. Desse modo, aqueles que se encontram em contextos mais urbanizados, dentro ou fora de suas Terras Indígenas (TI), possuem mais acesso a políticas educacionais e aqueles situados no ambiente rural são os menos escolarizados ou os que possuem acesso mais limitado à educação escolar.

Assim, no que se refere aos processos de escolarização, os dados demográficos indicam flagrantes desigualdades tanto em relação ao restante da população nacional quanto à situação territorial dos indígenas. Por exemplo, entre os indígenas de mais de 10 anos de idade não alfabetizados, a maioria se encontra dentro das Terras Indígenas, alcançando o percentual de 32,3% para aqueles com 15 anos ou mais de idade. Vale lembrar, a este respeito, que a taxa de alfabetização nacional é de 90,4%.

A realidade de desigualdade educacional em relação ao restante da população brasileira sugerida pelos números do censo demográfico é confirmada pelos censos educacionais empreendidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério

da Educação (MEC). Sendo assim, no que se refere à educação básica, dos 278.484 estudantes matriculados nas 3.376 escolas indígenas no ano de 2019, apenas 12% estavam no Ensino Médio, etapa que possibilita a entrada na educação superior. Percebe-se haver, então, certa disfunção na trajetória escolar dos estudantes da educação básica nas escolas indígenas, dada a concentração de matrículas no ensino fundamental e a sua não evolução para o ensino médio, demonstrando ser ainda um desafio a ser superado, a promoção da educação escolar indígena em todas as suas etapas.

É importante destacar que a maioria das escolas indígenas está localizada nas terras ou comunidades indígenas. Logo, pressupõe-se que a maior parte dos estudantes concluintes do ensino fundamental está sem ter acesso ao ensino médio nas próprias comunidades ou está se deslocando para os centros urbanos, cursando-o fora dos seus lugares de origem. Um dos indicadores da não oferta regular e universalizada para aqueles que demandam esta etapa de ensino parece estar associado à precariedade da infraestrutura física e tecnológica das escolas indígenas. Os dados do Censo do Inep de 2019 apontaram que 26% dessas unidades de ensino não possuem prédio próprio, funcionando em locais improvisados, como igrejas, centros comunitários, galpões ou casas de farinha. Nos prédios escolares existentes, o funcionamento das atividades escolares é precário, dada a falta de bibliotecas, laboratórios de ciências, além da falta de acesso à internet e a ausência de computadores. Também ainda é grande o número de professores sem formação no ensino superior, condição exigida pelas normas educacionais brasileiras para se lecionar no ensino médio.

Sobre os estudantes indígenas que estão em escolas não indígenas, seja os que se deslocam apenas para frequentar a escola, seja aqueles que moram nos centros urbanos, não se tem dados a seu respeito. Eles, no geral, passam a compor as

massas “indistintas” de estudantes, não havendo informações sobre suas condições ou situações étnicas. A falta de dados estatísticos sobre eles se conjuga com ausência de políticas públicas que atendam às suas especificidades. As políticas educacionais existentes, de caráter generalizante ou homogeneizador, ainda desconsideram a diversidade cultural e de línguas existente no país. Mesmo quando são pensadas para alguns segmentos específicos, por exemplo as crianças, prevalece um padrão urbano, sem considerar as particularidades das diferentes infâncias. Em resumo, não existe nenhuma política, programa, ação ou iniciativa destinada ao atendimento dos estudantes indígenas matriculados nas escolas não indígenas. Quando estes estão morando nas cidades, muitas vezes, sem contar com as redes de apoio comunitário, a exclusão ainda é mais perversa. Estes não podem usufruir das políticas indigenistas como é o caso da saúde ofertada pela Secretaria Especial de Saúde Indígena, do Ministério da Saúde.

Tal situação evidencia a premência das demandas por escolarização nas próprias comunidades, justificando a reivindicação crescente dos povos indígenas por maior atendimento educacional. É preciso acrescentar que esses grupos étnicos apresentam situações e necessidades educacionais diversificadas, com diferentes histórias de contato e de territorialidade, muitas vezes, forçando os seus deslocamentos — 42,3% da população está fora das terras indígenas.

Se, num primeiro momento, as reivindicações estavam centradas na garantia do direito à escolarização básica, ofertada nas escolas indígenas e por professores indígenas, com o tempo aumentaram as demandas por maiores níveis de escolarização, sobretudo, os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e, por conseguinte, Educação Superior. Como resultado deste processo, em 2018, havia cerca de 57.000 estudantes indígenas nas instituições de educação superior públicas e privadas

brasileiras, alguns deles sendo beneficiados por políticas de inclusão e de permanência.

OS ESTUDANTES INDÍGENAS NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Traçar um panorama sobre a presença indígena na educação superior torna-se um desafio diante da escassez de dados. O que revela, dentre outras coisas, o lugar ocupado pelos povos indígenas no horizonte das políticas de Educação Superior do próprio Ministério da Educação (MEC). Esta situação é agravada, na atualidade, a partir das mudanças ocorridas em 2019 no cenário político nacional. Na área da educação houve a reestruturação administrativa do MEC que extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instância especializada no tratamento das políticas da diversidade e no enfrentamento das desigualdades educacionais. Vale destacar que a maioria das ações criadas para a inclusão da diversidade na educação superior foi gestada diretamente pela Secadi ou a partir dela. São os casos do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), em 2005, e do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes lançado no ano de 2010.

Apesar da escassez de dados, é possível obter informações como a situação de matrícula dos estudantes indígenas a partir dos dados do Inep que, desde 2007, incluiu o quesito COR/RAÇA no formulário de coleta de dados do Censo da Educação Superior. É importante dizer que este quesito é preenchido a partir da autodeclaração de estudantes e docentes, sendo preservado os seus direitos de não declararem a qual categoria de cor/raça pertencem. Nestes casos, a IES responsável pelo preenchimento do formulário utiliza a opção “não dispõe da informação”, o que pressupõe a necessidade de utilização de outros procedimentos

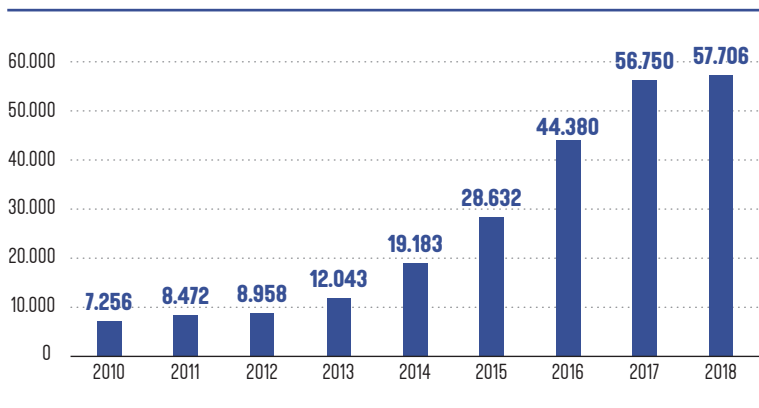
para a obtenção desses dados pela própria IES. Vale destacar ainda que o Censo da Educação Superior apresenta um número elevado de não declaração racial, evidenciando mais um dos efeitos do racismo na educação superior.⁵⁷

Como resultado do preenchimento deste quesito, o Censo da Educação Superior de 2018, apontou que, das mais de 8 milhões de matrículas, 57.706 ou 0,7% são de estudantes indígenas. Destas 15.450 estão nas IES públicas, sendo 11.619 nas federais, o que equivale a cerca de 20% do total; 3.552 ou 6,1% nas estaduais e 279 ou 0,5% nas municipais.⁵⁸ Estes números têm crescido ao longo dos anos, havendo um aumento exponencial de ingresso de estudantes indígenas nessa etapa de ensino, como pode ser observado nos dados a seguir.

⁵⁷ Desde 1997 é obrigatório o envio anual de informações sobre docentes e discentes das IES ao Inep. O fornecimento dos dados para o Censo está atrelado à participação das IES nas avaliações dos cursos da educação superior organizadas e executadas por este órgão.

⁵⁸ No Brasil, as IES são criadas e organizadas academicamente como universidades, centros universitários e faculdades que podem ser públicos (federais, estaduais e municipais) ou privados, além dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), instituições públicas de ensino superior e tecnológico vinculadas ao MEC.

GRÁFICO 1 | MATRÍCULAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, 2010 A 2018



FORTE: INEP

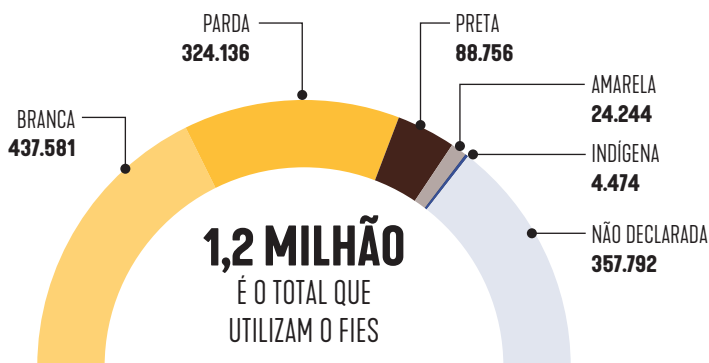
A rede privada concentra a maior parte das matrículas, apresentando o total de 42.256 ou 73,2%. Este percentual não é diferente do nacional, considerando que todas as matrículas das IES privadas correspondem ao percentual de 75,4% das 8.450.755 matrículas do sistema de educação superior. Isto se deve, sobretudo, por esta rede possuir o maior número de instituições de ensino, representando 88,2% das 2.537 IES existentes no país. Atualmente são 299 IES públicas e 2.238 privadas.

Observando esses números, acredita-se que a maior quantidade de indígenas nas IES privadas se deve ao fato delas estarem localizadas mais próximas de suas comunidades. Além disso, pelo formato acadêmico da grande maioria ser de faculdades e não de universidades, o acesso é mais facilitado, com uma estrutura acadêmica menor, incluindo a prevalência de modalidades de ensino à distância. Pode-se depreender ainda que a concentração se deva também ao crescimento na demanda por um título universitário entre os indígenas, fazendo com que eles consumam os produtos disponíveis no catálogo de cursos

ofertados neste mercado. Todavia, esses cursos, muitas vezes, não possuem relação com o desenvolvimento socioambiental e cultural dos territórios indígenas. Ainda mais se for considerado que grande parte desses estudantes está fora de seus territórios de origem.

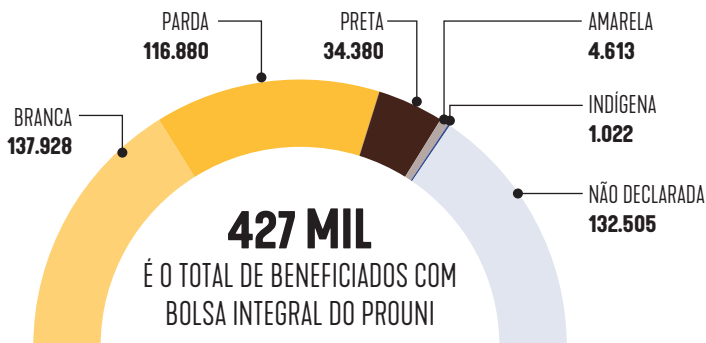
Os números indicam ainda a insuficiência das políticas de expansão, interiorização e inclusão na rede pública criadas pelo governo federal nas últimas décadas. Dentre elas estão o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007; a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de 2003; a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e o Programa Bolsa Permanência, de 2013. Foram criados também incentivos para a rede privada, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), de 2001 e o Programa Universidade para Todos (Prouni), de 2004. Todavia, os indígenas, ao lado dos estudantes negros, são os que menos acessam o Fies e o Prouni. Os gráficos a seguir ilustram esse dado trazido pelo Censo da Educação Superior de 2016.

GRÁFICO 2 | ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DO FIES, SEGUNDO COR/RAÇA



FONTE: PORTAL DE NOTÍCIAS G1; CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2016. INEP

GRÁFICO 3 | ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DO PROUNI, SEGUNDO COR/RAÇA



FONTE: PORTAL DE NOTÍCIAS G1; CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2016. INEP

Sobre os indígenas matriculados nas redes públicas estaduais e municipais, as informações são escassas ou inexistentes. Quando produzidas, referem-se a cada IES em particular. Não existe, por exemplo, um panorama por unidade da federação que dê conta do perfil desse alunado. Algumas pesquisas de mestrado e de doutorado têm abordado aspectos da presença indígena em determinada universidade. Entretanto, são trabalhos acessados por um público restrito e de pouca circulação. Outro destaque que foge à regra, é o trabalho da Comissão Universidade para os Índios (Cuia) do estado do Paraná, descrito por Amaral, Fraga e Rodrigues (2016), que realiza o acompanhamento do ingresso e da permanência dos estudantes indígenas nas IES paranaenses.

Em relação às IES federais há uma maior produção de dados que ajudam a conhecer melhor a situação dos indígenas em tais instituições. Exemplo disso é a Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Instituições Federais de Educação Superior (Ifes), realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis

(Fonaprace).⁵⁹ A sua última edição revelou, por exemplo, que os indígenas representavam 0,9% do total de estudantes nas Ifes e que, em termos absolutos, 10.736 conseguiram se graduar.

No que se refere às territorialidades ou locais de moradia, os dados indicaram que o número de indígenas que não moram no município onde estudam é maior do que outros segmentos da população nacional. Entre os indígenas não aldeados o percentual é de 24,8%, ao passo que entre os aldeados o número aumenta para 32,9%, diferente da situação dos estudantes brancos, representados por apenas 20,5%. Estes percentuais podem ser associados ao fato de que a maioria das IES públicas não possui sede ou campus próximos aos territórios indígenas. Situação que força os indígenas a se deslocarem para estudar nas instituições públicas fora de suas regiões ou, como já indicado, matriculem-se nas instituições privadas mais próximas, ainda que fora de seus territórios.

Esses dados fazem pensar sobre uma série de questões, como as relações ou formas de colaboração que são estabelecidas entre as universidades e os indígenas; o poder de agência do movimento indígena junto às universidades de sua região e, mais diretamente, os modos pelos quais o racismo — que nega as identidades indígenas — interfere na conformação geopolítica das presenças indígenas nas universidades. A investigação desses questionamentos, no entanto, excede os limites dos propósitos definidos para o presente texto. Todavia, é preciso se debruçar sobre elas uma vez que as iniquidades educacionais, ora representadas pelas situações dos indígenas na educação superior, produzem e reforçam outras desigualdades sociais, estando o racismo, via de regra, na base de muitas delas.

⁵⁹ Criado em outubro de 1987, o Fonaprace congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IES federais, sendo um órgão vinculado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).

RACISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Falar de racismo e de educação superior de indígenas significa falar de um fenômeno recente, surgido nos debates públicos e nas questões de pesquisa com a chegada dos estudantes indígenas no espaço universitário. As situações de discriminação vivenciadas por eles têm servido para demonstrar como o racismo tem afetado os povos indígenas, ampliando a compreensão a respeito dos alcances dessa prática ideológica associada às situações de desigualdade.

Com as questões trazidas pela presença indígena nos espaços acadêmicos, inicia-se a percepção e a discussão a respeito dos entrecruzamentos de categorias como raça e etnia, atentando ainda para as especificidades das situações dos indígenas nas universidades. Em outras palavras, o racismo começa a ser utilizado como uma nova chave de leitura para pensar a questão dos indígenas na educação superior, ao lado de termos como exclusão, desigualdade, discriminação, preconceito e interculturalidade. Assim, se a questão racial, por exemplo, tem sido percebida no ambiente acadêmico principalmente pelas ausências de determinados estratos da população nacional, no caso dos indígenas ela tem sido mais discutida, sobretudo, a partir das suas presenças.

Isto é, o ingresso dos indígenas nas universidades tem demonstrado como o racismo também se manifesta quando as diferentes presenças se encontram nesses espaços. Afinal, a imagem corrente do indígena como um ser distante no tempo e no espaço reserva a ele, quando muito, um lugar bastante específico no mundo acadêmico: o de objeto de pesquisa. A sua presença, nesse sentido, provocaria diferentes situações de racismo, seja por ocupar um lugar que se acreditava não ser o dele, pondo em risco lugares de privilégio ou questionando os monorreferenciais científicos e conceituais da academia,

seja pela negação das suas existências e direitos. Tais posturas refletem o que se chama de racismo estrutural, relacionado a práticas ideológicas de reprodução das relações sociais hierarquizadas por meio da discriminação, preconceito e violência contra pessoas ou grupos étnico-raciais. A naturalização dessas práticas faz com que “Los factores sistémicos que aseguran la reproducción del racismo generalmente no resultan evidentes”, perpetuando desigualdades historicamente estabelecidas (Mato, 2020, p. 17).

Têm sido frequentes, as situações em que o racismo contra os estudantes indígenas é manifestado por meio da violência física e simbólica. Discursos de ódio, agressões físicas, gestos segregacionistas, não acesso às políticas de assistência estudantil, ausência de suas histórias, culturas e línguas nos currículos são denunciados pelos estudantes como práticas de racismo nas universidades. Estas práticas demonstram, dentre outras coisas, que a permanência dos estudantes indígenas nas IES diz respeito não apenas à garantia de alimentação, transporte e moradia, mas também ao estabelecimento de relações mais equânimes ou igualitárias com outros estudantes, professores, corpo técnico e dirigentes, melhorando as suas convivências nesses espaços.

Conforme apontado pela pesquisa anteriormente referida do Fonaprace, o racismo expresso por meio da violência física, da dificuldade de acesso a materiais pedagógicos, do assédio moral por parte de docentes, ou mesmo as dificuldades financeiras impactam o rendimento acadêmico dos estudantes. Em alguns casos, esses modelos de racismo motivam as decisões de abandono dos cursos universitários pelos estudantes indígenas, embora ela não seja muito frequente. O que significa que muitos enfrentam as situações de desigualdade sem o apoio necessário.

Reagindo a essas situações, os estudantes indígenas têm recorrido primeiro às instâncias internas das próprias IES responsáveis pela apuração de denúncias, como ouvidorias e

comissões de ética. Também têm sido frequentes a formação de associações acadêmicas, casos observados na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). E, ainda, a criação de centros de culturas indígenas, a exemplo do ocorrido na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Além destes, têm sido criados também outros espaços de convivências que visam favorecer as suas permanências no ambiente universitário.

Como resultado desses movimentos, as denúncias dos estudantes têm ganhado espaço nas mídias e estimulado as universidades a discutirem e a elaborarem estratégias de enfrentamento ao racismo. Os estudantes indígenas têm também recorrido à justiça para denunciar as situações de racismo sofridas por eles.

Dentre os casos que mais têm repercutido nas mídias estão os de universidades localizadas no estado do Pará, na região amazônica, no Norte do Brasil. Elas possuem muitos estudantes indígenas matriculados e um expressivo contingente populacional indígena na região. Na Ufopa, por exemplo, os estudantes indígenas, vindos de diferentes situações de contato e de territorialidade, beneficiários de ações afirmativas, tem sido alvos privilegiados de preconceito e de discriminação. Alguns deles por viverem nas cidades e não falarem línguas indígenas, outros por falarem suas línguas e serem pouco fluentes na língua portuguesa. Neste caso, o racismo se manifesta na rejeição dos indígenas que entraram por cotas, seja negando ou reconhecendo a sua indianidade. Este exemplo sugere pensar, dentre outras coisas, no fato de que, no Brasil, ainda persiste, mesmo na região amazônica, a ideia da extinção ou do desaparecimento dos indígenas e de sua conseqüente assimilação na sociedade nacional como indiferenciados social e culturalmente.

Por seu turno, os preconceitos contra as ações afirmativas que buscam promover a inclusão dos indígenas na educação superior são de toda ordem. Uma delas é a crença de que as ações

ferem o regime de igualdade previsto na base das leis nacionais e que, portanto, a entrada deveria ser por mérito individual. Outra é que tais ações prejudicariam a qualidade do ensino e da pesquisa realizados nas IES. As presenças indígenas causariam ainda incômodo ou mal-estar, pondo em xeque as ideias de quem eles sejam e qual o seu papel na formação da nação. De todo modo, pode ser depreendido que o racismo sedimentado no imaginário nacional tem sido acionado no espaço universitário para questionar ou deslegitimar as ações afirmativas.

Uma das estratégias para o enfrentamento do racismo nas universidades é a criação de ações de inclusão de indígenas como docentes, técnicos e dirigentes. Essa representatividade tem se apresentado como uma demanda importante desses coletivos. Para eles, tal estratégia contribuirá para a incorporação de maior pluralidade de saberes, conhecimentos, cosmovisões, modos de aprendizagem, de ensino, de pesquisa e de gestão na educação superior. Além disso, poderá colaborar para o aumento da autoestima do estudante indígena, da sua percepção de universidade como um espaço plural que também lhe pertence. Ou seja, que a diversidade cabe na universidade.

Essa demanda vem crescendo, principalmente, a partir das reivindicações de professores indígenas que atuam na educação básica e que conseguiram cursar as formações interculturais indígenas, ofertadas por meio do Prolind. Esses professores pretendiam ser os formadores dos novos professores indígenas nas universidades. Assim, o desejo ganhou maior fôlego na medida em que os concluintes das primeiras graduações específicas foram ingressando nos programas de pós-graduação. Hoje, além desses professores doutores e mestres, conta-se também com outros indígenas pós-graduados, advindos de diferentes iniciativas de inclusão acadêmica, que poderiam atuar na educação superior.

Mas, atualmente, o número de profissionais indígenas que atuam nessa área é inexpressivo. A quantidade de docentes

indígenas, por exemplo, não chega a uma dezena. Esta situação reflete a inexistência de ações que visem às suas inclusões como profissionais. Para isto, uma alternativa seria a inclusão dos indígenas na Lei nº 12.990 de 2014, que reserva cotas para negros nos concursos públicos federais. A implementação de ações como esta, entretanto, careceria de um contexto político favorável, o que se afigura como improvável no atual momento.

De todo modo, mesmo tendo um número pequeno de indígenas com pós-graduação, considerados na literatura acadêmica como intelectuais indígenas, acredita-se que eles poderiam contribuir para tornar a educação superior mais pertinente com a diversidade. Para isso seria necessário haver maiores investimentos na pós-graduação, área que ainda apresenta pouca presença das minorias étnico-raciais. Em que pese algumas IES terem instituído recentemente ações de inclusão desses coletivos em seus programas, há que se registrar que, na atualidade, vigora uma tendência política contrária à adoção de iniciativas como essas. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao MEC, por exemplo, tem deliberadamente diminuído o número de bolsas e procurado sustar os efeitos de atos normativos que incentivam as instituições federais a estabelecerem ações afirmativas na pós-graduação. Exemplo disso é a portaria nº 545, de 16 de junho do corrente ano de 2020, do MEC que revogou a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, que dispunha sobre a indução de ações afirmativas nos cursos de pós-graduação visando a inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência em tais cursos.

O conjunto dessas situações apresentadas demonstram, conforme sugerido, que o racismo perpassa as relações contemporâneas dos povos indígenas com as agências do estado brasileiro, como é o caso das universidades. Sendo constitutiva da própria formação do Estado e, nessa condição, estando enraizada nas práticas e discursos da população brasileira, esta ideologia

adentra os muros do ambiente universitário, reproduzindo-se em suas práticas institucionais. Desse modo, semelhante à realidade de outros países latino-americanos, foi observado que o racismo opera sob diversas maneiras nos sistemas de educação superior, colocando desafios não apenas no que se refere a sua compreensão, mas, sobretudo, no que tange à construção de iniciativas concretas para erradicá-las (Mato, 2020).

No caso brasileiro, foi a expressiva entrada dos estudantes indígenas nas IES, a partir do começo dos anos 2000, que deu maior visibilidade às condições de desigualdade entre indígenas e não indígenas. Assim, após a criação e a implementação das primeiras políticas de promoção de educação superior para os indígenas, principalmente aquelas protagonizadas pelo MEC, foi dado surgimento às denúncias e passaram a ser desvelados os preconceitos, as discriminações e outros tipos de manifestações de racismo naturalizadas.

Além disso, é preciso lembrar que a presença indígena na Educação Superior, seja por meio de suas participações em cursos e programas já existentes, seja por meio da criação de cursos e espaços institucionais específicos, fez parte de processos de mudanças ocorridas no cenário político e acadêmico brasileiro em um passado recente. Essas mudanças tiveram rebatimentos nas dinâmicas sociopolíticas das comunidades indígenas e nos tipos de relacionamento desses povos com o Estado nacional. Isto é, a entrada dos estudantes indígenas nas instituições que formam o sistema de educação superior está articulada a diferentes estratégias políticas. Estas visaram, entre outras coisas, a formação de quadros profissionais e lideranças indígenas para atuarem, principalmente, nas escolas de suas comunidades, em setores ligados à política de saúde específica e demais instâncias de gestão de seus territórios. Foi objetivo também a formação política para suas participações em espaços de representação, criados no âmbito de um ideal de democracia participativa.

Assim, intrinsecamente ligadas às relações com os seus territórios e identidades étnicas, as lutas por educação escolarizada estão ancoradas no direito constitucional e educacional brasileiro. Também são amparadas pelos marcos legais do campo jurídico internacional que estabelecem o direito à educação em todos os níveis aos povos indígenas, como afirmado alhures (Nascimento, 2015).

Nesse cenário algumas conquistas foram decisivas, como, por exemplo, a definição e a adoção de marcos legais que buscam assegurar o direito à educação superior para os indígenas. São os casos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996). Esta última, foi alterada em 2011 para definir em seu artigo 78, parágrafo 3º que:

No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

No campo do direito internacional, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, além de outros aspectos, insta os estados nacionais a adotarem “medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação, em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional”. Acrescenta ainda que os programas e os serviços de educação “deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares”. Deve, assim, “abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais”.

No Brasil, a Declaração e o Programa de Ação da Conferência de Durban passaram a orientar as ações do governo brasileiro no enfrentamento ao racismo e promoção da igualdade racial. A participação brasileira na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001 foi decisiva, resultado de um processo de mobilização protagonizado pelo movimento negro. Apesar disso, houve a participação de indígenas e do órgão oficial indigenista no Comitê Nacional instituído para preparar a participação brasileira. Os trabalhos do Comitê, no que tange às questões indígenas, apontaram para o estabelecimento de políticas educacionais promotoras da permanência de estudantes indígenas nas universidades como forma de enfrentamento ao racismo. Esta proposição foi refletida no Programa de Ação da Conferência de Durban que reconhece ser “a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família (...) a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”.

De modo específico, na Declaração e Programa de Ação da Conferência de Durban, a preocupação com o racismo contra os povos indígenas é apresentada na defesa e na reafirmação dos documentos internacionais que versam sobre os direitos desses povos. Além disso, traz preocupações sobre os efeitos atuais das estruturas ou instituições políticas e legais que negam as “características multiétnicas, pluriculturais e plurilinguais da população e, em muitos casos, constituem um fator importante de discriminação na exclusão dos povos indígenas”. É reconhecido no documento

o valor e a diversidade das culturas e o patrimônio dos povos indígenas, cuja contribuição singular para o desenvolvimento e pluralismo cultural da sociedade e cuja plena participação em todos os aspectos da sociedade,

em particular nas questões que a eles se relacionem, são fundamentais para a estabilidade política e social para o desenvolvimento dos Estados nos quais eles vivem.

O legado da Conferência de Durban no Brasil teve rebatimento na construção de políticas públicas, principalmente para a população negra, como a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e do Estatuto da Igualdade Racial, instituído por meio da lei nº 12.288, em 2010. Em que pese a sua importância, essas ações não exerceram influência nas políticas indigenistas.

Assim, a maior inserção dos indígenas na educação superior tem sido promovida mais sob a ótica do enfrentamento às desigualdades educacionais e democratização dessa etapa de ensino. Nesse sentido, foram decisivas as ações do Programa Diversidade na Universidade criado em 2002⁶⁰ e seus desdobramentos em outras iniciativas que visaram incluir negros, indígenas e outros grupos na educação superior. Estas foram bases importantes para as implementações posteriores de ações de enfrentamento ao racismo.

AVANÇOS E DESAFIOS

Neste cenário em que os povos indígenas estão cada vez mais presentes nas IES brasileiras, é possível enumerar alguns avanços e desafios na relação entre educação superior e racismo.

Como avanços, pode-se destacar a realização de diferentes modos de articulação dos estudantes indígenas universitários que se configuram como estratégias coletivas de fortalecimento das suas presenças no ambiente acadêmico e, por extensão, do enfrentamento ao racismo. Conforme já indicado, foram criadas,

⁶⁰ Sobre o assunto, consultar, entre outros, Almeida (2008) e Nascimento (2015).

com este propósito, diversas modalidades organizativas desses estudantes, como, por exemplo, diretórios acadêmicos, centros culturais, encontros nacionais de estudantes universitários indígenas e associações acadêmicas ou de pesquisa.

O acesso aos cursos de graduação e pós-graduação tem resultado também na formação de profissionais indígenas como professores, advogados, antropólogos e linguistas. Estes vêm produzindo pesquisas a partir de seus olhares e referenciando-as em seus contextos políticos e culturais de pertencimento étnico. Desse modo, eles têm provocado questionamentos acerca dos paradigmas eurocentrados do conhecimento acadêmico. Estes profissionais têm atualizado também o sentido das pesquisas científicas realizadas junto aos povos indígenas, tendo em vista os compromissos do pesquisador indígena com sua comunidade, bem como os protocolos de ética das universidades.

Também deve ser computada como avanço a crescente conscientização, por parte dos próprios indígenas, dos seus professores e dos gestores das IES, de que o racismo afeta aos povos indígenas. Vai se instituindo, desse modo, a compreensão de que os mecanismos e as maneiras pelas quais o racismo se manifesta devem ser desestruturadas. Para tanto, as universidades necessitam ser repensadas e reerguidas em outras bases.

Diante disso, são postos como desafios para o enfrentamento das situações de racismo na educação superior

- O aprimoramento do processo de produção de dados raciais, metodologias e instrumentos de pesquisa do Inep que deem conta das especificidades étnico-culturais e linguísticas dos estudantes indígenas;
- A publicação de dados sobre os estudantes indígenas pelas IES privadas, contemplando os tipos de acesso, suas trajetórias acadêmicas, acesso a políticas de financiamento estudantil e de concessão de bolsas;

- A criação ou a consolidação de espaços de gestão da assistência estudantil ou das ações afirmativas em todas as IES;
- A oferta de cursos de extensão e/ou disciplinas específicas, optativas ou obrigatórias nas diferentes áreas de formação acadêmica sobre a educação para as relações étnico-raciais;
- A promoção de campanhas e outros eventos com foco no enfrentamento ao racismo tanto para a comunidade acadêmica quanto para o seu entorno;
- A promoção de eventos acadêmicos com informações sobre os povos locais, definição de conceitos relacionados às identidades, diversidade, interculturalidade, raça e etnia, legislação sobre discriminação racial no Brasil, dentre outros;
- A criação e o aperfeiçoamento de canais de denúncias das situações de racismo nas IES, seja por meio das ouvidorias, comissões de ética ou outros espaços;
- A inclusão dos indígenas nas instâncias de decisão das universidades, conselhos universitários, comissões e no seu corpo profissional, como docentes, pesquisadores, técnicos e gestores;
- A inserção das culturas, histórias, línguas dos povos indígenas nos currículos acadêmicos.

Ao acessarem a educação superior, os indígenas buscam ser reconhecidos como sujeitos de direitos e, ao mesmo tempo, querem sentir que a universidade também lhes pertence. Ou seja, que são parte do ambiente acadêmico, realizando-se assim uma inclusão não excludente, demonstrando que a diversidade cabe na universidade. Esta foi a reivindicação, por exemplo, dos estudantes indígenas da Universidade Federal da Bahia (Ufba)

em manifesto realizado em 2012, que, ao recepcionar os novos estudantes, expressaram a necessidade de “preparar” a universidade para as suas presenças.

Percebemos que a comunidade universitária ignora a realidade e luta dos povos indígenas. Mas não saímos das nossas aldeias para enfrentar esse mundo acadêmico em vão!!! Se a universidade não está preparada para nos receber, nós vamos prepará-la. Não queremos ser apenas “objeto de pesquisa” de uma ciência que nos exclui enquanto sujeitos históricos e produtores de conhecimento. À universidade se atribui um grande potencial de transformação da sociedade e esta deve começar por renovar a si mesma. Entendemos que este deve ser um espaço não apenas que represente a diversidade no discurso, mas que seja efetivamente construído por ela. (Xoça Manifesto, 2012 apud Costa, 2015, p. 154)

Por fim, esta reinvenção da universidade passa pela construção de estratégias de desmantelamento dos mecanismos instituidores do racismo, convertendo-se, de fato, em uma instituição antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Nina Paiva. *Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2008.
- AMARAL, Wagner Roberto do; FRAGA, Letícia; RODRIGUES, Isabel Cristina (org.). *Coleção estudos afirmativos, 8: universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. Rio de Janeiro: Flacso, GEA; Uerj, LPP, 2016.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1º out. 2020
- COSTA, Suzane Lima. PET — Comunidades Indígenas na Ufba: notas preliminares de um projeto ainda em construção. In: FREITAS, Ana Elisa de Castro (org.). *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/conexões de saberes*. Rio de Janeiro: E-papers, 2015. p. 143-155.
- DANTAS, Carolina. Estudantes indígenas são os que menos contam com apoio público para pagar a universidade. *Portal de notícias G1*. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/estudantes-indigenas-sao-os-que-menos-contam-com-apoio-publico-para-pagar-universidade.ghtml>. Acesso em: 20 set. de 2020
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estudos Especiais: O Brasil Indígena*. 2010. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf. Acesso em: 1º out. 2020.

MATO, Daniel. Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de educación superior. *De Prácticas y discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, v. 9, n. 13, p. 1-14, 2020.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Entre “inclusão social e étnico-racial” e a busca por “autonomia e protagonismo indígena”: mapeamento de ações para a Educação Superior de povos indígenas no Brasil. In: MATO, Daniel (org.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contexto y experiencias*. Sáenz-Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015. p. 97-116.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*. 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais*. 1989. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decreto-legislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao169-pl.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

TUPINAMBÁ, G. Estudantes indígenas da Ufopa estão sendo empurrados para fora da universidade. *O Boto*. 2019. Disponível em: <http://o-boto.com/blog/estudantes-indigenas-da-ufopa-estao-sendo-empurrados-para-fora-da-universidade>. Acesso em: 20 set. 2020.



**POR UMA
EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA
NAS UNIVERSIDADES⁶¹**

A IDEIA DE DEMOCRACIA RACIAL ainda povoa o imaginário nacional brasileiro, favorecendo a reprodução do racismo que historicamente tem estruturado a sua sociedade. Por conseguinte, a maioria da sua população não se considera racista e, em geral, não vê relação entre desigualdade econômica ou de classe social e desigualdade racial. Apesar disso, diferentes pesquisas apontam que o racismo está profundamente relacionado às causas da violência, do analfabetismo e do desemprego, dentre outras mazelas sociais igualmente presentes em outros países da América Latina.

Observa-se também que as relações étnico-raciais são cotidianamente marcadas por situações de preconceito, de discriminação e de intolerância. Aversão e perseguição às religiões de matriz africana, o desprezo e a desvalorização das línguas indígenas são alguns exemplos dessas situações. Tais exemplos servem para demonstrar como a sociedade brasileira ainda se pensa como nação fundada na ideia de uma única matriz étnica (europeizada). Com isso, a diversidade de sua realidade étnico-racial é negada, não se reconhecendo a existência ou relegando aqueles que não se enquadram no modelo nacional imaginado à condição marginalizada de cidadãos de segunda categoria.

Diante desse cenário, a universidade tem um importante papel a desempenhar na perspectiva de superação do racismo. Neste sentido, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão deve estar comprometida com a transformação social e cultural da sociedade em que ela está inserida. Para tanto, é preciso educar para as relações étnico-raciais com vistas à promoção da equidade, da justiça social e dos direitos humanos. Este

⁶¹ Texto publicado em 2020 na Colección Apuntes, uma ação da Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior no âmbito da Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.

deve ser um compromisso ético e político desta instituição no cumprimento de sua função social.

Por isso, a instituição universitária deve adotar internamente ações que revertam o racismo institucional do qual ela é uma das expressões, pois, afinal, tem se constituído historicamente como lugar das elites brancas. Não por acaso, ao longo do tempo, negros, indígenas e outros coletivos socioculturais diferenciados foram excluídos do ambiente acadêmico não só no Brasil, mas também em outros países latino-americanos. É preciso dizer que esta herança colonialista está na origem dos índices de desigualdade que tem caracterizado a região.

Há que se falar, portanto, de uma dívida histórica dessas sociedades em relação aos direitos de uma significativa parcela de suas populações, pois a negação do direito à educação compromete o acesso a outros direitos. Sendo assim, a educação superior apresenta-se como estratégica para a garantia dos direitos humanos e para a consolidação dos projetos de bem viver dos coletivos socialmente subalternizados, a exemplo dos negros e indígenas.

Vale lembrar, nesse sentido, que afrodescendentes e indígenas representam cerca de 40% da população da América Latina. No Brasil, este número, considerando apenas os negros, ultrapassa os 50%, ao se somar o número de pessoas que se reconhecem como pretos e pardos. Este dado faz com que o País seja considerado o segundo em maior população negra no mundo. Já os indígenas, embora representem apenas 0,4% do total da população, destacam-se por sua diversidade étnica e de línguas ainda faladas. Afinal, são 305 etnias falantes de aproximadamente 200 línguas nas diferentes regiões do território nacional.

Dada a realidade social extremamente desigual desses países, resta como desafio democratizar o acesso e a permanência dos indivíduos e grupos excluídos nas universidades. É preciso, então, democratizar a universidade e torná-la pertinente em

relação à diversidade sociocultural dos países latino-americanos para que ela se torne, efetivamente, promotora dos direitos humanos e lugar de superação do racismo.

AS PRESENCAS NEGRAS E INDÍGENAS NA DEMOCRATIZAÇÃO DA ES

É no enfrentamento ao modelo elitista e excludente de universidade que, nas duas últimas décadas no Brasil, foram adotadas políticas públicas de cunho nacional que visaram a democratização da educação superior. Neste contexto houve a expansão e a interiorização da rede federal de ensino; a criação de políticas de cotas e/ou reservas de vagas para segmentos de baixa renda e com recorte étnico-racial, a criação de programas voltados para a permanência de estudantes cotistas e, entre outras, a criação de universidades federais, sendo uma delas com foco na integração latino-americana e outra na lusofonia afro-brasileira.

Essas ações fizeram parte de uma agenda do governo brasileiro que visava, primeiro internamente, promover o crescimento e o fortalecimento da educação superior nas regiões economicamente menos desenvolvidas do País e, sobretudo, nas cidades do interior. Em segundo lugar, no que se refere à política externa, a criação de duas universidades pensadas na perspectiva de cooperação internacional solidária e de promoção da interculturalidade se constituiu em iniciativas de reconstrução das relações entre países da América Latina e da África lusófona.

É preciso dizer que essas políticas e esses programas de caráter afirmativo foram manifestamente concebidos como forma de enfrentamento às persistências dos processos históricos de exclusões socioeconômicas, regionais, de raça e de etnia. Desse modo, a questão étnico-racial foi oficialmente reconhecida, na agenda pública do estado brasileiro, como um fator de desigualdade. Pela primeira vez, foram criados lugares

de enfrentamento ao racismo na administração pública como, por exemplo, no âmbito federal, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em 2003, com status de ministério, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004, no Ministério da Educação. Além disso, em diversas universidades passaram a ser criadas unidades de gestão de políticas de ações afirmativas.

Não custa lembrar que essas iniciativas resultam das lutas dos movimentos sociais organizados e da abertura política instaurada pelo diálogo com o governo em espaços de participação social. Como consequência, no campo da educação superior, de maneira geral, pode se dizer que houve uma mudança no perfil dos estudantes com maior presença da diversidade cultural, étnica-racial e de setores da população nacional menos favorecidos economicamente.

Todavia, este cenário promissor de enfrentamento das desigualdades educacionais se depara, atualmente, com os reflexos da crise econômica global e seus rebatimentos na crise política interna que resultaram nas determinações legais de restrições dos gastos públicos — neles incluídos a educação — e nas orientações ideológicas que se posicionam de maneira contrária à manutenção da educação superior como um bem público e gratuito no País.

Especificamente em relação às ações afirmativas para negros e indígenas na educação superior, os discursos contrários voltam a ocupar a cena pública, sobretudo nas vozes dos dirigentes políticos. O paradigma da mestiçagem, comum a outros países latino-americanos, passa novamente a ser acionado por agentes dos poderes públicos e setores da sociedade brasileira para fazer críticas a essas ações. Argumentos de que tais políticas dividem o país — pressupondo uma suposta igualdade jurídica de todos os brasileiros independentemente da cor ou do seu pertencimento étnico — ganham evidência ao lado da defesa da

“meritocracia” como forma de acesso às universidades. Afinal, como disse recentemente um ministro da educação no País, as universidades não seriam para todos e deveriam ser reservadas apenas para uma elite intelectual.

Sendo assim, apesar dos avanços obtidos nas políticas adotadas com o objetivo de diminuir o fosso existente entre os níveis de escolaridade da população branca e dos autodeclarados negros e indígenas, esses últimos ainda permanecem como minorias nas universidades. Mesmo nos cursos por eles mais acessados, continuam sendo subrepresentados em relação aos grupos sociais tradicionalmente mais escolarizados.

Como consequência, são inúmeros os casos de preconceito e de discriminação em relação aos estudantes negros e indígenas em cursos de graduação e de pós-graduação. É possível dizer que isso demonstra a persistência de um modelo hierárquico de organização da sociedade no qual eles são vistos como não tendo o direito de pertencer ao espaço acadêmico.

A URGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O Brasil ainda é um dos países mais injustos e desiguais do mundo. Assim também é o seu sistema de educação superior, apesar dos avanços obtidos no processo de democratização iniciado recentemente. Por isso, é preciso compreender que democratizar não é apenas promover as oportunidades de acesso como a ampliação do número de matrículas, mas é, sobretudo, educar nos fundamentos de construção da própria democracia. Equidade, igualdade, sustentabilidade, laicidade, cidadania, diversidade, dentre outros, devem ser os valores sobre os quais é necessário se assentar um projeto educativo comprometido com a justiça social e os direitos humanos. Para o êxito deste projeto é preciso mais do que a ação das escolas e das universidades.

Devem também estar comprometidas, todas as instituições dos demais setores da sociedade.

De todo modo, concordando com o provérbio africano de que para educar uma criança será preciso uma aldeia inteira, entendo que a universidade não pode tudo sozinha. Apesar disso, deve haver um compromisso social das instituições universitárias com as questões locais e de seu tempo, destacando-se, nesse sentido, a urgência das ações de superação do racismo.

É pensando nessas questões no contexto latino-americano que a III Conferência Regional de Educação Superior (CRES 2018) e os seus desdobramentos têm chamado a atenção para o relevante papel das políticas de educação superior e suas diversas instituições. Em seu Plano de Ação estão princípios, objetivos, metas e estratégias indicativas que orientam atores sociais e instituições para o cumprimento desse compromisso, merecendo destaque as contribuições formuladas no âmbito do Eixo Temático Educação Superior, Diversidade e Interculturalidade na América Latina. Com vistas a desmontar os mecanismos do racismo estruturante e estruturador existente na universidade, as proposições do referido Eixo Temático indicam que, a partir da autonomia universitária, será preciso pôr em marcha as ações desenvolvidas no âmbito da sua gestão, ensino, pesquisa e extensão.

As proposições deste eixo temático devem ser articuladas aos demais lineamentos do Plano de Ação da CRES 2018 que colocam a universidade em posição estratégica na construção da consciência crítica latino-americana, visando o fortalecimento dos seus, ainda recentes e frágeis, processos democráticos em curso, bem como a busca pela garantia de direitos humanos na região.

Outra importante frente de atuação contra o racismo e de promoção da interculturalidade foi a criação, em 2018, da Cátedra Unesco “Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes” que se propôs a desenvolver até 2021 a

Iniciativa para a Erradicação do Racismo na Educação Superior. Essa iniciativa insta as instituições de educação superior da América Latina a contribuir com a erradicação de todas as formas de discriminação racial, em especial o racismo que afeta as pessoas indígenas e afrodescendentes e as suas comunidades. Desse modo, a Cátedra e sobretudo a Iniciativa, em colaboração com docentes e pesquisadores ligados à educação superior — sejam eles indígenas e afrodescendentes ou não — assumem o compromisso de sensibilizar e mobilizar as instituições de educação superior para o desafio de não apenas incluir, mas de se transformarem a fim de que se tornem pertinentes com a diversidade sociocultural dos locais em que se encontram. Para isso, o enfrentamento ao racismo e a todas as demais formas de discriminação devem se traduzir em ações com efeitos a curto, médio e longo prazo.

Neste sentido, as universidades brasileiras podem colaborar para o alcance dos objetivos e metas propostas por essas iniciativas, não só por meio de ações experienciadas localmente, mas também daquelas apreendidas de outros lugares da América Latina. É importante dizer que essas universidades contam com marcos normativos que dão fundamento legal às suas ações no campo de uma educação antirracista. Em 2003 e, posteriormente, em 2008, a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi modificada instituindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos afro-brasileiros e indígenas nos currículos da educação básica por meio da publicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Em decorrência disso, foram desencadeadas ações, sobretudo no plano normativo, com o fito de promover a sua implementação. Assim, em 2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2015, foi a vez das Diretrizes

Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica. Importante destacar que essas normativas têm rebatimentos diretos na educação superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores. Assim, deve-se dar relevo ao fato de que elas fazem parte do conjunto de ações afirmativas que visam promover o reconhecimento das presenças negra e indígena na formação da identidade nacional como contraponto ao ideário mestiço que historicamente tem buscado relegar a diversidade étnico-racial brasileira a uma condição transitória.

Todavia, o cenário político e econômico atualmente em voga no País é pouco promissor no tocante à continuidade e ao aprofundamento deste conjunto de ações. Isto tem se verificado tanto no que se refere aos cortes nos investimentos públicos para a educação superior, quanto nas tentativas de cercear os princípios e finalidades da educação inspirados na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Por conseguinte, tem-se observado movimentos recentes de ameaças ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas previsto na própria LDB.

Diante de um cenário como o brasileiro — que apresenta semelhanças com outros da América Latina —, o desafio posto pelas ações propostas pela CRES 2018 e pela Cátedra da Unesco é então associado ao ato de repensar o modelo de sociedade que se quer. Se se pretende ter justiça social e respeitar as diferenças que constituiriam uma sociedade democrática, pluriétnica e culturalmente diversa ou se, em nome de certas compreensões de progresso e de desenvolvimento, essas pluralidades e diversidades devem ser ignoradas em seus direitos, especificidades e necessidades. Num tempo em que os preconceitos e intolerâncias estão cada vez mais em evidência, é importante a gente parar para pensar sobre essas questões.

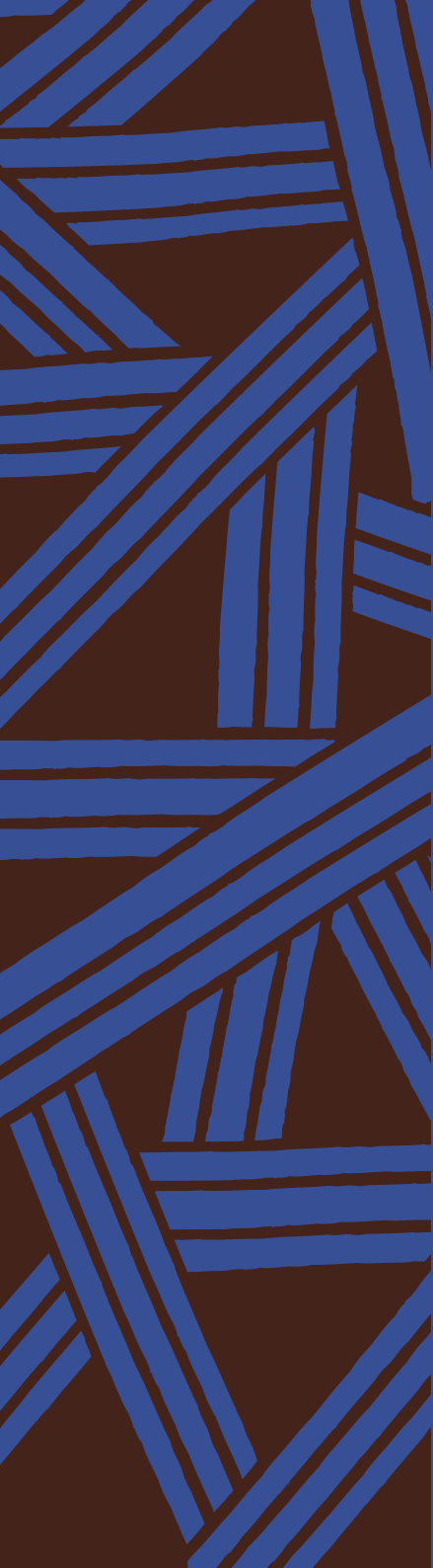
LEITURAS COMPLEMENTARES SUGERIDAS

CRES 2018. Conferência Regional de Educação Superior da América latina e Caribe. Disponível em: <http://www.cres2018.org/biblioteca>.

FLACSO. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. Cadernos do GEA. Rio de Janeiro: Flacso, GEA; Uerj, LPP, 2016.

MATO, Daniel. Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos. In: MATO, Daniel (coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. p. 21-47.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil. In: MATO, Daniel. (Org.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: Unesco, 2018.



**PROPOSTAS
DE CRIAÇÃO
DE INSTITUIÇÕES
DE FORMAÇÃO
SUPERIOR
INDÍGENA⁶²**

AS PROPOSTAS VOLTADAS à criação de instituições de formação superior indígena estão ligadas às nossas lutas pelo estabelecimento de um sistema próprio de educação. Reivindicamos e compreendemos o sistema próprio como lócus para o exercício do protagonismo, da autonomia, da autodeterminação e da governança indígenas em matéria educacional.⁶³ Nossa proposta é que sejam articuladas de maneira sistêmica as formas e os modos próprios de educação dos diferentes povos indígenas e as etapas e modalidades da educação nacional.

Destacamos, desse modo, que as discussões em torno de uma educação superior específica para os indígenas se somam e se articulam às nossas lutas por melhores formações acadêmicas e profissionais no contexto de reivindicações pelo sistema próprio. O movimento indígena pautou reiteradamente a criação desse sistema nos espaços de gestão, participação e controle social, criados e mantidos pelo Ministério da Educação (MEC) entre os anos de 2004 e 2019. Entretanto, a proposta não encontrou acolhida nas instâncias superiores de decisão do Ministério.

Apesar dessa dificuldade, procurando manter a discussão na agenda política do MEC, a Coordenação Geral de Educação

⁶² Parte das discussões realizadas neste capítulo foram publicadas, em 2016, na revista Espaço Ameríndio do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o título Democratização, autonomia, protagonismo, governança: três iniciativas na educação superior de indígenas no Brasil.

⁶³ O “próprio” nas expressões “sistema próprio” e “instituições próprias” é uma categoria política, usada em uma perspectiva não excludente, mas de complementaridade. Isto é, nós indígenas queremos criar nossas instituições próprias de educação escolarizada no diálogo com o Estado. Consideramos ser um dos nossos direitos indígenas e um dever do Estado oferecer o suporte necessário à sua implementação. O “próprio” também demarca o protagonismo indígena na gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de tais instituições. Protagonismo também exercido na produção dos conhecimentos com base intercultural e intercientífica. Em síntese, adotamos o “próprio” para definir, organizar e gestar os processos de educação escolarizada que queremos construir em conformidade com nossos projetos de vida no presente e no futuro.

Escolar Indígena (CGEEI) da Secad(i) criou em 2010, no âmbito da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), uma subcomissão dedicada ao tratamento do assunto. Houve também a contratação de consultoria especializada para a produção de estudos que resultassem em subsídios para a condução do tema na coordenação da política educacional. A equipe da CGEEI promoveu ainda momentos de estudos internos sobre o funcionamento do referido sistema. Não obstante esses esforços, como já indicado, o tema não avançou, ficando a discussão circunscrita apenas ao nível da Coordenação. Dessa forma, não sem razão, o movimento indígena tem considerado o MEC omissor por não ter dado uma resposta institucional eficiente e eficaz à demanda.

Ausente na agenda oficial do MEC, o tema ganhou destaque nas duas conferências nacionais de educação escolar indígena, ocorridas em 2009 e 2018 em Brasília. Nas discussões e deliberações propostas pelos participantes, o sistema próprio figurou como proposição prioritária nos documentos finais das duas conferências. De maneira geral, foi destacada a necessidade de articulação do sistema próprio com o sistema nacional de educação, garantindo, todavia, a sua autonomia. Para tanto, deveria haver um regime jurídico e orçamentário específico e diferenciado, coordenado pelo MEC, mas com governança indígena e respeito à situação territorial de cada povo.

É importante dizermos que essas discussões estiveram inicialmente centradas na organização e gestão do conjunto de escolas indígenas de educação básica existente no País. Foi com as recentes experiências de crescimento do ingresso de indígenas nas universidades que o tema da formação superior ganhou espaço nas discussões sobre o sistema próprio. Estas experiências, por sua vez, têm colocado a valorização e a promoção da diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas como desafios, limites e possibilidades no espaço acadêmico.

Podemos dizer ainda que tal situação serve para pensar o lugar da diversidade indígena na universidade.

É nesse cenário que surge como uma das estratégias de luta do movimento indígena a criação de instituições de educação superior, sejam elas chamadas de “próprias”, sejam elas concebidas como unidades acadêmicas voltadas especificamente para a formação de indígenas. Tais instituições comporiam o pretendido sistema próprio, juntamente com as demais iniciativas postas em prática para a inclusão de indígenas nas instituições de educação superior convencionais.

Exemplos do que chamamos de instituições específicas para a formação superior de indígenas são: o Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (Faind/UFGD) e a Faculdade Indígena Intercultural da Universidade Estadual do Mato Grosso (Faindi/Unemat). Em que pese suas importâncias, elas não se enquadram no que denominamos como “instituição própria”, uma vez que nelas, por exemplo, não há o protagonismo indígena em sua concepção e gestão acadêmica e administrativa.

Neste capítulo daremos destaque às discussões em torno de proposições tanto do que seria uma instituição própria quanto de duas voltadas especificamente para a formação de indígenas. No primeiro caso, o foco será dado às discussões no âmbito do MEC sobre a criação de uma universidade indígena. Para o segundo tipo, descreveremos os projetos de criação do Instituto dos Conhecimentos Indígenas e Pesquisa do Rio Negro (ICIPRN) e de um campus indígena na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). De maneira geral, podemos dizer que nenhuma dessas iniciativas trata da criação de instituições apartadas da institucionalidade estatal, mesmo quando propostas por meio de parcerias entre organizações indígenas e organizações não governamentais.

UNIVERSIDADE INDÍGENA

Por que não temos uma universidade com toda a pluralidade dos nossos conhecimentos e qualquer branco, negro, vermelho ou pardo venha aprender também o que sabemos? Que possamos ali transmitir o que faz parte da nossa cultura, já que na universidade, pelo menos, no modelo atual, não há muito espaço para isso.

[GERSEM BANIWA, 2004]

As discussões a respeito da criação de uma universidade indígena ganharam certa visibilidade na agenda das políticas públicas a partir de dois movimentos de agências estatais. O primeiro ocorreu no âmbito do Legislativo com a apresentação de um Projeto de Lei (PL) do Deputado Federal Carlos Abicalil, do Partido dos Trabalhadores do Mato Grosso, em 2003. O PL tratava da criação da Fundação Universidade Federal Autônoma dos Povos Indígenas. Tramitou na Câmara dos Deputados entre os anos de 2003 e 2009, mas acabou sendo rejeitado sob os argumentos de incompatibilidade e de inadequação financeira e orçamentária.

Apesar desse desfecho, o deputado também havia, à mesma época, buscado a construção de condições legais para sua aprovação, apresentando outro PL. Neste era proposta a alteração da LDB por meio do acréscimo de um parágrafo ao seu Artigo 79 que versava sobre o atendimento dos povos indígenas nas entidades públicas ou privadas de educação superior “ou pela instituição de universidade indígena multicultural, sob encargo da União”. A aprovação do PL se dá no ano seguinte, mas com alterações, por meio de emenda substitutiva da Comissão de Direitos Humanos e Minorias que retira a menção à universidade indígena. A partir de

então, consta em sua tramitação a aprovação em todas as comissões, sendo a última em 2007, sob os argumentos de constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa. Todavia, foi apenas no ano 2011 que o congresso nacional decretou e a presidência da república sancionou a Lei nº 12.416, de 9 de junho, que altera a LDB para dispor sobre a oferta da educação superior para os povos indígenas, acrescentando o parágrafo terceiro, no referido artigo, com a seguinte redação:

No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, através da oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Durante o processo de tramitação, destacamos que os relatórios de análise no Legislativo reconheceram o direito dos indígenas à educação superior, o dever da União em promovê-lo e o direito de serem consultados sobre programas e projetos com esta finalidade. Todavia, durante tal processo, ao invés das organizações indígenas ou das suas lideranças, optou-se por convocar órgãos governamentais e não governamentais, tais como o MEC, a Funai e o Cimi, “envolvidos com a problemática indígena” afim de melhor “opinar sobre a matéria” ou “apreciar a temática” (Projeto de Lei nº 1.735-C, de 2003).

Não obstante não haver sido criada a universidade indígena proposta pelo deputado, um dos saldos positivos deste movimento foi a inclusão, no âmbito da legislação educacional brasileira, de uma referência explícita à educação superior de/para indígena. Com a incorporação deste dispositivo legal se ampliaram as possibilidades da oferta de programas de ensino e de pesquisa “convencionais” ou específicos voltados para a formação superior de indígenas. Além disso, a proposta

de criação da universidade suscitou outras discussões sobre o assunto na cena pública, como as ocorridas no Seminário “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil”, realizado em Brasília, nos dias 30 e 31 de agosto de 2004. O relatório do evento aponta que, naquele momento, não havia consenso entre os indígenas a respeito da criação da universidade, ao menos no que se referia à maneira como foi construída e apresentada a proposta no parlamento. Apesar disso, foi destacada a necessidade de se “debater os alcances e perspectivas de criação de uma Universidade Indígena no Brasil” (Souza Lima; Barroso-Hoffmann, 2004, p. 140).

O segundo movimento em torno da criação de uma universidade indígena foi protagonizado pelo MEC ao instituir um Grupo de Trabalho (GT), em janeiro de 2014, para realizar estudos sobre a criação de instituição de educação superior intercultural indígena. De acordo com a Portaria nº 52 que criou o GT, a pretendida instituição deveria promover, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, “atividades voltadas para a valorização dos patrimônios epistemológicos, culturais e linguísticos dos povos indígenas, considerando-se suas demandas e necessidades” (Brasil, 2014).

A descrição que se segue está baseada nas memórias das reuniões deste GT, além de recorrer também aos documentos produzidos internamente pela Secadi sobre o assunto até o ano de 2016.⁶⁴ Ganha evidência, então, a agência do MEC nesses debates em torno da criação de uma universidade indígena no Brasil. Além disso, as iniciativas que ensejaram criar esta universidade, embora não tenham resultado de fato na sua criação, teve por efeito a construção ou o acionamento de redes de solidariedade e de colaboração, a partir dos diferentes interesses em jogo.

⁶⁴ O GT se reuniu presencialmente de março a dezembro em 2014 por seis vezes. Participei dessas discussões como gestora das políticas de educação escolar indígena no âmbito da Secadi/MEC.

A proposta era de que o GT funcionasse como uma “rede menor” que estabeleceria a comunicação e a interação com uma “rede intermediária”, representada pela CNEEI. Esta é que seria a responsável pela comunicação e articulação junto à “rede maior” ou mais ampla, formada pelo movimento indígena. Nessa rede maior ganhariam destaque a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) e as organizações indígenas regionais, entre elas a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoiname) e as de caráter nacional a exemplo da Articulação dos Povos Indígenas no Brasil (Apib).

Compuseram o GT representações indígenas, pesquisadores vinculados às instituições que atuam no campo da formação superior indígena e representantes de duas secretarias do MEC,⁶⁵ a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Apesar de a coordenação dos trabalhos do GT ser de responsabilidade dessas secretarias, a representação da SESu pouco se fez presente, tendo o seu titular se mantido ausente de todas as reuniões. Tal fato serve de evidência para pensar os entraves internos que a pauta enfrentaria no âmbito do MEC.

Temos que considerar ainda o cenário das crises política e econômica instauradas no País, naquele momento que também afetava o Ministério da Educação. A instabilidade do fim do primeiro mandato e do início do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, culminando no seu processo de impeachment no ano de 2016, teve rebatimentos no desdobramento dos trabalhos do GT. Assim, documentos elaborados no ano de 2015, resultantes das reuniões do Grupo de Trabalho ocorridas

⁶⁵ O GT foi formado por Maurício Yekuana; Chiquinha Paresi; Weibe Tapeba; Marcos Terena; Antonio Carlos de Souza Lima; Marta Azevedo, Gersem Baniwa; América César; Ana Gomes; Luiza Garnelo; Macaré Evaristo; Paulo Speller; Rita Potyguara e Adriana Weska.

no ano de 2014, seriam discutidos internamente com a CNEEI e, posteriormente, levados para pactuação junto ao ministro. Mas, diante do contexto de incertezas com os cortes no orçamento do MEC e as trocas de ministros⁶⁶ e de gestores da Secadi, esta sequência dos trabalhos ficou comprometida.

Lembramos ainda que a instituição do GT se deu, manifestamente, como um desdobramento das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE).⁶⁷ Esse programa representou uma tentativa do Ministério em dar respostas às demandas apresentadas nos planos de ação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), estabelecidos em 2009, por meio do Decreto n^o 6.861. Em que pese a inexpressiva execução do programa, ele demonstrou algum esforço do MEC em desenharmos uma política mais sistêmica de educação para os povos indígenas, da educação básica à pós-graduação.⁶⁸

No âmbito do GT, a ideia de criação da universidade ganhou corpo entre os indígenas, embora o texto da portaria não

⁶⁶ Entre janeiro e outubro de 2015 sucederam-se quatro ministros da educação: Cid Gomes de 1^o de janeiro a 18 de março; Luiz Cláudio Costa, interinamente, de 18 de março a 6 de abril; Renato Janine Ribeiro de 6 de abril a 1^o de outubro e Aloizio Mercadante que assumiu a pasta de 2 de outubro a 12 de maio do ano seguinte. Lembramos que Mercadante já havia comandado o MEC de 24 de janeiro de 2012 a 3 de fevereiro de 2014, quando deixa o Ministério para assumir a Casa Civil.

⁶⁷ Instituído por meio da Portaria n^o 1.062 de 2013, o PNTEE destinava um conjunto articulado de ações de apoio técnico e financeiro do MEC às secretarias de educação estaduais e municipais e às instituições de educação superior para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena.

⁶⁸ No que se refere à educação superior, o PNTEE prevê o fomento ao acesso e à permanência de estudantes indígenas na educação superior e pós-graduação, assegurando-lhes estruturas institucionais e pedagógicas adequadas; apoio a núcleos de estudo e pesquisa de instituições de ensino superior que desenvolvam projetos sobre educação escolar indígena e estimular o desenvolvimento de pesquisas acerca dos territórios etnoeducacionais; acompanhamento e avaliação dos programas de reservas de vagas em instituições de ensino superior e de concessão de bolsas destinados aos estudantes indígenas; e promoção do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão que considerem demandas e necessidades das populações indígenas.

especificasse o tipo de instituição de educação superior intercultural indígena a ser criada. Marcos Terena, por exemplo, na reunião realizada no dia 17 de março de 2014, apontou que a constituição do GT era uma oportunidade para romper com a perspectiva colonial de universidade e criar uma universidade autônoma dos povos indígenas. Na mesma ocasião, Gersem Baniwa falou do atraso dessa discussão em relação a outros países da América Latina, lembrando-se da necessidade de que a universidade indígena se tornasse uma agenda do MEC e pauta fixa do movimento indígena. Opinião defendida também por Weibe Tapeba para quem o GT deveria estabelecer metas; definir o número de vagas a serem criadas; os programas de formação que poderiam ser construídos; os tipos de convênios com os estados, principalmente para cessão de estrutura física e outros equipamentos; bem como o estabelecimento de datas para a sua criação e implantação.

A universidade seria, na perspectiva dos indígenas, uma instituição intercultural que atenderia as demandas dos povos indígenas, sendo composta por indígenas e não indígenas, embora com o protagonismo destes últimos. Ela deveria abranger a formação de professores para a educação básica e para o ensino superior; o atendimento das demandas locais por formação, o que pode envolver a criação de cursos específicos com suas respectivas diplomações, bem como o desenvolvimento de pesquisas e de ações de extensão de acordo com essas demandas. Apesar de suas especificidades, a universidade indígena estaria situada no âmbito dos marcos institucionais da educação superior pública brasileira. Isto é, como apontado por Gersem Baniwa, o protagonismo indígena não significava abrir mão do suporte estatal em termos de vínculo e financiamento.

Outro aspecto destacado por Chiquinha Pareci foi a oportunidade do período eleitoral para apresentar a proposta da universidade para a Conferência Nacional de Educação (Conae),

a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI)⁶⁹, a CNEEI, os presidenciáveis e a equipe de transição no Ministério da Educação. Além disso, foi defendida a proposta de se levar as recomendações do GT para as reuniões da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib).

Sendo assim, os indígenas membros do GT decidiram fazer mobilizações junto a diferentes atores sociais, dentre eles o próprio movimento indígena, políticos aliados da causa indígena, instituições de governo e organismos internacionais, com vistas a angariar apoio político “externo” para a criação da universidade. Diziam que a simples inclusão dos indígenas nas universidades convencionais não tem promovido a autonomia ou a autodeterminação reivindicada, possível de se conquistar nas instituições próprias.

Por seu turno, os atores representantes do campo indigenista deram ênfase à necessidade de, antes de se criar a universidade indígena, buscar estruturar a política de educação superior para os povos indígenas. Lembraram do contexto político não favorável à criação de universidades temáticas, contando com a resistência dos gestores das universidades federais. Além disso, destacaram também que a criação da universidade se daria por meio de um Projeto de Lei a ser aprovado no Congresso Nacional, formado, em sua maioria, por parlamentares contrários às demandas dos povos indígenas. Haveria, ainda, as contingências da crise econômica que serviriam de justificativa para a não apreciação da proposta. Dentre outras questões apresentadas, estava a necessidade de se formar quadros indígenas na

⁶⁹ Criada em 2006, por meio do Decreto de 22 de março, a CNPI foi transformada no Conselho Nacional de Política Indigenista em dezembro de 2015 pelo Decreto nº 8.593, sendo instalado no ano seguinte com a nomeação dos seus membros. Todavia, o conselho teve vida curta, uma vez que no ano de 2019, o presidente Jair Bolsonaro extinguiu este e outras instâncias colegiadas de participação social, como a CNEEI, com a publicação do Decreto nº 9.759, no dia 11 de abril.

educação superior para atuar na futura universidade, sendo necessário haver também uma flexibilização do sistema federal de educação superior a fim de se adequar à iniciativa inovadora da universidade indígena.

Dos diferentes posicionamentos defendidos por indígenas e indigenistas acerca dos processos de criação da universidade, prevaleceu aquele da estruturação da política como primeira etapa. Desse modo, ficou acordada como ação prioritária a produção de um conjunto de proposições para a política de educação superior indígena a ser apresentado à CNEEI e ao ministro. Tais proposições tratariam da formação de indígenas em cursos de graduação, de pós-graduação e de educação técnica e profissional. Foram definidas para tanto, ações a serem desenvolvidas a curto, médio e longo prazo. Dentre as ações elencadas para a sua realização em longo prazo estava a criação da universidade indígena.

Destacamos ainda que, de modo geral, as discussões e proposições do GT foram orientadas pelas demandas indígenas constantes nos planos de ação de cada território etnoeducacional pactuado. Também foram referências as recomendações do Seminário Educação Superior de Indígenas no Brasil: balanços de uma década e subsídios para o futuro, ocorrido no ano anterior.⁷⁰ Durante o seminário foi reiterada a necessidade de se realizar ampla discussão com os povos indígenas no processo de criação da universidade indígena. Nesta discussão foi prevista a criação de uma Rede Nacional de Articulação da Educação Superior de Indígenas com a devida previsão orçamentária.

⁷⁰ Evento promovido e coordenado pelo professor Antonio Carlos de Souza Lima do Laced/Museu Nacional/UFRJ e pela Secadi/MEC, em parceria com a ABA e apoio da Fundação Ford, CNPq e FAPERJ. Foi realizado em Brasília, nos dias 25 e 26 de novembro de 2013. O relatório final foi publicado em 2016 no livro A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas, organizado por Antonio Carlos de Souza Lima.

Sendo assim, os membros do GT procuraram escutar e conhecer experiências locais de criação e de funcionamento de instituições e de projetos de formação que possuíssem formatos não convencionais, privilegiando-se as que atuassem em rede. Também buscaram conhecer as experiências e programas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC e sua gestão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A ideia também foi discutir as possibilidades de ação da Setec para a formação indígena.

Pensando no formato da instituição ou das instituições de formação superior indígena, o GT buscou inspiração em experiências desenvolvidas no Brasil por instituições que tivessem modelos pedagógicos e organizacionais alternativos aos convencionais das universidades brasileiras. Dentre elas foram ouvidas as experiências da UFFS com o projeto de criação do campus indígena, também descrita mais adiante; a Faculdade Zumbi dos Palmares com a sua proposta de inclusão de estudantes negros na educação superior; a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), dirigida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que promove a formação profissional e política dos militantes e simpatizantes do MST; o Programa Rede de Saberes: permanência de indígenas na educação superior, desenvolvido pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems); a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), que forma uma rede de cooperação no campo da educação superior na América Latina e no Caribe e a proposta de criação da Universidade das Artes que se destinaria a fomentar programas de formação artística e de produção cultural.⁷¹ Cada uma dessas experiências aportou

⁷¹ Embora a proposta de criação desta universidade não tenha se consolidado, a parceria MEC/MinC criou o Programa Mais Cultura nas Universidades, cujo primeiro edital foi lançado em outubro de 2014.

ideias para o possível desenho de uma instituição de educação superior intercultural indígena.

Também estivera no horizonte do grupo uma articulação com as universidades interculturais indígenas criadas em alguns países latino-americanos. A ideia seria visitar algumas delas e promover um seminário com a apresentação de suas experiências. Esta proposta e a de realização de 5 seminários regionais no intervalo de um ano, no entanto, não se efetivaram dada a interrupção das atividades do GT frente às incertezas já mencionadas do contexto político à época.

Podemos dizer que nas discussões do GT, de modo geral, não foi construído um consenso a respeito do modelo de instituição de educação superior intercultural indígena a ser criada. No entanto, houve um denominador comum entre as diferentes opiniões: a ideia de rede ou de uma instituição articulada em rede. Desse modo, entre os membros do GT orbitavam três modelos de instituição de educação superior indígena. O primeiro era representado pela criação de uma rede de institutos de formação indígena nas universidades. O segundo dizia respeito à criação de uma rede de institutos indígenas de educação técnica e profissional que estariam ligados à Setec. Finalmente, o terceiro modelo se referia à criação da universidade indígena que também funcionaria em rede. Como já destacamos, os indígenas defendiam a proposta de criação da universidade, fosse ela em rede ou não. Já os indigenistas defendiam a tese de que antes deveria ser estruturada a política de educação superior, produzindo, assim, as condições para a criação, em longo prazo, da universidade indígena.

Ainda que a universidade indígena não tenha sido criada, os trabalhos do GT produziram alguns efeitos, oportunizando a continuidade das discussões no âmbito do MEC. Mas, em 2015, o clima era de paralisia na gestão das políticas educacionais a exemplo do que ocorria em outras pastas do poder executivo.

Mesmo a presidente Dilma Rousseff tendo sido reeleita em 2014, a instabilidade política se agravava, acrescida dos cortes no orçamento do Ministério. Nesse íterim houve mudança na gestão da Secadi, assumindo a secretaria Paulo Gabriel Nacif, ex-Reitor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Com a chegada do novo secretário em abril de 2015, apresentamos a ele o planejamento realizado pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, colocando na pauta o pleito da criação da universidade, ocasião em que ele afirmou ser importante o apoio da Andifes e da SESu. Já havia ocorrido, no mês anterior, reunião da CNEEI em que foram apresentadas as discussões e atividades realizadas pelo GT, sendo acordada entre seus membros a estratégia de recolocar na agenda a demanda da universidade indígena. A partir daí, elaboramos um documento de trabalho para discussão do modelo desta universidade. Tal modelo seria encaminhado para a apreciação e contribuição da CNEEI e, uma vez aprovado, seguiria para as instâncias superiores do MEC, conforme já indicado anteriormente.

Dessa maneira, o secretário designou a mim e ao assessor de seu gabinete, Murilo Camargo, professor da UnB com larga experiência em processos de criação de universidades, a tarefa de construirmos uma minuta da proposta. Assim, em agosto de 2015, conseguimos finalizar o primeiro desenho de como deveria ser a universidade indígena, tanto do ponto de vista conceitual quanto de sua organização acadêmica e administrativa. Tal documento não chegou a ser discutido com a CNEEI em virtude das turbulências políticas que levaram à referida quase paralisação das atividades no MEC. Tínhamos o intuito de, mesmo diante das incertezas políticas daquele momento de crise, dar continuidade à estruturação desta e de outras iniciativas na esperança de que, mesmo com as possíveis mudanças nos quadros de gestão do ministério, houvesse as condições para serem implementadas.

No desenho institucional proposto, um conjunto de atores sociais exerceria a governança da universidade, prevalecendo o protagonismo indígena nos espaços de gestão administrativa e acadêmica. Mas, ela não se constituiria em lugar de formação apenas para indígenas, promovendo formação política, técnica e acadêmica para indígenas e não indígenas. Na universidade haveria a formação de cidadãos compromissados com a autonomia dos povos indígenas, com seus projetos societários e o reconhecimento e a ampliação dos seus direitos. Um dos seus principais propósitos era a formação de lideranças políticas para gestar os territórios indígenas. Em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, privilegiaria o desenvolvimento de pesquisas e ações extensionistas ligadas às demandas dos povos indígenas.⁷²

Referenciada na ideia de interculturalidade, a universidade indígena seria uma instituição pública, gratuita, ligada à geração de conhecimentos e de práticas necessárias para o desenvolvimento dos projetos indígenas de bem viver e a promoção da cooperação. Isto é, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, teria como propósito promover a valorização dos patrimônios epistemológicos, culturais e linguísticos dos povos indígenas, considerando-se seus interesses e necessidades no diálogo entre os sistemas de conhecimento indígena e não indígena. Para tanto, as línguas indígenas seriam utilizadas como línguas de formação, de instrução e de apresentação de trabalhos acadêmico-científicos nas modalidades e nas formas de registro previamente discutidas e concordadas com os povos indígenas envolvidos. Além disso, a fim de favorecer a sua integração com

⁷² Com base nos Planos de Ação dos TEEs, as áreas de formação mais demandadas foram Formação de Professores, Engenharia e Tecnologias, Saúde, Gestão Territorial e Ambiental, Gestão de Políticas Públicas, Direito, Agroecologia e Línguas Indígenas.

instituições universitárias congêneres, a universidade deveria ser implementada em amplo diálogo com outras experiências similares nas Américas e em outros continentes, assim como experiências inovadoras atentas para os desafios contemporâneos que se colocam para todos os povos.

Ela seria ainda uma universidade multicampi organizada por meio de uma rede de instituições de formação indígena distribuídas por todo o território brasileiro com sede no Distrito Federal. Para isto seriam criados, com mediação e apoio do MEC, institutos ou centros de formação, preferencialmente nas universidades federais que atuam no campo da formação indígena. Nesses espaços seriam também criados Observatórios da Vida Estudantil e de residências universitárias, com ações de acolhimento e a realização de trabalhos nas comunidades de origem dos estudantes.

Estas seriam, em linhas gerais, as características da universidade indígena descritas no documento elaborado em agosto de 2015. Como já dissemos, o documento não foi apreciado pela CNEEI, mas o que foi produzido serviu para assegurar a continuidade do assunto na pauta do MEC. Um dos seus desdobramentos foi o anúncio da criação da Rede Brasileira de Educação Superior Intercultural Indígena pela presidente Dilma Rousseff, em dezembro de 2015, durante a 1ª Conferência Nacional de Política Indigenista. Em sua fala, a Rede seria

uma organização consorciada de instituições públicas de educação superior, para promover o acesso e permanência de estudantes indígenas na educação superior, estimular o ensino, a pesquisa e a extensão nas temáticas de interesse dos povos indígenas. Em outras ocasiões, eu disse que as nossas políticas de democratização do acesso à educação superior têm garantido que as universidades brasileiras tenham as cores do nosso povo. Com a Rede Brasileira de Educação Superior Intercultural Indígena

nós vamos aprofundar esta extraordinária mudança que está ocorrendo no nosso sistema educacional, fazendo justiça aos povos indígenas e fortalecendo o caminho do Brasil na igualdade de oportunidades.

Desse modo, alguns aspectos da proposta originada nas discussões do GT permaneceram na iniciativa anunciada. Não custa lembrarmos que a ideia da rede universitária de educação superior para os povos indígenas, com a criação de institutos nas universidades, era proposta já defendida por membros do GT, como etapa inicial para se consolidar o projeto de uma universidade indígena.

O anúncio foi recebido com entusiasmo pelos indígenas, tendo em vista que esta tinha sido a primeira vez que a presidente Dilma Rousseff tratava publicamente da educação escolar indígena. Mas, por outro lado, naquele momento em que a crise política se agudizava, o anúncio se apresentava como uma tentativa de aproximação do governo junto aos movimentos sociais, buscando construir maior legitimidade em meio à falta de apoio político no Congresso Nacional. Todavia, as esperanças foram frustradas, pois a criação da referida rede não se concretizou em virtude das crises políticas da época que culminaram no processo de impeachment concluído em agosto de 2016.

Naquele ano, apesar das incertezas políticas, foi renovada no mês de maio a composição da CNEEI e realizada sua primeira reunião ordinária, momento em que a pauta da criação da universidade indígena foi novamente posta. Buscou-se promover, durante essa reunião, uma maior articulação de pautas entre o que se discutia na CNEEI e no Acampamento Terra Livre (ATL) daquele ano que teve como mote a luta das organizações indígenas contra os ataques e ameaças aos seus direitos, principalmente no campo legislativo.

Em resumo, embora o GT tenha descontinuado suas atividades no ano de 2015 e a universidade não tenha sido criada,

alguns aspectos originalmente propostos por seus membros permaneceram nas discussões que se seguiram. Em meio às turbulências políticas advindas do processo de impedimento da presidente eleita, por exemplo, os representantes indígenas do GT manifestaram-se por meio de carta ao ministro da Educação em abril de 2016, reafirmando sua disposição em continuar na luta em prol da criação da universidade.

Nós, membros indígenas do Grupo de Trabalho Universidade Indígena Intercultural (GT UII/MEC), reafirmamos nosso compromisso e responsabilidade com a construção de uma Universidade Indígena Intercultural Brasileira, que possa atender as demandas por formação superior dos 305 povos, 274 línguas, formando a maior sociodiversidade étnica das Américas e Caribe, habitantes de 13% do Território Nacional e 22% da Amazônia Legal.

A proposta de Universidade Intercultural Indígena Brasileira apresenta como perspectiva a necessidade contemporânea de inovação institucional da Academia, no que tange ao campo social, interétnico, intercultural e interepistemológico, ampliando e enriquecendo a bagagem de conhecimentos da Universidade tradicional. O diálogo interétnico e intercultural da Universidade indígena deve contribuir para a superação de práticas de racismo, preconceito e discriminação que não podem continuar vitimando os povos indígenas.

A construção da Universidade Intercultural Indígena deve ser acompanhada do fortalecimento das iniciativas já existentes nas universidades públicas, inclusive na consolidação de uma rede dessas experiências e instituições, por meio de programas e unidades acadêmicas voltadas ao atendimento aos povos indígenas.

Louvamos a iniciativa do Ministério da Educação ao criar este Grupo de Trabalho, por meio do qual demonstra seu compromisso e visão histórica e estratégica com os direitos e demandas indígenas. Trata-se de uma visão

futurista quanto à formação superior e particularmente quanto à necessidade de protagonismo indígena na condução de seus destinos. A Universidade Intercultural Indígena atenderá sua missão na medida em que tiver autonomia na gestão administrativa, financeira, pedagógica e epistemológica. Uma gestão própria indígena da Ull, atenderá uma vontade legítima dos povos indígenas, a exemplo do que já ocorre com outros segmentos da diversidade: Negros, Campo, Língua Portuguesa, Povos da Floresta, Pampa e Fronteira.

Diante da necessidade de avançarmos na direção da concretização da Universidade Intercultural Indígena, assumimos o compromisso de mobilizar nossas forças sociais, por meio do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), do Acampamento Terra Livre (ATL) e eventos nacionais e internacionais temáticos, a exemplo do Fórum Permanente da ONU sobre questões indígenas e outras campanhas e iniciativas mobilizadoras junto à sociedade e aos poderes constituídos do país.

Consideramos o MEC como parte essencial neste processo inclusive na promoção de espaços de diálogo e negociação, que visem à criação de condições político-institucionais para a viabilidade da proposta. Neste sentido, sugerimos a realização ainda este ano de um Seminário Internacional com a denominação: A educação intercultural no contexto da diversidade étnica dos povos indígenas: o Brasil diante dos desafios de se constituir na maior sociodiversidade étnica das Américas e do Caribe.

Mesmo cientes dos cenários desfavoráveis, os indígenas quiseram deixar demarcado seu posicionamento político quanto ao assunto. Durante a II Coneei, em 2018, o tema apareceu durante as discussões na etapa nacional, constando como

proposta no documento final a criação da universidade indígena. Entretanto, os resultados dessa conferência não tiveram seguimento no MEC.

O INSTITUTO DOS CONHECIMENTOS INDÍGENAS E PESQUISA DO RIO NEGRO (ICIPRN)

A ideia de criação de uma instituição de educação superior específica para a formação de indígenas também motivou a mobilização dos indígenas e seus apoiadores na região do Rio Negro, no Noroeste amazônico. Nas discussões sobre a educação superior para e com os povos rionegrinos, surgiram as propostas de criação de uma universidade e de institutos de conhecimento indígena. Dentre essas iniciativas, destacamos aqui o processo de discussão em torno do projeto de criação do Instituto dos Conhecimentos Indígenas e Pesquisa do Rio Negro (ICIPRN) articulado, principalmente, por uma organização não governamental com o apoio da principal entidade representativa do movimento indígena local.

Ressaltamos que a demanda pela criação de uma instituição de educação superior específica vem sendo apresentada por esses coletivos em articulação com instituições indigenistas e de educação superior que atuam localmente há algum tempo. Desde pelo menos o começo dos anos 2000 ela vem sendo posta na cena pública por meio de eventos que envolveram diferentes atores.

Mas, apesar da importância dos indígenas e das suas redes de colaboração e de apoio, as propostas não tiveram uma maior ressonância no contexto nacional e não resultaram na efetiva criação e implantação das instituições pretendidas. Lembramos ainda que as lideranças indígenas rionegrinas, representadas também por seus professores, destacam-se na formação do movimento indígena brasileiro, com suas demandas exercendo

influência no campo das políticas públicas para a educação escolar indígena e para a formação superior indígena.

Não obstante a não criação das instituições propostas, podemos dizer que as discussões produziram um crescente capital cultural em torno do tema da educação superior, tanto para os indígenas quanto para os não indígenas. Além desse capital cultural que, para nós indígenas, é de suma importância para o exercício do protagonismo, a constituição de redes de articulação, de colaboração e de solidariedade foram sendo ampliadas e fortalecidas nesse processo.

De início, podemos dizer que a demanda por educação superior específica na região remonta à década de 1990, quando passou a ser ofertado um curso de Filosofia em São Gabriel da Cachoeira⁷³ pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam). A formação universitária ofertada naquele momento possibilitaria a construção de um movimento em prol de uma educação superior específica articulada pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn),⁷⁴ o Instituto Socioambiental

⁷³ Distando 800 km de Manaus é o município com maior presença indígena. Segundo o IBGE, em 2010, havia mais de 29 mil indígenas, representando 76% da população.

⁷⁴ A Foirn é uma associação civil, sem fins lucrativos, fundada em 1987 pelos povos indígenas que habitam a bacia do Rio Negro com o objetivo de fortalecer a luta pela demarcação das suas terras, promovendo ações, principalmente, nos campos da saúde, educação e desenvolvimento sustentável das comunidades e povos da região. Sediada em São Gabriel da Cachoeira, ela é a principal organização do movimento indígena local, sendo composta por mais de 40 organizações de base que representam diferentes comunidades indígenas distribuídas ao longo dos principais afluentes do Rio Negro. São cerca de 750 aldeias na região de tríplice fronteira (Brasil, Venezuela e Colômbia), onde habitam mais de 20 grupos étnicos diferentes, representantes de diversas famílias linguísticas, como Tukano, Aruak e Japurá-Uuapés (anteriormente denominada Maku), numa área de 108.000 km².

(ISA)⁷⁵ e a própria Ufam. Como dissemos, é em torno deste movimento que surgem as discussões sobre a criação de uma universidade indígena no Rio Negro e de institutos dos conhecimentos indígenas.

Semelhante ao ocorrido nas discussões no âmbito do GT do MEC, as diferentes propostas possuem um denominador comum, havendo certa complementaridade entre elas. No entanto, como veremos adiante, o processo de construção da proposta para a criação de instituições de educação superior voltadas para os povos indígenas não foi isento de conflitos, colocando em perspectiva diferentes compreensões da política de produção dos conhecimentos de e para os povos indígenas, em função, sobretudo, dos lugares institucionais e das formas de atuação dos seus parceiros.

Havia, de modo geral, duas proposições distintas, embora não inteiramente excludentes. De um lado, uma proposta mais “alternativa” em que se destacava o papel do ISA e, de outro, a proposição de uma universidade em moldes mais “canônicos”, defendida por um grupo de indígenas ligado a Ufam.

(...) o primeiro projeto configura-se como fruto de uma parceria entre antropólogos e demais membros de ONGs e especialistas xamânicos; o segundo, estabelece-se a partir da ação de jovens acadêmicos indígenas e canais governamentais como a Universidade Federal do Amazonas. É importante lembrar que ambos os projetos são apoiados pelo movimento indígena organizado, na figura da Foirn (Santos, 2012, p. 49).

⁷⁵ O ISA é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), título conferido pelo Ministério da Justiça brasileiro a organizações da sociedade civil, de natureza privada e sem fins lucrativos, com as quais pode estabelecer convênios e parcerias para a realização de serviços públicos. Fundado em 1994, o ISA, com sede em São Paulo e escritórios em diferentes estados (Distrito Federal, Amazonas, Roraima, Mato Grosso e Pará), atua entre os povos indígenas que habitam a bacia do Rio Negro, desde a segunda metade da década de 1990. Para mais informações: www.socioambiental.org.

O apoio da Foirn às duas propostas demonstra a sua importância para a articulação das demandas indígenas na região. Por esse motivo, não obstante haver divergências quanto às propostas de construção de uma educação superior para os povos indígenas rionegrinos, a Foirn figura como a principal articuladora ou interlocutora entre os povos indígenas e as instituições governamentais e não governamentais. Além disso, o seu apoio às duas propostas, reflete a composição de forças políticas dos próprios indígenas e suas afiliações a uma ou a outra das instituições propostas. Isto é, o apoio pode ser visto como uma estratégia do movimento indígena, não esquecendo que ele está ligado ao jogo de alianças do campo indigenista que pode compreender variados tipos de relações: das mais ou menos tutelares às de maior protagonismo.

No caso da proposta defendida pelo grupo ligado à Ufam, a Uirn utilizaria a estrutura da Licenciatura Indígena Políticas Públicas e Desenvolvimento Sustentável ofertada desde 2010, na Terra Indígena Alto Rio Negro, no município de São Gabriel da Cachoeira. Essa mesma estrutura serviria de base ainda para a criação do Instituto Indígena de Estudos Avançados (IIEA), uma iniciativa ligada à criação da universidade indígena articulada por esses mesmos atores que privilegiaria os usos e os processos de produção dos conhecimentos tradicionais, tendo como público-alvo pajés, sábios, estudantes e pesquisadores indígenas e não indígenas. A ideia de interculturalidade é comum a essas proposições estruturadas em uma rede formada pelos indígenas e a Ufam.

A proposta “alternativa”, articulada entre o ISA e a Foirn, diz respeito à criação de um Instituto dos Conhecimentos Indígenas, resultante das discussões sobre a ampliação das experiências vivenciadas de educação escolar diferenciada para a educação superior. O movimento de construção de projetos alternativos de escolarização para os povos e comunidades indígenas locais remonta ao final dos anos de 1980 e início da década seguinte.

Até então, os processos educacionais experienciados por esses povos tinham sido, de maneira geral, caracterizados pela perspectiva catequética, civilizatória e assimilacionista das escolas mantidas pelos missionários salesianos que estavam presentes na região desde o começo do século XX (Costa, 2017). Marca do monopólio escolar exercido por esses missionários, as escolas que funcionavam em sistema de internato existiram no Alto Rio Negro até meados da década de 1980, quando passaram a ser substituídas, gradativamente, pelas “chamadas escolas rurais” (Cabalzar; Oliveira, 2012, p. 30). Foram essas últimas que deram origem às primeiras escolas indígenas no final dos anos de 1990.

Desde então vêm sendo construídas na região experiências de educação diferenciada por meio das chamadas escolas-piloto, criadas no âmbito do Projeto de Educação Escolar Indígena do Rio Negro realizado pelo ISA e pela Foirn.⁷⁶ Estas escolas recebiam apoio da referida ONG por meio do seu Programa Rio Negro (PRN) que busca promover ações articuladas entre diferentes áreas, tais como: saúde, processos produtivos locais, cultura, patrimônio e educação. No âmbito dessa última, o programa se propunha a ampliar as suas ações para processos de formação avançada por meio do Projeto Formação Superior Indígena, Interdisciplinar e Multicultural do Rio Negro. Tal projeto, destacando o papel das atividades de pesquisa em seus processos pedagógicos, alberga a proposta de criação do Instituto dos Conhecimentos Indígenas e Pesquisa do Rio Negro (ICIPRN).

⁷⁶ Por meio desta parceria, pretendeu-se criar “um novo sistema de escolas” em que as escolas indígenas, de acordo com a descrição de Oliveira (2011, p. 226) se caracterizariam pela autonomia da gestão e pelo aprendizado, via pesquisa, promovendo a “produção de material didático nas línguas próprias das comunidades a partir de pesquisas multidisciplinares e multiculturais; formação de professores e comunidades de maneira integrada; ensino de língua portuguesa como segunda língua; gestão das escolas em redes de escolas; comunicação e cooperação com poderes públicos”. Visto dessa maneira, o Projeto de Educação Escolar Indígena do ISA/Foirn, por meio da sua rede de escolas-piloto, serve de exemplo para pensar como poderia se constituir o sistema próprio de educação escolar indígena reivindicado pelo movimento indígena brasileiro.

A seguir apresentaremos uma série de eventos realizados na maloca da Foirn que tiveram como objetivo discutir a formação superior indígena. Por conseguinte, nesses eventos foram discutidas e gestadas as ideias de criação de uma instituição de educação superior. Mais especificamente sobre o ICIPRN esses espaços de discussão possibilitaram a construção do seu Projeto Político Pedagógico e do seu Programa de Formação Avançada Indígena (Pfai).⁷⁷

O primeiro desses eventos, denominado Seminário de Arrancada, foi promovido com o apoio do ISA e ocorreu entre os dias 4 e 8 de agosto de 2009. Contou com a participação de aproximadamente 70 pessoas, incluindo professores, pesquisadores e lideranças indígenas, pesquisadores e representantes de instituições não indígenas e de órgãos governamentais. O evento pretendeu contribuir para a elaboração de um programa de formação superior que atendesse às demandas das comunidades locais. Dentre as questões discutidas estavam

a forma como se dará a formação; o diálogo entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos científicos da universidade; o compromisso das instituições e pesquisadores presentes com a proposta e quais os

⁷⁷ Conforme os relatórios de atividades anuais do ISA de 2009 a 2012, os eventos realizados são descritos dentro da ação Formação Superior Indígena, Interdisciplinar e Multicultural no Rio Negro. Seu objetivo é “desenhar e implementar um programa de formação superior indígena, interdisciplinar e multicultural, no Rio Negro, como um espaço inovador e estratégico que possa contribuir para o bem viver dos povos indígenas que habitam essa extensa região da Amazônia” (ISA, 2009, p. 47). De 2013 a 2014, a ação passa a se denominar Instituto de Conhecimentos Indígenas e Pesquisas do Rio Negro. É definida como sendo o “formato institucional que propomos a fim de garantir as condições para o fortalecimento dos conhecimentos tradicionais dos povos do Rio Negro e das conexões com outras redes de conhecimentos e pesquisa científica, por meio de diálogos colaborativos de forma equitativa” (ISA, 2013, p. 48). A partir de 2015 até 2020, não foram encontradas menções sobre o assunto nos referidos relatórios.

primeiros encaminhamentos para organizar o desenho institucional do programa (Instituto Socioambiental, 2009, p. 48).

O segundo evento, realizado de 3 a 9 de abril de 2010, foi o Seminário Manejo do Mundo: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do Rio Negro. Teve como tema central as questões ambientais e de mudanças climáticas, discutindo o “Manejo do Mundo” pelos conhecimentos e práticas indígenas, incluindo seus processos educacionais. Participaram lideranças, professores e jovens indígenas do Brasil e da Colômbia, Assessores Pedagógicos Indígenas, Agentes Indígenas de Manejo Ambiental; representantes do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), da Prefeitura Municipal e da Diocese de São Gabriel da Cachoeira, da 2ª Brigada de Infantaria, de pesquisadores de instituições de pesquisa e de ensino superior pública brasileira, além de equipes da Foirn e do ISA.

Discutiram também o lugar institucional onde deveriam ser reelaborados e transmitidos os conhecimentos e práticas comunitários para o manejo do mundo. Para isso, sugeriram um desenho de como seria essa instituição, cujo nome poderia ser Espaço de Estudos Universais; Centro de Formação do Bem Viver; Formação superior indígena; Universidade Indígena; Unidiversidade; Universidade Indígena do Rio Negro; Centro de Estudos Aprofundados do Bem Viver; Instituto de Conhecimentos dos Povos do Rio Negro. Também foram discutidos os princípios e objetivos da futura instituição

Que seja um ensino superior inovador (a ser feito depois da educação básica); Que esteja relacionado com o território do Rio Negro, pensado para esta região; Que tenha uma conexão direta com as comunidades indígenas; Que possa formar os indígenas da região para pensar o bom futuro das suas comunidades; Que parta das experiências que estão sendo desenvolvidas na região,

tanto das escolas piloto como de outros processos que acontecem fora das escolas; Que atenda toda a região de atuação da Foirn; Que seja discutido permanentemente um programa de política linguística (Instituto Socioambiental, 2010, p. 49).

O terceiro seminário, chamado Narrativas de Origem e as Rotas de Transformação, ocorreu no período de 24 a 30 de novembro de 2010. Teve como objetivo apresentar e discutir as “pesquisas colaborativas sobre a geografia mítica, que vêm sendo realizadas na região por pesquisadores indígenas e não indígenas e gerar recomendações para a proposta de um Programa de Formação Superior Indígena” (ISA, 2010, p. 50-51). Como encaminhamento das discussões foi criado um grupo de trabalho interinstitucional formado por representantes da Foirn, ISA, Prefeitura de São Gabriel, Funai, Instituto Federal do Amazonas (Ifam), como, também, demais instituições parceiras e organizações indígenas de toda a região.

Avaliou-se que seriam necessárias ações que viessem a intensificar e alargar as discussões e propostas delineadas até então. Para isso, seria feito um trabalho de articulação que envolvesse o maior número possível de povos indígenas locais, bem como um conjunto de atores institucionais que desse suporte para a realização das propostas. No planejamento dessas ações estavam previstas:

Consolidação das consultas realizadas nas comunidades indígenas do Rio Negro; Sistematizar as ofertas de ensino superior oferecidas no Rio Negro; continuar conversas no CNPq, CNE (Conselho Nacional de Educação), Secad/MEC (Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade/MEC) sobre a regulamentação de processo (programas) de formação autônomo, específico; iniciar o diálogo com outras instituições que poderão contribuir com este programa como o Ministério da Ciência e Tecnologia (Instituto Socioambiental, 2010, p. 51).

Entre este evento e o seguinte, o GT realizou, de fevereiro e junho de 2011, consulta aos indígenas das áreas de atuação da Foirn, no âmbito do Programa de Formação Avançada. A consulta envolveu os processos educacionais da educação básica à educação superior e foi realizada por um conjunto de 14 indígenas, chamados de mobilizadores, e os membros do GT.⁷⁸ Além dessa atividade, o GT produziu um relatório com a sistematização dos resultados da consulta e das discussões realizadas ao longo dos anos sobre a formação superior.

O quarto evento foi a reunião Pesquisa e Formação Intercultural e Interdisciplinar, ocorrida de 5 a 7 de julho de 2011, que teve o objetivo de apresentar o relatório produzido pelo GT. No que concerne à educação superior, a consulta revelou os principais problemas que enfrentam os indígenas matriculados em instituições convencionais, como, por exemplo, falta de recursos para as suas permanências; a distância física da família; o ingresso em cursos descontextualizados com as realidades produtivas das suas comunidades, alheios aos conhecimentos tradicionais e às suas situações linguísticas. A consulta também mapeou os principais cursos de interesse dos indígenas da região. Entre eles estavam os cursos de medicina, odontologia, engenharia, antropologia, enfermagem, embora também houvesse interesse em cursos técnicos em gestão de projetos, manejo ambiental, formação de professores indígenas, gestão de políticas públicas, técnicos em informática, entre outros (Instituto Socioambiental, 2011, p. 51).

⁷⁸ Não foram encontradas referências explícitas sobre a composição do GT nos relatórios de atividade do ISA. Entretanto, há uma menção além da equipe do ISA, a um grupo de colaboradores externos como Marta Azevedo (Unicamp), Geraldo Andrello (UFSCar), Paulo Maia (UFMG), Flora Cabalzar, Francinete Soares Martins (Ifam/SGC) e Henyo Trindade Barretto Filho (IIEB) (Instituto Socioambiental, 2012, p. 49).

A partir dessa reunião, decidiu-se pela criação do Instituto de Conhecimentos Indígenas e Pesquisas do Rio Negro e do Programa de Formação Avançada Indígena. O relatório de atividades anuais do ISA de 2013, apresenta o instituto como

(...) o formato institucional que propomos a fim de garantir as condições para o fortalecimento dos conhecimentos tradicionais dos povos do Rio Negro e das conexões com outras redes de conhecimentos e pesquisa científica, por meio de diálogos colaborativos de forma equitativa. (...) O Instituto, portanto, terá autonomia para firmar convênios com outros institutos de pesquisas e universidades, operando como uma rede de conhecedores, pesquisadores e técnicos indígenas e não indígenas, voltada para organizar processos de produção e transmissão de práticas e saberes para o “bem viver” na Amazônia e o enfrentamento dos problemas que ameaçam a riqueza e a diversidade socioambiental da região. Estamos propondo-o como uma estrutura menos burocratizada do que as atuais alternativas de formação superior ofertadas na região, com uma estrutura de decisão que garanta governança indígena e com um Projeto Político Pedagógico experimental, que opere acolhendo e valorizando a diversidade cultural, linguística, social e de contextos do Rio Negro (Instituto Socioambiental, 2013, p. 48).

Apesar de a ideia de criação do Instituto ter avançado para outras etapas de articulação entre indígenas e não indígenas, nas reuniões em que a proposta foi pautada houve dissensos quanto aos seus aspectos institucionais. Uma das questões debatidas, relacionadas ao modelo “menos burocratizado” do ISA, foi a da certificação dos cursos que seriam ofertados pelo ICIPRN.

Para aqueles mais alinhados à posição defendida pelo ISA, o processo de certificação funcionaria como uma espécie de “domesticação” ou de subordinação ao modelo não indígena de produção

do conhecimento, uma vez que adequado às exigências protocolares do mundo acadêmico sem um maior questionamento a respeito das políticas universitárias de produção e consumo do saber científico. Tal crítica faz referência, sobretudo, às experiências de indígenas na educação superior ao enfrentarem os desafios postos pelos currículos monoculturais das universidades. Isto é, a diversidade linguística e a produção dos conhecimentos tradicionais não encontravam lugar nas universidades. Assim, nas críticas feitas ao modelo universitário canônico, esses indígenas diziam não querer replicar o que já existe, “competindo” com as alternativas já existentes, como, por exemplo, as licenciaturas interculturais e o acesso diferenciado às universidades.

Já para o grupo de indígenas mais ligados à Ufam, a não certificação poderia representar uma espécie de dissociação entre ensino e pesquisa, em detrimento do primeiro. Isto poderia provocar a minimização ou mesmo a descaracterização do papel do ICIPRN como uma instituição de educação superior. Durante os debates, este grupo defendeu a importância do reconhecimento da diplomação dos estudantes, tendo em vista o valor da certificação nos mercados educacional e do mundo do trabalho. Noutros termos, foi defendida a posição de que a formação de profissionais indígenas é estratégica para o movimento indígena e para a pessoa indígena que se tornará profissional reconhecido pelos cânones do mundo do trabalho ou das associações profissionais.

Não obstante a polêmica em torno dos certificados, emblemática das tensões entre defensores do modelo alternativo e apoiadores da ideia de certa apropriação indígena do “paradigma universitário”, uma das questões que perpassou todo o processo de construção da proposta foi a tentativa de adequação das demandas dos povos indígenas da região por formação superior em uma nova instituição definida pelos princípios da interculturalidade e da especificidade dos saberes e necessidades dos povos indígenas.

No que se refere aos encaminhamentos propostos, observamos que, a partir da reunião realizada em 2011 até o ano de 2013, a equipe do ISA trabalhou na sistematização das discussões e das propostas com vistas a formatar o referido instituto e o seu programa de formação. Por sua vez, os representantes do ISA e da Foirn intensificaram as buscas por apoio, promovendo uma série de articulações institucionais, com o CNE, MEC, MCTI, dentre outros. Na avaliação dos proponentes o momento político era propício para que as ideias, discussões e proposições sobre educação superior, acumulados pelos indígenas e instituições que atuam no Rio Negro, tivessem ressonância na agenda política do MEC e do MCTI, possibilitando a efetiva criação e implementação do ICIPRN.

Especialmente com o MEC registra-se a reunião ocorrida em 2013, com o ministro Aloísio Mercadante, na qual participaram os indígenas Almerinda Ramos de Lima (presidente da Foirn) e André Baniwa (presidente da Organização Indígena da Bacia do Içana — OIBI), além de Beto Ricardo, representante do ISA. A partir daí o MEC passou a apoiar a iniciativa. Para tratar do assunto foi designado Márcio Augusto Meira,⁷⁹ assessor especial do ministro. Além disso, naquele momento, a SESu contratou o Centro de Gestão de Estudos Estratégicos (CGEE), ligado ao MCTI “para conduzir estudos visando à elaboração de uma proposta de conteúdo programático para o Instituto e a elaboração do projeto de constituição de modelo institucional jurídico” (CGEE, 2014, p. 27).

Novos atores passaram, então, a compor a rede de apoio à criação do ICIPRN. Com isso, outras agendas e metodologias de trabalho foram constituídas, com seus eventos acontecendo

⁷⁹ Antropólogo, foi secretário de Patrimônio, Museus e Artes Plásticas (SPMAP) e secretário de Articulação Institucional (SAI) no Ministério da Cultura (MinC) entre 2003 e 2007, presidente da Funai de 2007 a 2012, e assessor especial do Ministério da Educação de 2012 a 2016.

no escritório do CGEE em Brasília e na sede do ISA em São Gabriel da Cachoeira. Nessa segunda fase, as reuniões foram realizadas com menos participantes. Novamente foi instituído um grupo de trabalho com a representação dos indígenas e dos novos parceiros. O CGEE assumiu a condução das atividades, contratou uma consultoria responsável pela elaboração do projeto pedagógico e outra para a definição do “modelo institucional jurídico”. A consultoria pedagógica foi prestada por Iraci Aguiar Medeiros, técnica educacional da Unemat, e a de modelo institucional ficou a cargo do Instituto Públix, empresa de consultoria especializada em gestão pública.

Dada a composição do novo quadro, principalmente com a entrada do CGEE em novembro de 2013, as reuniões ocorreram, sobretudo, com vistas à elaboração de um plano de trabalho para a implementação de um contrato de gestão para o “Apoio à criação de uma Instituição de Ensino Superior Indígena”. Este foi o nome dado à subação do projeto que seria operacionalizada pela SESu/MEC.

Após o planejamento, ocorreram mais quatro eventos visando o cumprimento da agenda de gestão da CGEE, sendo dois em São Gabriel da Cachoeira (em 8 abril e de 26 a 28 de maio) e dois em Brasília (em 4 de maio e 25 de junho). Os participantes foram os representantes da Foirn, do MEC, do ISA, da Funai, do CGEE e do Instituto Publix. A publicação pela CGEE dos seus resultados e processos em 2014, sob o título “Apoio à criação de uma instituição de ensino superior indígena”, marcou a finalização desta fase.

A abertura da obra é ilustrada com trechos das falas de indígenas registradas no relatório Formação Avançada Indígena do Rio Negro, documento conjunto da Foirn e do ISA, datado de 2013. Nas falas são apontados o que os indígenas querem de uma instituição de formação superior indígena, tais como:

- Que o curso superior permita atuarem nas comunidades, melhorando suas condições de vida.
- Que os conhecimentos indígenas e não indígenas “trabalhem” juntos por meio de diálogos interculturais.
- Que o ensino seja interdisciplinar e realizado por meio de pesquisas.
- Que a formação alcance outros povos indígenas do Rio Negro e permita gerir de forma sustentável os recursos naturais da região.
- Que seja autônoma e crie observatórios em diferentes áreas de conhecimento.
- Que seja uma instituição aberta e flexível, incluindo pessoas que não estudaram nas escolas indígenas.
- Que realize convênios com as universidades e constitua uma rede de pesquisadores, permitindo que estudantes e professores curssem ou ofereçam cursos nas universidades parceiras.
- Que os cursos sejam reconhecidos e que sejam emitidos certificados válidos.
- Que o calendário seja adequado às especificidades regionais e étnicas dos povos do Rio Negro, definidos pelas comunidades, lideranças, associações, Foirn e instituições parceiras (CGEE, 2014, p. 5).

Na apresentação do livro o ICIPIRN é apresentado como

uma reivindicação antiga do Movimento Indígena do Rio Negro, para que os conhecimentos tradicionais indígenas sejam pesquisados e traduzidos no âmbito do Instituto e do Programa a serem criados. O Instituto vai representar inovação para o Brasil e para outros países, e o Programa (diferente dos cursos tradicionais ofertadas pelas IES da região) representará um modelo inovador e diferenciado, cujo objetivo é formar pessoas para tarefas amplas, com o desafio de transformar os conhecimentos em produtos, que tenham impacto grande e forte nas comunidades

indígenas. O reconhecimento de um Projeto Político Pedagógico maior é importante para aprimorar os conhecimentos indígenas e garantir a sustentabilidade para o bem viver (visão humanística), ou seja, proporcionar viabilidade de sobrevivência aos povos indígenas que vivem em suas terras demarcadas na região do Rio Negro (AM) (CGEE, 2014, p. 13).

O ICIPRN seria criado como uma Organização Social (OS),⁸⁰ forma jurídico-institucional encontrada pelos articuladores da proposta para atender ao modelo de governança negociado com os povos indígenas. Tal escolha foi justificada pela necessidade de maior flexibilidade nos processos de gestão, a ser constituído por instâncias colegiadas nas quais estava prevista a participação indígena. A sua sede estaria localizada no município de São Gabriel da Cachoeira, tendo um Núcleo Central de Gestão funcionando nos espaços pré-existentes da Foirn (Centro de Cultura, Casa de Saber) e do ISA (subsede no município).

De acordo com o documento publicado, a criação do ICIPRN se daria em dois momentos visando a realização de ajustes em sua fase de implantação, considerando-se as especificidades de sua proposta pedagógica e os recursos financeiros disponíveis para tal fim. Chamados de cenários A e B, esses momentos foram pensados com o objetivo “de estabelecer possibilidades de alteração de forma modular e evolutiva sob uma perspectiva flexível, em termos de proposta” (Camarota; Meira; Lima; Chagas, 2015, p. 11).

⁸⁰ Conforme definição da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo organização social é uma qualificação, um título, que a Administração outorga a uma entidade privada, sem fins lucrativos, para que ela possa receber determinados benefícios do Poder Público (dotações orçamentárias, isenções fiscais etc.), para a realização de seus fins, que devem ser necessariamente de interesse da comunidade.

Em seu organograma, haveria instâncias de natureza executiva, como diretorias e coordenações, além de outras de deliberação, como os conselhos de Administração, Fiscal, de Ensino, Pesquisa e Extensão. A esses conselhos seriam acrescidos ainda um Conselho Deliberativo Indígena, a fim de legitimar a proposta com uma maior representatividade da diversidade de povos indígenas rionegrinos nos processos de gestão do ICIPRN. Desse modo, o conselho indígena seria formado por representantes de cada uma das etnias da região, sendo eleitos, dentre eles, um representante para o Conselho de Administração e um representante para o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Exercendo papel de assessoramento junto a esses conselhos, as competências do Conselho Deliberativo Indígena, de acordo com o estudo da CGEE, seriam:

- Deliberar sobre as necessidades das comunidades e projetos desenvolvidos e em desenvolvimento.
- Encaminhar aos Conselhos de Administração e de Ensino, Pesquisa e Extensão decisões e alinhamentos do Conselho Consultivo Indígena.
- Buscar alinhamento entre as necessidades e demandas das diferentes etnias do Alto Rio Negro.
- Identificar demandas oriundas das etnias para com o ICIPRN.
- Propor conteúdo programático e diretivo para as capacitações e ações do Instituto.
- Atuar de forma influenciadora para com os conselhos de Administração e de Ensino, Pesquisa e Extensão;
- Eleger representantes para os Conselhos de Administração e de Ensino, Pesquisa e Extensão. (CGEE, 2014, p. 140-141)

O já mencionado Programa de Formação Avançada Indígena seria a atividade formativa principal do ICIPRN e possuiria duas

áreas de concentração: “Gestão Territorial e Manejo Ambiental” e “Economia Indígena”.

Para sua efetivação seria necessário formar uma rede de colaboradores constituída por profissionais ligados a instituições de educação superior e de pesquisa nacionais e internacionais, além de especialistas e formadores indígenas. Assim, o Instituto estaria baseado em parcerias interinstitucionais e formas de colaboração intercultural, realizadas por meio de convênios e acordos de cooperação entre os diferentes agentes e agências envolvidos com a educação escolar indígena e a educação superior.

Seu princípio norteador, como já indicado, seria a ideia de promoção do bem viver para os povos indígenas da região no diálogo entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos da ciência acadêmica. Tal objetivo manifesto passa, no entanto, pela mediação do principal parceiro da Foirn neste e em outros projetos, o ISA, defensor de um modelo intercultural alternativo às formas “ocidentalizadas” de escolarização e de produção do conhecimento acadêmico. É importante destacarmos que este modelo está ligado a questionamentos postos a respeito das políticas de propriedade intelectual no que se refere aos usos, sobretudo, comerciais dos produtos resultantes da aplicação dos conhecimentos das populações tradicionais e povos indígenas, como exemplificam os trabalhos da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha que exerceram notada influência na proposta desenhada com a intermediação do ISA.

Para a realização das atividades de formação e pesquisa foi prevista, inicialmente, a criação de cinco Núcleos Regionais localizados nas escolas indígenas de ensino médio apoiadas pelo ISA na região dos rios Uaupés, Tiquié e Baixo Uaupés, Alto Rio Negro, Médio Rio Negro e Içana. Com esta iniciativa, as escolas seriam diretamente beneficiadas com a instalação dos equipamentos de infraestrutura do instituto que passariam a

servir também aos seus estudantes, além de potencializar as ações dos pesquisadores indígenas já existentes, fortalecendo o papel dos conhecimentos indígenas na gestão dos seus territórios e desenvolvimento sustentável da região.

As práticas de ensino e pesquisa do Instituto levariam em conta as especificidades culturais, sociais, linguísticas, ambientais e econômicas dos povos e comunidades assistidos por suas atividades. O intento manifesto era de se criar, portanto, um instituto de formação superior intercultural, interdisciplinar e multilíngue, tendo por base os conhecimentos e técnicas indígenas.

Em conformidade com o PPP do Programa de Formação Avançada Indígena (Pfai), este se constituiria como uma proposta experimental visando uma formação superior na modalidade tecnológica. Seriam ofertados os cursos superiores de Tecnologia, de Gestão Ambiental e de Agroecologia, com duração de três anos, o primeiro para a formação básica e os dois últimos para a específica. A formação de tecnólogos indígenas contemplaria ainda a área da linguística, em função da diversidade de línguas faladas pelos povos da região, dando prioridade à tradução, à semântica e à cosmologia. O PPP também acrescenta que “os conteúdos do Eixo Básico de Línguas do Pfai” seriam inseridos como “Temas Transversais ou Estudos Complementares no currículo do Programa de Formação” (CGEE, 2014, p.64).

Os cursos utilizariam a “metodologia da práxis”, orientada pelos princípios da interculturalidade, do multilinguismo, da interdisciplinaridade, da transversalidade e da pedagogia da alternância, esta última baseada nas definições de “tempo comunidade” e “tempo instituição”.

A organização do currículo do Pfai teria, além dos dois ciclos já referidos (básico de um ano e específico de dois anos), eixos temáticos a serem definidos de acordo com as demandas das comunidades. Foram previstas parcerias com as Instituições de Educação Superior (IES) envolvidas, a quem caberia a função

de cancelar o reconhecimento acadêmico dos diplomas expedidos. Foi proposta ainda, também, a utilização de um calendário acadêmico flexível, em consonância com a sazonalidade das manifestações culturais e atividades econômicas das diferentes comunidades indígenas do Rio Negro.

Por fim, convém lembrarmos que as demandas por formação superior dos povos indígenas desta região têm uma longa caminhada, quando esses povos se organizaram em torno das práticas e políticas de gestão dos seus territórios sob a perspectiva do paradigma da sustentabilidade. Já naquele momento ganhava evidência a importância de seus conhecimentos tradicionais a respeito da terra e dos recursos naturais.

Mesmo não tendo sido criado o ICIPRN, as discussões e propostas em torno da criação de uma instituição de formação indígena na região vêm sendo constantemente atualizadas. Os indígenas por meio de suas articulações têm posto na pauta das agendas públicas suas demandas. Em 2015, por exemplo, ao participarem da I Conferência Nacional de Política Indigenista incluíram no documento final da etapa regional do Rio Negro uma proposição de financiamento para a criação do ICIPRN. Além disso, tem sido corrente a demanda de transformar o Ifam/SGC em uma instituição indígena.

O CAMPUS INDÍGENA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)

Durante as atividades realizadas no ano de 2014 pelo GT do MEC encarregado de realizar estudos para a criação de instituição de educação superior intercultural indígena foram apresentadas diferentes experiências e propostas, como, por exemplo, a de criação de um campus indígena pela UFFS. O projeto resultou das articulações políticas empreendidas entre lideranças

indígenas que habitam a região Sul do Brasil, predominantemente Kaingang, e a reitoria da UFFS. Podemos dizer que ele é fruto das discussões a respeito das demandas dos povos indígenas locais por formação superior, sobretudo, no que se refere aos processos diferenciados de acesso, permanência e conclusão de cursos na educação superior.

Como vimos, os indígenas reivindicam, em suas demandas educacionais, a pertinência sociocultural e linguística das formações universitárias. A criação de uma unidade acadêmica da universidade no território de uma das comunidades indígenas situadas em sua área de abrangência parecia se coadunar com esses propósitos, potencialmente aliando processos educacionais e desenvolvimento sustentável dessas comunidades, além de se apresentar como uma importante estratégia de fortalecimento da missão institucional da UFFS.

Com campus nos três estados brasileiros que compõem a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul (Norte e Noroeste do Rio Grande do Sul, Oeste do estado de Santa Catarina e Sudoeste do Paraná), a UFFS está situada em uma região habitada, além dos Kaingang, pelos Xokleng e pelos Guarani Mbyá.⁸¹

No entanto, são os Kaingang os principais articuladores da proposta, tendo em vista a expressividade política local e nacional de suas lideranças e o fato de se constituírem no povo indígena mais populoso do Sul do País com terras indígenas espalhadas desde a Região Sudeste.

Entre os estados de São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, os Kaingang ocupam cerca de 30 Terras Indígenas que se encontram em diferentes processos de regularização

⁸¹ No Paraná, a UFFS possui dois campi, um no município de Laranjeiras do Sul, com cinco cursos ofertados, dentre eles a Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo e na cidade de Realeza, onde oferta seis cursos. Em Santa Catarina, a sua sede está localizada no município de Chapecó, com 12 cursos. No Rio Grande do Sul, a UFFS funciona em Erechim e Cerro Largo, com oito e sete cursos, respectivamente.

fundiária. Sua população, segundo dados do Censo do IBGE de 2010, é de 37.470 pessoas, tendo uma situação sociolinguística muito variada. No geral, as comunidades são falantes das línguas Kaingang e Português, tendo uma ou outra como primeira língua.

A UFFS, desde a sua instalação em 2010, desenvolveu iniciativas ligadas às demandas dos movimentos sociais e adotou maneiras diferenciadas de ingresso aos seus cursos, mesmo antes da vigência da Lei de Cotas.⁸² Adotou a concessão de bônus nas notas dos estudantes oriundos das escolas públicas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como forma de ingresso aos seus cursos de graduação. Os bônus são distribuídos da seguinte maneira: 10% para aqueles que cursaram um ano, 20% para os que cursaram dois anos e 30% para os que fizeram todo o ensino médio em instituições públicas. Além disso, criou também programas como o PROHAITI que prevê a criação de vagas para imigrantes haitianos e realizou parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo.⁸³

Mesmo diante de tais iniciativas, elas ainda se apresentam como insuficientes diante das urgências e emergências postas pela questão indígena, sendo necessárias a abertura de muitas frentes de possibilidades. Assim, a exemplo do que ocorre na UFFS, ações como a da adoção do critério da trajetória escolar dos estudantes como política de acesso à educação superior

⁸² Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre a reserva de vagas nas universidades federais e nos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), regulamentada pelo Decreto nº 7.824 e pela Portaria Normativa nº 18 do MEC, ambos datados de 11 de outubro do mesmo ano.

⁸³ São, sobretudo, estes cursos de licenciatura do campo os mais acessados pelos indígenas, tal como noticiado no site da universidade em janeiro de 2020, citando o exemplo do campus de Erechim, onde dos 172 estudantes indígenas, 129 estão matriculados na referida licenciatura. Disponível em <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/noticias/alunos-de-educacao-do-campo-produzem-documentario-sobre-suas-relacoes-com-a-universidade>.

ainda não atendiam às suas especificidades, sobretudo pela pouca oferta do ensino médio nas escolas indígenas, aliadas às dificuldades de permanência e conclusão dos cursos de graduação para aqueles que conseguiam ingressar na universidade.

Por causa disso e diante das crescentes demandas indígenas por formação superior endereçadas a UFFS criou, em 2013, o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN). Esse programa prevê até duas vagas suplementares por meio de processo seletivo diferenciado como forma de tentar corrigir desigualdades de acesso persistentes na legislação que estabeleceu os percentuais de reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas no contingente de estudantes oriundos de escolas públicas (Lei de Cotas). Essa ação afirmativa seria uma maneira de minimizar os efeitos das disputas entre esses “atores sociais da diversidade” pelo acesso aos cursos universitários da UFFS.

Nesse cenário, a proposta de criação do campus se converteria em um importante capital simbólico para a UFFS junto aos povos indígenas do Sul do Brasil. Relacionado à imagem de instituição promotora da democratização do ensino superior para populações social, geográfica e economicamente marginalizadas, este capital foi acionado pela UFFS como instrumento principal em suas tratativas com o MEC para a construção do campus que pretendia atender exclusivamente estudantes indígenas.

Foi na articulação entre as lideranças indígenas e o então Reitor Jaime Giolo⁸⁴ elaborado o projeto de campus indígena em 2014. Naquele momento, os indígenas estavam também

⁸⁴ Jaime Giolo, com formação acadêmica nas áreas de filosofia e história da educação, foi vice-reitor da UFFS de janeiro de 2010 a fevereiro de 2011, ocupando o cargo de Reitor da mesma instituição entre fevereiro de 2011 e agosto de 2019, inicialmente pro tempore e, a partir de agosto de 2015, eleito pela comunidade acadêmica. Com a nomeação de um novo reitor pelo presidente Jair Bolsonaro, Giolo deixou o cargo antes do seu sucessor tomar posse como repúdio à prática de nomeação dos candidatos menos votados pela comunidade acadêmica, adotada pelo presidente, que vem sendo considerada como uma intervenção nas universidades federais.

construindo importantes redes de apoio para a proposta. Desse modo, as lideranças indígenas ligadas aos processos de sua construção e de divulgação buscaram apoio em diferentes setores dos poderes públicos e agentes do campo indigenista. Conferências, assembleias e encontros que discutiam as políticas públicas dirigidas aos povos indígenas também foram convertidos em espaços de divulgação e de busca de legitimação política para o projeto de criação do campus indígena.

Da mesma forma que os dois exemplos anteriores, aqui também buscou-se formar uma rede de articulação e de colaboração. Além do trabalho de sistematização da proposta, houve também iniciativas de articulação política e de sua publicização (comunicação) envolvendo instituições do poder executivo e legislativo local e nacional.

Para a elaboração do projeto foram realizados encontros, reuniões de trabalho, seminários, bem como constituídos dois GTs, sendo “Um responsável por pesquisar as questões jurídicas e legais para construir um campus exclusivamente para alunos indígenas e outro responsável por analisar as Políticas Públicas Educacionais e fundamentar a proposta de criação do Campus.” (UFFS, 2014b, p.?). Além de lideranças e estudantes indígenas, participaram desses eventos docentes, técnicos e estudantes da UFFS, representantes da Funai, da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), do Ministério Público Federal (MPF), entre outros.

Durante um dos seminários, ocorrido em janeiro de 2014, no Campus Chapecó, o Cacique Kaingang, Adilson Policena, da comunidade indígena de Inhacorá, em São Valério do Sul/RS falou sobre a importância do projeto.

A iniciativa é importante porque essa luta é de vários anos, e conseguir uma universidade indígena não é tarefa fácil. É possível perceber que a educação muda

uma comunidade indígena e que será possível usar o campus, as tecnologias e os avanços para fortalecer a cultura indígena. (UFFS, 2014a)

É digna também de destaque a fala da Cacique Valda Wajuru, do povo Wajuru, de Alta Floresta (RO), uma das panelistas do Seminário sobre a Política Indígena e a apresentação do Projeto de um Campus Indígena, realizado em 12 de maio de 2014, no Centro de Evento de Chapecó.

Uma das nossas preocupações é com os jovens que saem pra estudar. Pra nós isso não é bom, pelas dificuldades que eles encontram na cidade. (...)Se vocês acham que estão atrasados pensando em levar agora um campus pra terra indígena, imagine nós que nem temos o ensino fundamental em terra indígena. (...) Está difícil de mudar uma coisa que vem de anos, mas se estiver unido a gente consegue. Quando eu era criança, ia com minha vó pra luta com a borduna e a flecha. Mas hoje só com a borduna e a flecha não estamos conseguindo mais nada. Tem que ser com a caneta. Só com política voltada para o povo indígena, como esse campus em terra indígena, é que vamos estudar nossos filhos e garantir o futuro dos nossos netos. Se não for dessa forma, só com nosso conhecimento não vamos conseguir acompanhar (UFFS, 2014b).

Neste mesmo evento, o Reitor Jaime Giolo falou sobre o momento considerado por ele como propício para a efetivação dessa iniciativa, considerando os avanços obtidos no campo da educação superior no País como resultado dos investimentos governamentais da época.

A proposta da expansão, descentralização e democratização da educação superior pública, finalmente, encontrou solo fértil para germinar. As comunidades indígenas

têm características próprias que requerem ações específicas como a criação de um campus universitário indígena. Com isso, o Brasil dará um passo importante no aprofundamento de sua noção de justiça (UFFS, 2014b).

Por seu turno, o Reitor da UFFS buscou apoio em esferas do executivo e legislativo, como gestores do MEC, deputados e senadores, além de organismos internacionais. Nesta busca merece destaque as iniciativas de articulação feitas com o MEC em diferentes instâncias. A proposta foi apresentada em reuniões junto às equipes da SESu e da Secadi, inclusive na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena.

No que diz respeito ainda a este processo de construção da proposta e de busca de parcerias, a UFFS promoveu, no ano de 2012, dois eventos: o I Congresso Sul Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas (Consudi) e o I Encontro sobre a diversidade na UFFS. Tais eventos tiveram também o propósito de dar visibilidade às ações que a universidade vem construindo de democratização do acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior, bem como com o intuito de estreitar canais de comunicação com as comunidades indígenas da região.

Ao longo dos anos de 2014 e 2015 foram realizados outros eventos com vistas a consolidar o projeto de criação e implantação do campus indígena. Em 2014 uma versão do projeto, ainda sem a definição de qual comunidade indígena sediaria o campus, foi entregue à Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC.

De acordo com o documento esta iniciativa seria “uma ação afirmativa de resgate, promoção e valorização da cultura, das práticas produtivas e comerciais, das relações sociais, dos perfis institucionais e da defesa territorial dos povos indígenas, cuja fundamentação legal é ampla e variada” (UFFS, 2014, p. 16).

Como uma das justificativas apontadas para a sua criação, o território indígena funcionaria como cenário de prática para os

projetos pedagógicos dos cursos, propiciando o fortalecimento das escolas indígenas de educação básica. O campus teria por propósito também possibilitar a criação e o aperfeiçoamento de modelos de desenvolvimento sustentável para as comunidades e povos indígenas da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

Foi prevista, inicialmente, a criação de seis cursos de graduação, apresentados com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico, social e cultural dos territórios indígenas e suas instituições comunitárias. As escolhas de tais cursos teriam sido discutidas com os povos indígenas a fim de atender suas demandas por formação superior e de promover o fortalecimento de suas autodeterminações e o bem viver de suas comunidades.

Nesse sentido, o curso de Agronomia, com ênfase em agroecologia, em razão das necessidades produtivas das comunidades indígenas locais, foi apresentado com o propósito de formar engenheiros agrônomos capazes de preservar e aperfeiçoar os processos produtivos tradicionais em face dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos na produção agropecuária.

Com objetivos semelhantes, a oferta do curso de Ciências Biológicas visaria o atendimento de demandas a respeito dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de alternativas para o sistema produtivo e a gestão ambiental das Terras Indígenas, nas áreas de botânica, ecologia, educação ambiental, genética e zoologia.

Já o curso de Enfermagem teria como objetivo principal a formação do profissional indígena na área de saúde habilitado para cuidar, gerenciar, educar e pesquisar em torno do sistema de prevenção de doenças e atendimento à saúde das Terras Indígenas.

O curso de Administração, por sua vez, teria por propósito melhor instrumentalizar as formas de gestão das comunidades, auxiliando na criação e desenvolvimento de instituições como cooperativas e associações, bem como a organização e comercialização da produção econômica das comunidades.

O curso de Pedagogia, com o objetivo de formar profissionais para atuarem “nas escolas das comunidades, com pesquisas, estágios e intervenções voltadas a qualificar a ação docente e os processos formativos ali desenvolvidos” (UFFS, 2014, p. 44), pretenderia capacitar o seu egresso para exercer os papéis de professor, gestor escolar e líder comunitário.

Partilhando desses objetivos a Licenciatura Indígena teria a finalidade de formar “educadores indígenas para a atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno” (UFFS, 2014a, p. 44).

Além desses, o documento previu, de acordo com as possibilidades e necessidades, a oferta de cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e extensão, somados à dimensão da pesquisa como vetor principal no desenvolvimento de todas as atividades do campus. Além das formações nos seis cursos citados, havia a intenção de ofertar outras em temas de interesse das comunidades e com formatos variados.

Os primeiros cursos de graduação, segundo o documento supracitado, disponibilizariam 180 vagas por ano e seriam organizados em regime de alternância, caracterizado pelo estabelecimento de dois momentos principais no processo formativo: o tempo universidade e o tempo comunidade.

No primeiro, as atividades seriam realizadas nas dependências do campus em um regime de “internato” durante dois meses alternados entre os seis cursos, ou seja, no momento em que três desses cursos estivessem ocupando o espaço físico do campus com suas atividades pedagógicas, os estudantes dos outros três cursos estariam desenvolvendo suas atividades acadêmicas em suas comunidades. Desse modo, o tempo da comunidade seria marcado pela extensão das atividades acadêmicas no cotidiano e instituições das comunidades, onde seriam realizadas as atividades previstas nos projetos pedagógicos dos cursos, como estágios e pesquisas.

Quanto à estrutura física do campus, o seu projeto arquitetônico, discutido entre as lideranças e comunidades indígenas envolvidas, buscou levar em consideração as suas referências culturais de construção e de organização dos espaços, bem como as dos demais povos indígenas brasileiros. Acionando também o tema da sustentabilidade como justificativa para o modelo arquitetônico proposto foi feita referência à adequação dos processos indígenas de construção dos seus espaços de acordo com as suas realidades socioambientais.

Sendo assim, é dito no documento que

O maior legado das construções indígenas brasileiras é seguramente, de construir com simplicidade, economia e se quisermos ir além, com Sustentabilidade já que pequenas e grandes arquiteturas são construídas com materiais e técnicas disponíveis como madeira, bambu, palha e terra, à baixo custo e com grande desempenho térmico-lumínico (UFFS, 2014b, p. 4).

O edifício ocuparia 26.840 m², distribuídos em salas de aula (1.519 m²); laboratórios (3.721 m²); salas para os professores (1.251 m²); salas para a administração (989 m²); sala de reuniões (362 m²) biblioteca (542 m²); dois auditórios (2.667 m²); almoxarifado e patrimônio (500 m²); espaço para instrumentos de tecnologia da informação (416 m²); alojamento para alunos (6.124 m²) e para professores (1.263 m²); cozinha e refeitório (976 m²); creche, fraldário e brinquedoteca (430 m²), além de uma cantina (50 m²).

Para o processo de escolha da Terra Indígena Kaingang que sediará o campus, foi constituída uma comissão composta por funcionários da universidade com a função de avaliar as candidaturas de acordo com os critérios estabelecidos em sua proposta de criação, tais como: o número mínimo de 1.000 habitantes,

FIGURA 1 | PROJETO ARQUITETÔNICO DO CÂMPUS INDÍGENA DA UFFS



FONTE: DIRETORIA DE PROJETOS DA UFFS.

facilidade de acesso, contrapartida do poder público local, infraestrutura e proximidade dos centros urbanos.⁸⁵

Os possíveis problemas provocados por este tipo de intervenção no que se refere à autonomia da comunidade na gestão coletiva do seu território parecem ter ficado em segundo plano diante da possibilidade de seu “empoderamento” ou possíveis dividendos políticos resultantes da instalação de uma instituição de educação superior em seu território.

Certamente, a construção do equipamento institucional provocaria mudanças significativas no cotidiano da comunidade indígena, trazendo à lume novos elementos para a relação construída entre a comunidade e a universidade. Nesta relação, os processos de pesquisa que aí se desenvolveria, por exemplo, faria surgir um conjunto de questões importantes para se pensar sobre autoria, tradução, propriedade intelectual, modos de

⁸⁵ Participaram do processo de candidatura sete Terras Indígenas: Mangueirinha, Rio das Cobras, Inhocorá, Nonoai, Guarita, Ligeirinho e Serrinha.

colaboração intercultural, ética científica e política, dentre outras categorias do pensamento político atual importantes no campo indigenista nacional e internacional.

Por fim, vale a pena chamarmos a atenção para o papel que a UFFS vem desempenhando no campo da promoção da educação superior para os povos indígenas da região Sul. Como visto, esta IES tem procurado estender, para as populações indígenas em sua área de abrangência, as ações da política de expansão, descentralização e democratização da educação superior pública, vigente desde 2003 com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que promoveu o movimento de interiorização das IES no Brasil.

Neste sentido, a UFFS ajudou a dar expressão às reivindicações dos povos indígenas locais por formação superior ou, mais especificamente, pela criação de uma instituição de educação superior voltada para o atendimento das necessidades dos povos indígenas do Sul do Brasil. Esta universidade tem dado mostras de como, valendo-se da autonomia assegurada constitucionalmente, é possível realizar ações que visam uma maior democratização da educação superior.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 52, de 24 de janeiro de 2014. *Diário Oficial da União*. Seção 2, Brasília, DF, ano LV, n. 18, p. 10, 27 jan. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=2&pagina=10&data=27/01/2014>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- BRASIL. *Lei nº 10.172/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.
- BRASIL. *Lei nº 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1º out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento de Trabalho do GT universidade indígena*. 2014 (versão de julho de 2015).
- CAMMAROTA, Fabio; MEIRA, Marcio Augusto Freitas de; LIMA, José Hartur Setúbal; CHAGAS, Marçal. Inovação nos modelos de educação pública: O Instituto dos Conhecimentos Indígenas e Pesquisa do Rio Negro (ICIPRN). In: *VII Congresso Consad de Gestão Pública*. 2015.
- CENTRO DE GESTÃO DE ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGE). *Apoio à criação de uma instituição de ensino superior indígena*. Brasília: CGE, 2014.

- COSTA, Mauro Gomes da. Católicos para Deus e brasileiros para a pátria: os povos indígenas do alto Rio Negro e a Educação Escolar Salesiana (1960-1980), *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 17, n. 4, 2017, out./dez. p. 163-194.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Relatório de atividades anuais, 2009*. Disponível em: <http://docplayer.com.br/48409910-Instituto-socioambiental-relatorio-anual-de-atividades-2009-p-l-a-n-o-t-r-i-e-n-a-l.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Relatório de atividades anuais, 2010*. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/sites/default/files/2021-05/reliSAfinal.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- MEIRA, Marcio; LIMA, José Hartur; MIRANDA, Marcio; CAMMAROTA, Fabio; CHAGAS, Marçal; MIRANDA, Renata. Modelagem jurídico-organizacional do Instituto dos Conhecimentos Indígenas e Pesquisa do Rio Negro ICIPRN. In: MARINI, Caio; MARTINS, Humberto Falcão; VILHENA, Renata (org.). *Governança em Ação — volume 6*. Brasília: Publix, 2015. p. 101-117.
- MEMÓRIAS das Reuniões do Grupo de Trabalho (GT) instituído pela Portaria MEC nº 52/2014, CGEEI/MEC, 2014/2015.
- NASCIMENTO, Rita Gomes. Democratização, autonomia, protagonismo, governança: três iniciativas na educação superior de indígenas no Brasil. *Espaço Ameríndio* (UFRGS), v. 10, p. 254-279, 2016.
- NASCIMENTO, Rita Gomes. Entre “inclusão social e étnico-racial” e a busca por “autonomia e protagonismo indígena”: mapeamento de ações para a Educação Superior de povos indígenas no Brasil. In: MATO, Daniel (org.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contexto y experiencias*. Sáenz-Peña: Universidad Nacional de Trés de Febrero, 2015. p. 97-116.

- OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de. Alto Rio Negro: gestão compartilhada de educação escolar indígena. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (org). *Povos Indígenas no Brasil 2006/2010*. Instituto Socioambiental, 2011, p. 225-229.
- REDUÇÃO de verbas da UFFS congela ideia de campus indígena e inviabiliza divulgação científica. *G1 Notícias*. 2018. Disponível em <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/reducao-de-verbas-da-uffs-congela-ideia-de-campus-indigena-e-inviabiliza-divulgacao-cientifica.ghtml>. Acesso em: 13 mai. 2020.
- SANTOS, Fabiane Vicente dos. Perspectivas relacionais sobre o conhecimento e a autoridade etnográfica no Alto Rio Negro. *Campos*, v. 13, n. 1, p. 41-60, 2012.
- SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. *Educação Superior para Indígenas no Brasil: sobre cotas e algo mais*. 2007. Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas: Desafios para uma educação superior, 21, 22 e 23.03.2007. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1019.pdf>.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (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: Laced/MN/UFRJ, 2007.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Notícias Institucionais. *Reitoria da UFFS apresenta projeto de criação de Campus Indígena*. 2014a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Notícias Institucionais. *Seminário apresenta proposta de campus indígena no próximo dia 12 de maio*. 2014b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Projeto de criação do campus indígena da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)*, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Projeto do Campus Indígena*. Chapecó, 2014c.



ANEXOS

COMISSÃO ESPECIAL PARA ELABORAR POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

PORTARIA Nº 52, DE 29 DE OUTUBRO DE 2004

Institui Comissão Especial, no âmbito da Secretaria de Educação Superior — SESu, para elaborar políticas de educação superior indígena.

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR do Ministério da Educação, no uso de suas atribuições legais, considerando:

- I.** A sua atribuição de formular um plano com programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior,
- II.** A crescente demanda dos povos indígenas por formação superior, apresentada à SESu/MEC pela Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC;
- III.** A necessidade de ações que garantam o acesso e a permanência qualificada de indígenas nas Instituições de Ensino Superior; resolve:

ART. 1º — Criar Comissão Especial para auxiliar na construção e sistematização de subsídios para o debate, formulação e implementação participativa de políticas de educação superior indígena, que sejam compatíveis com a diversidade étnica do Brasil e com metas relativas aos projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil.

ART. 2º — Compete à Comissão Especial:

- d. Mapear as experiências de ações, no âmbito da formação superior indígena já implementadas pelas universidades brasileiras, com vistas ao acompanhamento, aperfeiçoamento, desenvolvimento e reconhecimento, tanto no que concerne ao aspecto quantitativo, quanto no que respeita à qualidade do ensino ministrado;
- e. Realizar estudos para a propor a regulamentação dos cursos superiores específicos e diferenciados de formação de professores indígenas, bem como conceder certificação aos professores indígenas formados nesses cursos;
- f. Discutir e propor estratégias para garantir a permanência qualificada de estudantes dos povos indígenas nos cursos de graduação;
- g. Realizar seminários, oficinas, debates, palestras, estudos sobre ações para a formulação de políticas de educação superior indígena;

PARÁGRAFO ÚNICO — A Comissão Especial de que trata este artigo poderá criar Grupos de Trabalho para a execução de suas incumbências.

ART. 3º — A Comissão será presidida pelo Professor Godofredo de Oliveira Neto, Diretor do Departamento de Política da Educação Superior (Depes) e composto por representantes (Titular e Suplente) dos seguintes órgãos:

1. Secretaria de Educação Superior - um membro de cada departamento, a saber: Depes, Desup, Dedes, Depem e Derem (1);
2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (1);
3. Conselho Nacional de Educação (1);

4. Fundação Nacional do Índio (1);
5. Comissão Nacional de Educação Indígena do Ministério da Educação (3);
6. Instituto Socioambiental (1);
7. Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação (1).

PARÁGRAFO ÚNICO — A Secretaria Executiva da comissão ficará a cargo de Adriana Andrade Miranda, Coordenadora-Geral de Políticas Estratégicas da Educação Superior (Depes/SESu/MEC).

ART. 4º — A Comissão de que trata esta Portaria deverá concluir seus trabalhos num prazo de 120 (cento e vinte) dias, prorrogável por igual período.

ART. 5º — Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas às disposições em contrário.

NELSON MACULAN FILHO

1º EDITAL DO PROLIND

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR — SESU
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO
E DIVERSIDADE - SECAD

EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 5, DE 29 DE JUNHO DE 2005

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, por intermédio, da Secretaria de Educação Superior — SESu e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade — Secad — convoca as Instituições de Educação Superior — IES públicas federais e não federais a apresentarem propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas e de Permanência de alunos indígenas, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas neste Edital, formuladas e aprovadas pela Comissão Especial criada pela portaria nº 52, de 29 de outubro de 2004, para elaborar políticas de educação superior indígena — Cesi/SESu/MEC.

1. CONCEITUAÇÃO

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas — Prolind é uma iniciativa deste Ministério, por intermédio da SESu e Secad, em cumprimento as suas atribuições de, respectivamente, responder pela formulação de programas especiais para formação de estudantes indígenas em nível superior e pelo acompanhamento da execução das políticas de educação escolar indígena.

O Prolind apoiará projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de docentes indígenas que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como: línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e das culturas dos povos indígenas. Os projetos apoiados deverão também promover a capacitação política dos professores indígenas como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de futuro das comunidades indígenas.

O Prolind apoiará também projetos de permanência de estudantes indígenas nas IES públicas federais e não federais, que possibilitem o desenvolvimento de ações que integrem ensino, pesquisa e extensão universitária nas comunidades de origem dos estudantes indígenas.

2. TERMOS DE REFERÊNCIA

Objetivos

O Prolind tem como objetivo geral instituir um programa integrado de apoio à formação superior indígena, em especial à formação de professores indígenas, como uma política de estado a ser implementada pelas IES públicas de todo o país.

O Edital 2005 tem ainda os seguintes objetivos específicos:

- a.** Apoiar projetos de Licenciaturas específicas para formar professores indígenas para o segundo segmento do ensino fundamental e para o ensino médio de suas comunidades em consonância com a realidade social e cultural específica de cada povo e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena;
- b.** Realizar ações de mobilização e sensibilização de instituições de educação superior, com vistas à implementação de

políticas de permanência de estudantes indígenas nos Cursos de Licenciaturas específicas e demais Cursos de Graduação;

- c. Promover a participação em processos de capacitação tanto de organizações, lideranças indígenas e de indígenas portadores de notório saber reconhecidos pelas comunidades, quanto de não indígenas qualificados academicamente, com a garantia de que estes últimos obtenham vivência nas comunidades indígenas de onde se originam os beneficiários dos projetos de cursos para a formação superior de indígenas.

Fundamentação legal e político-pedagógica

Os projetos a serem apresentados em resposta a este Edital devem observar os seguintes fundamentos:

- a. as Bases Legais da Educação Escolar Indígena, a saber:
 - Constituição Federal de 1988: artigos: 210, 215, 231 e 232;
 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: artigos: 26, 32, 78 e 79;
 - Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 — 9 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena;
 - Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação — 14 de setembro de 1999;
 - Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação — 10 de novembro de 1999;
 - Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT);
 - Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT;
 - Parecer 10/2002 - Conselho Nacional de Educação — 11 de março de 2002;

- b. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas — RCNEI;
- c. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas — MEC/2002;
- d. Aprovação pelos Conselhos Superiores das respectivas IES, bem como o encaminhamento formal a SESu/MEC pelas instâncias competentes das IES envolvidas.

Eixos Temáticos

As propostas deverão atender a pelo menos um dos seguintes eixos:

I. Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior.

Iniciativas institucionais que visem a implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para lecionar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de suas comunidades. As propostas deverão ter como base a manifestação explícita de interesse por parte dos beneficiários, a realidade social e cultural específica de cada povo e diagnóstico sobre o Ensino Fundamental e Médio das comunidades indígenas a serem beneficiadas com os cursos. Serão apoiadas exclusivamente propostas de cursos elaboradas em parceria com as comunidades indígenas a serem beneficiadas pelos Cursos de Licenciaturas específicas.

II. Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior.

Iniciativas institucionais voltadas para a elaboração de projeto de Curso de Licenciatura específica, em conjunto com as comunidades indígenas a serem beneficiadas, para a formação de professores indígenas para lecionar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de suas comunidades. As propostas deverão ter como

base a manifestação explícita de interesse por parte dos beneficiários bem como estar adequadas à realidade social e cultural específica de cada povo.

III. Permanência de alunos indígenas na educação superior.

Apoio a projetos de pesquisa e/ou extensão, com bolsas para estudantes indígenas que visem garantir a permanência desses alunos nos diversos cursos de graduação oferecidos pelas IES públicas. As ações propostas deverão ser desenvolvidas integral ou parcialmente nas comunidades de origem dos alunos indígenas beneficiados pelos projetos. Apoio a ações de mobilização e sensibilização da comunidade acadêmica com vistas à implementação das políticas de permanência dos estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação.

3. CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

Estão habilitadas para apresentar propostas a este Edital as IES públicas federais e não federais.

Diretrizes Gerais

- a.** Cada Instituição poderá inscrever até duas propostas. Não serão aceitas inscrições por uma mesma IES de propostas nos eixos I e II.
- b.** As propostas encaminhadas não poderão conter simultaneamente projetos nos eixos temáticos I e II.
- c.** Para as propostas com dois eixos temáticos o orçamento total do projeto não poderá exceder a soma dos valores disponíveis para cada eixo temático.
- d.** Não serão apoiadas propostas de permanência voltadas para alunos indígenas matriculados em cursos de licenciaturas indígenas apoiadas por este edital.

- e. Todos os projetos concorrentes deverão cumprir os procedimentos acadêmicos da Instituição, em especial a aprovação nas instâncias competentes. Serão também considerados projetos, devidamente reconhecidos pela instituição, que estejam em andamento.
- f. Todos os projetos apoiados nos eixos I e II do item 2.3, deverão criar condições teóricas, metodológicas e práticas, para que os professores indígenas possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico, planejamento e gestão da escola em que estão inseridos.
- g. Todos os projetos apoiados nos eixos I e II do item 2.3 deverão garantir que as ações pedagógicas sejam planejadas e executadas de forma participativa pelos estudantes indígenas e pelos formadores.
- h. Todos os projetos apoiados nos eixos I e II do item 2.3 deverão prever práticas discursivas orais e escritas nas línguas maternas e, quando couber, promover estratégias que viabilizem a revitalização das línguas indígenas, bem como, quando em situação de diversidade sociolinguística, contemplar assessoria específica tanto aos alunos do curso quanto aos formadores, contendo entre seus objetivos a apropriação, pelos estudantes indígenas, da variante formal da língua portuguesa empregada nos documentos oficiais escritos.
- i. Todos os projetos apoiados deverão prever avaliações internas e externas planejadas e construídas em conjunto com a comunidade, os estudantes indígenas e os formadores envolvidos.
- j. As propostas serão avaliadas, julgadas e selecionadas considerando a adequação aos objetivos referidos no caput deste Edital e sua relevância para os povos indígenas.

- k.** As propostas inseridas nos eixos I e II do item 2.3 deverão conter um coordenador ligado à instituição executora dos projetos com titulação mínima de Mestre e um coordenador indígena, integrante da comunidade beneficiada pela ação, com graduação.
- l.** No eixo I do item 2.3 somente serão apoiadas propostas de cursos elaboradas a partir de amplo debate com as comunidades indígenas beneficiadas.
- m.** No eixo II do item 2.3 somente serão apoiadas propostas que demonstrem, por meio das atividades planejadas, a previsão da efetiva participação das comunidades indígenas na sua elaboração.
- n.** No eixo III do item 2.3 serão apoiadas propostas que possibilitem a participação de estudantes indígenas e o desenvolvimento de ações em suas comunidades de origem, bem como ações que visem a mobilização e sensibilização da comunidade acadêmica para a permanência com sucesso dos estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação.
- o.** As propostas inseridas nos eixos I e II do item 2.3 devem conter resultados de diagnóstico sobre os Ensinos Fundamental e Médio da comunidade, acompanhado com as informações sobre demandas e potenciais em relação aos próximos 10 (dez anos) para o Ensino Fundamental e Médio, bem como para a Educação Superior.
- p.** As propostas inseridas no eixo II do item 2.3 devem conter entre seus objetivos a realização de diagnóstico sobre os Ensinos Fundamental e Médio da comunidade com suas demandas e potenciais em relação à Educação Superior.

Recursos Financeiros

O presente Edital prevê a aplicação de recursos financeiros, não reembolsáveis, no valor global de R\$ 2.600.000,00 (dois milhões e seiscentos mil reais), para apoiar projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária nos temas previstos no item 2.3 e segundo as diretrizes previstas no item 3.1, ficando estabelecidos os seguintes valores máximos de apoio:

EIXO I: Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior: R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais).

EIXO II: Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior: R\$ 100.000,00 (cem mil reais).

EIXO III: Permanência de alunos indígenas na educação Superior: R\$ 75.000,00 (setenta e cinco mil reais).

- a. A descentralização de créditos orçamentários para o exercício de 2005 será processada por intermédio de destaque, para as Instituições Federais de Educação Superior, pela publicação de uma portaria específica, a qual estabelecerá que os créditos orçamentários serão repassados em parcela única e os recursos financeiros serão transferidos, de acordo com a liquidação das despesas à conta dos créditos descentralizados, seguindo as diretrizes estabelecidas no Decreto nº 5.379, de 25/02/05. Esses recursos destinados aos projetos serão disponibilizados em até quatro parcelas, sendo que, quando completar 50% de recurso financeiro recebido, a Instituição Federal de Educação Superior deverá enviar à Coordenação do projeto o relatório de execução técnica das atividades desenvolvidas, acompanhado do cronograma de execução final do projeto.

- b.** A descentralização de créditos orçamentários e financeiros para as Instituições Não Federais de Educação Superior será efetuada por intermédio da celebração de convênio,
- c.** de acordo com as normas estabelecidas pela Instrução Normativa nº 01, de 15/01/97 e modificações posteriores. Os créditos orçamentários serão repassados em parcela única e os recursos financeiros serão repassados em conformidade com os parâmetros estabelecidos no Decreto nº 5.379, de 25/02/05.
- d.** A aplicação dos recursos orçamentários e financeiros dos projetos deverá ser destinada a ações compatíveis com a missão da universidade pública, especialmente na formação e qualificação profissional e educacional, apoio à ação extramural de monitores do projeto, implementação de ações estruturantes sobre o sistema social no qual se atua, acompanhamento e avaliação, disseminação de resultados e pesquisas realizadas.
- e.** Não cabe aplicação de recursos em pagamentos de taxa de administração e impostos.
- f.** Não cabe aplicação de recursos em pagamento, a qualquer título, a servidor da administração pública, ou empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, por serviços de consultoria ou assessoria.
- g.** A proposta deverá especificar as parcerias e outras fontes de financiamento para operacionalização.
- h.** A concessão do apoio financeiro obedecerá aos limites propostos. A SESu/Secad/MEC redirecionará eventuais saldos para o atendimento a número extra de propostas concorrentes.

Duração

Os projetos aprovados terão execução máxima de até 14 (quatorze) meses, a contar da data de assinatura dos convênios.

4. PROCESSO DE ANÁLISE, JULGAMENTO E SELEÇÃO DAS PROPOSTAS

Após o recebimento das propostas, caberá ao Depes/SESu/MEC e ao DEDC/Secad/MEC sua análise, julgamento e seleção, obedecendo às etapas descritas a seguir:

- a. **Análise técnica:** a área técnica procederá à análise formal da proposta apresentada com vistas ao seu enquadramento. Propostas encaminhadas fora do prazo não serão consideradas para análise de mérito.
- b. **Análise de conteúdo:** a análise será conduzida pela SESu e Secad, assessoradas por um Comitê Técnico Multidisciplinar, composto por especialistas nos temas do Edital e instituído para este fim específico. Além do previsto nos itens 2.1 e 3.1, o Comitê avaliará o conteúdo das propostas considerando:

1	Consistência da proposta em relação às diretrizes e aos objetivos do Edital
2	Relevância do projeto em nível acadêmico e institucional
3	Relevância do projeto em relação à real necessidade de professores para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio das comunidades beneficiárias do projeto. (eixos I e II)
4	Existência de infraestrutura para o desenvolvimento do projeto proposto
5	Previsão de recursos humanos e financeiros que garantam a exequibilidade e sustentabilidade dos projetos
6	Previsão de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento e resultados do projeto proposto
7	Demonstração da competência e experiência tanto dos coordenadores quanto da equipe integrantes do projeto no eixo proposto

8	Existência e explicitação do projeto pedagógico do curso aprovado pelo Conselho Superior da instituição, para garantia de certificação (eixos I e II)
9	Existência e explicitação do projeto pedagógico que apresente matriz curricular (não é grade curricular de disciplinas) para todos os anos do curso com metodologia de execução (eixos I e II)
10	Explicitação de projeto de pesquisa que apresente proposta teórica e metodológica fundamentando as atividades de pesquisa e/ou extensão a serem desenvolvidas pelo estudante em suas comunidades de origem (eixo III)
11	Explicitação das atividades de sensibilização e mobilização da comunidade acadêmica nos projetos de apoio à permanência dos estudantes na graduação (eixo III)

- a. Durante o processo de análise, julgamento e seleção, o Comitê Técnico poderá recomendar adequações no orçamento e nos cronogramas propostos e deverá consultar a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena para avaliar a relevância regional e local das propostas. Os projetos da demanda qualificada serão selecionados e classificados em função da análise e julgamento do Comitê Técnico em ordem decrescente de pontuação.
- b. Durante o processo de análise, julgamento e seleção, o Comitê Técnico poderá solicitar o envio por correio de documentos originais comprobatórios das informações contidas na proposta enviada por correio eletrônico.

Resultado do julgamento das propostas:

O resultado do julgamento das propostas será publicado no Diário Oficial da União.

5. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

O acompanhamento dos projetos se dará por intermédio de:

- a. Análise dos relatórios trimestrais de atividades, conforme modelo a ser disponibilizado por este Ministério;
- b. Verificação “in loco”, por amostragem, junto às instituições.

A responsabilidade pela elaboração do relatório é dos Coordenadores do projeto com encaminhamento a SESu/Secad/MEC pela Instituição de Ensino Superior ou setor por ela delegado.

6. PUBLICAÇÕES

As publicações, bem como qualquer material informativo produzido pelo projeto e qualquer outro meio de divulgação dos trabalhos realizados e de seus resultados deverão citar obrigatoriamente o apoio da SESu/Secad/Ministério da Educação.

7. INSCRIÇÃO DAS PROPOSTAS

- 7.1. A inscrição das propostas será efetuada mediante o preenchimento e envio do formulário padrão disponível no endereço <http://www.mec.gov.br/sesu>.
- 7.2. As propostas deverão ser enviadas por correio eletrônico (endereço disponível no sítio acima referido) e postadas no correio para o endereço, até 30 dias da publicação do presente Edital.
- 7.3. As propostas enviadas por correio devem conter os documentos de aprovação pelos colegiados competentes dos projetos submetidos a este edital, bem como, quando couber, toda documentação (Atas, declarações, relatórios)

em que estejam consignadas a participação das lideranças indígenas durante o desenvolvimento do processo de construção das propostas submetidas a este edital.

- 7.4.** Somente serão consideradas válidas propostas postadas ou formulários eletrônicos preenchidos até 30 dias da publicação deste Edital.

O endereço para envio:

Ministério da Educação Secretaria de Educação Superior
Departamento de Política da Educação Superior — Depes
Coordenação Geral do Depes
Esplanada dos Ministérios Bloco – L 3º andar sala 300
CEP. 70047-901– Brasília – DF

MÁRIO PORTUGAL PEDERNEIRAS

Secretário de Educação Superior Substituto

RICARDO MANUEL DOS SANTOS HENRIQUES

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização
e Diversidade

COMITÊ TÉCNICO MULTIDISCIPLINAR PARA SELEÇÃO DAS PROPOSTAS APRESENTADAS AOS EDITAIS DO PROLIND

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE

PORTARIA Nº 61, DE 23 DE JUNHO DE 2009

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE — SECAD, DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, considerando:

- A instituição do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - Prolind, por meio do Edital MEC/SESu/Secad nº 05, de 29.06.2005, publicado no DOU de 30.06.2005, seção 03, página 49 e o Edital de Convocação nº 08, de 27 de abril de 2009, publicado no DOU nº 79, de 28 de abril de 2009, Seção 03, página 47;
- A necessidade da criação de um comitê técnico, composto por especialistas com reconhecida competência na área, para analisar, julgar e selecionar os projetos selecionados para garantir a formação superior de estudantes indígenas;

Resolve:

ART. 1º — Constituir Comitê Técnico Multidisciplinar conforme item 5.1 do Edital de Convocação nº 08, de 27 de abril de 2009, publicado no DOU nº 79, de 28 de abril de 2009, Seção 03, página 47 e o disposto no art. 4º da [Resolução CD/FNDE nº 6, de 17 de março de 2009](#).

PARÁGRAFO ÚNICO — O Comitê atuará em estrita consonância com as normas previstas no Edital de Convocação MEC/Secad nº 08, de 27 de abril de 2009, publicado no DOU nº 79, de 28 de abril de 2009, Seção 03, página 47.

ART. 2º — Compete ao Comitê Técnico Multidisciplinar:

- avaliar a consistência acadêmica das propostas concorrentes e sua adequação às diretrizes e aos objetivos do edital acima referido;
- selecionar os Projetos que serão apoiados pelo Programa Prolind;
- recomendar adequações nas ações, no orçamento e/ou no cronograma dos projetos a serem apoiados;
- acompanhar e monitorar a execução dos Projetos selecionados.

ART. 3º — O Comitê de que trata o artigo primeiro será coordenado pela Secad, e composto por:

- Gersem dos Santos Luciano - Representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade — Secad;
- Carmen Lúcia da Silva - Representante da Secretaria de Educação Superior - SESu;
- Antonio Carlos Souza Lima — Representante da Associação Brasileira de Antropologia — ABA; Marcus Maia — Representante da Associação Brasileira de Linguística — Abralin;
- Maria Helena de Souza Fialho — Representante da Fundação Nacional do Índio — Funai;
- Myrian Thereza Serra Martins — Representante do Fórum de Pró-Reitores de Graduação — Forgrad;

- Joaquim Maná Kaxinawá — Representante da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena — CNEEI;
- Aldeli A. Mendes Guerra — Representante do Conselho de Secretários Estaduais de Educação — Consed;
- José Bessa Freire — Especialista em Educação Escolar Indígena.

PARÁGRAFO ÚNICO — A Secretaria Executiva do Comitê ficará a cargo de um técnico designado pela Secad.

ART. 4º — O Comitê terá o prazo de 10 (dez) meses para a realização dos trabalhos, prorrogável por 90 dias.

ART. 5º — Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ANDRÉ LUIZ DE FIGUEIREDO LÁZARO

INSTITUI A COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

PORTARIA Nº 734, DE 7 DE JUNHO DE 2010

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e de acordo com o Decreto nº 26, de 4 fevereiro de 1991 e da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, promulgada pelo Decreto 5.051 de 19 de abril de 2004, resolve:

ART. 1º — Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena — CNEEI, órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a educação escolar indígena.

ART. 2º — A Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena será composta por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas, nomeados pelo Ministro de Estado da Educação:

§ 1º — A representação Governamental será composta da seguinte forma:

- a.** Ministério da Educação: um representante titular e suplente das seguintes secretarias: Secad, SEB, SESu e Setec;
- b.** Fundação Nacional do Índio — Funai: um representante titular e suplente;
- c.** Conselho Nacional de Secretários de Educação — Consed: um representante titular e suplente;
- d.** União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação — Undime: um representante titular e suplente; e

- e. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior — Andifes: um representante titular e suplente;

§ 2º — A representação da Sociedade Civil será indicada pelas seguintes instituições:

- a. Associação Brasileira de Antropologia — ABA: um representante titular e suplente;
- b. Associação Brasileira de Linguistas — Abralin: um representante titular e suplente;
- c. Conselho Indigenista Missionário — Cimi: um representante titular e suplente; e
- d. Rede de Cooperação Alternativa — RCA.

§ 3º — A representação indígena será composta da seguinte forma:

- a. Região Norte: seis representantes titulares e suplentes de organizações indígenas;
- b. Região Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo: cinco representantes titulares e suplentes de organizações indígenas;
- c. Região Centro-Oeste: quatro representantes titulares e suplentes de organizações indígenas;
- d. Região Sul: dois representantes titulares e suplentes de organizações indígenas;
- e. Região Sudeste (RJ e SP): dois representantes titulares e suplentes de organizações indígenas;
- f. Representante indígena no Conselho Nacional de Educação — CNE.

ART. 3º — A representação relacionada no artigo 2º far-se-á sem prejuízo de outras instituições ou representantes que poderão ser convidados a participar das reuniões.

ART. 4º — A participação nas atividades da CNEEI será considerada relevante, não remunerada.

ART. 5º — A CNEEI será presidida pelo representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

ART. 6º — A Secretaria Executiva da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena será exercida pela Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação.

ART. 7º — A CNEEI reunir-se-á ordinariamente duas vezes por ano e extraordinariamente sempre que convocada.

ART. 8º — Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ART. 9º — Fica revogada a Portaria nº 3.282, de 26 de setembro de 2005.

FERNANDO HADDAD

COMPOSIÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

PORTARIA Nº 1.155, DE 17 DE SETEMBRO DE 2010

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e de acordo com o Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, e com a Convenção 169/OIT, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, resolve:

Nº 1.155 — ART. 1º — Designar os seguintes membros para compor a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, instituída pela Portaria nº 734, de 7 de junho de 2010, publicada no Diário Oficial da União, de 8 de junho de 2010, Seção 1, página 16.

1. REPRESENTANTES DAS INSTITUIÇÕES GOVERNAMENTAIS

- a.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) — Secad/MEC
Titular: André Luiz de Figueiredo Lázaro;
Suplente: Armênio Bello Schmidt;
- b.** Secretaria de Educação Básica — SEB/MEC
Titular: Suellen Silva Pinto;
Suplente: Paulo Alves da Silva;
- c.** Secretaria de Educação Superior — SESu/MEC
Titular: Murilo Silva de Camargo;
Suplente: Lucas Ramalho Maciel;

- d.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica — Setec/MEC
Titular: Maria de Nazaré Bezerra de Oliveira;
Suplente: Caetana Juracy Rezende Silva;
- e.** Fundação Nacional do Índio — Funai
Titular: Maria Helena Sousa da Silva Fialho;
Suplente: André Raimundo Ferreira Ramos;
- f.** Conselho Nacional de Secretários de Educação — Consed
Titular: Rosa Neide Sandes de Almeida;
Suplente: Gedeão Timóteo Amorim;
- g.** União dos Dirigentes Municipais de Educação — Undime
Titular: Luzia Eliete Flores Louveira da Cunha;
Suplente: Jeconias Ferreira dos Santos;
- h.** Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior — Andifes
Titular: Marluce Zacariotti;
Suplente: Gustavo Henrique de Sousa Balduino.

2. REPRESENTANTES DA SOCIEDADE CIVIL

- a.** Associação Brasileira de Antropologia — ABA
Titular: Jane Felipe Beltrão;
Suplente: Antônio Carlos de Souza Lima;
- b.** Associação Brasileira de Linguística — Abralin
Titular: Ludoviko Carnasciali dos Santos;
Suplente: Rozana Reigota Naves;
- c.** Conselho Indigenista Missionário — Cimi
Titular: Ana do Socorro da Costa;
Suplente: Emília Altini;

- d. Rede de Cooperação Alternativa Brasil — RCA
Titular: Maria Elisa Ladeira;
Suplente: Luís Donizete Benzi Grupioni.

3. REPRESENTANTES INDÍGENAS

Região Norte

- a. Organização dos Professores Indígenas do Acre — Opiac
Titular: Joaquim Paulo de Lima;
Suplente: Arão Wao Hara Ororam Xijein;
- b. Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro — Foirn
Titular: Irineu Laureano Rodrigues;
Suplente: Erivaldo Almeida Cruz;
- c. Organização dos Professores Indígenas de Roraima — Opir
Titular: Alan Douglas;
Suplente: Rivanildo Cadete Fidelis;
- d. Organização-Geral dos Professores Ticuna Bilíngues — OGPTB
Titular: José Costódio Marques;
Suplente: Joaquim Ramos Gabriel;
- e. Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão — Coapima
Titular: Lourenço Borges Milhomem ;
Suplente: Cíntia Maria Santana da Silva;
- f. Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns — CITA
Titular: Milenilda Corrêa Rocha;
Suplente: Maria Elizia Melo de Paulo.

Região Nordeste, Minas e Espírito Santo

- a.** Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas e Espírito Santo — APOINME
Titular: Isaque da Silva Souza (Minas Gerais);
Suplente: Andréa Cristina Almeida (Espírito Santo);
Titular: Tayse Michelle Campos da Silva (Rio Grande do Norte);
Suplente: Josiane Francisco Felício (Pernambuco);
- b.** Organização dos Professores Indígenas do Ceará — Oprince
Titular: Ricardo Weibe Nascimento Costa;
Suplente: Renato Gomes do Nascimento;
- c.** Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco — Copipe
Titular: Edilene Bezerra Pajeú;
Suplente: Maria Luciede Lopes;
- d.** Fórum de Educação Indígena da Bahia
Titular: Agnaldo Francisco dos Santos;
Suplente: Adenilza dos Santos Macedo.

Região Centro-Oeste

- a.** Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso — Oprimt
Titular: Francisca Navantino Pinto Ângelo;
Suplente: Filadelfo de Oliveira Neto;
- b.** Associação Terra Indígena Xingu — Atix
Titular: Pikuruc Kayabi;
Suplente: Kulumaka Matipu;
- c.** Grande Assembleia Guarani Kaiowá — Aty Guasu
Titular: Teodora de Souza;
Suplente: Rosenildo Barbosa de Carvalho;

- d. Comissão dos Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul e Associação Professores do Território Indígena Kadiwéu
Titular: Alberto França Dias;
Suplente: Inácio Roberto.

Região Sul

- a. Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul — Arpin Sul
Titular: Hiral Moeira Kaingang (Santa Catarina);
Suplente: Reginaldo Aparecido Alves; (Paraná);
Titular: Danilo Braga; (Rio Grande do Sul);
Suplente: Neoli Kafy Rygwe Olibio (Paraná).

Região Sudeste (RJ e SP)

- a. Articulação dos Povos Indígenas Região Sudeste — Arpin Sudeste
Titular: Gizelda Pires de Lima (São Paulo);
Suplente: Cláudio da Silva Félix (São Paulo);
Titular: Algemiro da Silva (Rio de Janeiro);
Suplente: João Lira (São Paulo).

Representante Indígena no Conselho Nacional de Educação

Titular: Rita do Nascimento Gomes.

ART. 2º — Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

**GRUPO DE TRABALHO PARA REALIZAR ESTUDOS SOBRE A CRIAÇÃO
DE INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERCULTURAL INDÍGENA**

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 52, DE 24 DE JANEIRO DE 2014

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, no Eixo Educação Superior e Pós-Graduação, resolve:

ART. 1º — Fica instituído Grupo de Trabalho com a finalidade de realizar estudos sobre a criação de instituição de educação superior intercultural indígena que promova, por meio do ensino, pesquisa e extensão, atividades voltadas para a valorização dos patrimônios epistemológicos, culturais e linguísticos dos povos indígenas, considerando-se suas demandas e necessidades.

ART. 2º — Ficam designados para compor o Grupo de Trabalho os seguintes membros:

1. PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:

- a.** MACAÉ MARIA EVARISTO DOS SANTOS, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão;
- b.** PAULO SPELLER, Secretário de Educação Superior;

- c. RITA GOMES DO NASCIMENTO, Coordenadora-Geral de Educação Escolar Indígena; e
- d. ADRIANA RIGON WESKA, Diretora de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior.

2. PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E PESQUISA:

- a. ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA — Museu Nacional — Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ;
- b. MARTA MARIA AZEVEDO — Universidade Estadual de Campinas — Unicamp;
- c. GERSEM JOSÉ DOS SANTOS LUCIANO - Universidade Federal do Amazonas — Ufam;
- d. AMÉRICA CÉSAR - Universidade Federal da Bahia — Ufba;
- e. ANA MARIA RABELO GOMES — Universidade Federal de Minas Gerais — UFMG; e
- f. LUIZA PEREIRA GARNELO — Fundação Oswaldo Cruz — Fiocruz.

3. PELOS REPRESENTANTES INDÍGENAS:

- a. MAURICIO TOMÉ ROCHA/YEKUANA;
- b. FRANCISCA NOVANTINO PINTO DE ÂNGELO/PARESI;
- c. RICARDO WEIBE DO NASCIMENTO COSTA/TAPEBA;
- d. DAVI KOPENAWA/YANOMAMI;
- e. JOÊNIA BATISTA DE CARVALHO/WAPIXANA; e
- f. MARCOS TERENA/TERENA.

ART. 3º — O Grupo de Trabalho será coordenado pelos titulares da Secretaria de Educação Superior ^o SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

— Secadi. Parágrafo único. A Secadi viabilizará a infraestrutura física e material para o desenvolvimento das atividades do Grupo.

ART. 4º — O Grupo de Trabalho poderá convidar especialistas de outros órgãos e entidades, públicas e privadas, para participarem de suas atividades.

ART. 5º — A participação dos membros no Grupo de Trabalho será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada, e exercida sem prejuízo de suas atividades normais.

ART. 6º — Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

CONVOCAÇÃO PARA A I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

PORTARIA Nº 1.062, DE 26 DE AGOSTO DE 2008

Convoca a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e dá outras providências

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições legais, e de acordo com o Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991 e

Considerando o princípio do respeito à diversidade étnica e cultural que decorre do disposto no art. 231 da Constituição Federal de 1988;

Considerando o Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Povos Indígenas e Tribais, o qual determina a consulta aos povos interessados, mediante procedimentos apropriados e de boa-fé, para que haja acordos e consentimentos acerca de medidas propostas que os afetem e para que determinem suas prioridades;

Considerando a legislação e as diretrizes da política de educação escolar indígena, como política democrática, a ser amplamente debatida em conjunto com os povos indígenas, órgãos gestores da educação nos estados e municípios, instituições indigenistas, universidades, instituições científicas relacionadas à temática indígena e todas as outras instituições comprometidas com as garantias plenas de direitos indígenas, resolve:

ART. 1º — Fica convocada a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, a realizar-se em outubro de 2009, sob a coordenação do Ministério da Educação, com o objetivo de analisar em profundidade a oferta da educação escolar indígena e propor diretrizes que possibilitem o seu avanço em qualidade e efetividade.

PARÁGRAFO ÚNICO — A Conferência Nacional será realizada pelo Ministério da Educação em conjunto com os representantes dos povos indígenas, com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com as demais instituições governamentais e não governamentais que atuam diretamente na oferta de educação escolar junto aos povos indígenas.

ART. 2º — A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena terá como tema central a política de educação escolar indígena do Estado brasileiro, considerando o texto-base a ser produzido e os temas específicos definidos pelos membros da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena.

ART. 3º — A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena será presidida pelo Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e, na sua ausência ou impedimento eventual, pelo Diretor de Educação para Diversidade da Secad.

ART. 4º — A Conferência Nacional será antecedida de Conferências Locais e Regionais, as quais terão início no segundo semestre de 2008.

PARÁGRAFO ÚNICO — Caberá a uma Comissão Organizadora, a ser designada pelo Ministro da Educação, a coordenação, promoção e monitoramento do desenvolvimento da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, bem como a expedição

de orientações, acompanhamento e supervisão para a realização das Conferências Locais e Regionais.

ART. 5º — O Ministro de Estado da Educação expedirá ato aprovando o regimento interno da Conferência Nacional, a ser elaborado pela Comissão Organizadora referida no art. 4º desta Portaria, que disporá sobre a organização e o funcionamento da Conferência, inclusive sobre o processo democrático de escolha dos representantes indígenas e representantes de todos os demais setores envolvidos.

ART. 6º — Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

CONVOCAÇÃO PARA A II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

PORTARIA MEC Nº 421, DE 9 DE MAIO DE 2014

Convoca a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e dá outras providências.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e

Considerando:

O princípio do respeito à diversidade étnica e cultural que decorre do disposto no art. 231 da Constituição;

O Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que atribui ao Ministério da Educação (MEC) a competência para coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena;

O Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Povos Indígenas e Tribais, a qual determina a consulta aos povos interessados, mediante procedimentos apropriados e de boa-fé, para que haja acordos e consentimentos acerca de medidas propostas que os afetem e para que determinem suas prioridades;

A legislação e as diretrizes da política de educação escolar indígena, como política democrática a ser amplamente debatida em conjunto com os povos indígenas, órgãos gestores da educação nos estados e municípios, instituições indigenistas,

instituições de educação superior, instituições de pesquisas relacionadas à temática indígena e todas as outras instituições comprometidas com as garantias plenas dos direitos indígenas; e

As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena de 2009, resolve:

ART. 1º — Fica convocada a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena — II Coneei, a realizar-se em março de 2016, sob a coordenação do MEC, que terá como tema “O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos Povos Indígenas”.

§ 1º — A II Coneei será realizada pelo MEC em conjunto com a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com as demais instituições governamentais e não governamentais que atuam diretamente na oferta da educação escolar indígena junto aos Povos Indígenas.

§ 2º — A II Coneei será antecedida de Conferências Locais, realizadas nas escolas ou comunidades indígenas, e de Conferências Regionais, com início no primeiro semestre de 2015.

ART. 2º — A II Coneei será presidida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão — Secadi.

ART. 3º — O Ministro de Estado da Educação instituirá Comissão Organizadora, responsável pela organização, promoção e monitoramento da II Coneei, bem como pela elaboração do seu Regimento Interno.

PARAGRAFO ÚNICO — O Regimento Interno referido no caput deste artigo será aprovado pelo Ministro de Estado da Educação.

ART. 5º — Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSE HENRIQUE PAIM FERNANDES

AGRADECIMENTOS

AO PROFESSOR DR. Antonio Carlos de Souza Lima agradeço o incentivo para reunir, na publicação deste livro, textos que produzi sobre as políticas de educação superior e povos indígenas nos últimos anos. Trata-se de um assunto que precisa ser urgentemente mais conhecido e debatido a fim de desconstruirmos preconceitos e estereótipos historicamente produzidos sobre nós, indígenas. Os agradecimentos se estendem para além do convite feito e aceito a uma indígena que tem atuado no campo da educação escolar indígena há algum tempo. Leio o convite de Antonio Carlos como mais uma das suas muitas colaborações na produção do campo teórico e político sobre educação superior de indígenas. Tem sido inestimável a sua contribuição aos processos de construção das políticas de educação escolar indígena, participando dos espaços de discussão, acompanhamento e avaliação, bem como na implementação dessas políticas.

Ao professor Dr. Daniel Mato, coordenador da Rede Interuniversitária Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina (Red Esial) da Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), também agradeço pelas oportunidades de inserção nas discussões do grupo de estudos e pesquisas composto pela referida rede. Por meio de participações na Red Esial pude prosseguir com minha formação em estudos pós-doutorais e ampliar as colaborações com pesquisadores e militantes da área na América Latina e Caribe. Além disso, é importante dizer que a rede desenvolve iniciativas voltadas para a erradicação do racismo nas universidades, propondo uma agenda latino-americana de inclusão de negros e indígenas no

espaço universitário. Neste sentido, tem sido de grande valia as contribuições do professor Daniel Mato para a inserção da temática da educação superior de indígenas nos fóruns latino-americanos de discussões sobre esta etapa da educação, uma dívida histórica dos governos e das sociedades da região com os povos indígenas.

Merecem menção também, a título de agradecimento, as pessoas envolvidas com as políticas de educação escolar indígena no âmbito da Secadi/MEC, uma secretaria orientada, desde o seu nascedouro, para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Na condição de gestora no âmbito da Secadi muito aprendi sobre as possibilidades e os desafios de tal enfrentamento, tendo cada vez mais consciência da condição estrutural dessas desigualdades. Afinal, muitas dificuldades “internas” que restringiam as potencialidades e alcances das ações, refletiam a correlação de forças a que sempre estiveram sujeitos os povos indígenas nos espaços institucionais e fora deles.

Um agradecimento especial a Luiz Antonio de Oliveira, meu esposo, por compartilhar comigo a vida cotidiana, pela parceria e paciência amorosas.

SOBRE A AUTORA

SOU INDÍGENA DO POVO POTIGUARA do Ceará. Nasci em 1969 na localidade Lagoa dos Neres, situada no município de Novo Oriente, na região oeste do estado. Ainda criança pequena fui morar no município de Crateús, vizinho ao meu local de nascimento e distante 350 km da capital Fortaleza. Crateús foi território de ocupação tradicional e histórica dos antigos Karatís ou Karatús. Hoje, os Potiguara, Tabajara, Kalabaça, Kariri e Tupinambá ocupam a cidade em aldeias urbanas, localizadas em seus bairros periféricos.

Lá permaneci até 2001, onde trabalhei, fiz graduação em pedagogia entre os anos de 1991 e 1996 e especialização em gestão escolar em 1997 e 1998, ambas cursadas na Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Ceará (Uece), participando ainda do movimento indígena local a partir das ações pastorais da Igreja Católica.

Fui professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Crateús de 1986 a 1989. Entre os anos de 1992 e 1996, assumi funções administrativas na sede da Prefeitura Municipal de Crateús e na coordenação do Centro Social Urbano, entidade que faz o atendimento socioeducacional e assistencial de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Também fui docente no ensino fundamental e médio da rede estadual de educação do Ceará de 1998 a 2001, lecionando na Escola Jader de Figueredo Correia, no distrito de Sucesso, município de Tamboril. Nesta escola exerci a docência em turmas de Telensino, ciclos de alfabetização e seriação.

Em 2001, fui para Fortaleza e daquele ano até 2004 atuei como técnica em educação na Secretaria da Educação do Ceará, na equipe de educação escolar indígena. Colaborei com o acompanhamento técnico-pedagógico de cursos de formação de professores indígenas realizados no estado tanto pela própria secretaria quanto por outras instituições. Durante esse período, fui cursista de formações para técnicos da educação escolar indígena e para o magistério indígena, curso ofertado em nível médio na modalidade normal.

Em 2004 fui para Natal, capital do Rio Grande do Norte, para cursar o mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), concluindo em 2006. Neste mesmo ano, ingressei no doutorado também em educação defendendo a tese sobre “rituais pedagógicos Tapeba” no ano de 2009. De uma maneira geral, minhas pesquisas de mestrado e de doutorado versaram sobre práticas pedagógicas e formação de docentes indígenas. Venho pesquisando também a presença indígena na educação superior, assunto tratado no pós-doutorado realizado entre 2014 e 2015 na Universidad Nacional Tres de Febrero, na Argentina. Além disso, sou ligada a grupos de pesquisa no campo da educação superior do Brasil e da América latina. Participo de Conselhos Editoriais e tenho publicações em periódicos e revistas especializadas.

Possuo experiência com a docência e a gestão da educação superior. Fui professora em programas especiais da Universidade Estadual do Ceará, nas áreas de formação de professores da educação básica, formação de gestores escolares, formação de policiais militares e civis e na formação de professores indígenas. Nessa instituição colaborei ainda com a implementação do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) criado em 2005 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC. Exerci a função de coordenadora indígena na gestão do Prolind e de docente

neste curso de licenciatura voltado para a formação de professores indígenas.

Morei em Brasília, onde exerci, de 2012 a 2019, cargos de direção no MEC, na extinta Secad(i), sendo a primeira indígena a ocupar o cargo de “diretora” na Esplanada dos Ministérios até 2019. Fui, por três anos, coordenadora-geral de educação escolar indígena e, por quatro anos, diretora de políticas de educação do campo, indígena e para as relações étnico-raciais.

Fui conselheira do Conselho Nacional de Educação, envolvida com temas da educação nacional e, em especial, com a educação escolar indígena entre os anos de 2010 e 2015. Tive a honra de ser a relatora/autora das atuais diretrizes para a educação escolar indígena na educação básica e para a formação de seus professores. No campo da temática educacional indígena, elaborei também as diretrizes para o atendimento educacional para os indígenas de recente contato; a operacionalização do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas; a orientação sobre a atuação do conselho de educação escolar indígena do Amazonas e ainda sobre o uso da língua estrangeira nas escolas indígenas. Atuando em outras áreas, fui relatora das diretrizes para a educação em direitos humanos; para o atendimento educacional nos sistemas socioeducativos; para o atendimento educacional das populações em situação de itinerância e para o ensino de música nas escolas. Tive a honra de presidir a comissão que definiu as diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola e participar, ainda, como membro de outras comissões que trataram de assuntos educacionais diversos. Por minha atuação no campo da educação em direitos humanos, fui agraciada com o Prêmio Educação em Direitos Humanos em 2011, promovido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Desde 2019 voltei a residir em Fortaleza e estou, desde então, como Ouvidora do Conselho Estadual de Educação do Ceará.

Essa função é dedicada à promoção dos direitos dos usuários do serviço público. Por meio dela contribuimos para o exercício da transparência, da ética e da democracia na gestão pública, bem como para a participação e o controle social dos cidadãos.

Tenho participado, desde 2019, de pesquisas desenvolvidas pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso/Brasil). Fui pesquisadora no Projeto “Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil”. Este projeto, apoiado pela Porticus Brasil, mapeou práticas realizadas nos ambientes escolares e comunitários que articulam os princípios, saberes e fazeres da educação diferenciada nos contextos da pesquisa. Coordenei o projeto “O enfrentamento da cultura do fracasso escolar como catalisador da construção de currículos específicos que valorizem os saberes, características formadoras e diversidade própria das modalidades de educação das populações tradicionais na região Norte do Brasil”, realizado em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF Brasil). Por meio desse projeto a Flacso colaborou com a análise e a revisão de alguns materiais que compõem a Estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar, bem como com a elaboração de produtos que darão suporte a essa iniciativa desenvolvida pelo UNICEF no Brasil. Atualmente, componho o Conselho Acadêmico da Flacso e coordeno o Programa de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Direitos Humanos e Diversidade Étnico-Racial. O Programa prevê a realização de estudos e pesquisas, bem como o desenvolvimento de cooperação técnica e solidária nos campos da gestão das políticas governamentais, de organizações sociais e demais entidades de interesse público ou privado.

Para conhecer melhor minha atuação profissional e acadêmica convido a consultar o meu currículo na plataforma Lattes do CNPq, acessando o endereço: <http://lattes.cnpq.br/1608776186937258>.

