

Ingresso de indígenas na educação superior no Brasil. Um ensaio panorâmico

Ingreso de pueblos indígenas en educación superior en Brasil. Un ensayo panorâmico

Entry of indigenous peoples in higher education in Brazil. A panoramic essay

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
19 de abril de 2020

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
5 de mayo de 2020

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
27 de mayo de 2020

Gersem José dos Santos Luciano

Universidade Federal do Amazonas

Manaus / Brasil

gersembaniwa@ufam.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-5222-9339>

Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano

Universidade Federal do Amazonas

Manaus / AM

rosebaniwa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8292-5407>

Resumo

Este artigo aborda o panorama do ingresso e permanência de indígenas na educação superior no Brasil a partir de dados do Ministério da Educação (MEC/INEP) relativos a 2018. Os dados revelam crescimento significativo no ingresso e na permanência de indígenas na graduação e pós-graduação de mais de 500% entre 2002 e 2018, impulsionado pela Lei 12.711/2012 – a Lei de Cotas – e pela adoção de políticas de ação afirmativa. Apesar da rápida multiplicação da presença indígena nas universidades, inúmeras dificuldades e desafios são enfrentados, tanto pelos estudantes indígenas, quanto pelas universidades. Problemas de acolhimento mais adequado aos indígenas e desafios comuns no processo de construção de diálogo e práticas pedagógicas mais receptivas aos conhecimentos indígenas, necessários para a efetivação de processos multiculturais e multipistêmicos no ensino superior.

Palavras-chave: educação superior, povos indígenas, conhecimentos indígenas, cotas raciais, inclusão social.

Resumen

Este artículo aborda el panorama de la entrada y permanencia de los pueblos indígenas en la educación superior en Brasil con base en

Referencia para citar este artículo: dos Santos Luciano, G.J. y Rodrigues de Freitas Luciano, R. (2020). Ingreso de indígenas na educação superior no Brasil. Um ensaio panorâmico. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 175-195.

datos del Ministerio de Educación - MEC/INEP2018. Los datos revelan un aumento significativo en la entrada y permanencia de los indígenas en cursos de graduación y posgrado de más del 500% entre 2002 y 2018, impulsado por la Ley 12.711 / 2012 – La Ley de Cuotas – y de políticas de acción afirmativa. A pesar de la rápida multiplicación de la presencia indígena en las universidades, los estudiantes indígenas y las universidades enfrentan numerosas dificultades y desafíos. Problemas de recepción más apropiados para los indígenas y desafíos comunes en el proceso de construcción del diálogo y prácticas pedagógicas más receptivas al conocimiento indígena, necesarios para la realización de procesos multiculturales y multiepistémicos en la educación superior.

Palabras clave: educación superior, pueblos indígenas, conocimiento indígena, cuotas raciales, inclusión social.

/ Abstract /

This article addresses the panorama of the entry and permanence of indigenous people in higher education in Brazil based on data from the Higher Education Census conducted by Ministry of Education (MEC/ INEP, 2018). The data reveal a significant increase in the entry and permanence of indigenous people in undergraduate and graduate courses of more than 2000% between 2002 and 2018, driven by the adoption of varied and differentiated access and permanence mechanisms inspired by Law 12.711 / 2012 - the Quota Law - and adopting affirmative action policies. Despite the rapid multiplication of indigenous presence in universities, numerous difficulties and challenges are faced, both by indigenous students and by universities. Problems of reception more appropriate to indigenous subjects by universities and common challenges in the process of building dialogue and pedagogical practices that are more receptive to indigenous students' own knowledge, necessary for the realization of multicultural and multiepistemic processes in higher education.

Keywords: higher education, indigenous peoples, indigenous knowledge, racial quotas, social inclusion.

INTRODUÇÃO

Uma nova sensibilidade social impôs-se, na década de 1990, no Brasil. O país aderiu à tendência mundial do enfrentamento da histórica omissão do Estado face às desigualdades sociais decorrentes de diferenças de renda, raça, cor e etnia. Foi sob as tensões geradas pela quebra das expectativas das pessoas e dos grupos sociais face às promessas de Estado do Bem-Estar Social que surgiram iniciativas para forçar o Estado a abandonar a sua inércia e substituí-la por uma postura proativa decorrente da consciência de que os seus dispositivos são estratégicos para barrar o recrudescimento dos pro-

cessos e das práticas de exclusão social e étnica e desqualificação moral, cultural e epistêmica.

O Estado brasileiro, impulsionado pela pressão da sociedade civil, iniciou um processo de formulação e implementação de políticas públicas de proteção, compensação e estímulo à pluralidade e à diversidade, com fundamento nos princípios dos direitos humanos e da justiça social. O tratamento desigual dado a pessoas ou segmentos historicamente prejudicados, como os povos indígenas, no exercício de seus direitos fundamentais forma um preceito da Constituição brasileira promulgada em 1988. Neste sentido, Moehlecke (2002) argumenta que “as posições jurídicas que sustentam a constitucionalidade de políticas como as de ações afirmativas, no Brasil, adotam uma perspectiva diversa, principalmente porque identificam mudanças significativas envolvendo normas de igualdade a partir da Constituição Federal de 1988” (p. 211).

O caso mais emblemático é o da lei número 12.711, de 29 de agosto de 2012 – Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Nesse dispositivo legal, misturaram-se as concepções de compensação social, de compensação econômica e de ação afirmativa. O distintivo étnico-racial somente pode ser atingido concomitantemente ao atendimento do estudante oriundo de escola pública. Essa nova perspectiva veio ao encontro das determinações da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT no reconhecimento dos saberes tradicionais e na autoridade dos sabedores que os dominam. A questão do acesso dos povos indígenas à educação superior é o início de um longo e complexo desafio.

A instituição acadêmica teve que reconhecer que estava diante de outras formas, regimes e sistemas de conhecimento, igualmente relevantes, que merecem respeito e valorização e assim, vem procurando estabelecer algum tipo de diálogo com sujeitos, portadores e produtores dessas outras culturas, saberes, cosmovisões e epistemologias que agora fazem parte da comunidade universitária. Sem considerar a dimensão epistemológica, ontológica e cosmológica dos saberes indígenas, a questão se torna mero problema processual, administrativo e burocrático. O acolhimento dos acadêmicos indígenas dever ser considerado não apenas nas suas urgentes demandas materiais, mas também, e especialmente, suas visões de mundo, suas cosmologias, ontologias, epistemologias e os desafios subjetivos que os jovens indígenas experimentam quando adentram instituições universitárias. Baniwa (2019) delinea preocupações quanto a contradições que se apresentam na implementação de políticas públicas brasileiras que tentam teoricamente valorizar a diversidade, mas na prática são aplicadas de modo único a segmentos socialmente diferenciados, entre os quais, indígenas, pardos, quilombolas e negros.

Para Luciano (2013) até algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa à escolarização. Mas, diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os indígenas pensam que a educação escolar quando apropriada e resignificada por eles e direcionada para atender suas necessidades

atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento de suas culturas, identidades e outras demandas atuais. Assim como pode ser um canal possível de acesso à desejada cidadania plena e plural, entendida como direito de acesso aos bens e valores materiais e imateriais do mundo moderno.

Os povos indígenas do Brasil continuam mantendo suas alteridades graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a prática pedagógica uma delas. A educação indígena tradicional continua levando em conta essa alteridade, enquanto liberdade do indígena ser ele próprio. O território é sempre a referência e a base de existência e a língua é a expressão dessa relação. O modo como se transmite os conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo, especialmente aos mais jovens, isso é a vida pedagógica.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do próprio empreendimento colonial. A educação escolar indígena no Brasil Colônia foi promovida por missionários, principalmente jesuítas. Assim, em todo o período, compreendido entre os séculos XVI e XVIII, é praticamente impossível separar a atividade escolar do projeto de catequese missionária.

A Constituição de 1934 foi a primeira que atribuiu poderes exclusivos à União para legislar sobre assuntos indígenas, consolidando um quadro administrativo da educação escolar indígena, que só vai ser significativamente alterado em 1991. A Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho de 1957 trata sobre proteção e integração das populações tribais e semitribais de países independentes, incorporada ao cenário brasileiro apenas na década seguinte. Neste documento são preconizados os novos parâmetros da educação escolar indígena, incorporados a partir dos anos 1970 às agendas reivindicatórias das organizações indigenistas não governamentais e do nascente movimento indígena, e finalmente absorvidos pelo arcabouço jurídico brasileiro a partir da Constituição brasileira de 1988.

Os artigos sobre a educação escolar indígena no Estatuto do Índio, promulgado em 1973, mencionam explicitamente sobre a alfabetização dos indígenas “na língua do grupo a que pertencem” (art. 49). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em suma, reafirma a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, garantindo a eles uma educação pautada pelo respeito a seus valores, pelo direito à preservação de suas identidades e pela garantia de acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (Art. 78). Além disso, atribui à União o encargo do apoio técnico e financeiro a estados e municípios para o desenvolvimento de ações no campo da educação escolar indígena, com a garantia de incorporação de “currículos e programas específicos” e publicação sistemática de “material didático específico e diferenciado (Art. 79). De acordo com Baniwa (2019) os instrumentos institucionais criados a partir de 1988 definem um novo panorama da educação escolar indígena, no qual no-

vos atores e sujeitos institucionais, inclusive universidades, entram em cena com funções e responsabilidades relevantes no desenvolvimento das ações de educação escolar junto às comunidades indígenas do país. Para Rosenida Luciano (2019) "O direito mais importante conquistado na Constituição Federal é o reconhecimento da capacidade civil dos povos indígenas, pondo fim a cinco séculos de dúvida sobre a humanidade e capacidade destes" (p.273). A Constituição Federal de 1988 redirecionou o rumo da política de educação escolar indígena no Brasil, ao superar a concepção equivocada de incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico da tutela, por meio do qual, era concedido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir e responder pela vida e destino dos povos indígenas, visão esta que imperou desde 1500, quando da chegada dos primeiros colonizadores portugueses.

A Constituição reconhece o direito dos indígenas à educação escolar própria, específica e diferenciada, de acordo com os distintos universos socioculturais, linguísticos e epistemológicos de cada povo. Uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saberes próprios de cada comunidade indígena, bem como a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo.

A emergência do movimento articulado de professores indígenas, aliado ao movimento maior dos povos indígenas e de movimentos sociais criou condições para o surgimento das primeiras escolas indígenas específicas, diferenciadas e bilíngues/multilíngues. As escolas indígenas diferenciadas em geral pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na perspectiva de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes possibilitar o acesso adequado às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários para garantir e melhorar as condições atuais e futuras de vida.

Em síntese, o Brasil inicia a terceira década do século XXI com uma legislação sobre educação escolar indígena avançada em linhas gerais. Contudo, os efeitos são ainda tímidos no panorama atual das comunidades indígenas, mas com importantes avanços e conquistas históricas.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA

Segundo o Censo Escolar Indígena MEC/INEP (2018), o Brasil chegou ao final da década de 2010 com 260.875 estudantes indígenas matriculados na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Ensino Médio).

Dados do INEP/MEC (2018) mostram um crescimento significativo do número de crianças indígenas matriculadas na educação infantil nas escolas indígenas, indicam a relativa importância que os povos indígenas dão ao nível de ensino. Muitos povos, principalmente na Amazônia,

são contrários à educação infantil em suas aldeias, por entenderem que nessa faixa etária, a criança precisa estar sob os cuidados educacionais exclusivos da família e da comunidade. Segundo as culturas de vários povos, a criança precisa ser acompanhada permanentemente e em tempo integral pelos pais para que as ensinem suas línguas maternas, as eduquem segundo suas tradições e assim possam crescer e construir suas personalidades, habilidades, valores e identidades, de acordo com os princípios e valores do seu povo. Mas, percebe-se um crescimento cada vez maior da demanda pela educação infantil, principalmente entre famílias onde, por razões diversas, os pais precisam trabalhar como assalariados fora da aldeia ou da terra indígena, para garantir o sustento da família, razão pela qual decidem deixar seus filhos nas escolas e creches.

O INEP/MEC (2018) traz um balanço do crescimento da educação infantil entre 2002 e 2018. Os registros mostram um crescimento de 342%. O quantitativo de 9.476 em 2002 passou para 14.152 no ano de 2004, e de 18.918 em 2006 passa para 32.418 no ano de 2018.

Os números relativos ao Ensino Fundamental indicam um crescimento significativo na oferta da educação escolar nas comunidades indígenas, embalado pela política de universalização do ensino fundamental no Brasil, adotado pelos governos nos últimos 20 anos. Em 2002, havia 117 mil alunos indígenas estudando em escolas indígenas. Em 2018, esse número alcançou 201.579 mil indígenas estudando em 3.345 escolas indígenas do país.

Quanto ao Ensino Médio, no Censo Escolar de 2018, dos 260.875 estudantes indígenas matriculados na Educação Básica, apenas 26.878 estavam matriculados nessa modalidade. Esse número representa um crescimento exponencial, uma vez que em 2005 eram 4.749. O Ensino Médio é o que enfrenta maior desafio em responder às demandas indígenas crescentes. As matrículas representam menos de 25% da demanda de jovens indígenas com a faixa etária correspondente. Para piorar, a mais de 15 anos não há expansão do Ensino Médio nas aldeias e nos territórios indígenas. Pelo menos 1/3 dos estudantes indígenas matriculados atualmente no Ensino Médio frequentam escolas localizadas em vilas ou cidades próximas das aldeias. Essa realidade impõe pesadas dificuldades diárias aos estudantes indígenas no transporte, na alimentação, além do enfrentamento de toda sorte de discriminação, racismo e de outros problemas próprios de centros urbanos, como a violência e as drogas.

A proposta de educação escolar indígena diferenciada foi fundamental para o surgimento de um novo segmento indígena estratégico: o dos professores indígenas. Os números atuais são representativos desse avanço. Vinte anos atrás, o número de professores indígenas não ultrapassava a marca dos 20% do total dos docentes que trabalhavam nas escolas das aldeias. Atualmente (2019), mais de 96% de professores que ministram aulas nas escolas indígenas são indígenas, num total de mais de 22.000.

Quanto ao financiamento, nos últimos anos houve um crescimento considerável dos recursos financeiros destinados à educação escolar indígena. A principal fonte tem sido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissio-

nais da Educação (FUNDEB), voltado para a manutenção da educação básica, seguido do Programa de Alimentação Escolar (PNAE). Outros programas específicos são importantes, tais como: o Plano de Ação Articulada (PAR) por meio do qual o Ministério da Educação transfere recursos técnicos e financeiros suplementares aos Estados e Municípios a partir de seus planos de trabalho voltados para construção de escolas, formação média de professores indígenas, produção de material didático específico e experiências inovadoras no ensino médio; e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) que apoia técnica e financeiramente universidades públicas para oferta de cursos superiores de formação de professores indígenas e o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), voltada para formação continuada de professores indígenas, focada em processos de alfabetização – letramento e numeramento -, monolíngue em alguma língua indígena ou na língua portuguesa e bilíngue ou multilíngue (línguas indígenas e a língua portuguesa).

Uma conquista importante foi o reconhecimento da necessidade dos financiamentos diferenciados a educação escolar indígena, calculados em *per capita* nacional por aluno. Assim, o FUNDEB, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), os programas de formação de professores indígenas garantem o valor aluno indígena (e quilombola) 30% superior ao aluno não indígena. Este tratamento diferenciado está fundamentado nas necessidades pedagógicas, metodológicas, administrativas, logísticas e socioculturais específicas dos estudantes e das escolas indígenas. Os recursos ainda são insuficientes, mas valorizamos a importância do reconhecimento das realidades locais e demandas diferenciadas das comunidades indígenas no campo da educação escolar.

A CONQUISTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Brasil é um dos países com maior diversidade indígena nas Américas. Segundo o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2011) são 305 etnias. Tal diversidade se traduz também em grande variedade de interesses e condições de uso da língua materna e frequência à escola e universidade. Do total de praticamente 900.000 indígenas no Brasil, 37,4% falavam ao menos uma língua indígena, enquanto 76,9% declararam falar o português. A perda de línguas indígenas, assim como a extinção de povos indígenas é uma realidade histórica ainda presente no Brasil e faz parte de um processo que se encontra em rápida expansão e equivale à perda de elos na formação humana, pontos de vistas únicos e singulares sobre a vida, o mundo e o universo, ou seja, perda de formas, regimes e sistemas únicos de conhecimento, de cosmovisões, ontologias e epistemologias. No Brasil atual, temos dois povos indígenas com três pessoas cada um; 08 povos com menos de 50 pessoas e; dez povos com menos de 100 pessoas.

De acordo com Gersem Baniwa (2016), o acesso ao ensino superior é um direito e uma necessidade dos povos indígenas, na medida em que administram atualmente 13,8% do território nacional, sendo que na Amazônia este percentual chega a 23%. Quanto a isto, Gersem Baniwa

(2006) diz que não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte, comunicação, mas, também de possibilitá-los condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e com a sociedade nacional e global e principalmente com a política e o saber colonial constituído.

Atualmente, muitas universidades públicas e particulares e até mesmo alguns Municípios e Estados oferecem bolsas de estudos para estudantes indígenas na graduação. Paralelamente às iniciativas tomadas pelas instituições públicas, algumas instituições privadas também entraram na arena para contribuir com a ampliação do acesso de estudantes indígenas ao ensino superior, por meio de bolsas.

A promulgação da Lei nº 12.711/2012 representou um avanço legislativo de inquestionável importância no alcance e promoção da igualdade racial e étnica no Brasil. Antes do evento da Lei, cada Universidade ou instituição de ensino superior poderia, no exercício de sua autonomia, definir políticas de reservas de vagas ou outra forma de ação afirmativa, para grupos sociais ou étnico-raciais desfavorecidos. Em síntese, a referida Lei determinou que em quatro anos as Universidades e os Institutos Federais de Ensino deveriam ter reservado 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com subcotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. No primeiro ano (2013) 12,50% das vagas deveriam ser reservadas para este público, seguido de crescimento proporcional a cada ano até completar os 50%. Para a subcota racial é requerida apenas a autodeclaração do candidato. O número de vagas é diferente em cada Estado, calculado pela soma dos três grupos (pretos, pardos e negros) na respectiva unidade da federação conforme censo do IBGE, cuja média no país é de 51.17%. Os candidatos desses grupos disputam as mesmas vagas, mas, podendo as instituições federais no âmbito interno, estabelecer vagas específicas para povos indígenas, por exemplo. A Lei nº 12.711/2012 foi precedida por esforços pontuais, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que já estabelecia uma ação afirmativa para estudantes de escolas públicas com bolsas de estudo para graduação em universidades privadas, a cidadãos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e portadores de deficiência.

Mas foram as universidades públicas que criaram políticas, programas e projetos específicos de estímulo ao acesso e permanência de indígenas no ensino superior. De acordo com o portal da Unioeste (2019), no Paraná, desde 2001, as reservas de vagas para indígenas nas universidades públicas estaduais são garantidas a partir da Lei Estadual 13.134/2001, concedendo direito ao ingresso dos indígenas por meio do Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas. São reservadas 6 (seis) vagas para estudantes indígenas daquele Estado em cada uma das universidades públicas estaduais, com opção de escolha de curso e instituição pelo candidato. No mesmo ano, a Secretaria de Estado, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI/PR) constituiu uma comissão interinstitucional denominada Comissão Universidade para Índios – CUIA, para fins de acompanhamento pedagógico aos acadêmicos indígenas nos seus cursos.

A Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) por força do movimento de educadores indígenas, criou em 2001 um projeto ousado de oferta de graduação específica e diferenciada para indígenas por meio da Faculdade Indígena Intercultural (FAIND-UNEMAT). Entre 2001 e 2015 foram ofertados cursos de Licenciaturas Intercultural (2001-2006) e Licenciatura em Pedagogia Intercultural (2012) e três especializações *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena (2015). Todos direcionados para a formação específica de professores indígenas atuantes nas aldeias. Para a primeira turma foram ofertadas 200 vagas, sendo 180 direcionadas aos indígenas do Estado de Mato Grosso e 20 para indígenas de outros Estados. Em 2014, o projeto foi inovado com a aprovação da edição “Elaboração de Materiais Didáticos nas/para as escolas indígenas de Mato Grosso”.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) implantou a política de cotas por meio da Lei Ordinária nº. 2894/2004, garantindo o ingresso de estudantes indígenas a partir do vestibular de 2005. Em 2008, a universidade já atendia 1.139 indígenas nos cursos de graduação em Manaus e no interior, destes, 260 na Licenciatura para Professores Indígenas. A instituição implementou nesse mesmo ano, uma política pública universitária para os povos indígenas, tendo por objetivo promover a interculturalidade e estabelecer um diálogo entre os saberes científicos não indígenas e os saberes tradicionais indígenas, por meio do curso de Pedagogia Intercultural para indígenas e não indígenas.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) tem iniciativa desde 2009, com a oferta de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena por meio do PROLIND, aos professores de escolas indígenas. A implantação do curso de forma regular em 2018 foi desenvolvida em parceria com os povos e organizações indígenas, pesquisadores, movimentos sociais, as secretarias estaduais e o MEC. A UNEB contempla a autonomia pedagógica dos saberes indígenas nos Projetos Políticos Pedagógicos do curso.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) contempla atualmente o ingresso de indígenas por meio da Lei nº 8.121/2018, que prorroga a reserva de vagas nas universidades públicas estaduais, por mais 10 anos, estabelecendo 20% das vagas para o segmento indígena entre as ofertas para a diversidade. Esta lei ampliou a legislação iniciada com a aprovação da Lei nº3.708/2001, que destinava inicialmente 40% das vagas para candidatos autodeclarados negros e pardos. Em 2003 e 2008 a legislação para reserva de vagas sofreu modificações com a inclusão de outros segmentos da diversidade, como os indígenas.

Algumas instituições como a Universidade de Brasília (UNB), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e outras, criaram assessorias, diretorias, departamentos, faculdades, institutos e coordenações específicas em suas estruturas administrativas para atender essa nova clientela, indígenas e negros. Algumas delas criaram, inclusive, estruturas físicas específicas, como a UFRR, UNEMAT, UNB, UNEB, UERJ, UFG, UFAM.

A Universidade Federal de Roraima (UFRR) criou o Instituto INSIKIRAN que atualmente oferece três cursos específicos para indígenas: Licenciatura Intercultural Indígena, Gestão Territorial e Saúde Coletiva. A Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD) criou a Faculdade Indígena (FAIND-UFGD) e atualmente oferece o curso de Licenciatura Intercultural Indígena. A Universidade Federal do Amazonas criou um Departamento de Educação Escolar Indígena no âmbito da Faculdade de Educação que oferece curso de Licenciatura Intercultural Indígena e curso de pós-graduação *Latu Sensu* em Educação Escolar Indígena.

No âmbito do Ministério da Educação, outro precedente importante criado foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O Reuni teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior e representou um importante catalisador das ações afirmativas nas universidades federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tem como uma de suas principais diretrizes que as universidades contempladas desenvolvessem “mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos”. Com efeito, 68% das universidades federais contempladas pelo Reuni adotaram algum tipo de ação afirmativa.

O sistema de cotas para indígenas na graduação e pós-graduação no Brasil caminha para completar vinte anos em 2023 e 10 anos da Lei de Cotas. Já contamos, portanto, com várias gerações de cotistas que terminaram suas graduações e pós-graduações. A maioria de programas de pós-graduação que adotaram cotas, sustenta nota 7 (máxima) e nesse período, mantiveram a nota. Ou seja, os programas continuaram com alta qualidade. A necessidade de cotas na Pós-Graduação é algo que se impõe para todas as Universidades, para impedir, a exclusão étnica e racial e propiciar o diálogo intercultural, intercientífico e interepistêmico.

O ingresso de indígenas com devido apoio das cotas e de políticas de ações afirmativas pressupõe fundamentações específicas, na medida em que a trajetória escolar de alunos indígenas tende a ser extremamente específica, tendo em vista, por exemplo, o caráter diferenciado da educação escolar indígena com pedagogias diferenciadas: diferença linguística, o português sendo frequentemente uma segunda ou terceira língua, a centralidade da oralidade na produção de conhecimentos nativos com implicações sobre a apropriação indígena da escrita, diversidade de saberes e de modos de vida.

Dados do Censo da Educação Superior MEC/INEP, (2018) revelam que 57.706 indígenas estavam matriculados na educação superior em 2018, ou seja, pouco mais de 10% da população indígena aldeada do Brasil e pouco menos de 5% da população indígena brasileira total. Este número representa 0,68% do total de 8,3 milhões de estudantes matriculados nessa etapa da educação no Brasil, mas, lembrando que a população indígena total no país, representa 0,4% da população brasileira. O número de matrículas de indígenas no ensino superior em 2018 revela um crescimento de 69% em relação a 2010, quando as matrículas indígenas eram de 7.254 na educação superior. Em relação ao

ano anterior (2017), o crescimento foi de 1,68%, o menor índice ano a ano da década, o que indica uma tendência de estabilização do crescimento, certamente imposta pela limitação da oferta no ensino médio nas aldeias e fora delas.

Entre 2010 e 2018 houve uma significativa evolução das matrículas dos indígenas nas universidades públicas (30%) e privadas (70%). Os números dispararam de um ano para o outro com concentração maior em alguns cursos mais procurados, como Direito, Pedagogia, Administração, Enfermagem e Engenharia Civil, e as áreas de Educação, Antropologia e Saúde Coletiva.

A boa notícia no Brasil, portanto, é o aumento de estudantes indígenas na educação superior. O número de indígenas matriculados cresceu quase 10 vezes no período de 2010 a 2018. A notícia preocupante é a tendência de estabilização do crescimento, causada pela estagnação do ensino médio, que não chega a atender 25% da demanda de jovens indígenas na faixa etária correspondente. O número de estudantes indígenas matriculados no Ensino Médio em 2018 é preocupante em relação ao ensino superior, onde existem 57.706 estudantes indígenas matriculados na graduação ou pós-graduação, o que representa o dobro do contingente de estudantes indígenas no ensino médio (26.878) e para piorar, é a etapa de ensino da educação básica que está estagnada na última década e com alguns sinais de refluxo, não por falta de demanda, mas por incapacidade de os sistemas de ensino ampliarem a oferta. Como consequência, algumas universidades públicas começam a ter vagas ociosas naquelas reservadas aos indígenas o que pode estimular refluxo nas estratégias e planos de expansão gradativa de vagas para indígenas no ensino superior. Deste modo, para manter e ampliar o processo de expansão do acesso de indígenas ao ensino superior nos próximos anos será necessário destravar o ensino médio.

Analisando os cursos de graduação, constata-se que dos 7.305 cursos oferecidos por todas as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do país em 2010, 2.389 (32,7%) adotavam o sistema de cotas em seu processo seletivo. Mas, em carreiras reconhecidamente prestigiadas, como Medicina e Direito, por exemplo, a presença relativa de ingressantes por meio de cotas étnicas foi de apenas 4,1% do total de novos alunos para ambos os cursos. Do total de cotistas que ingressaram em algumas universidades públicas em 2010, somente 18,3% recebiam algum tipo de assistência estudantil. Os dados evidenciam que as políticas de reserva de vaga não foram acompanhadas por um incremento de ações de assistência estudantil. Assim, avançamos no ingresso, estamos enfrentando os desafios da permanência e do sucesso dos(as) graduados(as) indígenas no âmbito da universidade e de suas comunidades de origem.

As duas primeiras décadas do atual milênio – 2000 e 2010 - podem ser consideradas as décadas do acesso de indígenas ao ensino superior no Brasil. Algumas políticas e programas criados e implementados pelo governo federal foram os principais responsáveis pelo crescimento do acesso de indígenas ao ensino superior, tais como:

1. PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR E LICENCIATURAS INDÍGENAS – PROLIND.

Programa criado em 2005, o PROLIND promove e fomenta a oferta de cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores indígenas organizados por áreas de conhecimento com objetivo de habilitá-los para atuar no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio. O Ministério da Educação publicou editais periodicamente e as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas apresentaram projetos que foram apoiados, com uma organização que envolve períodos de formação na universidade e nas comunidades indígenas. Em 2016, foram atendidos 2.756 professores indígenas por 17 IES¹. Ao menos 30 turmas e mais de 3000 professores indígenas já concluíram com êxito suas formações em 10 anos de PROLIND. O MEC e as IES envolvidas estão buscando caminhos para institucionalização desses programas e cursos para garantir regularidade, sustentabilidade e efetividade como espaço de formação permanente dos professores indígenas. Esse passo é fundamental para oferecer maior segurança institucional do programa, em todos os aspectos básicos, como administrativo, financeiro, pedagógico e epistêmico.

COTAS E RESERVAS DE VAGAS

A promulgação da Lei 12.711/2012 dispôs sobre a política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos, pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino médio federal. A Lei ao mesmo tempo em que permitiu as instituições federais responderem às peculiaridades e demandas locais em que estavam inseridas, determinou um caráter diversificado das políticas afirmativas na educação superior brasileira. Até a aprovação da supracitada lei federal, as ações afirmativas, se disseminaram pelo país de forma pontual, a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários. Os processos internos que levaram à adoção de políticas afirmativas variaram muito caso a caso. Estima-se que atualmente 2/3 dos estudantes indígenas matriculados no ensino superior sejam beneficiários das leis de cotas, Federal e Estaduais. Deste modo, o conjunto de estudantes indígenas no ensino superior garantiu o acesso por diferentes instrumentos de ações afirmativas, dentre os quais, destacam-se as leis das cotas, as bolsas do PROUNI, os cursos específicos (licenciaturas interculturais, gestão territorial, agroecologia e saúde coletiva), reservas de vagas e por meios de bolsas de estados e municípios.

PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA

O Programa Bolsa Permanência (PBP) foi instituído em 2013 depois de intensos debates, estudos e pressão da sociedade. O Programa concede bolsas para estudantes de baixa renda, incluindo os indígenas, matriculados nas Universidades e Institutos Federais, que alcançam nota mínima na avaliação anual do ensino médio - ENEM. No caso

¹ Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Paraná (UFP), Universidade Federal de Ceará (UFC), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade de Rondônia (UNIR) e Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

de estudantes indígenas e quilombolas, os valores são diferenciados, reconhecendo dessa forma, a especificidade socioeconômica que impacta a permanência e o sucesso no percurso acadêmico. Em 2016, 5.835 estudantes indígenas foram atendidos pelo Programa.

Ações Afirmativas para Indígenas na Pós-Graduação

Até 2016, pelo menos treze universidades públicas brasileiras já haviam adotado e implementado cotas para negros e indígenas na pós-graduação². Uma das pioneiras no sistema de reserva de vagas na graduação, a Universidade de Brasília (UNB) disponibiliza cotas nos programas de pós-graduação de Sociologia, Antropologia e Direito desde 2015 e a partir de 2020 passou a oferecer cotas de pelo menos uma vaga para indígenas, quilombolas e negros em todos os 90 programas de pós-graduação, com priorização de vagas para estes. Foi a primeira universidade federal a aplicar cotas raciais e étnicas na graduação e pós-graduação. Segundo Gersem Baniwa (2019) as cotas na pós-graduação vieram dez anos depois do sucesso na graduação em que os cotistas tiveram desempenho acima da média com resultados muito positivos e baixa evasão, menor que a média geral. As cotas para negros e indígenas na Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília foi de iniciativa dos discentes e do colegiado do curso a partir de uma constatação de que em 1999, apenas 1% dos professores da UNB eram negros. A partir de 2015, os programas de pós-graduação que adotaram cotas para indígenas e negros, reservaram 20% de vagas para negros nos cursos de mestrado e doutorado.

O Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas oferece vagas para indígenas desde 2008, e a partir de 2011 o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e mais recentemente o Programa de Pós-Graduação em Educação também passaram a aderir à política de oferta de vagas para indígenas.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) aprovou em 2014 20% de vagas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia para negros e duas vagas para indígenas, adotando nota de corte menor. A Universidade Estadual da Bahia (UNEB) desde 2011 adota 40% das vagas em todos os cursos de pós-graduação para negros e 5% para indígenas. A Universidade Federal de Tocantins (UFT) criou em 2013, o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e em 2014 adotou o Sistema de Ações Afirmativas, reservando vagas para estudantes indígenas. No mestrado de História na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) seis vagas são separadas – duas para negros, duas para integrantes de movimentos negros e duas para indígenas. A Universidade Federal do Pará (UFPA), desde 2007, oferece duas vagas reservadas para povos indígenas, por meio do Edital Diferenciado no Programa de Pós-Graduação em Direito; em 2008 foi a vez do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em 2010 o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. As Universidades Federais de Santa Catarina e Pelotas são outros exemplos, com cotas em Antropologia, Sociologia e Direito. Na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB, no Ceará e na Bahia), a ação afirmativa na pós-graduação é um mestrado interdisciplinar que mescla Agronomia, Saúde e Engenharia.

² Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Tocantins, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade de São Paulo (USP).

A Universidade de São Paulo (USP), apesar de historicamente refratária ao sistema de cotas na graduação, desde 2006, fixou um terço das vagas de seu programa de pós-graduação em Direitos Humanos para negros, indígenas, pobres e deficientes físicos. No Rio de Janeiro, em 2014, foi aprovada uma lei que reserva vagas para negros, indígenas, alunos de escolas públicas ou carentes em colégios particulares, entre outros grupos sociais, nos mestrados e doutorados das universidades estaduais.

Os principais argumentos utilizados pelas Instituições de Ensino Superior que adotaram as políticas de cotas raciais, sociais e étnicas na graduação e pós-graduação não se restringiram ao enfrentamento das desigualdades ou da exclusão, mas também de ordem epistemológica, ou seja, a importância de a academia abrir espaços para o verdadeiro diálogo intercultural ou intercientífico. É um propósito de tornar o ambiente acadêmico em um lugar mais plural e diverso. No caso particular de cotas para indígenas na pós-graduação é também para possibilitar a formação de pesquisadores alinhados com temas tradicionalmente invisibilizados pela academia.

Como podemos observar, consolidadas nas graduações, as cotas também começam a se espalhar por programas de pós-graduação nas universidades públicas do país. Para mestrado e doutorado, a lei federal não exige reserva de vagas, mas cada instituição ou programa tem autonomia para fixar critérios dos processos seletivos. Entre os programas que já têm ação afirmativa, a maioria é da área de Ciências Sociais.

Destacamos que algumas universidades federais³ já adotam línguas indígenas como línguas de elaboração e defesa de monografias. Assim sendo, as monografias podem ser redigidas nas línguas indígenas, assim como, as defesas serem feitas também nas línguas indígenas, exigindo que a composição das bancas examinadoras leve em consideração essa nova realidade. Muitos estudantes indígenas com grande potencial intelectual, experiências de pesquisa e projetos relevantes encontrariam dificuldades em competir com estudantes não indígenas nos termos dos processos de seleção formatados a partir do perfil de escolarização daqueles que fizeram sua formação básica em escolas não indígenas. Isso sem falar nas dificuldades muito práticas que estudantes indígenas encontram para levar a termo sua formação escolar, dada a precariedade da maior parte das escolas indígenas nas aldeias. Estes problemas, que desafiam os universitários indígenas durante suas pós-graduações, mesmo quando concluídas em instituições de ensino superior padrão, nem sempre são plenamente superados nesses contextos, e continuam como desafios para os candidatos à pós-graduação.

Importa destacar e reconhecer a adoção de políticas de ingresso de indígenas na graduação e pós-graduação como nova gestão de novos sistemas e regimes de conhecimentos e reconhecimento dos novos sujeitos indígenas de conhecimentos. As Universidades necessitam estimular, em todos os níveis de ensino, pesquisa e extensão, a criação e a implantação de cursos, disciplinas, programas e projetos destinados à produção, difusão, conservação e inovação de conhecimentos, saberes, técnicas, tecnologias pertencentes ao legado cultural das populações negra, indígena, quilombola e comunidades tradicionais. Para

³ Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

a execução dessas atividades, devem adotar os idiomas dos falantes ou do público destinatário. As Universidades devem definir a partir de consulta prévia às comunidades, critérios e normas para o reconhecimento das expertises, das competências e da autoridade intelectual dos tradutores, mestres, dos sábios, artesãos, peritos e demais especialidades indígenas.

ACESSO

No âmbito do governo federal, o principal acesso de indígenas ao ensino superior se dá com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que é realizado anualmente e por meio de processos como o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), para instituições públicas, e o Programa Universidade para Todos (Prouni), com bolsas para instituições privadas. Por meio do SisU, sistema pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. A Lei de Cotas reserva um percentual de vagas para indígenas e o número varia de acordo com o índice populacional dos indígenas apresentado no último Censo do IBGE para aqueles candidatos que estudaram em escolas públicas e que se autodeclararam indígenas.

O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi criado com a finalidade de conceder bolsas de estudo, integrais e parciais, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas, a estudantes oriundos de escolas públicas ou privadas com bolsa integral e cuja renda familiar *per capita* seja de até 3 (três) salários mínimos.

Além disso, há também formas diferenciadas de ingresso por meio de programas e convênios específicos. Nessa categoria encontram-se as formas específicas de ingresso nos Cursos de Licenciaturas Indígenas (em 21 universidades públicas) e os Cursos de Gestão Territorial e Saúde Coletiva da Universidade Federal de Roraima – UFRR. A Universidade de Brasília (UNB), A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), por meio de programas específicos, realizam processos de seleção diferenciados. Nestes casos, os candidatos indígenas realizam processos seletivos em que concorrem apenas entre si.

PERMANÊNCIA

Estudantes indígenas comemoram o aumento no número de matrículas, mas dizem que o ingresso nas universidades não é hoje a parte mais difícil. A permanência é o grande desafio. Muitos precisam se mudar de suas aldeias onde moram e encontram dificuldades para sobreviver nos centros urbanos onde estão localizadas as universidades e necessitam de condições mínimas para estudar, principalmente os estudantes das universidades privadas que não contam com o apoio do Programa Bolsa Permanência e de nenhum dos programas de bolsas tradicionais de estudos, pesquisas e extensão destinadas aos estudantes de Instituições Públicas Federais da Educação Superior.

Muitas universidades promovem ações de permanência para os estudantes, no âmbito das políticas de assistência estudantil. A partir de 2014, o MEC criou o Programa Bolsa Permanência que atende de modo diferenciado indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente a estudantes indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) por mês, enquanto que para os demais estudantes, o valor da bolsa é de R\$400,00 (quatrocentos reais).

MAPA MULTIRRACIAL DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL 2018

Considerando o Mapa Geral do Ensino Superior no Brasil do Censo da Educação Superior, INEP-MEC (2018), percebemos que o ensino superior brasileiro é ainda muito excludente e, embora as políticas de cotas tenham contribuído para o acesso da diversidade nas universidades públicas e privadas, apenas 14,7% dos jovens entre 18 e 24 anos que se autodeclararam pretos e 11,7% dos que se autodeclararam pardos estavam matriculados em um curso de graduação.

Entre 2010 e 2018, foi possível perceber o crescimento das matrículas nas universidades públicas, fenômeno associado às políticas de cotas, tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos da modalidade Ensino a Distância (EAD). Na rede privada, o crescimento é atribuído a programas como o Financiamento Estudantil (FIES). No âmbito geral, de 2017 para 2018 as matrículas presenciais registraram uma queda de 2,1%, já de 2009 a 2018 houve um crescimento de 24,3%.

A cor/raça Amarela teve menos acesso e ainda diminuiu de 2010 para 2018 na rede privada, caindo de 2,6% para 2,1%, e de 3,8% para 1,9% em 2018 na rede pública.

De todos os grupos da diversidade, do período 2010 a 2018, os indígenas apresentam o menor percentual de acesso, apesar de os dados registrarem aumento em relação aos anos anteriores. Os cursos presenciais da rede pública, em 2010, registraram o acesso de 0,5% de estudantes indígenas, o que aumentou para 0,9% em 2018. E na rede privada esse número aumentou de 0,4% em 2010 para 0,9% em 2018. Nos cursos EAD, o acesso de indígenas na rede pública aumentou de 0,4% para 0,6% de 2010 para 2018. Já na rede privada houve um aumento de 0,4% em 2010 para 0,6% em 2018.

No Brasil, a taxa de escolarização líquida (que mede o total de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior em relação ao total da população da mesma faixa etária), é de 17,9% atualmente. Os dados de 2018 mostram o comparativo entre os alunos da diversidade dessa faixa etária, evidenciando a necessidade de o país investir em políticas de inclusão destinadas, principalmente, aos jovens da cor preta e parda, que se destacam como os dois grupos mais excluídos.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A crescente demanda dos povos indígenas pela escolarização em todos os níveis de ensino expressa a importância depositada por eles

na formação escolar como instrumento de defesa e garantia dos seus direitos. Representa também a necessidade de apropriação de novos conhecimentos e tecnologias capazes de contribuir para a solução de velhos e novos problemas que suas comunidades enfrentam em seus territórios. A formação escolar e universitária é considerada como uma condição necessária para garantir o futuro desejável. A importância dada ao processo escolar de ensino pelas comunidades e povos indígenas vai ao encontro de algumas expectativas etnopolíticas relevantes como a necessidade de qualificar seus quadros técnicos para a gestão territorial pós-demarcatória, formulação e gestão de projetos de etnodesenvolvimento para responder aos problemas de sobrevivência alimentar e econômico do pós-contato e o desejo de autonomia própria na medida em que conseguirem dispor de quadros especializados para atender as demandas internas em todas as áreas da vida cotidiana - educação, saúde, autossustentação, gestão territorial, além da possibilidade de efetivo exercício e vivência de diálogo intercultural, intercientífico e interepistêmico, tal como analisado por Gersem Baniwa (2019).

Como pesquisadores indígenas, avaliamos que são inegáveis as conquistas e os avanços no acesso à educação superior por parte dos povos indígenas. A aprovação da Lei das Cotas é uma dessas importantes conquistas. Mas, a política das cotas, assim como todas as políticas de Ações Afirmativas, não pode ser considerada como um fim em si mesmo e nem como uma solução única para todos os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país. É um ponto de partida para se pensar o enfrentamento mais pragmático das desigualdades associadas à exclusão e discriminação racial, étnica, sociocultural, econômica e epistêmica.

Os povos indígenas participaram, em diferentes momentos e de diferentes modos, da luta pela aprovação da Lei das Cotas e de outras iniciativas similares que tinham como objetivo a democratização de acesso ao ensino superior. Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida. O desafio é como a Universidade pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, ontológicas, filosóficas e epistemológicas. Os povos indígenas não querem ser enquadrados nas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do conhecimento, da técnica e do poder individualista, consumista, materialista e capitalista neoliberal. Os povos indígenas querem compartilhar com o mundo, a partir da universidade, com seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem viver coletivo é a prioridade.

Mas, para isso, a primeira questão é considerar os direitos indígenas coletivos, principalmente o direito coletivo à terra. As Universidades Públicas consideram o direito de ingresso ao ensino superior de forma individualizado, baseado no direito subjetivo positivo. A individualização dos indígenas é um risco e uma ameaça aos princípios e modos próprios de vida coletiva. As vagas reservadas pelas universidades, não são dos indivíduos, mas das coletividades indígenas (povos). Neste caso, são essas coletividades responsáveis pelas escolhas dos

seus candidatos e dos cursos de seus interesses, assim como pelo acompanhamento de todo o processo de formação e sua reinserção à comunidade. Essa individualização do processo de ingresso e permanência de indígenas na universidade tem legitimado a chamada autodeclaração para a identificação étnica, que embora legal, não é suficiente. Gersem Baniwa (2016) avalia que não existe algo mais individualista que o princípio da autodeclaração, pois, nega totalmente a autonomia coletiva dos povos indígenas. Entendemos que o princípio da autodeclaração tem sua relevância, mas não pode ser a única forma de identificação étnica. Deve ser associada a outras formas de identificação, como o pertencimento etnoterritorial ainda que como memória histórica, linguística e o reconhecimento de seu povo de pertencimento.

Outra questão é a ideia de que a subcota indígena não é viável pelo baixo ou inexistente coeficiente demográfico indígena em alguns Estados não se sustenta, pois, só pelo fato de existirem no Estado, deveriam ter-lhes garantido vagas, para não se perder a integridade do caráter da pluriétnicidade da política, ainda que se trabalhasse, por exemplo, com uma cota mínima de uma vaga naqueles Estados com baixo coeficiente demográfico.

Outra preocupação com a Lei das Cotas foi a uniformização da política para a diversidade. Historicamente as políticas públicas no Brasil sofrem profundas contradições em suas tentativas de valorização da diversidade, como já mencionado anteriormente. Ao mesmo tempo em que se reconhece a importância da diversidade, ela também é empobrecida ou negada, quando se estabelece políticas únicas na tentativa de atendê-la, como se os seus segmentos sociais e étnicos fossem uniformes. Ora, mesmo dentro do segmento indígena, a diversidade é grande e cada povo tem uma história particular de contato, nível de interação com a sociedade nacional e projetos societários próprios. Neste sentido, orientar que nas subcotas raciais, pretos, pardos e índios disputem as mesmas vagas é um equívoco e mais uma vez prejudica o segmento indígena. Os povos indígenas possuem seus processos educativos próprios, em alguns casos, muito distintos das escolas não-indígenas (pretos, brancos e pardos). Como o indígena que estudou em uma escola específica, bilíngue, intercultural e diferenciada (currículo diferenciado), que foi alfabetizado na sua língua materna e tem esta como primeira língua pode concorrer em pé de igualdade com outros estudantes pretos e pardos que estudaram em escolas padrões universais? Portanto, colocar os indígenas para disputar as mesmas vagas com pretos e pardos coloca-os mais uma vez em uma situação de desvantagem, não por incapacidade cognitiva ou intelectual, mas por seus processos educativos distintos. A marca principal dos direitos indígenas é a diferença e a equivalência e não a igualdade ou similaridade, em razão da qual, os povos indígenas têm reivindicado tratamento diferenciado em que o foco da política seja a valorização e o reconhecimento das diferenças e da diversidade e não a inclusão e homogeneização das políticas, mesmo no âmbito das políticas para a diversidade ou minorias sociais. Como afirma Gersem Baniwa (2016), em muitos casos as políticas de inclusão, mesmo bem-intencionadas, podem significar exclusão sociopolítica.

A outra preocupação concerne ao desafio que o aluno indígena enfrenta diante dos percalços e complexidades do mundo acadêmico o

que remete para a necessidade de se pensar na criação de programas específicos de acompanhamento e tutoria dos alunos indígenas na permanência nas universidades até o regresso para as suas respectivas comunidades. É necessário ter o acompanhamento adequado do estudante indígena na sua transição da sua aldeia e do seu processo diferenciado de educação escolar (bilíngue, intercultural, específico) para a universidade. Esta ponte entre processos distintos de educação precisa ser feita de forma adequada. Não basta disponibilizar sistemas de cotas, mas complementá-las e reforçá-las com projetos e programas que possibilitem o apoio e acompanhamento dos acadêmicos indígenas viabilizando o sucesso em todo processo de formação.

CONCLUSÃO

A presença indígena na universidade desafia a instituição a avaliar os caminhos que pretende trilhar. Se, pautada por ações afirmativas, continuará abrindo gradativamente pequenas trilhas para que efetivamente diálogos interculturais e interepistêmicos ocorram. As experiências vividas até então têm mostrado que, teoricamente, valoriza-se a diversidade, mas as práticas acadêmicas são majoritariamente padronizadas. Observa-se um esforço duplo dos povos indígenas, que pressionam a universidade para possibilitar o acesso e a permanência de seus estudantes, e da universidade, que tenta, mais do que abrir suas portas, criar ações para a permanência qualificada daqueles. Se o número de universitários indígenas aumentou consideravelmente no Brasil no período analisado, ainda é imprescindível dispensar esforços no aprimoramento das ações de permanência nas instituições de ensino superior, tanto materiais quanto pedagógicos.

A falta de políticas públicas de educação superior sensíveis e coerentes com a condição diferenciada desses sujeitos e com a existência dos pertencimentos construídos por eles, fundamentais para garantir sua permanência na universidade, manifesta o vácuo existente entre a assunção individual e comunitária dessa responsabilidade formativa pelos próprios acadêmicos e a responsabilidade institucional das Universidades envolvidas e do Estado, além das expectativas das comunidades e dos povos indígenas.

Como pôde ser observado, a partir dos anos de 1990, vem se constituindo no Brasil uma política de acesso de indígenas ao Ensino Superior. A partir do início dos anos 2000, várias têm sido as ações em diferentes universidades para que a política se consolide de fato. Assim, as políticas para inserção dos indígenas no ensino superior do país vão tomando uma maior amplitude, envolvendo iniciativas estratégicas como formação de professores para atender à escola intercultural, bilíngue e diferenciada, bem como a formação de bacharéis e profissionais em diversas áreas, com vistas a suprir a demanda por pessoal qualificado para atuar na gestão e contribuir na elaboração de projetos de melhoria da qualidade de vida de suas comunidades.

O acesso ao Ensino Superior é, sem dúvida, uma conquista que se soma às reivindicações das comunidades indígenas, sobretudo as relacionadas à ampliação de suas terras, à melhoria da saúde, aos novos

padrões de sustentabilidade, etc. Como no período tem havido maior investimento por parte dos governos na Educação Básica destinada a essas populações, o resultado é que mais jovens apresentaram formação no Ensino Médio e assim passaram a aumentar as inscrições nos processos seletivos e cursos específicos ou não ofertados pelas universidades brasileiras.

As instituições de Ensino Superior vêm passando pela experiência de receber estudantes indígenas, até então tratados como outros, desconhecidos, distantes e estranhos nos bancos acadêmicos. Assim, os acadêmicos indígenas têm também assumido a responsabilidade de enfrentar e discutir a diversidade cultural, social e epistêmica, que se apresenta cada vez mais por meio da presença dos alunos oriundos de uma realidade cultural, social e econômica distinta daqueles que ingressam nestas instituições pelas vagas tradicionais.

A partir desta inserção, estabelece-se o diálogo destes estudantes com uma realidade cultural diferente da vivenciada até o momento, sobretudo quando são tratados como o outro, o desconhecido, o estranho. À medida que o número de estudantes aumenta nas universidades, as expectativas por resultados se intensificam, por parte tanto do Poder Público e da sociedade envolvente como das próprias comunidades indígenas, as quais passam a ter pessoas formadas que atuam nas terras indígenas e nas organizações no sentido de melhor inserção nos projetos de sustentabilidade. Assim, mesmo longe do ideal, ao final da década de 2010, testemunha-se a uma maior visibilidade da presença indígena nas universidades.

Iniciamos a década de 2020 com boas notícias para comemorar no tocante ao ingresso e permanência de indígenas no ensino superior, mas também com a preocupação de dar continuidade às políticas públicas bem-sucedidas, uma vez que em 2023 a Lei de Cotas deverá ser avaliada pelo Parlamento brasileiro e decidir pela sua renovação ou não. Nossa preocupação tem sentido considerando a tendência muito forte e real de retrocessos no campo dos direitos sociais e de política sociais que vem ocorrendo no Brasil nos últimos cinco anos.

A prorrogação da Lei de Cotas e a consolidação das políticas afirmativas para os povos indígenas são essenciais para a manutenção e ampliação da presença indígena na educação superior e ainda avançarmos na construção de práticas efetivas de interculturalidade dentro da universidade, reconhecendo e promovendo os sujeitos diversos com suas culturas, saberes e epistemologias e abrindo novos diálogos entre as ciências acadêmicas eurocentradas e outras ciências de indígenas, de negros, de asiáticos, etc. Afinal, o mundo e a vida são compreendidos e vividos por muitos saberes, cosmovisões, lógicas e racionalidades. O mundo é portador caprichoso e luxuoso de múltiplas epistemologias, que orientam modos de vida e de existências.

A presença de indígenas e outros sujeitos da diversidade na Universidade nos anima e nos enche de esperanças por um mundo melhor, mas, sobretudo por uma universidade verdadeiramente Universida-de que acolhe, agrega, soma, promove e expressa o universo ilimitado e plural de saberes, valores e sujeitos de conhecimentos. Sonhamos com uma Universidade PluriCultural, PluriÉtnica, PluriRacial e PluriEpis-têmica. Universidade esta potencialmente capaz de contribuir para a

derrubada definitiva do racismo e da violência epistêmica e construir pontes, trilhas e horizontes civilizatórios que nos entrelaçam com as nossas diferenças e diversidades de existências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baniwa, G. (2016). *A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade*. Em Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano, 2013, 18-21. Recuperado de <http://flacso.org.br/>
- Baniwa, G. (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. (1ª. ed.). Brasil, Rio de Janeiro: Mórula, Laced.
- CUIA – COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA ÍNDIOS. (2019). Portal Unioeste. Recuperado de <https://www5.unioeste.br/portaunioeste/prograd/comunidade/interna/academico/cuia-ct>
- Governo do Estado do Amazonas. (2008). Portal de notícias on-line. Recuperado de <http://www.amazonas.am.gov.br/2008/04/governo-do-estado-anuncia-politica-pblica-da-uea-para-povos-indgenas-do-amazonas/>
- IBGE, Censo Demográfico (2011). *Características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Brasil, Rio de Janeiro: Autor.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. Brasil, Brasília: Autor.
- Instituto SEMESP/MEC. (2020). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020*. (10ª. ed.). Brasil, Brasília: Autor.
- Luciano, G. dos S. (2013) *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Brasil, Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced.
- Luciano, G. dos S. (2006) *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes Volume I. Brasil, Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional.
- Luciano, Rosenilda R. Freitas. (2019). *Ação saberes indígenas na escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?* (Dissertação de Mestrado inédita). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM.
- Moehlecke, S. (2002). *Ação Afirmativa, História e debates no Brasil*. Em *Caderno de Pesquisa*, 117, 197-217. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>
- Senado Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasil, Brasília: Centro Gráfico, 1988. Autor.
- Universidade Estadual de Mato Grosso. (2019). Portal Unemat. Recuperado de <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico>
- Programas Especiais – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD (2020). Portal Uneb.br. Recuperado de <https://portal.uneb.br/prograd/programas-especiais/#LICEEI>
- Sistema de Cotas UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2020) Portal Uerj.br. Recuperado de <https://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/sistema-de-cotas/>