

Daniel Mato
Coordinador

Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior

Experiencias en América Latina



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC
Instituto Internacional de la UNESCO
para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

Índice de la Publicación:

Prefacio

Ana Lucia Gazzola, Directora del IESALC..... 11

Presentación

Daniel Mato, Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina..... 15

Panorama regional

Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior.
Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina.
Daniel Mato..... 23

Argentina

Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen.
Estela Maris Valenzuela..... 83

Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján.
Beatriz Gualdieri, María José Vázquez y Marta Tomé..... 93

Bolivia

El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés.
Julio A. Mallea Rada..... 107

Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay.
José Luis Saavedra..... 115

Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano. El caso del Centro Universitario AGRUCO.
Freddy Delgado Burgoa..... 125

Brasil

Formação Indígena na Amazônia Brasileira.
Lucio Flores..... 139

Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso.
Elias Januário e Fernando Selleri Silva..... 147

A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima.
Fabiola Carvalho e Fábio Almeida de Carvalho..... 157

Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior.
Antonio Carlos de Souza Lima..... 167

A experiência do Programa Políticas da Cor na educação brasileira: uma ação positiva pela democratização do ensino superior.
Renato Ferreira..... 177

Chile

La Experiencia Pedagógica de Orientación Intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco
en la Región de la Araucanía..... 189

Teresa Durán, Marcelo Berho y Noelia Carrasco
Dos experiencias de formación en interculturalidad del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat: aprendizajes y desafíos futuros.
Jorge Iván Vergara y Luis Godoy S..... 199

Colombia

Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas.
Graciela Bolaños, Libia Tattay y Avelina Pancho..... 211

Experiencias en educación superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia.
Guzmán Cáisamo Isarama y Laura García Castro..... 223

¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca.
Axel Rojas..... 233

Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico.
Félix Suárez Reyes y Betty Ruth Lozano Lerma..... 243

| | |
|---|-----|
| Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias. Rubén Hernández Cassiani..... | 255 |
|---|-----|

Ecuador

| | |
|--|-----|
| La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi". Luis Fernando Sarango..... | 265 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador. Alejandro Mendoza Orellana..... | 275 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. Marcelo Farfán..... | 285 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| La maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos: una experiencia intercultural (FLACSO, Ecuador). Fernando García Serrano..... | 297 |
|---|-----|

Guatemala

| | |
|--|-----|
| EDUMAYA: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar Anabella Giracca..... | 307 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Sobre la experiencia de Mayab´Nimatijob´al -Universidad Maya. Oscar Azmitia..... | 317 |
|---|-----|

México

| | |
|---|-----|
| Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. Sylvia Schmelkes..... | 329 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. Andrés Fábregas Puig..... | 339 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. Ernesto Guerra García..... | 349 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. Gunther Dietz..... | 359 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk Guillermo Estrada..... | 371 |
|--|-----|

Nicaragua

| | |
|--|-----|
| Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador. Alta Suzzane Hooker Blandford..... | 383 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University. Pedro A. Chavarría Lezama..... | 393 |
|---|-----|

Perú

| | |
|--|-----|
| La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. Lucy Trapnell..... | 403 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Experiencias sobre educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. María Cortez Mondragón..... | 413 |
|---|-----|

Venezuela

| | |
|---|-----|
| Universidad Indígena de Venezuela. Esteban Emilio Mosonyi..... | 427 |
|---|-----|

Experiencias de alcance regional

| | |
|---|-----|
| La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia Vicente Limachi Pérez..... | 439 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. Mario Yapu..... | 449 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Pathways en América Latina: epifanías locales de un programa global. Sylvie Didou Aupetit..... | 459 |
|---|-----|

| | |
|-------------------------------|------------|
| Sobre los autores..... | 469 |
|-------------------------------|------------|

TRILHAS DE CONHECIMENTOS: O ENSINO SUPERIOR DE INDÍGENAS NO BRASIL. UMA EXPERIÊNCIA DE FOMENTO A AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Antonio Carlos de Souza Lima (*)

Dados descritivos básicos

O projeto Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil (PTC) é um projeto de intervenção e fomento voltado para o ensino superior de indígenas no Brasil, realizado a partir do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Departamento de Antropologia do Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua realização deu-se nos quadros da Pathways to Higher Education Initiative (PHEI), da Ford Foundation (FF)⁽¹⁾. O principal objetivo do PTC é o de contribuir para a produção de políticas governamentais voltadas para o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes indígenas no ensino superior, visto como via imprescindível ao empoderamento de coletividades indígenas territorializadas no Brasil, ainda que também considere os indígenas residentes em centros urbanos.

As atividades do PTC iniciaram-se formalmente em 1º de fevereiro de 2004, e sua primeira etapa encerrou-se em março de 2007. A segunda etapa, iniciada em abril de 2007, está em curso e implicou numa mudança ampla de concepção. Houve, todavia, um ano e dois meses de preparação entre a primeira concepção e uma proposta dentro de um desenho inicial da PHEI, cujo ponto de partida se deu em 2001, sob a forma de um concept paper apresentado pela equipe do LACED por solicitação do assessor de programas de meio ambiente e desenvolvimento da FF no Rio de Janeiro, em 2002 - o economista norte-americano José Gabriel Lopez. Neste texto nos ateremos à primeira etapa.

Os recursos disponibilizados pela PHEI/FF para o período de 02/2004 a 03/2007 foram da ordem de US\$ 1,200,000.00 dólares. Na primeira etapa, a equipe de pesquisadores do LACED atuou como intermediadora de recursos destinados a outras universidades para a realização de ações afirmativas modelares que servissem à discussão de políticas governamentais, além de seminários temáticos realizando, junto a elas, as funções de monitoria e acompanhamento. O PTC também organizou uma coleção de livros paradidáticos destinados aos estudantes indígenas e seus formadores, e propôs-se a ser um ponto de reunião para o diálogo entre universidades, povos indígenas e suas organizações, setores governamentais voltados às políticas indigenistas e à educação superior no plano federal.

A concepção do PTC apoiou-se no fato de que os povos indígenas e suas organizações no Brasil reclamam, de longa data, por uma política de educação integrada - desde a educação infantil e fundamental até a universitária - e voltada para o etnodesenvolvimento. Buscou-se ultrapassar, assim, a presença necessária (e por vezes impositivamente colocada por mecanismos de financiamento e políticas governamentais) de mediadores não-indígenas, por meio de uma formação sólida para quadros dotados de profissionalização e capazes de substituir tais

(*) Professor Associado I de Etnologia/Departamento de Antropologia/Museu Nacional-Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenador Técnico do LACED/Museu Nacional-UFRJ, onde chefia a equipe do Projeto Trilhas de conhecimentos. acslima@superig.com.br.

(1) Cf. <http://www.laced.etc.br>; para o do PTC <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>; para o da PHEI <http://www.pathwaystohighereducation.org/index.php> [consultados em 12/02/2008].

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

mediadores em diversas demandas concretas da vida cotidiana dos indígenas, sobretudo nas áreas de direito, saúde, educação e sustentabilidade econômica (criação / execução de mecanismos e atividades de geração de renda) e política.

O PTC conta com uma equipe fixa de pesquisadores, cuja composição variou ao longo dos anos, sendo que seu coordenador geral e sua subcoordenadora, Maria Barroso-Hoffmann, os dois antropólogos, bem como seu secretário-executivo, Francisco das Chagas de Souza, mantiveram-se nessas posições ao longo do período. A equipe contou com um número máximo de quatro estagiários no nível de estudantes de graduação, que acabou por se restringir a dois - hoje já formados em Ciências Sociais e atuando como pesquisadores.

Dada sua função de intermediação e monitoramento entre o escritório da FF no Brasil (FF/BR) – e, por via desse, a gestão central dessa iniciativa na sede da FF em Nova Iorque (FF/NYC) – e as universidades pleiteantes e/ou contempladas com o repasse de recursos, o PTC contou ainda com um Comitê Assessor (CA/PTC) composto por sete integrantes, dois dos quais lideranças de importante papel no movimento indígena no Brasil⁽²⁾. Este comitê teve por função deliberar, juntamente com a equipe executora do LACED, e na presença do assessor de programa de meio-ambiente e desenvolvimento da FF no Rio de Janeiro, que acompanha desde 2004 o PTC, o antropólogo Aurélio Vianna (responsável pela temática indígena no Brasil), a aprovação das propostas enviadas por universidades ao projeto. Destas houve três que efetivamente foram aprovadas e tiveram núcleos implementados: a Universidade Federal de Roraima, por meio do Projeto E´ma Piá do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, e o Projeto Rede de Saberes, consorciando as Universidades Católica Dom Bosco e Estadual do Mato Grosso do Sul⁽³⁾.

A FF/BR contratou a “avaliação nacional” da experiência às pesquisadoras Vanilda Paiva e Azuete Fogaça, à qual foi superposta uma avaliação latino-americana ainda não concluída, encomendada pela FF/NYC aos avaliadores da experiência mexicana - Sylvie Didou Aupetit e Eduardo Remedi Allione⁽⁴⁾.

Objetivos e visão geral orientadora do projeto

Os objetivos do PTC em sua primeira etapa foram: a) fomentar iniciativas de ação afirmativa de caráter demonstrativo e modelar, desenvolvidas por universidades, destinadas a dar suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil, por meio da formação de indígenas ao nível universitário; b) fomentar a capacitação de profissionais universitários para, com estudantes indígenas voluntários no nível universitário, intervir em suas instituições para transformá-las, no sentido da democratização do acesso e da permanência, em seus cursos, de indivíduos integrantes de povos indígenas; c) acompanhar e influenciar as políticas públicas do ensino superior, no plano federal e estadual, principalmente, de modo que as experiências universitárias desenvolvidas nos quadros do projeto adquirissem sustentabilidade e replicabilidade.

Tais objetivos compuseram-se em função de um diagnóstico da situação indígena atual no Brasil vis-à-vis o sistema vigente de preconceitos sobre os indígenas. O diagnóstico foi produzido pela equipe do LACED, por outros pesquisadores e por atores sociais variados, notadamente pelo movimento indígena no país, e tem funcionado como uma visão norteadora do trabalho do PTC.

É preciso que o leitor saiba que a visão dos povos indígenas, no Brasil, está alicerçada es-

(2) Ver <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/expediente/index.htm>.

(3) Sobre a execução no Brasil do IFP, ver <http://www.programabolsa.org.br/>. Para o escritório da Fundação Ford no Rio de Janeiro, ver <http://www.fordfound.org/regions/brazil/overview>. Sobre os núcleos financiados ver <http://www.insikiran.ufrr.br/> e <http://www.rededesaberes.org/www/index.html>.

(4) Ambos são pesquisadores do Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) do Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), México, DF.

sencialmente tendo estes como habitantes isolados da região da floresta equatorial amazônica; assim, tem-se desconhecido em larga medida a variedade de situações indígenas no Brasil contemporâneo. Os procedimentos censitários desenvolvidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseados no critério da auto-declaração, acusaram, em 2000, 734.127 indivíduos indígenas - o equivalente a cerca de 0,4% da população brasileira. Destes, em torno de 400 mil habitam em terras indígenas e aproximadamente 300 mil em cidades, mas todos dispersos no mapa do Brasil. Trata-se de uma riqueza ímpar no planeta, pois são cerca de 230 povos, falando 180 línguas – alguns falam apenas o português, tendo perdido suas línguas de origem em função da violência assimilacionista do processo de colonização –, constituindo-se no maior leque da diversidade humana contido num país.

Portadores de tradições culturais e vivendo histórias específicas, o mais importante é que estes poucos indivíduos, numericamente falando, além de tudo muito diferentes entre si, são os ocupantes e possuidores legítimos de por volta de 13% das terras do Brasil, em 604 terras indígenas (T.I.s) reconhecidas até o momento, num total de 109.584.146 hectares. Vale ressaltar, porém, que apesar de em torno de 60% da população indígena se concentrar na Amazônia, isso não significa que eles vivem na floresta como no período pré-colombiano, ou que correspondam ao estereótipo comum no Brasil de que o “verdadeiro índio” vive nas matas, nu, usando adornos plumários e falando línguas distintas do português. A população na região da Amazônia concentra-se largamente nas áreas urbanas, o que tem reflexos em matéria da oferta de serviços no tocante às terras e povos indígenas.

Por outro lado, dois dos numericamente maiores povos indígenas no Brasil, *Kayowá-Ñandeva* (Guarani) e *Terena*, não estão situados na Amazônia, mas no Mato Grosso do Sul, próximos ao Paraguai, à Bolívia e à Argentina, cercados por extensas plantações de soja. Falar de indígenas no Brasil é, pois, falar de integrantes de coletividades territorializadas, cujos direitos culturalmente diferenciados foram reconhecidos pela Constituição Brasileira de 1988, sobretudo em seu capítulo VIII e também em outros dispositivos esparsos.

Até a Constituição de 1988, resultado da intensa mobilização de indígenas e de seus aliados, os indígenas estavam submetidos ao regime tutelar no plano da lei, pois pelo artigo 6º do Código Civil brasileiro (em vigor a partir de 1917), os “selvícolas” eram incluídos entre os “relativamente incapazes”, junto a maiores de dezesseis/menores de vinte e um anos, mulheres casadas e pródigos. Todavia, o novo Código Civil brasileiro (Lei 10.406, de 2001, sancionado em 10/01/2002 e em vigor desde 2003) extirpou a questão da capacidade civil relativa e, após anos de tramitação, o Congresso Nacional brasileiro ratificou, pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20/06/2002, a “Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes”, também chamada Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, em vigor no plano jurídico internacional desde 1991. Essas bases e outros diplomas legais asseguraram aos indígenas o direito a uma educação diferenciada.

Há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação superior. O primeiro deles tem a ver com a educação escolar que foi imposta aos indígenas, que redundou na formação de professores indígenas como reação a esta imposição. O segundo viés passa pela necessidade de formar profissionais indígenas graduados em saberes científicos ocidentais, capazes de articular esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, para colocarem-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo de territorialização contemporâneo a que estão submetidos e que redundaram nas demarcações de terras a coletividades - processo incrementado ponderavelmente após a Constituição de 1988. É importante ainda registrar que levantamentos conduzidos a partir de dados variados,

desde o Conselho Nacional de Educação (CNE), estimam em 5.000 os alunos indígenas cursando o ensino superior, seja em cursos de formação de professores indígenas, em licenciaturas comuns ou quaisquer outros cursos.

O PTC procurou contemplar os dois vieses descritos, com especial atenção, porém, para dois fatos: a) segundo o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 09/01/2001) a formação de professores indígenas no nível de ensino superior é uma obrigação do Estado brasileiro, demanda já formulada explicitamente pelas organizações indígenas – sobretudo as de professores –, o que implicava em agir na direção de que o governo federal levasse à frente seus compromissos, e que a iniciativa do PTC não fosse drenada apenas a essa dimensão; b) no cenário político brasileiro, após a conferência de Durban, instaurou-se um debate nacional, conduzido pelo movimento negro, centrado na discussão do acesso à universidade via cotas de vagas especialmente destinadas a estudantes negros. O acesso de indígenas às universidades (longe de ser uma questão numericamente impactante) foi subsumido a este debate, desconsiderando-se as especificidades da questão indígena no Brasil e os grandes desafios colocados à permanência de estudantes indígenas fora de suas aldeias de origem - ainda que algumas dessas aldeias sejam, por vezes, pequenas cidades.

Aspectos jurídicos, organizativos e econômicos da experiência

Dois aspectos principais devem ser enfatizados quanto à experiência do PTC. O primeiro diz respeito à decisão de repassar todos os recursos financeiros do projeto à gestão da Fundação Universitária José Bonifácio (FUJB), instituída para fins de ação fiscal de gerenciamento de projetos e recursos extra-orçamentários pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, à qual o Museu Nacional está vinculado. Dos US\$ 1,200,000.00 destinados ao projeto para o período de três anos, apenas US\$ 346,000.00 (incluindo gastos de administração da própria FUJB) foram destinados ao LACED; os demais US\$ 846,000.00 foram destinados à doações a núcleos universitários. A responsabilidade última, todavia, continuou sendo alocada à equipe do PTC. Sua interveniência em matéria financeira e o controle dos recursos, uma vez repassados da FF à FUJB, foi bastante difícil e conflituoso. Isto fora avisado aos predecessores de Aurélio Vianna, no escritório da FF no Rio de Janeiro, que negociaram com a FF/NYC e com o LACED a elaboração do projeto: em função de experiências anteriores, era possível saber a precariedade desse tipo de estrutura administrativa⁽⁵⁾. Somados aos problemas específicos de gestão da FUJB, as restrições legais à forma de recebimento de recursos pelas universidades federais e pelas fundações por elas instituídas (regras cuja flutuação foi freqüente na política jurídico-fiscal brasileira do período), gerou-se a perda de agilidade administrativa e um gasto excessivo de tempo na gestão de problemas burocráticos.

Um outro elemento a enfatizar nesse item é o fato dos recursos serem originários de uma fundação filantrópica norte-americana e remetidos em dólar, moeda que no Brasil sofreu uma queda ponderável desde 2003. O projeto foi elaborado durante o ano de 2003, à taxa de câmbio do dólar para o real em US\$ 1.00 = R\$ 3,20. O primeiro desembolso, em 12 de março de 2004, de US\$ 100,000.00, deu-se com uma taxa de câmbio de R\$ 2,89. O desembolso a seguir, de duas parcelas de US\$ 100,000.00, aconteceu em 16 de março de 2005, deu-se a uma taxa de R\$ 2,72. A última liberação, acontecida em julho de 2006, deu-se a uma taxa de R\$ 2,10. Visando preservar os núcleos universitários compostos e as três universidades escolhidas para receberem doações, diminuiu-se a quantidade de núcleos pretendidos inicialmente (cinco) para

(5) No período em que Vianna ainda não havia sido contratado, do segundo semestre de 2003 até o segundo semestre de 2004 o PTC, na FF/BR, ficou sob a responsabilidade da então assessora de programa de Sexualidade e Saúde Reprodutiva, por razões burocráticas internas à FF/NYC.

o número implementado de três, de modo a contratar o repasse de recursos em reais, assegurando-lhes o valor recebido e livrando-os da tarefa de re-negociações frequentes das atividades previstas, em especial pela necessidade de manter a transparência administrativa frente aos participantes indígenas.

Breve histórico da experiência

O desenvolvimento do PTC pode ser melhor descrito por meio do agrupamento de suas muitas atividades. Durante o período 2004-2007, ele teve como suas principais realizações:

- a) ações de incentivo à demanda: o estabelecimento de inúmeros contatos com universidades e organizações indígenas, do início de 2004 até o final de 2005, incentivando a apresentação de duas propostas plenamente aprovadas (envolvendo as três universidades já mencionadas), compondo experiências-modelo em: uma universidade federal, a UFRR, uma universidade estadual, a UEMS (ambas públicas e não pagas) e uma universidade privada confessional, a UCDB. Outras duas propostas (uma enviada duas vezes) de universidades e uma pré-proposta de outra universidade - todas federais - não foram plenamente desenvolvidas por desistência das mesmas, em face de exigências apresentadas às suas primeiras formulações. Foram feitos, porém, inúmeros outros contatos; b) o monitoramento, desde 2005 até 2007, do trabalho dos núcleos contratados, por meio de visitas periódicas, leitura e análise de relatórios juntamente com o CA/PTC; c) a organização, com recursos da doação da FF que o mantém e do Fundo de Inclusão Social/Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), de um Seminário Nacional sobre o ensino superior de indígenas, realizado em Brasília entre 30 e 31 de agosto de 2004, intitulado “Desafios para a educação superior dos povos indígenas no Brasil”. Este contou com ampla participação de organizações e intelectuais indígenas, setores governamentais, organizações não-governamentais, organismos de fomento e docentes universitários, e gerou uma publicação que se mantém muito atual. A realização do seminário estimulou as Secretarias de Educação Superior (SESU) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC) a tomarem posição, finalmente, no tocante à educação superior de indígenas, o que gerou o lançamento, um ano depois, de edital do chamado Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) em 2005⁽⁶⁾; d) contratou-se a elaboração de livros paradidáticos, ao longo de 2005 até o final de 2006, já mencionada: a implementação do PTC e a avaliação dos impactos sobre o movimento indígena da formação de pós-graduados indígenas no Brasil mostrou a importância de se disponibilizar textos para processos de formação de indígenas e não-indígenas no tocante a variadas dimensões da vida social desses povos. Tal gênero de textos usualmente tem sido escrito por não-indígenas. Julgou-se que, quando possível, isso deveria ser revertido em favor de autores indígenas, fornecendo novos eixos de reflexão para os jovens indígenas em formação, de modo a construir uma imagem positiva de uma “intelectualidade indígena” engajada e reflexiva com que se identificar. Montou-se então a série “Vias dos Saberes”, executada pelo PTC no nível de direção editorial, projeto gráfico e editoração, e veiculada sob a forma de e-books no site web do projeto⁽⁷⁾. Estabeleceu-se, porém, uma parceria com a SECAD/MEC e com a UNESCO para imprimi-los na “Coleção Educação Para Todos”, com recursos do BID, em tiragens de 5.000 exemplares de cada volume,

(6) Ver <http://www.trilhaconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf> [consultado em 12/02/2007]. Sobre a atuação da SESU, por meio de seu Departamento de Política da Educação Superior-DEPES, Bondim, 2006. Para o Prolind, ver <http://www.mec.gov.br/prolind> [consultado em 12/02/2007].

(7) Ver <http://www.trilhaconhecimentos.etc.br/livros/index.htm> [consultado em 12/02/2007]. Em cada livro achar-se-ão os autores e suas qualificações.

(8) Ver em <http://br.groups.yahoo.com/group/superiorindigena/> [consultado em 12/02/2008].

destinados à distribuição nacional para escolas indígenas, alunos indígenas de cursos universitários de todas as carreiras, organizações indígenas, organizações não governamentais indígenas, bibliotecas públicas etc. Seu conteúdo servirá de base também para módulos de um curso de capacitação à distância de gestores universitários e de gestores de secretarias municipais e estaduais de educação, as executoras da educação fundamental de indígenas no país. Foram elaborados quatro livros – o primeiro, escrito por um indígena antropólogo, é sobre a situação indígena no Brasil contemporâneo; o segundo é um trabalho sem similar até hoje, em nossa produção acadêmica, apresentando de modo crítico e didático a presença indígena na história do Brasil, como base para a revisão do sistema de preconceitos vigente até esse momento; ao terceiro livro, sobre direitos indígenas, somou-se a uma coordenadora não-indígena a presença autoral de quatro advogados indígenas brasileiros e um renomado especialista indígena norte-americano, na área de direitos dos povos originários no plano internacional; o quarto é um manual de Linguística, como também não existe na produção intelectual brasileira, destinado ao estudo de línguas indígenas e do bilingüismo; e) a produção de um site, desde 2004, com informações relativas ao ensino superior de indígenas - já em sua segunda versão no momento e cujo endereço foi citado na nota de rodapé nº 2 - e a implantação e a alimentação da lista de discussão eletrônica “Educação Superior de Indígenas”, na base do Yahoo!, que vem sendo bastante utilizada⁽⁸⁾; f) a produção de um vídeo intitulado “Trilhas de conhecimentos” a partir da experiência dos estudantes indígenas do Mato Grosso do Sul, realizado com a participação dos estudantes e cujo material bruto lhes foi enviado para outros filmes futuros, já utilizado intensamente utilizado em palestras, conferências e reuniões como instrumento de sensibilização; g) a participação no comitê de avaliação do PROLIND, em agosto de 2005, e no seminário de avaliação do mesmo, em novembro de 2006; h) a promoção, em parceria, de dois seminários financiados com um resíduo de recursos destinados a núcleos universitários, após as doações para a UFRR, a UCDB e a UEMS: em primeiro lugar, por meio de subdoação ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará (importante centro na área de direitos humanos e detentor de mecanismos de ação afirmativa), um seminário sobre o ensino de direito para indígenas no Brasil, que gerou um site, um vídeo e um documento a ser publicado; em segundo lugar por meio de uma subdoação à Universidade Federal da Bahia (centro de referência na área do sanitarismo), de um seminário sobre a formação de indígenas na área de saúde, que também produziu um site e tem, no prelo, o relatório final sob forma de texto impresso⁽⁹⁾; i) o estímulo à reflexão sobre a relação entre indígenas e educação, em particular o suporte financeiro a pesquisas para teses de doutorado e à publicação da coletânea em espanhol, organizada por Mariana Paladino e Stella García, publicada na Argentina, intitulada *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina* (Buenos Aires: Antropofagia, 2007); j) um intenso trabalho de advocacy em diversas frentes, procurando apresentar elementos para pensar os problemas da formação de indígenas no ensino superior de diversos ângulos – sobretudo o da permanência e da inserção profissional futura dos estudantes.

Alguns indicadores de modalidade, alcance e ganhos da experiência

Como programa de fomento a políticas governamentais, o surgimento do primeiro programa federal em prol da educação superior de indígenas – o já mencionado PROLIND –, em especial a

(9) Ver respectivamente <http://www3.ufpa.br/juridico/> e <http://www.unindigena.ufba.br> [consultados em 12/02/2008].

(10) O PROLIND estruturou-se sob a forma de um edital atendendo: 1) o financiamento de licenciaturas interculturais indígenas já existentes ou em vias de serem implantadas; 2) o planejamento de cursos de licenciatura; 3) bolsas para alunos indígenas cursando universidades estaduais

elaboração de seu terceiro eixo, após o seminário de 2004 (voltado às questões de permanência de alunos indígenas na universidade), pode ser considerado um dos primeiros indicadores de sucesso de parte das atividades traçadas para o PTC⁽¹⁰⁾. Outra dimensão importante foi que o PTC pode apresentar a questão de permanência de indígenas a diversas universidades que, embora não no tempo da primeira etapa do projeto, e sem o financiamento da PHEI, vieram a desenvolver ações em larga medida aproximadas às propostas para desenvolvimento pelos núcleos aprovados e financiados via o PTC - ações que surgiram do diálogo da equipe do PTC e do CA/PTC.

Conquanto se situem em estados da federação brasileira marcadamente antiindígenas, em ambos os núcleos financiados houve avanços importantes, em grande medida, pela importância das terras e populações indígenas neles presentes. No caso da UFRR, houve a abertura de 23 vagas especiais para indígenas para vários cursos, em especial o de Medicina, além de um incremento importante na forma como a Licenciatura Intercultural foi executada. No caso da UCDB/UEMS, surgiu uma articulação interinstitucional, até então inexistente, inclusive com outras instituições universitárias do Brasil, entre indígenas por um lado, e entre indígenas do Mato Grosso do Sul (Kayowás, Terenas, Kadiwéus principalmente) e de organizações do resto do país, por outro lado.

Os motivadores dessa nova realidade foram a organização de dois encontros de acadêmicos indígenas e a preparação de um seminário internacional discutindo questões relativas à interculturalidade e ao ensino superior para indígenas, em agosto de 2007, bem como a ida de alunos indígenas do MS a um seminário sobre formação em Direito na UFPA – o que motivou a demanda de realização de um curso sobre Direitos Indígenas e Indigenista, integrando alunos indígenas da área jurídica de todas as instituições de ensino superior do Mato Grosso do Sul. Foram atendidos em torno de 500 alunos indígenas nos dois núcleos, um décimo do que se calcula ser o número total de estudantes indígenas em cursos superiores no Brasil.

A conscientização dos indígenas formados em universidades e a constituição de uma instituição para congregá-los, o Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), liderado por um dos integrantes do CA/PTC, foi outro importante ganho, de nosso ponto de vista.

Obstáculos encontrados no desenvolvimento da experiência

Os obstáculos encontrados no desenvolvimento da experiência do PTC foram muitos e de diferentes naturezas. Apenas alguns deles serão mencionados nos limites desse texto. O primeiro deles foi a própria atuação do financiador, a FF: as sucessivas alterações à formulação original do projeto em 2002, impostas pelas mudanças acontecidas internamente à FF no tocante à PHEI, demonstraram-se deletérias e errôneas para o desenvolvimento do Projeto, que teria se beneficiado de uma ação mais vigorosa de advocacy, concertada com as organizações indígenas no sentido de pressionar o governo federal e os estaduais por políticas governamentais.

A idéia da PHEI/FF de promover mudanças mais amplas a partir de transformações organizacionais demonstrou-se insuficiente, em especial porque são muitas as necessidades de um sistema universitário público (federal ou estadual), salvo raras exceções, tão amplo e bastante fragilizado como era o brasileiro, em 2003 (ele ainda o é em muitos aspectos). Os recursos que a PHEI aportou à questão do ensino superior de indígenas seriam sempre insuficientes, mesmo para a idéia de funcionar como “dinheiro semente” (seed money) que propiciasse o início de novas iniciativas. A queda progressiva do dólar limitou ainda mais as possibilidades de execução, se agravando com as dificuldades de gestão internas às fundações universitárias.

ou federais, desde que articuladas a projetos de pesquisa e sob a supervisão de docentes engajados no trabalho de apoio aos estudantes.

Outro limite de grande impacto é que o PHEI não permite a utilização da verba para a concessão de bolsas de manutenção para estudantes indígenas, fornecendo recursos para alimentação, transporte e moradia nas cidades já que, em geral, eles se deslocam de suas aldeias com grandes custos. Inexistem bolsas federais para esse fim e as que existem, no caso de universidades estaduais, são instáveis, flutuando de acordo com diversos fatores, dentre os políticos aos orçamentários. Deve-se considerar, ainda, que os preconceitos contra os indígenas são tão mais fortes quanto mais próximos se está de suas terras. As bolsas concedidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a agência indigenista governamental, são poucas e, do mesmo modo, não têm permanência assegurada. Tal é um motivo de grande evasão escolar de indígenas.

Outro ponto importante foi a pouca relevância concedida pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva a tudo que não fossem políticas de inclusão de grandes setores excluídos de população a um mesmo mainstream sócio-cultural, com uma atenção concentrada – e bastante justa, se não descursasse de outras situações como a indígena – em especial nos negros. A sensibilidade governamental aos problemas indígenas foi tênue e matéria de muitos protestos por parte das organizações indígenas que, em muitas situações, entregou propostas, manifestos e outros documentos ao governo, além de ter realizado mobilizações importantes com resultados nem tão positivos.

A falta de coordenação das políticas indigenistas refletiu essa pouca atenção e a equipe encarregada da educação indígena na SECAD/MEC, responsável por uma ação transversal, viu-se bastante onerada com tarefas que seriam de responsabilidade da SESU/MEC - salvo por curto período quando da presença da assessora Renata Gérard Bondim no DEPES/SESU, de 2004 a parte de 2006. A burocracia do ensino superior no Brasil, e isso inclui as administrações universitárias, é pesada e desinteressada de transformações substantivas na vida universitária, tanto mais frente a questões como ações afirmativas para os indígenas, percebidos como um segmento numericamente irrisório da população brasileira, apesar de seu valor simbólico na construção nacional e da importância das suas terras.

Tal quadro foi ainda piorado, pois as lutas por ações afirmativas foram basicamente levadas à frente pelo movimento negro, que recolocou a questão racial na agenda dos debates públicos, e porque o movimento indígena, em face do quadro adverso, concentrou-se, por sua vez, nas demandas por terra e sustentabilidade. As questões educacionais foram pouco assumidas pelas principais redes de organizações indígenas no país, e deixadas para as organizações de professores indígenas. Destas, em especial na região Norte, muitas estão mais voltadas a demandas de tipo sindical, pouco conectadas com questões relativas à sustentabilidade dos povos indígenas - origem de boa parte das demandas por formação superior. Tudo isso gerou um ambiente pouco propício à realização da experiência do PTC e demandou esforços ponderáveis de reconfiguração de estratégias.

Necessidades, expectativas e/ou aspirações insatisfeitas, desafios e oportunidades

Julgamos imprescindível que surjam políticas governamentais voltadas para o ensino superior de indígenas, que contemplem aqueles que são os maiores problemas enfrentados: a manutenção de indígenas nas universidades; a ausência de grades curriculares com conteúdos que digam respeito aos modos de vida, às histórias, às culturas, às línguas e aos projetos indígenas de futuro; a existência de bolsas de manutenção para os estudantes. Tal política necessitaria ser construída em parceria entre organizações e intelectuais indígenas, o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação. Afinal, restringir a idéia de interculturalidade às práticas das chamadas

licenciaturas interculturais e a certos modelos disseminados pela cooperação técnica internacional para o desenvolvimento, é uma forma bastante restritiva de pensar a relação entre conhecimentos indígenas e não-indígenas.

Se a primeira etapa do PTC logrou ver a educação superior de indígenas inserida como item prioritário do programa do segundo governo do presidente Lula, no entanto, nada de substancial foi feito até o momento. Anuncia-se uma segunda etapa do PROLIND, mas não há definição e tampouco instrumentos para controle social. À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), de criação recente (2004), que tem na sua pauta inúmeras tarefas e pouca capilaridade dentro da burocracia do ensino (sobretudo superior), delegou-se a tarefa espinhosa de lidar com a educação indígena em todos os níveis de formação. Embora sua equipe seja altamente dedicada, é pequena e tem pouca experiência no tocante ao ensino superior. Com o fato de que a SESU foi desincumbida de desenvolver atividades nessa direção, se perdeu a possibilidade de uma alteração radical mais ágil em inúmeros programas já existentes em sua estrutura, onde ações afirmativas em prol dos indígenas deveriam ser desenvolvidas.

Transformações mais profundas nas políticas governamentais só serão possíveis se o movimento indígena não tornar a demanda por educação superior apenas uma de suas reivindicações prioritárias, mas também uma de suas metas de pressão política. Para tanto, um projeto que tivesse contemplado mais as atividades de advocacy e a capacitação de organizações indígenas para esse fim teria sido mais oportuno, como procuramos mostrar inúmeras vezes à FF/NYC. A visão muito restritiva e homogeneizante (que tinha parâmetros em políticas de combate às desigualdades de renda sem ter, todavia, os recursos necessários a tanto) vigente na PHEI no período 2002-2003, e que levou à formatação do projeto, aportou obrigações que ainda hoje repercutem, e só foi ultrapassada aos poucos, na medida em que houve a entrada do assessor de programa Aurélio Vianna, no segundo semestre de 2004, no papel de tradutor/mediador da interlocução entre a FF/NYC e a equipe do LACED. Essa função é chave no diálogo necessário entre mundos sociais tão distintos - como a sede norte-americana de uma fundação filantrópica, que aprende a trabalhar numa iniciativa de foro global em regime similar ao de instituições multilaterais sem, contudo, ter uma estrutura definida para isso, e o laboratório de uma universidade federal pública no Brasil com funções de agir como mediador entre realidades locais -demandando uma certa vocação compreensiva para o adequado conhecimento das situações em diálogo, e não necessariamente a submissão a uma diretriz globalizante.

Reflexões sobre aprendizagens realizados e resultados derivados da experiência

Os obstáculos apontados acima conduziram a um redirecionamento das atividades da equipe do LACED na segunda etapa do PTC, separando-se a função de financiamento de núcleos universitários das funções de produção de conhecimento, transferência de capacidades, advocacy e networking. De 2007 a 2009 o PTC tem como metas:

- a) contribuir para o preparo das universidades públicas e privadas no Brasil na melhoria de sua capacidade de promover políticas institucionais para o acesso, a permanência e o sucesso de indígenas em cursos de nível superior, por meio do treinamento de integrantes de seus quadros docentes e técnico-administrativos; b) contribuir para a capacitação de organizações indígenas para que pesquisem, monitorem e avaliem a implantação das políticas governamentais e institucionais para o ensino superior de indígenas, de modo a que se tornem aptas a debater esses temas, com ênfase especial no reconhecimento dos conhecimentos tradicionais indígenas e em seu valor para a gestão de territórios de suas coletividades; c) estabelecer um programa de pes-

quisas aplicadas, destinado ao conhecimento da presença indígena nas universidades do país, da ação da cooperação técnica internacional para o desenvolvimento na implantação de políticas de ação afirmativa no Brasil e na América Latina; d) monitorar e assessorar o trabalho dos núcleos universitários instalados com doações da primeira etapa de Trilhas de Conhecimentos, com a produção de um seminário interno de reflexão dos envolvidos no processo – núcleos, equipe do LACED, CA/PTC, estudantes indígenas – para publicação de um livro; e) contribuir para produção de conhecimentos acerca da criação de políticas governamentais e institucionais voltadas para a promoção de mecanismos de acesso e permanência de indígenas em universidades públicas e privadas no país.

Para tanto, pretende-se estruturar programas de treinamento, criar bases de dados e fomentar pesquisas de campo, disseminar informações por meio dos veículos oficiais, rearticular a rede de contatos gerada no governo anterior, expandindo-a nos quadros do novo governo federal, e acaba-se de finalizar o processo de monitoramento das doações aos núcleos universitários de Mato Grosso do Sul e de Roraima, realizando todas essas atividades em parceria com organizações indígenas de modo a transferir-lhes conhecimentos e capacidades.

Recomendações

Seria de fundamental importância se organismos como a UNESCO, que promove a importante iniciativa consubstanciada no presente livro, atuassem em rede e mais diretamente em prol de políticas governamentais nos contextos nacionais e na correção de direções de ação institucional de mecanismos internacionais e multilaterais de fomento e cooperação técnica internacional para o desenvolvimento; tal seria importante não apenas no tocante às questões do ensino superior de indígenas, mas também no referente às juventudes indígenas e na capacitação de organizações de povos indígenas.

Todas essas iniciativas deveriam estar marcadas por perspectivas e procedimentos bottom-up, contemplando as especificidades de modo a gerar a flexibilidade necessária à perpetuação das diferenças e retirar dos procedimentos da educação superior seus aspectos mais homogeneizantes e destruidores. Tal é verdade não apenas para metas e princípios políticos, mas igualmente para os de cunho administrativo que os viabilizam: é muitas vezes no plano da administração cotidiana que as melhores intenções são deturpadas ou inviabilizadas.

Referências bibliográficas

- BONDIM, Renata Gerard. Acesso e permanência de índios em cursos de nível superior. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany, (Editores Gerais). *Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 161-162
- GARCÍA, Stella; PALADINO, Mariana. (Compiladoras). *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Editores). *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista, I*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ LACED-Museu Nacional-UFRJ, 2002a.
- _____. *Estado e povos indígenas no Brasil: bases para uma nova política indigenista, II*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ LACED-Museu Nacional-UFRJ, 2002b.
- _____. *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista, III*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ LACED-Museu Nacional-UFRJ, 2002c.
- _____. Universidade e Povos Indígenas. Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: _____. (Orgs.). *Desafios para uma Educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Seminário em Agosto de 2004. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED/Trilhas de conhecimentos, 2007. p. 5-32.