

III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem

XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul

III Encontro dos Mestrados Profissionais em Educação e Letras

Tema: **IMPACTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

UEMS, Campo Grande, Brasil - 06 a 08 de junho de 2018



AÇÕES AFIRMATIVAS PARA ACADÊMICOS INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES DE MATO GROSSO DO SUL

VENTURA, Micilene Teodoro¹

Resumo

O presente artigo tem como objeto analisar a implantação de ações afirmativas nas universidades de Mato Grosso do Sul, especialmente na Universidade Federal, a partir do ponto de vista e narrativas dos/as estudantes indígenas, com especial enfoque para a relação entre os conhecimentos tradicionais e acadêmicos. O referencial teórico eleito refere-se a questões de políticas de ações afirmativas, especificadamente aos acadêmicos indígenas sobre o acesso e a permanência em nível superior, seja ele cursos de licenciaturas específicas ou não, formação desses indígenas e currículo. Como procedimentos metodológicos, em uma abordagem qualitativa, será realizada pesquisa documental e bibliográfica. Espera-se, como resultados, compreender, na perspectiva dos sujeitos, as questões relacionadas as políticas de ações afirmativas.

Palavras-chave: Políticas Afirmativas; Nível Superior; Acadêmicos Indígenas.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos na escolarização indígena, no modelo proposto na sociedade atual, temos o Estado se imiscuindo na territorialidade desses povos, demarcando territórios desrespeitando as tradições indígenas (quando demarca), legislando e, no

¹ Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Especialista em Gestão Escolar; Metodologia do Ensino da Arte e em Atendimento Educacional Especializado. Formada em Artes Visuais, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, professora da secretária municipal de educação de Campo Grande. Formadora do Projeto Saberes Indígenas na Escola Núcleo UFMS desde 2014.

caso da educação indígena, determinando como serão as escolas, os conteúdos, os materiais didáticos, a metodologia de ensino, enfim, todos os aspectos que compõem a educação escolar.

Historicamente, de acordo com Candau e Russo (2010), o desenvolvimento da educação escolar indígena passou por quatro principais etapas. Na primeira, ainda no período colonial, estendendo-se até as primeiras décadas do século XX, a violência etnocêntrica e a imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas manifestaram-se nas tentativas de eliminar o “outro”. Em uma segunda etapa, a eliminação, conforme Candau e Russo (2010, p. 155) “[...] se configura de outra forma: a ‘assimilação’. Base de construção da homogeneidade requerida pelos estados nacionais modernos. Nessa segunda etapa, surgiram as primeiras escolas estatais bilíngues voltadas para os povos indígenas.”

No entanto, para essas escolas o bilinguismo era considerado apenas como uma etapa, “um modo para alfabetizar e ‘civilizar’ mais facilmente, povos inteiros.” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 156). Nesse período histórico, houve a sistematização e transcrição de línguas indígenas para a escrita, sendo que “essa concepção de bilinguismo irá influenciar fortemente as políticas educativas voltadas às comunidades indígenas em toda a América Latina até a década de 1970” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 156).

A terceira etapa apontada pelas autoras consiste no desenvolvimento da educação escolar indígena, entre as décadas de 1960 e 1980, por organizações governamentais e não governamentais, voltadas para a “defesa da causa indígena” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 156). O bilinguismo deixa de ter um status de instrumento de transição e surgem formas alternativas de alfabetização de alunos indígenas, das quais Candau e Russo (2010, p. 157) destacam “as experiências ocorridas na cidade de Cayambe, no Equador ou em Puno, no Peru [...] e, de modo especial, a experiência de Warisata Escola-Ayllu, desenvolvida na Bolívia entre 1931 e 1940 [...]”. As autoras ressaltam que esta última foi organizada e estruturada a partir do sistema de referências culturais e sociais existentes na sociedade Aimara, em que, além da prática bilíngue, estava incluída uma dinâmica cotidiana que respondia e respeitava a relação comunitária, significando, talvez, um primeiro exemplo de educação intercultural bilíngue que conhecemos hoje.

A quarta etapa tem início após a década de 1980, “[...] quando os próprios indígenas passam a participar das definições para o setor educativo.” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 157). Nessa nova configuração,

[...] o bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 157).

Diante desse cenário, e das observações feitas por ocasião de nossa pesquisa de Mestrado, de que não existe consenso entre as comunidades indígenas acerca da consolidação de uma escola bilíngue, além do fato de que a minoria dos professores indígenas, no contexto investigado, era falante de sua língua materna, entendemos que as questões que envolvem a formação de professores nessa realidade, devido a sua complexidade, necessitam de estudos mais aprofundados, que levem em consideração os fatores inerentes à constituição de uma identidade para a escola e para o professor indígena.

Segundo Candau (2008, p. 49), “Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas.” Dessa forma, envolvem questões de “[...] lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas” (CANDAU, 2008, p. 49), sendo que, para a autora, “[...] sua integração no mundo universitário é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais.” (CANDAU, 2008, p. 49).

Nascimento e Urquiza (2010, p. 114, grifos nossos) ressaltam que,

[...] ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária, os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: **a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.**

Se a lógica da escola e do currículo na educação indígena precisa ser ressignificada a partir do diálogo, questionamos: a lógica da formação do professor indígena tem tido esse mesmo tratamento? Até que ponto tem sido aberto o diálogo com

o professor indígena de modo a criar um espaço “[...] que deixa de ser de imposição de uma cultura dominante e abre-se para um espaço de intercultura de onde emergem inquietações e desafios para todos os envolvidos nesse processo” (NASCIMENTO; URQUIZA 2010, p. 114)?

Dessa forma, o presente projeto de pesquisa tem como objeto de estudo a formação superior de indígenas, especialmente em cursos de licenciatura, com o objetivo de analisar a implantação de ações afirmativas nas universidades de Mato Grosso do Sul, notadamente na Universidade Federal, por meio da investigação sobre o acesso e permanência, com especial enfoque para a relação entre os conhecimentos tradicionais desses povos e aqueles que são privilegiados na academia.

A ênfase nas licenciaturas refere-se ao fato de entendermos que as cotas para ingresso no ensino superior somente serão um diferencial para esses povos se, antes, eles tiverem acesso à educação básica. De fato, quando se considera a relação entre cor/raça e escolarização, a população indígena representa o maior percentual de pessoas com 15 anos ou mais classificadas como analfabetos no estado. Segundo o Plano Estadual de Educação (PEE/MS), do total de analfabetos com 15 anos ou mais, "5,4% são de cor branca, 12,6% são de cor preta, 9,0% são de cor parda, 4% são da cor amarela e 20,5% são indígenas." (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 69).

Para os indígenas que vivem em territórios próprios, o acesso e permanência à educação infantil, ensino fundamental e médio está condicionado à oferta da educação indígena bilíngue, com professores habilitados e sem a imposição de se deslocarem para os centros urbanos e serem privados do convívio com suas famílias, comunidade e tradições. Porém, o PEE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014) informa que em todo o estado, em 2013, havia 14 professores indígenas formados em nível médio (Magistério Indígena), 2 em escolas municipais rurais e 12 em escolas estaduais rurais, número insuficiente se comparado ao número de escolas de educação indígena: 15 municipais, 42 estaduais e 1 escola da rede privada.

Segundo dados do último censo demográfico do Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE), houve um aumento de 42% no número de pessoas que se declararam indígenas no estado, em relação ao censo de 2000. A análise do órgão governamental considera que a instituição de políticas públicas voltadas a essa população, como as ações afirmativas para ingresso no ensino superior, podem ter contribuído para constituir uma conjuntura política mais favorável para reverter a

invisibilidade sociopolítica dos povos tradicionais. Ainda segundo o IBGE (2010), 94,4% daqueles que se autodeclararam indígenas conseguiram informar o nome da etnia ou povo de origem, com destaque para nove etnias: Atikum, Guarani/Kaiowá, Guarani/Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié e Terena. No estado, os indígenas estão organizados em dois Territórios Etnoeducacionais: Cone Sul (língua guarani) e Povos do Pantanal (com as demais etnias: Ofaié, Guató, Terena, Kadiwéu e Kiquinau).

Assim, torna-se relevante investigar as questões ligadas às políticas de ações afirmativas em Mato Grosso do Sul, que detém a segunda maior população indígena do país, com mais de 77.000 pessoas (IBGE, 2010), número menor apenas se comparado ao estado de Amazonas, que possui mais de 183.000 indígenas.

Os descaminhos das Políticas Afirmativas para os acadêmicos indígenas

O direito da população indígena à educação, seja ela superior ou básica, está amparado por documentos legais, desde a Constituição Federal de 1988 até pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação e decretos presidenciais.

A Constituição Federal de 1988 incumbiu o Estado de assegurar e proteger as manifestações culturais dos indígenas, suas tradições, sua organização social e, sobretudo, o respeito aos seus processos próprios de aprendizagem e ao uso da língua materna no processo de ensino e de aprendizagem das novas gerações. Desse modo, a escola indígena passou a ser de caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue a partir da Constituição Federal de 1988.

Outro documento em que se fundamenta a educação escolar indígena é a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (doravante LDB), que em seus artigos 78 e 79 trata do currículo específico e diferenciado e do financiamento para atender às necessidades educacionais de cada grupo étnico, respeitando suas organizações, línguas e cultura.

Para a consecução do proposto na Constituição Federal de 1988 e na LDB foram aprovadas outras leis, como, por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999, que fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que trata das diretrizes nacionais para as escolas indígenas, o Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que instituiu os territórios etnoeducacionais no Brasil, além de documentos

norteadores, como as Diretrizes para uma Política Nacional da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) e o Referencial para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002). No estado de Mato Grosso do Sul, tem-se a Deliberação CEE/MS nº 4.324, de 3 de agosto de 1995, e a Deliberação CEE/MS nº 6.767, de 25 de outubro de 2002, que estabelecem, em consonância com as orientações nacionais, as diretrizes gerais para a educação indígena no estado. Entretanto, a execução do que determinam as várias legislações da educação escolar indígena no Brasil tem sido um desafio para todos os profissionais da educação que participam de sua organização e implementação, especialmente para os educadores indígenas, no que diz respeito à sua real implementação.

A Constituição Federal de 1988 foi o marco da mudança de paradigma para as escolas indígenas no Brasil, pois o artigo 210 assegura o direito ao uso da língua materna e aos processos próprios de aprendizagem das populações indígenas, tendo o Decreto Federal nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, retirado da Fundação Nacional do Índio (Funai) a incumbência da Educação Escolar Indígena. Esse decreto atribuiu competência ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC) na função de coordenar as ações referentes à implementação da Educação Escolar Indígena no país, estabelecendo uma articulação entre as instâncias e respectivas competências estaduais e municipais.

Dessa forma, atribuindo aos Estados e municípios a oferta da escolarização indígena, a Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991, instituiu, no MEC, o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que publicou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994). Nessas diretrizes, é apresentada a perspectiva da educação escolar indígena como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Os artigos 78 e 79 da atual LDB estabeleceram competências e ações de pesquisa e ensino a fim de possibilitar a execução de uma educação escolar aos indígenas de caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue. Entretanto, segundo Brostolin (2003, p. 97), na busca da garantia de uma educação diferenciada [...] torna-se necessário não apenas ensinar conteúdos na língua materna, mas sim incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas. Assim, faz-se necessária sua presença nas matrizes curriculares das escolas localizadas em áreas indígenas para que, de fato,

as novas gerações das diferentes etnias, crianças e jovens, sejam formadas por meio de uma educação diferenciada e específica. No que diz respeito ao ensino e à pesquisa para a educação escolar indígena no âmbito do bilinguismo e da interculturalidade, o art. 78 da LDB assegura que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 2014, n.p.).

De acordo com o art. 79 da LDB, os programas integrados de pesquisa e extensão devem ter os seguintes planejamentos e objetivos:

§ 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 2014, n.p.).

Dessa forma, ficam claras as disposições referidas nos artigos 78 e 79 da LDB, evidenciando a forma como deve ser constituído o ensino nas comunidades indígenas e os tipos de programas a serem aplicados para garantir o estabelecido na legislação da educação escolar indígena como, por exemplo, a implementação do currículo diferenciado, a valorização cultural e étnica e o respeito aos processos próprios de aprendizagem das populações indígenas.

Contribuindo para essa educação diferenciada, o primeiro Plano Estadual de Educação (PEE) (MATO GROSSO DO SUL, 2003), com vigência no período de 2003-2013, apresentou diretrizes e metas para todas as escolas indígenas de Mato Grosso do Sul, instituindo que da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental somente

professores indígenas ministrassem aulas, com o intuito de favorecer e possibilitar a implementação da educação intercultural e multilíngue. Nos anos subsequentes, passou a existir um número maior de professores indígenas graduados, entretanto, para algumas comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul o número de professores formados não é suficiente para atender à demanda de cumprimento da meta até o ano de 2013.

O PEE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2003) apresentava 21 diretrizes e 22 objetivos e metas para educação escolar indígena, entre as quais estavam:

Adotar estratégias para realização de parcerias com universidades públicas e privadas, copedagógica, para cada etnia do Estado de Mato Grosso do Sul, até o ano de 2005;

Implantar cursos de formação aos professores indígenas, visando atingir 80% de professores indígenas habilitados, até o final da década;

Criar a categoria de professores indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul; Proporcionar a formação e qualificação de 20% dos profissionais da educação, índios, a cada ano, a partir de 2004;

Garantir calendário escolar específico para atividades socioculturais das etnias, a partir de 2004. (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 5).

Alguns desses objetivos e metas não foram concretizados, apesar de terem o mérito de serem os primeiros esforços para significativas mudanças no campo da educação escolar indígena, mais precisamente na proposta de formação de professores indígenas.

Depois de uma década de vigência do PEE/MS 2003-2013, constata-se que houve um crescimento significativo na área da educação escolar indígena. Esse crescimento pode ser observado no número de professores indígenas Terena e Guaraní com formações específicas que hoje é, certamente, maior do que na década de 1990.

No PEE/MS 2004-2014 encontramos a repetição de algumas meta e estratégias delineadas para a década anterior, comprovando a complexidade do tema e da constituição de uma educação escolar indígena segundo as diretrizes oficiais traçadas. Dentre essas, destacamos, nas Meta 1 e 2, que tratam da educação infantil e do ensino fundamental, respectivamente, a utilização dos termos "nas próprias comunidades" e "independentemente do número de estudantes", referindo-se à oferta de ensino para as populações indígenas. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 19 e 25).

Na Meta 12, referente à educação superior, o PEE/MS apresenta as seguintes estratégias:

12.11. estabelecer políticas de redução de desigualdades étnico-raciais e de **ampliação de taxas de acesso e permanência na educação superior** de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, povos do campo, povos das águas, **indígenas** e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de modo a apoiar seu sucesso acadêmico, por meio de programas específicos que abranjam instituições públicas e privadas, incluindo articulação com agências de fomento e ou instituições financiadoras, a partir da vigência do PEE-MS;

12.12. articular, com as IES públicas, a criação de **curso de pedagogia bilíngue** para atendimento de surdos e de indígenas, a partir da vigência deste PEE-MS; (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 86).

E ainda, na Meta 16, que trata da valorização dos profissionais do magistério, encontramos a estratégia 16.11, que afirma que, a partir do segundo ano de vigência do PEE/MS, ou seja, de 2015, o estado iria "[...] prever, nos concursos para a educação indígena, a inclusão de requisitos referentes às particularidades culturais desses grupos populacionais, especialmente as linguísticas [...]" (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 98).

Pode-se constatar que há importantes avanços no campo da Educação Indígena Superior, mas insuficientes para que possa garantir os direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, dessa forma, vale verificar se os mesmos estão sendo cumpridos como determina a lei.

De acordo com Souza, Lima e Hoffmann (2004, p.171) “[...] há 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 no ensino superior”. A discussão apresentada pelos autores sobre a busca de formação específica em nível superior pelas comunidades indígenas parte do entendimento de que a escola foi imposta às comunidades indígenas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, e atualmente o debate deve ser sobre qual escola as comunidades indígenas buscam para transformar essa realidade implantada, sendo a formação indígena em nível superior o principal elemento para modificação dos modelos impostos.

Os indígenas buscam uma formação superior que venha atender suas necessidades formativas, visando a autonomia profissional e a constituição de novos relacionamentos com o Estado brasileiro e com as redes sociais nos contextos locais,

regionais, nacionais e, até mesmo, internacionais, sem a mediação de profissionais técnicos não-indígenas.

A educação superior para os jovens indígenas ganhou maior destaque na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com a oferta de bolsas sociais vinculadas ao Programa Rede de Saberes. Subsequentemente, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) instituiu, em 2003, políticas de cotas, por meio da Lei Estadual n. 2589/2002 e da Resolução COUNI/UEMS n. 241/2003.

A Universidade Federal instituiu cotas para estudantes indígenas no ano de 2012, com a promulgação da Lei Federal nº 12.711, de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012.

Dessa forma, após as políticas de cotas, criam-se novas possibilidades para a formação de indígenas em nível superior, o que justifica a necessidade de investigar os efeitos dessas políticas não somente para o ingresso, mas também para a permanência desses acadêmicos na universidade. Adicionalmente, no que se refere à formação de professores indígenas, o presente projeto intenciona compreender, sob o ponto de vista dos egressos do curso de licenciatura Povos do Pantanal, as contribuições dessa formação para a sua atuação profissional e possíveis mudanças percebíveis nas escolas localizadas em territórios indígenas a partir dessas políticas.

Um olhar para as pesquisas dentro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A questão de pesquisa que motivou a apresentação do presente projeto está ligada à execução das políticas de ações afirmativas para ingresso de acadêmicos indígenas no nível superior no período de 2013 a 2018 em universidades de Mato Grosso do Sul, com ênfase na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: como tem sido a materialização de tais políticas? Quais as estratégias das universidades que instituíram cotas ou cursos específicos para indígenas para garantir a permanência e a qualidade da formação acadêmica, sem desconsiderar as particularidades culturais e educacionais desses estudantes? Qual a taxa de conclusão de curso entre acadêmicos indígenas? Os egressos de cursos de licenciatura estão atuando em escolas indígenas e contribuem para garantir a formação bilíngue, multicultural e voltada à preservação da identidade cultural dessas populações?

Em relação à evasão, um problema encontrado na formulação desse projeto foi a falta de dados das universidades. Foram obtidos somente dados da Universidade

Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), mas relativos ao período de 2004 a 2007, conforme a Tabela 1.

Tabela 1. Evasão de acadêmicos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul (2004-2007)

Evasão (2004-2007)				
	2004	2005	2006	2007
UCDB	6,0%	6,3%	16,6%	18,7%
UEMS	72,0%	52,0%	32,2%	30,0%

Fonte: Viana et al. (2014, p. 120).

Consiste em uma questão primordial, portanto, realizar o levantamento não somente da taxa de evasão dos indígenas oriundos de ações afirmativas como também das causas que motivaram a desistência, sendo essa uma lacuna em que o presente projeto intenta se inserir.

No que se refere àqueles que se mantêm ativos nos cursos, a pesquisa pretende investigar como tem sido sua permanência, se há políticas e estratégias de apoio, tanto de ordem econômica como acadêmica, que assegurem as possibilidades de formação com qualidade, sem privações relacionadas à alimentação, moradia, transporte e condições de acompanhar os conteúdos curriculares, com recuperação de aprendizagem e atendimento bilíngue quando necessário. Por fim, intentamos investigar quais as percepções sobre a formação e como tem sido o início à docência entre os que concluem os cursos de licenciatura.

Para tratar dessas questões, utilizaremos como referencial teórico autores que investigam temas como multiculturalidade e interculturalidade (BHABHA, 1998; CANDAU, 2010, 2008; NASCIMENTO, URQUIZA, 2010; URQUIZA, 2011), formação de professores indígenas (D'ANGELIS, 2003; GRUPIONI, MONTE, 2002; CAVALCANTE, 2003) currículo (SILVA, 2009, 2000; NASCIMENTO, 2008, 2004; MOREIRA, SILVA, 1994) e alfabetização indígena (MELIÁ, 1979).

Bhabha (1998), realizando o deslocamento da diversidade para a diferença cultural, faz-nos refletir sobre a complexidade das questões culturais:

De que modo se formam sujeitos nos "entre-lugares", nos excedentes da soma das "partes da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc)? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de

representação ou aquisição de poder no interior de pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável? (BHABHA, 1998, p. 20).

Dessa forma, é a partir dessa perspectiva que pretendemos investigar as questões aqui propostas, considerando que a pesquisa sobre povos indígenas não pode partir de uma visão centrada em valores culturais e educacionais que se contrapõem aos dos povos tradicionais.

Levantamento de dados dentro das políticas de ações afirmativas

Buscamos fazer, ainda, um breve mapeamento das teses defendidas em Programas de Pós-Graduação de universidades brasileiras que tivessem tratado da temática aqui abordada, junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando como palavras-chave os termos “Cotas indígenas” e “ações afirmativas para indígenas”, a fim de observar se há originalidade e relevância no tema escolhido para o projeto. Os resultados apontaram 719 teses no período de 2013 a 2016 associados a essas palavras-chave, no entanto, a análise dos títulos e resumos revelou que somente 7 tratavam diretamente de políticas de ações afirmativas de acesso e permanência de acadêmicos indígenas na universidade, sendo 2 do estado de Tocantins, 2 da Bahia e apenas 1 de Mato Grosso do Sul.

Dentre esses, Castorino (2014) realizou sua pesquisa sobre a questão de cotas para estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins (UFT), ampliando o estudo para outros países, em especial o México, para conhecer os projetos das universidades interculturais. A pesquisa teve como objetivo conhecer as trajetórias de vidas desses acadêmicos indígenas após ingressar na universidade. Aponta como resultados que, independentemente do modelo de universidade ou educação superior, há elementos que não mudam, pois predomina a meritocracia e os currículos fechados, e que o maior impacto para os indígenas foi a vida em sociedade e a permanência na cidade.

A tese de Ferreira (2013) apresenta como tema a in(ex)clusão dos acadêmicos indígenas na Universidade Federal do Tocantins (UFT), evidenciando a discriminação, os preconceitos e a hostilidade por parte dos não-indígenas, o que se constituiu um

elemento de exclusão e não de inclusão. Acrescenta também que as políticas de cotas não garantem a formação profissional dos estudantes indígenas e sua inclusão.

Souza (2016) e Ressurreição (2015) investigaram a educação superior para indígenas no estado da Bahia. Souza (2016) evidenciou o período de dez anos de políticas afirmativas dentro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o objetivo de analisar as políticas de ensino superior e como se direcionam às comunidades indígenas. Ressurreição (2015), por sua vez, desenvolveu sua pesquisa junto à Universidade do Estado da Bahia, e teve como objetivo investigar o crescente interesse de jovens indígenas pelo nível superior. Constata que existe uma defasagem no processo de inclusão e relata que as políticas públicas brasileiras não apresenta respostas satisfatórias ao processo de ensino desses indígenas, uma vez que não oferece uma formação intercultural. A pesquisa foi desenvolvida com foco nas histórias dos estudantes indígenas, nas rupturas e transições no seu desenvolvimento psicossocial. O estudo de Ressurreição (2015) revelou, assim, a existência de um choque de realidade entre a educação básica e o nível superior, problemas nos pertencimentos socioculturais e a relocação espaço-temporal, devido à questão de território, apontando a universidade como zona de fronteira entre culturas.

Ferri (2015) abordou sobre as políticas de ações afirmativas na universidade estadual de Mato Grosso do Sul, o estudo relata sobre a complexidade da temática e as tensões, resistências, dificuldades e os desafios enfrentados pelos implementadores.

Kawakami (2014) pesquisou as ações afirmativas para o acesso ao nível superior no Brasil, com destaque para os povos indígenas nas universidades, considerando o período pós – colonial. A autora tece críticas à forma como o conhecimento científico tem sido produzido e posto em articulação, mais especificamente frente a presença de indígenas nas universidades, que não foi suficiente para deslocar o espaço tempo dos signos e os contextos de significação do discurso acadêmico, tampouco provocou mudanças na própria institucionalização dos programas de ação afirmativa das universidades.

Por fim, Almeida (2014) retrata sobre o acesso e a permanência de estudantes indígenas no ensino superior, a partir da atuação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A pesquisa traz um relato de como a FUNAI atua na questão do apoio a acadêmicos indígenas no ensino superior, buscando um debate sobre as políticas indigenistas no Brasil.

Essa breve revisão de literatura trouxe alguns elementos pertinentes para a investigação que pretendemos efetuar. Mostraram como a questão da políticas afirmativas estão presentes nas discussões, que a escola indígena se constitui em um espaço historicamente construído, dentro do território indígena, para afirmar e reafirmar a cultura, a história e as tradições desses povos. No entanto, nenhuma tratou das questões dos acadêmicos indígenas dentro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no que se refere especificamente às ações afirmativas, bem como das percepções de egressos de cursos de licenciatura e sua atuação em escolas localizadas em territórios indígenas, lacunas em que nossa pesquisa atuará.

REFERÊNCIAS

AGUILARA, Urquiza, Antônio Hilário A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE, Revista Contrapontos, Itajaí, v.11, n. 3 - p. 336-348, set-dez 2011.

ALMEIDA, NINA PAIVA. **ENTRE A TUTELA E A AUTONOMIA: A atuação da Funai na promoção do acesso e da permanência de indígenas no ensino superior'** 21/02/2014 269 f. Doutorado em ANTROPOLOGIA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Francisca Keller

BHABHA, HOMI K. **O local da cultura**. Trad. Myrian Avila, Eliane Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In:_____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educacional. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de educação, V. 13, n. 37, Jan/Abr. 2008.

CAVALCANTE, Luciola Ines Pessoa. Formação de Professores na perspectiva do movimento dos Professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 14-24, Jan/Abr. 2003.

CASTORINO, ADRIANO BATISTA. **Trajetórias de estudantes universitários (as) indígenas'** 28/11/2014 203 f. Doutorado em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de

Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo
Biblioteca Depositária: PUC/SP

D'ANGELIS, Wilmar R. Kaingang. Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 34-43, fev. 2003.
FERREIRA, SANDRA ALBERTA. **POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: Compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT.** 02/08/2013 131 f. Doutorado em ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander

FERRI, ERIKA KANETA. **Políticas Públicas de ações Afirmativas na Educação Superior: Estudo de caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul** 08/06/2015 200 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; MONTE, Nietta Linderberg (Coord.). **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, Brasília, 2002, 84 páginas.

KAWAKAMI, ERICA APARECIDA. **Povos indígenas na universidade: ação afirmativa e a geopolítica do conhecimento** 01/10/2014 201 f. Doutorado em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena: palco das diferenças.** Campo Grande/MS: UCDB, 2004.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Currículo e a produção de identidades no contexto das escolas indígenas. In. ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14, Porto Alegre/RS. **Anais...**, Porto Alegre, 2008.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilara. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.113-132, Jan/Jun 2010.

RESSURREICAO, SUELI BARROS DA. **JOVENS INDÍGENAS UNIVERSITÁRIOS: EXPERIÊNCIAS DE TRANSIÇÕES E ETNOGÊNESE ACADÊMICA NAS FRONTEIRAS INTERCULTURAIS DO**

DESENVOLVIMENTO' 10/07/2015 undefined f. Doutorado em PSICOLOGIA
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca
Depositária: BC UFBA E FFCH

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian;
PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis,
RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SILVA, Tomás Tadeu da. **O Currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do
currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, ANA CLAUDIA GOMES DE. **PASSOU? AGORA É LUTA!"** Um estudo
sobre ações afirmativas e o ingresso de jovens estudantes indígenas na
Universidade Federal da Bahia' 31/05/2016 265 f. Doutorado em ANTROPOLOGIA
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca
Depositária: Biblioteca da FFCH UFBA