

A INSERÇÃO DE INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: O QUE DIZEM ESSES SUJEITOS?

Fernando Luís Oliveira Athayde¹
Dr. Antônio Jacó Brand² - UCDB

RESUMO: No presente artigo apresentamos resultados de pesquisa, ainda em andamento, focado nos acadêmicos indígenas, enquanto cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Trata-se de estudo com ênfase na inserção desses indivíduos no ensino superior público. Como aporte teórico utilizamos as contribuições de Hall, Bauman e Bhabha, para pensar e refletir a identidade cultural. Por outro lado, a base empírica do nosso trabalho encontra-se alicerçada no contato e escuta dos cotistas indígenas em diferentes áreas e cursos da UEMS, por meio de entrevistas e questionários. O tema das ações afirmativas e cotas nas universidades encontra-se em discussão com muita frequência em nossa sociedade. Entretanto, à medida que políticas desse tipo vão sendo mais amplamente debatidas torna-se necessário detalhar e especificar seus limites e possibilidades. Para isso, é, certamente, relevante dar voz aos sujeitos diretamente envolvidos nesse processo, no caso, os acadêmicos indígenas e suas percepções sobre as suas trajetórias nas Instituições de Ensino Superior. Resultados iniciais indicam para a relevância do acesso às universidades por parte dos acadêmicos indígenas, mas, sinalizam, também, para inadequações no que se refere a conteúdos e metodologias em vigor no âmbito dessas instituições.

Palavras-chave: identidade, cotas, acadêmicos indígenas.

Sabemos que a criação e a implantação da política de cotas nas universidades brasileiras tiveram diferentes critérios, como: os socioeconômicos, destinados aos alunos oriundos de escolas públicas; étnico-raciais, para indígenas e negros; e simultaneamente os socioeconômicos e étnico-raciais. Nesse sentido, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição estadual a determinar cotas universitárias para o ingresso diferenciado de negros e pardos. Trilhando pelo mesmo caminho seguiu a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), as estaduais do Paraná e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS):

É importante salientar que as iniciativas da UERJ e da UNEB não mencionam a população indígena, estando voltada somente para afro-descendentes (negros e pardos na UERJ e apenas para negros na UNEB). As estaduais do Paraná

¹Mestrando em Educação (linha de pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Escolar Indígena), Supervisor Educacional da Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS (SEMED) e Bolsista CAPES/PROSUP. E-mail: fernandopolus@yahoo.com.br

²Pesquisador e docente do curso de Mestrado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. E-mail: brand@ucdb.br

foram as primeiras instituições de Ensino Superior público a oferecer vagas para indígenas em cursos regulares, seguidas da UEMS (PAULINO, 2008, p. 31).

A Universidade de Brasília (UnB), primeira universidade federal a adotar uma política de ação afirmativa, destinou uma reserva de cotas para negros e de vagas suplementares para acadêmicos indígenas. Essa universidade implantou as políticas de cotas sem nenhuma lei específica, mas por deliberação do Conselho Universitário, cuja autonomia permitiu elaborar e implementar Resolução neste sentido.

Cajueiro (2008), em recente pesquisa sobre as Instituições Públicas de Ensino Superior (IESPs), no Brasil, aponta uma série de dados e informações a respeito da inserção de indígenas em tais instituições. Segundo ele, o debate público e as chamadas políticas governamentais vêm influenciando algumas decisões que favorecem as ações afirmativas. Podemos dar como exemplo, o fato de que das vinte e oito (28) universidades estaduais, vinte e quatro (24), ou seja, 86% delas têm ações afirmativas definidas por meio de leis estaduais. Mas, no caso das federais, o amparo legal ocorre de maneira diversa e do universo composto por elas, somente quinze (15) adotaram políticas de ação afirmativa, definidas por resoluções internas, pois, no plano federal, não existe uma política de regulamentação dessas ações.

Outra questão relevante destacada no levantamento realizado é que não existe uma relação direta entre a distribuição da população indígena pelo território nacional e as iniciativas de ações diferenciadas de acesso ao ensino superior. Afirmam os autores do levantamento que:

Não encontramos um maior número de ações afirmativas nas regiões em que a indígena é numericamente superior. Isto parece seguir a realidade do que poderíamos chamar um tanto livremente de lógica da “distribuição regional do preconceito”, pela qual quanto maior a população indígena, maior a quantidade de terras e que têm direito, mais intensos são os preconceitos e mais lhe são vedados os acessos a outros direitos (CAJUEIRO, 2008, pág. 06).

Tal afirmação pode causar estranheza pois as ações afirmativas deveriam estar mais presentes nos estados que possuem populações indígenas maiores. No que diz respeito à região Centro-Oeste, o levantamento aponta que:

Na região Centro-Oeste, 36,7% da população indígena (38.375) vive em área urbana e 63,3% em área rural, das quais 95% (62.557) vive em áreas rurais de municípios de TIs. Os índices de distribuição da população indígena entre

a área urbana e a rural são similares aos da região Norte. A região Centro-Oeste ainda possui a peculiaridade de que sua população total representa apenas 0,8% da população total da região, sendo, portanto, numérica e proporcionalmente menos expressiva que a da Região Norte (CAJUEIRO, 2008, pág. 07).

Apesar desses dados é preciso admitir que seguem exíguas as informações sobre os povos indígenas e as existentes não retratam a realidade com clareza. O Conselho Nacional de Educação admite, com pouca segurança, que cerca de 5.000 indígenas estariam, hoje, nas diversas universidades do país. Seriam, certamente, relevantes dados mais precisos sobre estes alunos que iniciam sua vida acadêmica e sobre aqueles que não conseguiram ingressar. Desconhecemos as suas histórias e como foi o ingresso desses índios na universidade. Com certeza, a maior parte deles, é egressa de escolas públicas, em especial de escolas localizadas em aldeias, nas quais as condições de ensino e aprendizagem são precárias. Um aluno indígena cotista expressou, com tristeza:

Fiz o Ensino Médio na aldeia. Tínhamos aulas todo sábado, o dia todo, mas quando chovia a aula era adiada. (...) Lá, era um professor para todas as matérias! Nove aldeias eram atendidas com uns 25 alunos, mais ou menos... A professora entrava, passava a matéria e mandava a gente copiar e pronto, não explicava o conteúdo, só de vez em quando. Quando tinha prova ela dava a nota e a gente passava. Agora, tudo mudou e vai continuar mudando... Eu não tive uma aprendizagem adequada para poder encarar um vestibular e concorrer com vagas gerais... Estou encontrando dificuldades, mas estou superando (Entrevista n. 2).

Com certeza não foi essa a escola reivindicada pelos povos indígenas. Uma vez acolhido pela Constituição de 1988 o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, foram abertos caminhos para a oficialização de escolas indígenas e de políticas públicas que respondessem aos direitos dos índios a uma educação intercultural, multilíngüe, comunitária e voltada à autodeterminação dos povos. No plano jurídico, o reconhecimento da diversidade cultural, a valorização e o respeito às etnias está claro, porém, não suficientemente assumido pelos responsáveis pelas políticas públicas. Afirma Grupioni (2001, p. 95):

Aos povos indígenas, a Constituição de 1988 assegurou o direito à diferença cultural, reconhecendo suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições. Em seu Artigo 210, a nova Constituição assegura aos povos indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado a proteção das manifestações das culturas indígenas (artigo 215). Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização dos saberes e

tradições indígenas e não seja mais um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente. A cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas e outras culturas e, assim, a escola indígena poderá desempenhar um importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos. Desdobramentos dessas inovações legais se fazem presentes na nova LDB, nos documentos normativos editados pelo MEC e nas pautas de reivindicações de professores e organizações indígenas.

São poucos os alunos índios que conseguem concluir a educação básica, em decorrência de uma gama de entraves e obstáculos. Os currículos e as metodologias seguem sendo importados, em muitos lugares, de escolas não-indígenas. No entanto, apesar das barreiras enfrentadas pelos indígenas, estão conseguindo entrar nas universidades, recorrendo a variados mecanismos: ações afirmativas, vestibulares diferenciados ou não, licenciaturas interculturais, entre outros. É possível observar que até mesmo os alunos “brancos”, oriundos de escolas públicas, passam por estes mesmos problemas de ensino/aprendizagem. Contudo, os indígenas que ingressam nas instituições de ensino superior enfrentam outros problemas, muito maiores, como afirma a indígena guarani kaiowá:

Aqui dentro da universidade o aluno branco olha para você... E lá dentro dele ele te inferioriza... Não precisa ter atitudes... Ele olha e a gente já percebe, como se ele te falasse: você é índio, não é inteligente. É isso que eles passam quando olham para nós...Eu sei que não posso dar muito valor para essas coisas... Já estou acostumada...Eu sei que é preciso me colocar no mesmo nível deles... Mesmo de forma psicológica. Por exemplo, na sala de aula, somos três indígenas um dia chegou a hora de fazer o trabalho em grupo... Nos perguntamos: e agora? Com que vamos fazer o trabalho?Eu falei: somos três, a gente se junta e não precisamos ficar perguntando e pedindo ajuda.... Já temos um grupo... os desprezados vem para o nosso grupo... Hoje somos cinco... que nem eles. Você não pode chegar e ir entrando no meio dos brancos... não aceitam! Eu falei para o grupo: A gente pode tirar nota... e estamos conseguindo! (entrevista n. 8)

A indígena entrevistada não foi a única a se manifestar como vítima de preconceito. Muitos testemunharam que, de uma forma ou de outra, já foram discriminados na escola ou na universidade, pelo fato de serem índios. “Mas não ligam, já estão acostumados” afirmam. As políticas de cotas, ao que parece, permitem ações que possibilitam uma maior abertura para a inserção de grupos étnicos no ensino superior público. É digno de louvor e reconhecimento por parte de muitos a percepção de uma certa “sensibilidade” nas instituições brasileiras de ensino superior, que começam a valorizar e a desenvolver mecanismos de favorecimento dos diversos grupos étnicos do país. Mas, muitas pessoas, que estão nas universidades, não compreendem o

sentido dessas iniciativas. Para elas, o diferente, o outro, segue sendo visto como um estranho. Com certeza crêem “que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído” (DUSCHATSKY; SKLIAR 2000, p. 124).

Ferre (2001), ao discorrer acerca das diferenças humanas, afirma que de certa forma nós causamos, com a nossa presença, algumas alterações na serenidade ou na tranquilidade de algumas pessoas, principalmente quando faz lembrar suas próprias barreiras, preconceitos, dificuldades. Não é por acaso, que os fracos, os fortes, os loucos, em suma, os diferentes às vezes incomodam tanto.

Guardadas as devidas proporções dessa comparação, talvez seja por isso que as universidades encontram-se *invadidas* por discursos que empobrecem, culpabilizam e aprisionam o outro, estabelecendo entre ele e nós uma fronteira densa que não facilita compreendê-lo ou reconhecê-lo. A presença dos acadêmicos índios, ainda, é reduzida e não permite uma aproximação maior - para “olhar” seu rosto, “ouvir” sua voz e nos “ver” em seu olhar. Para isso, é necessário, segundo Ferre (2001, p. 198), fazer:

pensar a nosso próprio coração sobre a perturbação que em nós produz sua possível presença. Isto é, refletindo sobre a ilusão de normalidade que nos impede conhecer-nos, refletindo sobre o fato de que se olhamos para fora, onde o outro não está porque está em mim, nunca o conheceremos... A experiência possível na Universidade, no momento, é quase exclusivamente esta e a ela devemos nos referir; caso contrário, nos veríamos limitados aos conceitos deixando-nos, como disse María Zambrano, vazios de realidade.

Nesse caso, a autora, segue afirmando que na universidade se faz tudo ao contrário, pois “nenhuma reflexão sobre um sujeito próprio, nenhum saber ou sabor acerca de nossa intimidade e um acúmulo de conteúdos sobre o outro que o define” (FERRE, 2001, p. 199) é produzido. É capaz de identificar-nos e encerrar-nos em atividades tecnicistas que faz dos demais, os “diferentes”, os “estranhos”, os “diversos” e de nós os “normais”, os “capacitados”, os “iguais”, produzindo dois tipos de identidade: a identidade dos assim considerados normais e a identidade dos outros, os anormais.

Hall (apud BAUMAN, 2005) observa um ponto importante, neste sentido, e afirma que a diversidade cultural é cada vez mais o destino do mundo moderno, sendo o absolutismo étnico uma característica que já não tem tanto valor na pós-modernidade. No entanto, o maior perigo seriam as novas e velhas formas de identidades que surgem e tentam assegurar-se adquirindo modos mais fechados de cultura e de comunidade,

recusando, desta forma, o engajamento nos empecilhos que surgem quando se convivemos com a diferença.

Ao que parece, a UEMS, a exemplo de outras universidades, busca cada vez mais um ensino que atenda às demandas da sociedade sul-mato-grossense, num sistema estruturado e de plena participação da população. Apresenta características importantes, que a distinguem, pois assume uma proposta de trabalho que atende à especificidade da população indígena, que necessita não apenas políticas de acesso, mas, também, de permanência de seus alunos nos cursos superiores. Com este princípio, a universidade vem se pautando por uma política de atendimento às demandas destes povos por ensino superior, por meio de ações, programas, pesquisas, ensino e extensão.

A pesquisa de campo foi realizada na sede da UEMS, na cidade de Dourados, e incluiu alunos indígenas das etnias: terena e guarani e kaiwá, enquanto acadêmicos dos cursos de Direito, Pedagogia, Letras e Enfermagem. Foram realizadas entrevistas e aplicados questionários aos acadêmicos dos cursos de Matemática, Ciências Biológicas, Física, Letras, Química, Sistema de Informação e Turismo.

O primeiro contato com os acadêmicos ocorreu na sala do Rede de Saberes³ na UEMS, uma vez que ali se encontravam vários deles, em atividades de estudo, uso de informática e convivência. Naquele momento, o pesquisador foi surpreendido pela presença de um indígena que não usava roupas pesadas para se proteger do frio. Porém, mesmo assim, não manifestava insatisfação em estar exposto àquele vento gelado. Não apresentava ser um universitário *comum*. Mesmo assim, inconscientemente, busquei na sua aparência física indicativos da diferença e ao texto de Bhabha “nunca me vêem... Só meus olhos ficarão para assombrar e transformar seus sonhos em caos”. Era a marca mais forte que o indígena carregava de sua etnia, os seus olhos. “É neste espaço da sobreposição entre o apagar da identidade e sua inscrição tênue que tomo posição frente ao sujeito” (BHABHA, 2005, p. 92).

Convidei-o para uma entrevista, justificando a finalidade de minha pesquisa. O convite foi prontamente aceito. Buscamos um espaço tranquilo e adequado e iniciamos o diálogo. Diversos assuntos sugeriram até o começo da entrevista. Pergunto: A universidade faz de você uma pessoa diferente? A resposta não veio de súbito. Ficou olhando para suas mãos “vazias” por alguns minutos e disse:

³ Laboratório de Informática do Rede de Saberes/UEMS, vinculado ao Programa “Rede de Saberes” – Permanência de Indígenas no Ensino Superior.

Eu li em um livro, que um homem descia para tomar banho todo dia em um rio e toda vez que ele voltava lá, não era a mesma pessoa. Até a água era outra. Então, toda vez que eu venho à universidade e adquiro os conhecimentos daqui e volto para a minha aldeia, já não sou o mesmo. Mas, continuo sendo índio! Está na minha cara, no meu sangue e não tem jeito de mudar isso!

Entre tantas perguntas e respostas terminei a entrevista e mais uma vez o encontro com o argumento indígena, como na poesia *Presença* de Mário Quintana⁴, “quando surge és tão outro e múltiplo e imprevisito que nunca te pareces com o teu retrato... E eu tenho de fechar meus olhos para ver-te”. O jovem terena reportou-se a Heráclito para conseguir explicar que ele muda cada vez que vem à UEMS e consegue estabelecer diferenciações: “não sou o mesmo, mudo todos os dias, mas continuo índio” (HALL, 2005). Desta forma, produzem-se diferentes “posições de sujeitos”, isto é, identidades. Nossas sociedades pós-coloniais não se desintegram não porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas, essa articulação é sempre parcial, pois a estrutura da identidade permanece aberta, a exemplo da afirmação do jovem índio, que apesar das mudanças ocorridas na sua forma de pensar e ver mundo, continua sendo índio.

No período da tarde continuaram as entrevistas na UEMS, entrevistando alunos índios das duas modalidades de curso, licenciatura e bacharelado, para observar como eram direcionados os conteúdos. Será que os professores na relação com o indígena, valorizam sua cultura, sua identidade e estabelecem diálogos entre o conhecimento indígena e o conhecimento acadêmico?

No princípio a gente veio buscar isso... Entender a legislação e o direito do índio. Só que na realidade, dentro da universidade, a gente não vê isso. É difícil você debater uma questão indígena dentro da sala de aula... Os professores não têm muito conhecimento na área... E fica difícil para eles debaterem conosco (Entrevista n.06)

Despontam, também, as questões relacionadas ao currículo, como podemos verificar no depoimento abaixo:

Os professores buscam passar aquilo que eles sabem...Em relação as questões indígenas, não conseguem abranger muito... e necessitamos de muito mais. Eles têm um conteúdo limitado em relação ao conhecimento do índio e seus direitos legais! Algumas vezes, falam algumas coisas muito básicas. Por

⁴ Poeta brasileiro, tradutor e jornalista. Nasceu em Alegrete, RS, na noite de 30 de julho de 1906 e faleceu em Porto Alegre, em 5 de maio de 1994. Acesso em http://www.releituras.com/mquintana_bio.asp Disponível em 19/08/2009.

vivermos em uma região onde vivem indígenas deveria ter uma matéria específica, igual para todos, como tem uma matéria específica para o tráfico de drogas, por ser fronteira... Acredito que poderia ficar melhor se todos tivessem esse entendimento (Entrevista n. 07)

O envolvimento das universidades com os alunos indígenas vêm aumentando nos últimos anos. Cordeiro (2008) destaca que os alunos índios que iniciaram sua graduação na UEMS, logo no início das cotas, enfrentaram muitos problemas, como a falta de moradia, de alimentação, de transporte e um ambiente *inóspito* dentro da UEMS. A instituição, por meio das Pró-Reitorias, viabilizou algumas bolsas de permanência junto ao governo estadual, que eram, naquela época, distribuídas apenas para alunos carentes de instituições privadas. Os indígenas que estavam freqüentando as aulas, naquele ano, ganharam o direito de uma bolsa, porém, os obstáculos impostos pela burocracia impediam a liberação do dinheiro. Com as freqüentes intervenções da UEMS, as bolsas foram liberadas, porém, sempre com dois, três, ou quatro meses de espera, deixando muitas pessoas tristes e levando vários a desistirem. Nos anos seguintes, a situação continuou, mas com um agravante: o governo cortou as bolsas dos indígenas que tinham mais de duas pendências ou menos de 90% de presença em sala de aula. Comprova essa situação o depoimento do aluno, calouro de 2009, sendo que a situação dele não é diferente dos demais:

Eu pagava 200,00 no pensionato mais 5,00 por alimentação, que era almoço e janta. Um dia comecei a pensar assim: Não posso gastar tudo isso, minha família não tem esse dinheiro. Então, eu só almoçava e gastava 0,79 centavos, era a minha janta, comia um miojo (entendi que o miojo era dividido em duas partes, para comê-lo em dois dias). Assim, eu comecei a pagar 200,00 só para dormir mesmo...o almoço eu pagava...almoçava bem, para eu poder ir para a faculdade...aí na janta não, eu só como o miojo mesmo. De manhã, cedo, é só o café, não é cobrado. Estou passando por dificuldades, até chegar minha bolsa... mas não quero desistir. A gente fica muito preocupado, vence o aluguel, a onde vou conseguir o dinheiro? Você acaba não entendendo a matéria, os livros que lê e as provas! (...) Deu problema no meu cartão e tive que resolver na minha agência... estamos em junho e nada de bolsa! O primeiro calouro recebeu a bolsa em junho...Já se passaram muito tempo, tem indígena que não agüenta as dificuldades e vai embora. (Entrevista n. 2)

Segundo informações do setor de Diversidade da UEMS, a instituição vem promovendo diversas ações na intenção de suprir algumas necessidades básicas que possam facilitar a permanência dos alunos indígenas em suas unidades. Muitos projetos e programas estão sendo discutidos na tentativa de sanar as dificuldades, como a falta de dinheiro, pois a maioria não tem como pagar o aluguel e comprar comida.

Embora tais mecanismos compensatórios não sejam bem conhecidos, Cordeiro (2008, p. 158) afirma que hoje existe:

O Interesse demonstrado por alguns funcionários, professores e gestores em conhecer e aprender sobre os indígenas e suas culturas; Forma de tratamento mais humana despendida aos negros e indígenas nos setores da UEMS; Preocupação de alguns gestores e setores específicos em atender os cotistas em suas dificuldades principalmente as de permanência; Realização de eventos específicos, embora tímidos, na questão étnico-racial, mas com contatada ausência dos docentes; Inserção de tópicos referentes a questão étnico-racial no currículo de alguns cursos; Participação dos cotistas negros e indígenas em eventos com publicação de trabalhos .

É importante ressaltar que a UEMS leve em consideração estes desafios, pois, como afirma Nascimento (2006, p. 176), esses:

questionamentos e inquietações de caráter epistemológico, metodológico, político e ético, por colocar em pauta relações como a colonialidade do saber, a subalternação do conhecimento e a produção de um “outro conhecimento”, o pensamento liminar que busca caminhar para “uma outra lógica”, um pensar de “uma outra lógica”, um pensar de uma outra maneira.

Talvez, por já pensar nestas situações, em 2007, foi instituída, na UEMS, a Divisão de Inclusão e Diversidade (DID), ligada à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEC/UEMS), por meio da Resolução COUNI/UEMS nº331, de 07 de novembro de 2007, visando a prevenção da discriminação de gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual e pessoas com necessidades educacionais especiais na Instituição.

No âmbito da UEMS apuramos inúmeras ações vinculadas à inserção dos acadêmicos indígenas, como: Programa de Assistência Estudantil (PAE), o PAE/UEMS/2009; Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); Programa Vale Universidade Indígena; Projeto, Contribuição para a etnossustentabilidade de comunidades indígenas Terena de Mato Grosso do Sul. Viabilizado por meio de parceria EMBRAPA, UEMS, FUNAI e AGRAER. Projeto financiado pelo CNPq 2008/2010; Projeto Rede de Saberes II (2008/2010) tem como objetivo oferecer apoio aos acadêmicos indígenas em suas trajetórias nas Instituições de Ensino Superior de MS, viabilizado por meio de parceria entre UCDB UEMS, UFGD e UFGD, trata-se de projeto financiado pela Fundação FORD 2008/2010.

Por outro lado, outras ações vêm sendo concretizadas, tais como: Laboratório de Informática; Aquisição de materiais: manutenção do Laboratório de Informática do Rede de Saberes/UEMS e compra de materiais de uso laboratorial para acadêmicos indígenas, principalmente para os calouros; Apoio aos alunos indígenas em atividades de pesquisa relacionadas com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Três TCCs foram concluídos: Por um direito a diferença: situação jurídica penal dos presos indígenas no município de Dourados, MS; A territorialização da agricultura na Reserva Indígena Lalima, município de Miranda, MS; Produção de Mudas para o desenvolvimento sustentável da Aldeia Lagoinha. A universidade oferece incentivo em atividades de pesquisa fora da universidade, por meio de parceria com outras instituições de pesquisas.

Três alunos indígenas participam de projeto de pesquisa desenvolvido em parceria UEMS/EMBRAPA, no qual desenvolvem atividades voltadas às comunidades indígenas. Além disso, foi oportunizada a participação de alunos indígenas em eventos técnico-científicos para que tenham acesso ao amplo espectro de conhecimento, idéias, problemas e metodologias e com isso possam agregar à sua formação específica, novas e diferentes perspectivas ao seu futuro profissional.

No entanto, pouco se discute acerca do modelo de universidade e das necessidades e possibilidades de transformação dessas instituições, preparando-as para receber essa nova clientela, os indígenas, que desejam não apenas aprender o que nós temos a ensinar, mas, também, ver seus conhecimentos reconhecidos, valorizados e, no futuro, transmitidos e atualizados no âmbito das Universidades. Mas, para isso, será fundamental que as Instituições de Ensino Superior tornem-se mais democráticas, multiculturais e voltadas aos interesses da sociedade como um todo.

Considerações finais

Entendemos que caberá às Instituições de Ensino Superior e aos educadores que atuam nessas instituições o desafio de encontrar políticas públicas para além das ações afirmativas e das cotas, ou, se quisermos, para além das políticas de inclusão, dialogando com as diferenças e, dessa forma, fazendo frente à ação homogeneizadora do Estado e, ainda, superar a contradição que se instala entre ela e o direito das populações indígenas à especificidade e à diferença.

Certamente, o tempo presente, exige debate crítico envolvendo questões metodológicas e o currículo, além de projetos de pesquisas e programas que possam

favorecer não só o ingresso, mas, também, a permanência efetiva dos acadêmicos índios no ensino superior público. Dados quantitativos indicam um elevado número de evasão e repetência de acadêmicos.

De outra parte, a presença de um número cada vez maior de acadêmicos índios nas Instituições de Ensino Superior poderá traduzir-se em enriquecimento das próprias instituições em nosso país.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt. RJ: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira**: será esse o caminho? Campinas, SP: Autores associados, 2005.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior público federais e estaduais do Brasil**: Levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Acesso em http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/mato_grosso_do_sul/index.htm Disponível em 28/07/2009.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade de Mato Grosso do Sul**. São Paulo: PUC. Tese (Doutorado em Educação - Currículo), Universidade Católica de São Paulo, 2008.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural**. IN: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos sobre a educação e cultura**. Belo horizonte: Ed. UFMG, 1996.

FERRE, Núria Péres de Lara. **Identidade, diferença e diversidade**: manter viva a pergunta. IN: LARROSA, Jorge; Skliar, Carlos (orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Os Povos Indígenas e a Escola Diferenciada**: Comentários Sobre Alguns Instrumentos Jurídicos Internacionais. IN: GRUPIONI, Luís Donisete Benzini; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (Org). **Povos Indígenas: Construindo Práticas de Respeitos e Solidariedade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PAULINO, Marcos. **Povos Indígenas e as Ações Afirmativas**: o caso do Paraná. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2008.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Populações Indígenas, Universidade e Diferença**. In a Educação na Interface da Relação Estado/Sociedade. Volume I. Coletânea. Filomena Moreira de Arruda Monteiro e Maria Lucia Rodrigues Muller (org.), EdUFMT, 2006.

WOODWARD, Katheyn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Thomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.