

# Jovens indígenas nas universidades brasileiras: alguns aspectos históricos e interculturais

Sueli Barros da Ressurreição\*  
Sonia Maria Rocha Sampaio\*\*

## **Resumo:**

Este artigo tem como propósito analisar alguns aspectos históricos e interculturais que configuram o acesso de jovens indígenas à educação superior no Brasil. Expõe um breve histórico sobre a presença dessa população, seu pertencimento étnico e a conquista da cidadania neste país, com o foco na educação. Reflete estudos que analisam a condição de estudantes indígenas que ingressam na educação superior e a luta pela sua permanência na universidade pública. Essa luta enseja o debate sobre o papel social e formativo dessa instituição e a necessidade de sistematizar políticas que atendam à demanda desse novo estudante na perspectiva intercultural.

## **Palavras-chave:**

Indígenas; Educação superior; Sistema de cotas; Educação intercultural.

---

\* Universidade do Estado da Bahia - Salvador - Bahia

\*\* Universidade Federal da Bahia - Salvador - Bahia

# Young indians (native brazilians) in brazilian universities: some historical and intercultural aspects

Sueli Barros da Ressurreição

Sonia Maria Rocha Sampaio

**Abstract:**

This paper aims to discuss some historical and intercultural features regarding the access of young Indians (Native Brazilians) to higher education in Brazil. A brief historical overview of the presence of indigenous individuals, their ethnic belonging and their fight for citizenship in the country, is presented with a focus on education. Studies analyzing the condition of Indian students in college institutions are reviewed and the current struggle of such students to remain in the public university is pointed out. Such struggle prompts the discussion about both the social and formative role of that institution and the need for the systematization of policies aimed at meeting the demands of those new students from an intercultural perspective.

**Palavras-chave:**

Native Brazilians; College Education; Affirmative Action; Intercultural Education.

# Jóvenes indígenas en las universidades brasileñas: algunos aspectos históricos e interculturales

Sueli Barros da Ressurreição  
Sonia Maria Rocha Sampaio

## **Resumen:**

Este artículo tiene como objetivo discutir algunos aspectos históricos e interculturales que caracterizan el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior en Brasil. Expone un breve panorama sobre la representación de esta población, su integración étnica y su conquista de la ciudadanía en este país, con énfasis en la educación. Discute los estudios que analizan la condición de los académicos indígenas que acceden a los cursos universitarios y la lucha por su permanencia en la universidad pública. Esta lucha proporciona la discusión sobre el papel social y formativo de esta institución y la necesidad de sistematizar políticas que satisfagan a la demanda de este nuevo estudiante en la perspectiva intercultural.

## **Palabras clave:**

Indígena; Educación superior; Sistemas de cuotas; Educación Intercultural.

## Introdução

A ampliação do acesso de jovens de origem popular à educação superior pública no Brasil ocorreu por meio da adoção de políticas de ação afirmativa por meio do sistema de reservas de vagas sociais e/ou raciais. Essa medida possibilitou o acesso de um contingente expressivo de jovens de origem popular na educação superior que, entretanto, têm sido alvo de debates acerca da elaboração de políticas públicas e das condições da permanência destes nas universidades públicas.

No âmbito das políticas públicas, discutem-se as desigualdades acentuadas de acesso e formação dos jovens de origem popular na educação superior. Apesar do avanço no aumento da escolarização formal nestes últimos anos, o acesso à educação superior ainda é restrito, prevalecendo as desigualdades de classe, raciais e territoriais. Dentre os 50 milhões de jovens, com idade entre 15 e 29 anos, 17,8% entre 18 e 24 anos frequentam ou já concluíram a educação superior, segundo os resultados do censo da educação superior 2011 (INEP, 2013). De acordo com a análise dos pesquisadores desses censos, boa parte das trajetórias desses jovens é interrompida pela desistência, por abandonos e retornos, caracterizando um percurso escolar bastante irregular nesse grupo etário. Dentre esses jovens, destacamos os indígenas que ingressam na educação superior por meio do sistema de reservas de vagas em universidades públicas. Historicamente, esse segmento populacional foi silenciado em suas identidades e, por vezes, homogeneizado pelo senso comum no que tange às suas expressões, linguagens, comportamentos e aspirações.

Este artigo tem por objetivo analisar alguns aspectos históricos e interculturais que configuram o acesso e a permanência de jovens indígenas à educação superior no Brasil. Almejando esse propósito, por meio de uma revisão de literatura, primeiro descrevemos a inscrição dessa população e seu pertencimento étnico, refletindo sobre os significados que permeiam o ser jovem indígena na realidade atual deste país; em seguida apresentamos um breve panorama histórico sobre a luta dos povos indígenas pela conquista da cidadania, com o foco na educação; terceiro, discutimos estudos que analisam oportunidades e mudanças que caracterizam os jovens indígenas que ingressam na educação superior. Finalizamos, apontando a condição atual dos indígenas em defesa de sua permanência na universidade.

## Juventudes indígenas no Brasil e pertencimento étnico

Na América Latina, tanto os jovens de ascendência africana como os indígenas se constituem como grupos vulneráveis, quando são considerados as múltiplas discriminações de caráter étnico-raciais, relativas ao acesso aos bens e serviços, às situações de risco, e, particularmente, nas juventudes indígenas, o distanciamento de sua própria cultura ao mesmo tempo em que são excluídos da cultura capitalista urbana. Assim, vivenciam uma tripla exclusão: étnica, classista e geracional. Ao analisarem esse fato, pesquisadores apontam alguns aspectos que se apresentam como desafios para o desenvolvimento de pesquisas e políticas públicas voltadas para os direitos dessa população (POPOLO; LÓPEZ; ACUÑA, 2009). Dentre esses, destacamos aqui as limitações referentes à informação sistemática e de qualidade sobre a identificação étnica dos povos indígenas nas diferentes fontes de obtenção de dados sociodemográficos, principalmente nos censos.

Ancoradas na revisão de literatura, apresentamos algumas fontes estatísticas censitárias que tratam dos níveis de escolarização dos jovens e a da inscrição dos indígenas como segmento étnico no Brasil. Os dados sobre escolarização foram extraídos do Censo de 2012 (IBGE, 2012a) e, quanto aos referentes à população indígena, recorreremos às análises de pesquisadores acerca do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012b), ano em que novos critérios étnicos foram introduzidos na investigação. Consideramos o uso desses documentos e algumas das suas respectivas interpretações como um dos meios potencialmente relevantes para contextualizar o histórico de acesso dos indígenas à educação superior e o impacto na política de cotas. Entretanto, reconhecemos os limites de exatidão e objetividade dos dados estatísticos, uma vez que suas diferentes interpretações são objetos de disputas simbólicas de poder entre os profissionais envolvidos na sua produção, análise e divulgação, conformes os estudos de Gil (2009, 2012) e Senra (2006).

No Brasil, a população jovem<sup>1</sup> representa, segundo o IBGE (2012a), cerca de 50 milhões de pessoas ou 30% da população na faixa etária entre 15 e 29 anos. Na educação, a taxa de analfabetismo das pessoas com 15

---

<sup>1</sup> O projeto do Estatuto da Juventude (Projeto de Lei da Câmara nº 98, de 2011), aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) em fevereiro de 2012, considera como jovens as pessoas de 15 a 29 anos de idade (IBGE, 2012a).

anos ou mais de idade em 2011 foi de 8,6% (12,9 milhões de analfabetos), 1,1 ponto percentual a menos do que em 2009 (9,7%, 14,1 milhões de analfabetos). Jovens de 15 anos ou mais, no Brasil, têm em média 7,5 anos de estudo e não conseguem concluir o ciclo fundamental básico, direito adquirido constitucionalmente. No Censo de 2012, a taxa de escolarização líquida, ou seja, a proporção em determinada faixa etária de jovens que se encontram frequentando escola no nível adequado à sua idade, apresenta em todo o país o percentual de 51,6%, o que mostra um avanço em relação ao censo de 2009 que registrou 37,9% de adolescentes no ensino médio. Os pesquisadores observaram uma queda expressiva na proporção dos que ainda estavam no ensino fundamental, passando de 21%, em 2001, para 8,1% em 2011. Segundo o IBGE (2012a), o avanço na taxa de frequência desses jovens ao ensino médio foi ainda mais significativo para aqueles que pertencem a famílias com menores rendimentos (de 13,0%, em 2001, para 36,8%, em 2011) e entre os pretos e pardos (de 24,4% para 45,3%).

Apesar das desigualdades educacionais, o acesso dos jovens à educação superior de 1999 para 2009 aumentou entre brancos de 33,4% para 62,6%; para os pardos, de 8,0% para 31,8%; e para os pretos, de 7,5% para 31,8%. Esse aumento apresenta resultados relevantes sobre o impacto do sistema de cotas no acesso de indígenas e negros à educação superior no Brasil nestes últimos anos. A proporção de jovens estudantes de 18 a 24 anos que cursavam o nível superior cresceu de 27,0%, em 2001, para 51,3%, em 2011. Jovens estudantes pretos e pardos aumentaram a frequência no ensino superior (de 10,2%, em 2001, para 35,8%, em 2011), porém, com um percentual muito aquém da proporção apresentada pelos jovens brancos (de 39,6%, em 2001, para 65,7% em 2011) (IBGE, 2012a).

E o que dizer dos jovens indígenas? Necessário registrar que as dificuldades desse segmento populacional em acessar níveis mais altos de escolaridade não diferem muito dos jovens negros e de camadas populares, apresentados no Censo do IBGE (2012a). Mas onde são situados esses jovens na maioria dos gráficos e tabelas nas fontes de dados dos censos sociodemográficos do IBGE? Segundo o Censo Demográfico 2010 do IBGE (2012b), o Brasil tem hoje 817.973 indivíduos autodeclarados como indígenas, correspondentes a 0,4 da população<sup>2</sup>, divididos em 230 povos com 180 línguas distintas. No que concerne à educação, há significativa

<sup>2</sup> 47,7% brancos; 7,6% pretos; 1,1% amarelos; 43,1 % pardos e 0,4% indígenas (IBGE, 2012a, p. 7).

participação de estudantes situados nas faixas: 17-20 (maior percentual nos últimos anos), 21-23 e 24-26 anos, ligado ao fenômeno de crescimento demográfico da população urbana jovem. Entretanto, muitos deles apresentam níveis elevados de analfabetismo (real ou funcional), a taxa de alfabetização dos indígenas de 15 anos ou mais de idade é de 88,1% nas regiões urbanas, enquanto nas áreas rurais o percentual cai para 66,6% (IBGE, 2012b).

Quando pensamos na educação superior, os dados ainda não estão suficientemente sistematizados e carecem de especificação desse grupo no quadro geral da população e por categorias de cursos de graduação. Atualmente, o acesso à universidade por indígenas permanece muito baixo, ocorrendo ociosidade no número de vagas oferecidas por meio do sistema de reserva de vagas nas instituições de educação superior (IES) públicas. No total, são 8.000 estudantes de diferentes etnias nas universidades estaduais, federais e privadas. Essa proporção ainda é pequena, considerando-se que o percentual de indígenas entre o povo brasileiro é de 0,4% e, à medida que as novas gerações avançam nas séries básicas da educação escolar, a demanda deveria aumentar gradativamente (IBGE, 2012a; DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013).

O critério utilizado para captação indígena na pesquisa de 2010 do IBGE (2012a) foi a autoclassificação ou autoidentificação, independente de se o informante foi o próprio indígena ou não. As considerações apresentadas, nesse documento, são baseadas no quesito cor ou raça e em características investigadas em todos os domicílios do país. Até 2000, ainda não existia por parte do IBGE a adoção de critérios mais específicos sobre a afirmação de populações indígenas nos censos. A obtenção do número de autodeclarados com base nesse quesito mostra que um número significativo de indígenas deixou de se autodeclarar nessa categoria e se classificou nas demais opções cor ou raça, a saber: amarela, preta ou parda. O documento explica que, no Censo de 1991, as pessoas se identificaram como outras categorias e, no de 2000, passaram a se identificar como indígenas.

A partir dos resultados do Censo Demográfico 2010, aprimorou-se a investigação desse contingente populacional e contornos espaciais mais acurados, introduzindo-se como critérios para identificação: o pertencimento étnico, língua falada no domicílio e localização geográfica. Além disso, o quesito cor ou raça com a introdução da categoria 'indígena' (existente desde o censo de 1991, com amostra selecionada) passou a ser

investigado para todas as pessoas, em todos os municípios. É importante ilustrar que esses critérios têm impacto na adoção de ações afirmativas nas universidades brasileiras, principalmente sobre o pertencimento étnico e o perfil dos estudantes indígenas. Gradativamente, as instituições de educação superior foram modificando seus questionários sociodemográficos e seu requisito de autodeclaração de cor/raça.

Neste país, os povos indígenas foram forçados a esconder e a negar suas identidades étnicas como estratégia de sobrevivência e para amenizar o preconceito e a discriminação, pelas pressões políticas, econômicas e religiosas, ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais (LUCIANO, 2006a). Segundo o autor, desde a última década do século passado, os indígenas reassumem e recriam suas tradições, vivendo um processo denominado de ‘etnogênese’ ou ‘reetinização’, que consiste na reafirmação de identidade de um povo étnico, após ter deixado de assumir sua identidade, por circunstâncias históricas, recuperando e reintroduzindo aspectos relevantes de sua cultura. A saída da invisibilidade foi proporcionada pela busca de melhores condições de vida pelos indígenas e incentivos governamentais, associados a melhorias nas políticas públicas, advindas da conquista de direitos e de cidadania por parte desses povos.

A partir da análise empreendida por Luciano (2006a), convém esclarecermos o conceito de cidadania como categoria histórica e na perspectiva intercultural aqui proposta. A ideia de cidadania surge como fenômeno histórico na Revolução Francesa, quando os movimentos de reivindicação dos direitos tornaram-se uma luta política nacional. Por esse motivo, a sua construção está ligada à relação das pessoas com seu Estado/Nação, tornando-se diferenciada conforme a dinâmica sociopolítica. O conceito clássico de cidadania tem como base a justiça social e desdobra-se em três principais direitos: civis, políticos e sociais, que implicam em igualdade de direitos e deveres, participação e acesso aos bens e serviços (CARVALHO, 2008; MARSHALL, 1967). Na realidade brasileira, a conquista desses direitos por parte dos indígenas passou por longos períodos de luta e resistências que partem do histórico de extermínio, exclusão social e apagamento de suas identidades. Veremos adiante que só a partir da Constituição de 1988 é que esse tema passa a ser, pelo menos juridicamente, uma realidade para esses povos que então são reconhecidos como sujeitos de direitos e de pertença a dada comunidade.

No que concerne à invisibilidade, o sociólogo brasileiro, Jessé de Souza, ao discorrer sobre a construção da subcidadania, esclarece que a desigualdade social é central no contexto seletivo da sociedade brasileira, assume uma natureza de segunda pele, ou seja, uma opacidade ou invisibilidade na dinâmica do cotidiano social de modo a tornar-se ‘naturalizada’. Esse autor (SOUZA, 2000) usa o termo ‘subcidadania’ ao invés de ‘exclusão social’, por entender que o primeiro pressupõe certa participação social, ainda que periférica ou subintegrada, e o segundo, uma falta total dessa participação. Souza (2000) discute o conceito de ‘europeidade’, referindo-se a uma hierarquia valorativa que delinea uma linha divisória entre ‘gente’ e ‘não gente’, ‘cidadão’ e ‘subcidadão’. No Brasil essa linha divisória ou modernidade separatista constitui uma ‘gigantesca ralé’ de inadaptados às demandas da vida produtiva e social modernas.

Ancorada nessa análise, observamos que os indígenas ainda vivem hoje, apesar do fenômeno da etnogênese (LUCIANO, 2006a), uma condição de subcidadãos. Apesar da luta desses povos pela sua afirmação étnica, o cidadão não indígena ainda mostra desconhecimento da história, costumes e tradições desses povos, permanecendo com uma visão exótica, monocultural, folclórica, estereotipada e preconceituosa. Portanto, no senso comum, essa condição, a de subcidadão, é naturalizada, os indígenas parecem ‘não gente’, invisíveis ou subprodutores (SOUZA, 2000) em relação à demanda do mercado produtivo e subintegrados ao cotidiano social.

Essa invisibilidade é ainda mais evidente no processo de exclusão de oportunidades educacionais para esses povos. Esse fato é observado na ausência, nos currículos escolares, de conteúdos sobre sua história, reforçando assim o silenciamento de suas identidades e conduzindo à formação de estereótipos (CANEN; OLIVEIRA, 2002), constatada também na predominância da visão integracionista ao perceber esses povos como ‘súditos’, ‘transitórios’, cujo destino é integrar-se por meio da superação de sua identificação étnica (BRAND; CALDERONI, 2012). Alinhado a essa crítica, Santos (2007) cunhou o termo ‘epistemicídio’, referindo-se ao modelo hegemônico de produção do conhecimento ocidental, que anula ou torna invisíveis os conhecimentos, culturas ou grupos étnicos, gerando uma monocultura do saber e do rigor ao negar outras formas de produzir conhecimentos e modos de vida.

Assim, os jovens indígenas pertencentes às 230 etnias convivem, como a maioria dos jovens pobres, com limites no acesso à educação e poucas possibilidades de emprego digno e vulneráveis a todo tipo de violência, assistência precária à saúde, discriminação étnico-racial, sexual, homicídio, suicídio e abuso de drogas (POPOLO; LÓPEZ; ACUÑA, 2009). Quanto ao pertencimento à vida adulta, por sua pluralidade cultural, cada etnia estabelece perspectivas diferenciadas para suas transições, o que necessita ser considerado pelas políticas públicas.

Por essa razão, para promoção da plena cidadania, o consenso nas discussões sobre ações afirmativas nas universidades para esses povos é o de ter como mediadores principais os direitos humanos e o diálogo intercultural na elaboração de políticas públicas. Nessa perspectiva intercultural é que se cruzam os pertencimentos étnico e acadêmico desses jovens, nas fronteiras do acesso e da permanência dos estudantes indígenas na universidade. A inclusão desses jovens na educação superior tem como questão central o reconhecimento de suas etnias e valores culturais, como explica Luciano (2006b, p. 5):

[...] Não se trata de diferenciado como sinônimo de isolamento, mas, de espaço plural de convivência e de troca de experiências, conhecimentos e valores. [...] Neste sentido, o grande desafio é articular espaços acadêmicos que criem relações simétricas de produção e reprodução de conhecimentos, tendo como base o fato de que tanto os povos indígenas quanto universidades são portadores e disseminadores de conhecimentos milenares, que de diferentes, poderiam ser complementares, contribuindo definitivamente para o avanço e enriquecimento do conhecimento humano, em vista de soluções para os grandes problemas da vida humana e do planeta [...].

No Brasil, a defesa histórica pela cidadania etnicamente diferenciada passa pelo engajamento constante dos povos indígenas pelo seu reconhecimento como titulares de direitos com base na afirmação do seu pertencimento étnico. De acordo com o Dicionário de Direitos Humanos (2014), o “[...] pertencimento ou sentimento de pertencimento é a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos”. Essa definição pressupõe que o sujeito deve ter o sentimento de pertencer a um lugar e, ao mesmo tempo, sentir que esse lugar lhe pertence, acreditando que pode interferir na rotina e ritmo desse espaço de identidade. Assim, é possível compreender a resistência e a ação de grupos minoritários, a

exemplo dos indígenas, que se unem na conquista de espaços econômicos e políticos. O que se evidencia no crescente ativismo indígena, nos últimos 20 anos, e revela o protagonismo dos jovens nos movimentos e organizações políticas como será narrado a seguir.

## **O jovem indígena como ‘sujeito de direitos’ - rupturas e transições sociopolíticas**

O reconhecimento dos povos indígenas como titulares de direitos é, por definição, uma abordagem intercultural e diz respeito a processos de desenvolvimento com identidade, baseado em normas e princípios internacionais constantes na Declaração das Nações Unidas (POPOLO; LÓPEZ; ACUÑA, 2009). Na história do Brasil, a conquista de direitos pelos indígenas foi permeada por momentos sociopolíticos críticos que ajudam a entender os atenuantes do etnocentrismo e do epistemicídio. Destacamos, neste item, a participação dos movimentos indígenas para a construção de políticas e práticas interculturais, especialmente no campo da educação básica e superior. Para isso, enfocamos aspectos históricos que permearam o acesso dos indígenas às universidades, buscando elucidar a inter-relação entre as rupturas e transições sociopolíticas a partir dos conceitos de etnodesenvolvimento e interculturalidade.

Ao analisar a evolução desse segmento populacional, Lima (2012) aponta as mudanças nos padrões do protagonismo indígena, que marcam a sua busca por autonomia na reconquista da terra, a defesa de seus direitos e novas formas de luta por uma cidadania com base na afirmação da identidade étnica. Segundo a pesquisa do autor, os indígenas, no Brasil atual, contam com 474 organizações, número que expressa a multiplicação dos movimentos indígenas nos últimos 20 anos, cuja maior concentração está na Amazônia. As mudanças apontadas revelam um crescimento constante do ativismo indígena. Na década de 1970, momento em que a ideia de demarcação de terras indígenas começou a se afirmar, as organizações apresentavam um modelo verticalizado e centralizado, inserindo os índios na ampla e genérica categoria dos oprimidos. O autor destaca que o Estatuto do Índio foi criado para dar respostas às pressões internacionais de efetiva proteção às populações indígenas, atingidas pelas ações desbravadoras do Estado e de grupos particulares, balizada pela ideia de anistia e direitos humanos. No fim dessa década, em pleno regime militar, a Fundação Nacional do Índio (Funai), órgão do Estado Brasileiro

responsável pela tutela dos povos indígenas, substituiu o denominado Serviço de Proteção ao Índio (LIMA, 2012).

O modelo dessas organizações foi, progressivamente, regionalizando-se nos anos 1980, buscando atender a contextos interétnicos específicos, com estrutura de organização horizontal e flexível. Ampliou-se também o número de Organizações Não Governamentais (ONGs) indigenistas, associações civis em defesa dos índios, grandes redes de organizações e o denominado associativismo indígena, iniciado antes da Constituição de 1988, representando aldeias de corte étnico ou regional. Lima (2012) analisa que esse novo padrão de organização contribuiu para maior mobilização coletiva no que tange a um programa político comum, sintonizado com os problemas cotidianos e variados dos povos indígenas.

Na década de 1990, buscando superar o caráter integracionista da política de tutela, os indígenas, a partir de suas associações e apoiados por ONGs indigenistas, tornaram-se canais de mediação nas identificações e demarcações de suas terras e em negociações com as fontes financiadoras dos projetos de desenvolvimento para comunidades locais. Porém, de acordo com Lima (2012), ao longo dos anos 1990, essas organizações passaram a assumir papéis e responsabilidades para as quais elas ainda não estavam preparadas. Dessa forma, foram progressivamente se tecnificando, sendo direcionadas à operação de projetos e planos de transformação pouco explícitos e não adequadamente subsidiados:

Os movimentos indígenas têm sido críticos da descontinuidade imposta pelo formato projeto, o qual determina uma espécie de contrato entre um financiador e uma organização. São previstos conjuntos de ações a serem executadas com certas finalidades, sob valores e prazos precisos, sendo o processo de formalização de um projeto uma negociação penosa – e muitas vezes extremamente criativa – entre facções e gerações de um ou mais povos (LIMA, 2012, p. 174).

Nessa direção, esse desafio impõe ao ativista indígena conciliar a competência para captar recursos na cooperação internacional, agências governamentais e privadas; buscar melhores estratégias políticas para parcerias; desenvolver habilidades discursivas e cognitivas para discutir e pressionar por políticas públicas. E é no bojo desses movimentos que emerge uma intelectualidade indígena que tem o potencial de transformar

as relações entre Estado e suas coletividades, buscando nos espaços das universidades meios de produção de luta política, produzindo sínteses e interpretações:

Tal intelectualidade tem buscado pensar e repropor relações com os ‘mundos dos brancos’ e vem se formando na luta política tanto quanto nas universidades e faculdades não indígenas, produzindo sínteses e interpretações que vêm buscando espelhar as orientações que partem de suas coletividades de origem. Esse ativismo possui – com todas as suas limitações e contradições – uma percepção mais fina do que são ‘os mundos dos brancos’ e o Estado nacional. É capaz, no limite, de reconhecer aspectos positivos e negativos tanto nas coletividades indígenas quanto nos mundos não indígenas, estabelecendo assim bases mais sólidas para a luta política e alianças em que os indígenas estejam dotados de reais bases para a autonomia (LIMA, 2012, p. 174).

Em relação à situação jurídica das terras, o autor registra que houve avanço acentuado nos últimos 15 anos, 77,86% das homologações e 86,29% da extensão de terras foram incluídas em área protegida pelo Estado. Ainda assim parece haver um caminho ainda muito grande para demarcação de 678 terras dispersas por quase todo o território da Federação (13,1% das terras brasileiras), numa área total de 112.703.122 ha. Só na Amazônia localizam-se 414 dessas terras, num total de 110.970.489 ha. que ocupam 21,73% desse espaço no território brasileiro (LIMA, 2012). Segundo Lima (2012), as terras indígenas se caracterizam como as mais cobiçadas, por serem também mais ricas em recursos naturais (biodiversidade e recursos minerais), muitas delas estão invadidas e os povos indígenas que nelas habitam não têm contato com políticas governamentais de suporte à sua exploração em moldes sustentáveis. Oliveira Filho (2013) ressalta que as áreas indígenas são parte de reservas ambientais e, portanto, não pertencem apenas aos indígenas, mas principalmente à União.

Mas o protagonismo indígena não se reduz à demarcação dessas terras, novas demandas surgem como foco de luta para melhores condições de vida e pela afirmação da cidadania. Norteadas pela noção de etnodesenvolvimento, desenvolvida por Rodolfo Stavenhagen e embasada por ações implementadas por antropólogos, Lima (2012) argumenta que mais importante do que a gestão territorial e as melhorias socioeconômicas que criem condições para a sobrevivência e reprodução desses povos é a

garantia da sua sustentabilidade, de modo etnicamente diferenciado, com políticas culturalmente específicas, buscando superar a exclusão social e imposição de homogeneização cultural. Nessa noção de etnodesenvolvimento estão situadas as políticas etnicamente diferenciadas para o acesso ao bem-estar e à saúde, à valorização cultural, ao manejo dos conhecimentos técnicos dos indígenas e à educação, como princípio ativo de mobilidade social.

A luta dos movimentos indígenas e indigenistas, por políticas e práticas diferenciadas, relaciona-se ao avanço escolar indígena, permeado pela resistência à educação escolar universalizante que não leva em conta sua especificidade. Essa trajetória se configura por meio das controvérsias entre dois princípios: o multiculturalismo e a interculturalidade. Nas palavras de Lévi Strauss (1989, p. 328), “[...] o mundo é multicultural [...]”, a vida humana se desenvolve por meio de modos diversificados de sociedades e civilizações, a diversidade está presente até mesmo numa mesma cultura, não se dá apenas entre grupos étnicos, mas também dentro do próprio grupo. A organização humana não é dada ou abstrata, mas essencialmente construída pelas diferenças, em tempos e espaços específicos e onde a diversidade deve ser preservada. A civilização implica em coexistência de culturas que oferecem entre si o máximo da diversidade, preservando, cada qual, a sua originalidade. Nessa direção, García Canclini (2009) pontua que a multiculturalidade traz uma abundância de opções simbólicas que propiciam enriquecimentos, fusões e inovações estilísticas, de maneira que os povos podem se apropriar dos elementos culturais da modernidade das formas mais diversificadas. Assim, o respeito às diferenças passa pela convivência entre as culturas de modo a conectá-las e integrá-las, evitando sua homogeneização.

A tentativa de compreensão dessa diversidade cultural é transferida para o terreno político por meio do multiculturalismo, movimento que afirma a relação entre diferentes culturas numa mesma sociedade, buscando garantir os direitos étnicos, políticos e culturais dos cidadãos. No caso das comunidades indígenas, isso implica a construção de políticas públicas que reconheçam suas diferenças e garantam seus direitos. De acordo com Silva (2005), o multiculturalismo é um movimento fundamentalmente ambíguo, com raízes no norte da América, principalmente Estados Unidos e Canadá. A ambiguidade gira em torno das relações de poder: por um lado surge como solução para problemas trazidos pelos grupos étnicos e raciais daqueles países, por outro, como

movimento de reivindicação de grupos culturais. Em meio a essa ambiguidade, o multiculturalismo assumiu duas vertentes principais: a conservadora liberal e a crítica intercultural (CANEN; OLIVEIRA, 2002; MACLAREN, 2000). O multiculturalismo conservador valoriza a diversidade cultural de forma essencializada e folclórica, não questionando sobre a diferença e estereótipos que reforçam o silenciamento das identidades e marginalização dos grupos. O multiculturalismo crítico, ou interculturalidade, busca o comprometimento com uma política de justiça social, identificando os mecanismos históricos, políticos e sociais por meio dos quais se dá a marginalização desses grupos. A perspectiva intercultural que abordamos neste artigo assume essa vertente do multiculturalismo crítico, segundo os autores aqui referidos.

A interculturalidade, para García Canclini (2009), remete à confrontação e ao entrelaçamento e implica que os diferentes são o que são nas relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos. Essa perspectiva leva a conceber as políticas não só como necessidade de resistir, mas também centradas no reconhecimento e na proteção às diferenças. Para esse autor, a demanda ético-política dos povos indígenas é a de serem reconhecidos em suas diferenças e viverem em condições menos desiguais. Ele defende a construção de uma teoria consistente da interculturalidade que aborde três processos: diferenças, desigualdades e desconexão.

Para afirmação das diferenças, o autor refere-se às atitudes necessárias de autoafirmação, de combate à hegemonia e de enfrentamento do excluído sem, no entanto, torná-las absolutas, ou seja, sem defini-las como inalteráveis e inflexíveis aos processos hibridizados de interação com outras culturas. Significa dizer que os elementos culturais locais, de outras etnias, podem ser apropriados pelos indígenas sem necessariamente configurar uma homogeneização cultural. Nesse ponto de vista, a vivência entre culturas deve ocorrer por meio da inclusão e da conexão. A inclusão remete à superação das desigualdades que não podem ser avaliadas apenas pelo seu capital econômico, nos termos de Pierre Bourdieu, mas também pelas relações de poder e práticas culturais, formas simbólicas que contribuem para reprodução e diferenciação social. A conexão diz respeito a compartilhar a mescla de recursos tradicionais e modernos e unir o que contribui para o desenvolvimento, atendendo às necessidades de saúde, educação e comunicação local, nacional e global (GARCÍA CANCLINI, 2009).

Na educação indígena, a interculturalidade dá ênfase à articulação entre os conhecimentos acadêmicos ou científicos e os conhecimentos indígenas ou tradicionais, constituindo, dessa forma, um diálogo que proporcione a sustentabilidade das culturas locais, a crítica e a reflexão, sem hierarquia de valores (CARVALHO; CARVALHO, 2008). Para Mota (2004, p. 5), a perspectiva intercultural na educação requer a construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional, por meio da relação dialógica em que ocorra a “[...] valorização da voz do sujeito/professor e do sujeito/estudante, assim como no desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes, desconstruindo a polarização dos saberes”. No que diz respeito à igualdade de direitos na área de educação, Silva (2005) explica que essa igualdade não se reduz apenas ao acesso à escola e ao currículo hegemônico, mas, principalmente, a uma mudança substancial nas práticas educativas. Tendo-se como exemplo o currículo universitário que deveria incluir contribuições das diversidades culturais marginalizadas.

Entretanto, a literatura nacional mostra que, apesar do empenho dos povos indígenas para concretizar os instrumentos legais integrantes do sistema educacional, há ainda muita dificuldade por parte das instâncias do Estado em desenvolver políticas públicas na perspectiva intercultural. A população indígena foi reconhecida legalmente como titular de direitos na Constituição de 1988, e, a partir desta, foi assegurado o direito a uma educação diferenciada voltada para proteção dos costumes, línguas, crenças, tradições e organizações sociais. Essa conquista abriu caminhos para uma nova frente de reivindicações: a oficialização de escolas correspondentes aos seus direitos e demandas que garantam educação multilíngue, intercultural, comunitária e voltada para autodeterminação dos povos. Por meio do fortalecimento da gestão dos territórios e organizações, emerge mais um movimento pela cidadania: o acesso e a permanência na educação superior.

### **A presença dos jovens indígenas nas universidades públicas: rupturas e transições**

A presença dos indígenas, nas universidades, foi garantida, principalmente, pelo seu protagonismo nos movimentos de luta pela cidadania dos quais emergiu uma intelectualidade indígena disposta a participar dos espaços acadêmicos, como meio de apropriação dos conhecimentos científicos e técnicos e utilizá-los como instrumento de luta

política, fortalecimento das gestões territoriais e participação efetiva nas formulações de políticas públicas nas aldeias indígenas (LIMA, 2012). O mesmo autor analisa que, atualmente, esse primeiro propósito da presença de indígenas na universidade tem assumido novos contornos. Nesse tópico, apresentamos os principais eventos históricos atuais que demarcam o acesso e a permanência dos indígenas na educação superior.

Como já abordado, a primeira ruptura, relativa ao acesso dos indígenas na universidade, foi a de serem reconhecidos como sujeitos de direitos pela Constituição de 1988. Os indigenistas e historiadores demarcam o rompimento com a visão integracionista e etnocêntrica colonial que visava incorporar os indígenas no mercado de trabalho e apagar suas especificidades culturais. A partir dessa Constituição, os indígenas saem da condição de tutelados, submetidos integralmente ao Estado, e passam a ter o direito de se representarem juridicamente por meio de suas organizações. A Convenção nº 169/1989 ratificou essa Constituição, embora sua aprovação pelo governo só tenha ocorrido em 2004 (BRAND; CALDERONI, 2012; LIMA, 2012).

Após a realização dessa convenção, o Ministério da Educação pública, em 1993, as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* as quais passaram a ser referência para os planos operacionais dos Estados e municípios em relação à educação escolar indígena. Três anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reconhece o direito indígena a projetos políticos pedagógicos nos quais a língua materna é considerada própria e não mais língua em trânsito para o português (BRASIL, 1996). As diretrizes e normas fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999) já previam a formação superior para professores, fato que mobilizou as organizações indígenas a reivindicar o acesso a esse nível de ensino.

Essas mobilizações resultaram em alguns projetos voltados para formação de professores e outros cursos regulares, destinados a essa população. Esse momento é marcado pelas primeiras experiências de ações afirmativas, envolvendo estudantes indígenas e convênios entre a Funai e algumas universidades públicas e privadas, fatos que assinalam uma segunda ruptura contra a invisibilidade e o epistemicídio.

Necessário registrar a importante influência da III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância ou Conferência de Durban, ocorrida na África do Sul em 2001, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Fórum que destacou a

promoção de direitos e os problemas enfrentados por negros e indígenas em todo o planeta. A participação de representantes do governo brasileiro nesse evento teve efeitos positivos para o movimento negro e indígena, dentre estes, o debate e a adoção de políticas de reservas de vagas em universidades. Nesse mesmo ano, o *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2001) prescreve, como imperativo, a formação superior para professores indígenas e, na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em Goiânia em 2009, os delegados indígenas mencionam dez recomendações relativas ao tema da educação superior. Nessas recomendações já estava implícita a busca pelo diálogo intercultural nas universidades com a preocupação de garantir acesso diferenciado, sem abrir mão das identidades e projetos de autonomia (BRAND; CALDERONI, 2012), configurando-se, assim, como mais uma ruptura que ensejaria um período de transição na inclusão e permanência de jovens indígenas na educação superior.

Progressivamente, os indígenas se fizeram presentes nas universidades públicas e privadas, fosse por meio das cotas ou de bolsas oferecidas pelo Programa Universidade Para Todos (Prouni), Capes e CNPq ou, mais tarde, de vestibulares diferenciados e disponibilização de cotas nas universidades públicas. Inicialmente as formas mais frequentes foram cursos específicos de licenciatura, bolsas para universidades privadas e reserva de vagas especiais ou vagas suplementares. Em atendimento às exigências da LDB em 2004, o MEC criou o Programa de Licenciatura Indígena (Prolind), destinado à formação de indígenas que já atuavam na área de educação. No mesmo ano, o Prouni concedeu bolsas integrais ou parciais para cursos de graduação em instituições privadas, considerados primeira opção para os indígenas ingressarem no ensino superior regular. No âmbito das universidades públicas, nos cursos regulares, as primeiras iniciativas surgiram na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e vestibular unificado das Universidades do Paraná.

Todavia, a maioria dos indígenas finalmente encontrará, como porta de entrada para as universidades públicas, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>3</sup>, que teve como um dos principais objetivos ampliar o acesso e a permanência

---

<sup>3</sup> O Reuni foi instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), outras informações estão disponíveis em <http://reuni.mec.gov.br>.

de estudantes na educação superior no âmbito federal e a adesão das instituições federais e estaduais de educação superior às cotas raciais, incluindo negros e indígenas, por meio da política de ações afirmativas. Hoje, 70 das 98 instituições de educação superior pública (URQUIZA; HILÁRIO, 2013), nos âmbitos estadual e federal, já aderiram ao sistema de reservas de vagas para indígenas e apresentam duas modalidades de ingresso com ofertas diferenciadas: o vestibular geral (convencional) cujas cotas podem ser por vagas suplementares, ou acréscimos de pontos ou reserva de vagas e os vestibulares específicos e licenciaturas interculturais.

Segundo Gersem Baniwa, docente indígena da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), os povos indígenas formam um dos segmentos sociais brasileiros que mais tem cobrado do Estado políticas de ações afirmativas para suas demandas básicas, dentre as quais, o direito à educação superior (BANIWA, 2013). No Brasil, desde os anos 1990, os estudantes pobres, vindos de escolas públicas, ocupavam, progressivamente, vagas em universidades brasileiras. A adoção de políticas de ação afirmativa por meio do sistema de reservas de vagas sociais e/ou raciais constituiu-se como um movimento ainda inicial em direção à democratização da universidade pública, por meio do projeto lei 180/08, ampliando o acesso de jovens de origem popular à educação superior. Esse projeto foi legitimado por meio da lei nº 12.711, sancionada pela Presidência da República em 30 de agosto de 2012 e determina que 50% das vagas das universidades federais sejam reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com subcotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. Desse percentual, 25% são destinados a pretos, pardos e indígenas e a outra metade, a candidatos com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Essa medida possibilitou o acesso de um contingente expressivo de jovens de origem popular na educação superior que, entretanto, tem sido alvo de debates acerca da elaboração de políticas públicas e das condições de permanência deles nas universidades públicas.

Pesquisadores das universidades do Mato Grosso do Sul (FARIAS; BROSTOLIN, 2012), ao analisarem o sentido da formação acadêmica para as comunidades indígenas, observaram que o ambiente universitário torna-se um espaço estratégico de luta por direitos e emancipação social. Nesse espaço, essa população busca fortalecer conhecimentos, reelaborar mecanismos de produção e negociação, planejar e desenvolver projetos em proveito de suas comunidades. Nessa perspectiva, concluem que a busca

de acesso à educação básica e superior pelos indígenas significa a possibilidade de maiores conquistas em relação à sustentabilidade, territorialidade e, assim, de cidadania.

A presença de povos indígenas na universidade, como estratégia de luta pelos seus direitos e pela apropriação dos conhecimentos do mundo ocidental, já tinha sido assinalada pelos pesquisadores desde a primeira etapa de avaliação do ensino superior indígena no Brasil (LIMA; HOFFMAN, 2007; LUCIANO, 2007). Além desse ponto, eles ressaltaram a relevância do debate e da operacionalização de instrumentos que garantam a permanência e o sucesso desses acadêmicos. Aqui, a estrutura universitária deveria ser modificada em suas condições acadêmicas, técnico-administrativas e financeiras para se aproximar da realidade dos povos indígenas e, de fato, garantir a institucionalização de sua cidadania no meio acadêmico. Os pesquisadores convergem também com a tese de que a participação do indígena na universidade deve ocorrer, com efeito, a partir de uma inserção diferenciada, evitando a reprodução de sua exclusão sociocultural em outros ambientes. A condição dos estudantes indígenas na universidade será discutida a seguir, permeada pela análise crítica das pesquisas que se debruçam na relação entre a permanência e os pertencimentos desses acadêmicos.

### **A condição do estudante indígena na universidade**

O estudante indígena carrega para o cotidiano universitário as dificuldades de formação básica, histórias de repetência e, ao chegar a esse ambiente, depara-se com programas ainda frágeis de assistência estudantil para dar conta de sua sobrevivência financeira e garantir a realização de atividades acadêmicas. Somam-se a isso as práticas pedagógicas monoculturais e destituídas de conhecimento sobre a questão indígena e seus direitos legais, os preconceitos e discriminações. Assim, o grande desafio atual concentra-se na garantia de sua permanência na universidade e seu comprometimento com a comunidade de origem.

Sobre esse tema, Lázaro (2013) destaca a articulação entre o Programa Conexão de Saberes, criado em 2006 no Ministério da Educação, com o Programa de Educação Tutorial, com vistas à permanência dos jovens indígenas na educação superior federal. Essa articulação resultou no PET Conexões de Saberes, instituído pela Portaria Ministerial nº 976/2010, que tem como um dos objetivos valorizar o protagonismo dos estudantes oriundos das comunidades do campo,

quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade social por meio do desenvolvimento de “[...] ações inovadoras que promovam o diálogo de saberes entre comunidades populares e universidade” (LÁZARO, 2013, p. 19).

Entretanto, pesquisadores apontam que o sistema de cotas para indígenas na universidade ainda é um direito em construção (GARLET; GUIMARÃES; BELLINI, 2010). Eles sublinham a inexistência de programas mais efetivos de permanência no que diz respeito à alimentação, transporte, material didático, ações destinadas à convivência multirracial e respeito à construção das identidades e pertencimentos. Sinalizam ainda que, em se tratando de educação diferenciada para esse segmento, as ações inclusivas às universidades devem partir de planejamentos diferenciados para lidar com a diversidade étnica. Em concordância com esse estudo, outras pesquisas confirmam que a universidade deve romper com o processo histórico de universalização cultural e estabelecer um processo pedagógico que viabilize o diálogo intercultural, garanta o direito à diferença e agregue outros conhecimentos (REAL; WENCESLAU; YAMSHITA, 2007).

O estudo de Amaral (2010) sustenta a tese de que a permanência dos estudantes indígenas na educação superior somente se dará mediante a efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário. Esse duplo pertencimento consiste em ser acadêmico indígena e, ao mesmo tempo, pertencer a uma comunidade étnica, diferente da maioria dos seus pares na universidade. Sobre esse assunto, Assis (2006) adverte que a formação especializada dos jovens indígenas na educação superior e os benefícios revertidos para suas comunidades de origem, a princípio, é um pensamento positivo, mas que não deve ser encarado como condição para o acesso desses sujeitos. Explica que esses jovens e sua comunidade correm risco ao esperar que eles continuem identificados com sua etnia e venham transformar os conhecimentos adquiridos em benefício coletivo. Isso pode acontecer ou não, pois esses acadêmicos podem abandonar suas origens e procurar alternativas em outras esferas sociais.

No que concerne aos pertencimentos dos jovens indígenas que têm acesso à educação superior, Lima (2012) analisa as mudanças que ocorreram entre esses estudantes na década atual. As lideranças não são mais formadas nas aldeias com base em processos e socialização pautados em suas tradições, mas sim formados em escolas, com grande trânsito entre aldeias e cidades e isso muda o perfil geracional de seus militantes.

Novos esforços são buscados pelos jovens, muitos graduandos e graduados estão preocupados em como se inserir profissionalmente de maneira compatível com a manutenção positiva da identidade indígena e o orgulho étnico. Não se pautam mais pela vitimação e pelos relatos de violência e carências, mas por registros positivos de conquistas, muitas delas no âmbito universitário-profissional. Ao mesmo tempo, o autor chama atenção para a suposta melhoria de vida desses jovens pela via educacional que motiva a busca pela mobilidade social e conduz às tentativas de novas posições profissionais e na sociedade, em face da precariedade de sua formação original e a menor ou maior capacidade de luta em torno dessa condição.

A problemática do duplo pertencimento também remete à dificuldade de efetivação dos princípios do multiculturalismo e da interculturalidade no ambiente acadêmico. Sobre esse ponto, destacamos alguns questionamentos levantados por um grupo de alunos e pesquisadores da USP<sup>4</sup>. Após realizarem mapeamento sobre a educação superior indígena, focados na especificidade da cultura indígena e na interculturalidade, eles perguntam:

Em que bases fazer a comparação entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos? Como traduzir e colocar em relação conhecimentos dos povos indígenas e os conhecimentos propriamente escolares e acadêmicos com os quais os estudantes indígenas irão ter contato quando ingressarem no ensino superior? (ENSINO SUPERIOR INDÍGENA, 2012).

Sobre essa problemática, o estudo de Assis (2006) questiona o distanciamento entre a proposta intercultural e as metodologias de ensino e avaliação da universidade. Afirma que o sistema acadêmico está pautado numa ideia de formação homogênea, elitista e monocultural, ensejando preconceito e discriminação em relação ao indígena: “O preconceito mais frequente advém da ideia de que são ‘naturalmente’ incapazes de compreender a linguagem acadêmica. Entretanto, se demonstram capacidade, deixam de serem índios. Tanto uma quanto outra são formas tácitas de negar a diferença” (ASSIS, 2006, p. 83). Essa realidade remete à análise de Baniwa (2013) ao afirmar que o foco das políticas de

---

<sup>4</sup> As informações foram recuperadas em 20 de junho de 2012, de <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com>

permanência dos indígenas no espaço acadêmico está na valorização e no reconhecimento das diferenças e da diversidade.

Outro ponto enfatizado pelos pesquisadores tem sido a carência de conhecimentos antropológicos básicos na formação de docentes na educação superior, o que constitui um entrave para o reconhecimento, a valorização das diferenças étnico-culturais e a compreensão da trajetória desses jovens nesse espaço institucional (AMARAL, 2010). Nessa mesma linha, Assis (2006) enfatiza o despreparo da comunidade universitária para reconhecer e respeitar as diferenças socioculturais desses estudantes, o que impacta nos processos de avaliação da aprendizagem e na conclusão do curso. Similarmente, Athayde e Brand (2012) mostraram, por meio do relato de acadêmicos, que os docentes possuem conhecimento limitado sobre a questão indígena e os direitos legais desta. Os autores convergem ao considerar que esse quadro traz, para o interior das IES, marginalização, limites nas iniciativas de acompanhamento e sentimento de estrangeirismo no espaço acadêmico, cabendo o questionamento das metodologias, currículo, programas e pesquisas realizadas nesse contexto.

Esses estudos mostram que ainda não há o reconhecimento das diferenças culturais e socioeconômicas dos indígenas no meio acadêmico, embora tenha sido assegurado o seu acesso e potencializada a busca de jovens indígenas por níveis mais elevados de educação. Segundo avaliação de Lima (2012), não há ainda suporte para os principais problemas enfrentados no cotidiano desses acadêmicos como recursos para manutenção, esquemas de acompanhamento à sua formação dentro das universidades (tutorias e formas de adaptação ao currículo). Isso se deve à ausência de políticas de Estado com ações de longo prazo ou de caráter permanente.

O desenvolvimento das políticas de permanência nas universidades públicas é fundamental para assegurar aos cotistas o direito à formação acadêmica de qualidade e à conclusão do curso em condições de igualdade com os demais. O grande desafio dessas políticas é garantir um fundo próprio de recursos do governo para operacionalização dos programas e não se limitar ao apoio material. Isso implica em proporcionar o acesso aos instrumentos de produção do conhecimento, possibilitando o envolvimento ativo desses estudantes com atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, suas ações podem contribuir para redução da evasão ou desistências precoces nesse nível de escolaridade.

Nessa direção, a construção de estratégias formais dessa política pressupõe a participação de todos os segmentos da universidade, sua articulação com programas e projetos de várias áreas do conhecimento e, sobretudo, ser tratada como política pública, voltada para garantia do direito à educação: acesso, permanência e conclusão do curso em condições adequadas. Essas estratégias formais abrangem: residência universitária; bolsas-auxílio (transporte, alimentação, material didático); assistência à saúde integral; auxílio à participação em eventos (acadêmicos, artísticos, esportivos e de lazer); bolsas institucionais (monitoria, estágio, extensão e iniciação científica); orientação e acompanhamento do desempenho acadêmico.

Entretanto, a revisão de literatura aponta que a discussão e a execução dessa política nas universidades públicas ainda são embrionárias, as estratégias formais são insuficientes ou pouco estruturadas para garantir a permanência dos estudantes, o que potencializa a inclusão considerada 'perversa'. Os pesquisadores apontam uma pluralidade de entraves encontrados na operacionalização dessas estratégias (BANIWA, 2013; REIS, 2007; ZAGO, 2006). Uma dessas é a concepção ora meritocrática, ora assistencialista das autoridades frente às ações de assistência e permanência estudantil, tratadas, muitas vezes, com descaso ou como privilégio. Santos (2007) argumenta que o desinteresse político em promover novas formas de permanência voltadas exclusivamente para esses novos sujeitos acadêmicos se caracteriza como retorno contínuo à meritocracia na medida em que reproduz, ideologicamente, os papéis raciais e economicamente definidos na sociedade ao legitimar a presença de determinados grupos nos espaços sociais de poder em detrimento de outros.

Outro entrave é o número insuficiente de bolsas, atraso no pagamento ou desigualdade de oportunidade de acesso às bolsas acadêmicas, cursos de línguas e projetos de pesquisa, ausência de projetos efetivos de orientação e acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Esses entraves reforçam a intolerância às diferenças e desigualdades no meio acadêmico ao acirrar preconceitos e discriminações por parte de não cotistas, docentes e servidores em relação aos cotistas (REIS, 2007).

## **Considerações finais**

As culturas juvenis e suas origens sociais e históricas configuram diferentes transições e pertencimentos na sociedade atual. No que tange aos jovens indígenas, essas configurações são potencializadas pela constante necessidade de autoafirmação identitária e resistência ao etnocentrismo e ao epistemicídio. As pesquisas aqui apresentadas exibiram um breve panorama sobre os reflexos da formação acadêmica desses jovens beneficiados pelo sistema de cotas e suas trajetórias na vida universitária. Os estudos voltados para vivências desses acadêmicos convergem com o argumento de que a universidade é espaço significativo para o desenvolvimento humano na medida em que envolve rupturas e transições nos principais aspectos do curso de vida. Despertam também o debate para o papel social e formativo da universidade pública e a necessidade de sistematizar políticas para atender às demandas desse novo estudante e possibilitar amplo diálogo intercultural.

Por essa razão, concordamos com os pesquisadores aqui citados quando afirmam que a promoção do acesso de grupos étnicos e sociais em situação de desigualdade vai além do oferecimento de vagas e leis que regulamentam sua implementação. Há ainda um longo caminho a trilhar no grau de aplicação dessas leis, considerando-se a riqueza das diversidades de etnias indígenas neste país, as deficiências da educação básica, o financiamento de programas e projetos que promovam sustentabilidade, currículos interculturais e condições equânimes de inserção desses jovens na sociedade como atores críticos e transformadores.

Nessas pesquisas, chama a atenção a mudança do perfil geracional dos militantes indígenas em sua busca por melhores condições de educação e trabalho. Pautadas nesses estudos, apresentamos as seguintes reflexões: Como os estudantes indígenas significam as experiências interculturais na universidade? Como se apropriam da cultura universitária, afirmando ao mesmo tempo as suas diferenças? Essas reflexões podem contribuir para aprofundarmos a compreensão das histórias de acesso e permanência na universidade e os significados que a formação acadêmica assume no desenvolvimento psicossocial de jovens indígenas como cidadãos no sentido intercultural.

## Referências

AMARAL, W. R. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. 2010. 586 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ASSIS, V. S. Avaliação de Alunos Indígenas na Universidade Estadual de Maringá: um ensino adequado à diversidade sociocultural. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 77-88, jan./abr. 2006. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312006000100004&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312006000100004&script=sci_abstract)>. Acesso em: 13 abr. 2012.

ATHAYDE, F. L. O.; BRAND, A. J. Acesso e a inserção de indígenas no ensino superior público: o que dizem os sujeitos. 2012. Disponível em: <<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

BANIWA, G. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para diversidade. 2013. Disponível em: <<http://revistaforum.com.br/blog/2013/09/ok-a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

BRAND, A. J.; CALDERONI, V. A. M. O. Povos indígenas e formação acadêmica: ambivalências e desafios. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 85-97, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/brand-calderoni.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). *Da Ordem Social*. Brasília: Imprensa do Senado Federal, 1988. Seção I, cap. II, VII.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CSE n. 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das

escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre ingresso nas universidades federais e estaduais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 20 out. 2012.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 67-74, set./dez. 2002. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2012.

CARVALHO, F.; CARVALHO, F. A. A Experiência de Formação de Professores Indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima. In: MATO, D. (Coord.). *Diversidad Cultural e interculturalidad em educacón superior*. Experiencias em America Latina y el Caribe (IESALC). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior em América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2008. p. 157-166.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DAVID, M.; MELO, M. L.; MALHEIRO, J. M. S. Desafios no currículo multicultural na educação superior para indígenas. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 111-125, jan./mar. 2013.

DICIONÁRIO de Direitos Humanos. Disponível em:  
<<http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

ENSINO SUPERIOR INDÍGENA. Sugestões de caminhos para refletir sobre a Interculturalidade. Disponível em:

<<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/cosmologia/caminhos-interculturalidade/>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

FARIAS, O. B.; BROSTOLIN, M. R. Políticas de inserção indígena na universidade: o significado da formação superior para acadêmicos indígenas. 2012. Disponível em: <<http://www.neppi.org/anais/educação>>. Acesso em: 27 maio 2012.

GALERT, M.; GUIMARÃES, G.; BELLINI, M. I. B. Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, p. 65-74, 2010.

GARCÍA CANCLINI, N. S. *Diferentes, desiguais e desconectados*: Mapas da Interculturalidade. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

GIL, N. A produção dos números escolares (1871-1931): contribuições para uma abordagem crítica das fontes estatísticas em História da Educação. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 29, n. 58, p. 341-358, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a05v2958.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

GIL, N. Campo estatístico e campo educacional: diferentes apropriações dos números do ensino. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 511-526, maio/ago. 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 30 jan. 2014.

IBGE. Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

IBGE. Censo demográfico 2010: características gerais dos indígenas; resultados do universo. Rio de Janeiro, 2012b. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_gerais\\_indigenas/](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior*: 2011 – resumo técnico. Brasília,

2013. 114 p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 16 set. 2013.

LÁZARO, A. A questão indígena. In: URQUIZA, A.; HILÁRIO, A. (Org.). *Rede de Saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior*. Rio de Janeiro: Flasco, 2013. p. 9-23. (Coleção Estudos Afirmativos).

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e história. In: LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural dois*. 3. ed. Trad. de Chaim Samuel Katz. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. p. 328-366. Publicação original: 1952.

LIMA, A. C. S.; HOFFMAN, M. B. (Org.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: Projeto Trilhas do Conhecimento/Museu Nacional da UFRJ, 2007. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

LIMA, A. C. S. A educação superior de indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre ações do projeto trilhas do conhecimento. *Revista História*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 169-193, 2012.

LUCIANO, G. S. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados: as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Org.). *Projeto Trilhas do Conhecimento: seminário desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2007. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

LUCIANO, G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Museu Nacional; Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento, 2006a. 227 p. (Coleção Educação para todos, 12; Vias dos saberes, 1). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2013.

LUCIANO, G. S. Entrevista com Gersen Luciano Baniwa. *Boletim PPCor*, Laboratório de políticas públicas – programa políticas da cor na educação brasileira, n. 28, ago. 2006b. Disponível em:

<<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/boletim-ppcor-programa-politicas-da-cor-na-educacao-brasileira-laboratorio-de-politicas-publicas>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. M. S.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: Ed. UFBA, 2004. p. 35-60.

OLIVEIRA FILHO, J. P. *Cerco articulado* [entrevista]. 2013. Disponível em: <<http://racismoambiental.net.br/2013/06/cerco-articulado-entrevista-com-joao-pacheco-de-oliveira/...>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

POPOLO, F. D.; LOPEZ, M.; ACUÑA, M. *Juventude Indígena e ascendência africana na América Latina: desigualdades sócio-demográficas e desafios*. Madrid, Espanha: Centro Latino Americano e Caribeño de demografia/División de Problación de La Cepal, 2009. Disponível em: <[http://www.cepal.org/celade/noticias/documentosdetrabajo/3/38523/ebook\\_juventud\\_indigena\\_pt.pdf](http://www.cepal.org/celade/noticias/documentosdetrabajo/3/38523/ebook_juventud_indigena_pt.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

REAL, G. C. M.; WENCESLAU, M. V; YAMSHITA, A. C. Os indígenas e a universidade: uma questão de diversidade, identidade, acesso e permanência. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 1, n. 1, p. 17-29, jun./jul. 2007.

REIS, D. B. R. Acesso e permanência de negros (as) no ensino superior: o caso da UFBA. In: LOPES, M. A.; BRAGA, M. L. S. (Org.). *Acesso e permanência da população negra no ensino superior*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Unesco, 2007. p. 49-70.

SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SENRA, N. C. Informação estatística: forma de saber, fonte de poder. In: SENRA, N. C. *História das Estatísticas Brasileiras*. Rio de Janeiro:

IBGE; Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2006. p. 30-45.

SILVA, T. T. Diferença e Identidade: o Currículo Multiculturalista. In: SILVA, T. T. *Documentos de identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 85-90.

SOUZA, J. *A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 2000.

URQUIZA, A.; HILÁRIO, A. *Rede de Saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior*. Rio de Janeiro: Flasco, 2013. (Coleção Estudos Afirmativos).

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro; Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

Endereço para correspondência:

**Sueli Barros da Ressurreição**

Universidade do Estado da Bahia - Salvador - Bahia

E-mail: suelibarros13@gmail.com

**Sonia Maria Rocha Sampaio**

Universidade Federal da Bahia - Salvador - Bahia

E-mail: sonia.sampaio@terra.com.br

Submetido em: 15/02//2014

Aprovado em: 02/11/2014

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

