

26ª RBA: DESIGUALDADE NA DIVERSIDADE

PORTO SEGURO / BA 1 A 4 de Junho de 2008.

Resumo enviado:

O ENSINO SUPERIOR INDÍGENA NO MATO GROSSO DO SUL

Luta por autonomia e construção de políticas de sustentabilidade

AGUILERA URQUIZA, A. H.- UFMS – hilarioaguilera@gmail.com

NASCIMENTO, Adir Casaro –UCDB- adir@ucdb.br

Resumo:

O texto trata do ensino superior como novo elemento na luta por autonomia e construção de políticas de sustentabilidade dos povos indígenas no Mato Grosso do Sul. A academia passa a ser entendida como espaço privilegiado de diálogo e negociação entre lógicas e formas distintas de entender o ser humano e suas relações com a natureza. Sendo que o território é aquele que proporciona as condições necessárias a sua reprodução social, podemos entender que sustentabilidade diz respeito à dinâmica interna de trocas, em um sistema social específico, com seus padrões de qualidade de vida, incluindo conhecimentos e experiências específicas, atualizadas em um contexto de rápidas mudanças. É nesse contexto, de rápidas mudanças, inéditos desafios e complexos processos de negociação, que está inserida a universidade, percebida como espaço privilegiado de diálogos, trocas e bricolagens, favorecendo traduções e hibridismos na perspectiva intercultural e que pode fortalecer seus processos de autonomia. Esse espaço de fronteira tem possibilitado a emergência de elementos epistemológicos, até então subalternos, promovendo reflexões teórico-metodológicas que muito tem contribuído para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e estratégias de sustentabilidade, coerentes com as perspectivas de futuro de cada grupo social. A base empírica deste trabalho é a experiência com acadêmicos/as indígenas em duas instituições: UFGD (Licenciatura Indígena) e, na UEMS e UCDB, o Programa Rede de Saberes.

Palavras-chave: superior indígena, sustentabilidade, desafios/perspectivas

O ENSINO SUPERIOR INDÍGENA NO MATO GROSSO DO SUL

Luta por autonomia e construção de políticas de sustentabilidade

AGUILERA URQUIZA, A. H.- UFMS – hilarioaguilera@gmail.com

NASCIMENTO, Adir Casaro –UCDB- adir@ucdb.br

Introdução

Os acadêmicos indígenas que nesse momento demandam por acesso às Universidades vêm de povos que enfrentam uma longa e histórica luta contra a exclusão e o preconceito, fato que marca a sua relação com o entorno regional. As Instituições de Ensino Superior (IES) no Mato Grosso do Sul, particularmente, neste caso, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Católica dom Bosco (UCDB) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), também refletem e têm contribuído para a reprodução desse quadro regional de exclusão. Reconhecemos, no entanto, que projetos e atividades, como a Licenciatura Indígena¹ e o Programa Rede de Saberes², desenvolvidos no ensino superior, têm contribuído para respostas parciais a algumas demandas importantes dos acadêmicos indígenas. Esses apoios, embora limitados, são percebidos pelos próprios acadêmicos indígenas como de grande relevância política porque, somados ao seu empenho pessoal e coletivo, têm permitido resultados significativos, tendo em vista, especialmente, que ainda inexistem, no Brasil, políticas públicas adequadas. Para as comunidades indígenas as Universidades que buscam fazer o exercício de acolher a diferença têm se constituído como um “terceiro espaço”, ou seja, têm demandado esforços epistemológicos e metodológicos no sentido de evitar a política da polaridade (cultura alta X cultura baixa) e permitir que possam emergir “como outros deles mesmos” (BHABHA, 1998).

¹ Trata-se de uma Licenciatura específica Guarani, construída por equipe multidisciplinar e interinstitucional ao longo de vários anos e, tendo como protagonistas do processo um grupo de representantes dos professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. Em 2008 teve início a segunda turma, com vestibular diferenciado.

² **REDE DE SABERES – permanência de indígenas no ensino superior.** Trata-se de um programa financiado pela Fundação Ford (em nível nacional chama-se TRILHAS DO CONHECIMENTO), e que reúne uma parceria entre a UCDB e a UEMS (a partir de 2008 passam a fazer parte a UFGD e UFMS, e outras duas IES particulares – UNIGRAN e UNIDERP), vigente desde final de 2005.

Para Lopes³ (2005, p.11),

Les ha permitido tomar conciencia de la posibilidad de considerar formas de reencontrarse consigo mismos y de, al menos, imaginar alternativas educativas que den cuenta de su condición diferente y diferenciada dentro del contexto.

Por outro lado, entendemos que as universidades não só podem deixar de serem espaços de reprodução da exclusão e do preconceito contra os povos indígenas, mas, ao contrário, constituírem-se em espaços privilegiados para o diálogo e o encontro de culturas. Neste sentido, o acesso ao ensino superior pode servir como ferramenta para superar as tentativas/tendências do Estado brasileiro para o monoculturalismo homogeneizador visando, assim, incentivar processos de autonomia regional e políticas de sustentabilidade dos povos indígenas.

Se por um lado nenhum outro segmento da população brasileira foi capaz de, pela sua presença identitária, provocar a necessidade da universidade rever a sua estrutura, a sua própria identidade no atendimento ao trabalho do pensamento que respeite as diversas lógicas e cosmovisões vindas da sociedade ou sociedades que a abriga, por outro lado, no entanto, mudanças estruturais no modelo tradicional e centenário de universidade não são, certamente, fáceis e de curto prazo. Porém, ao ampliar e fortalecer a presença dos acadêmicos indígenas em cada instituição universitária, estimulando a sua participação em todas as atividades acadêmicas e de extensão, desenvolvidas no âmbito das mesmas instituições, estes projetos e ações abrem brechas importantes, especialmente na perspectiva do diálogo de saberes, superando e indo além, inclusive, da limitada, embora socialmente relevante perspectiva da inclusão, sinalizado pelas políticas de cotas.

Pode-se ressaltar, inclusive, como aspecto relevante para as aspirações dos povos indígenas, o fortalecimento da presença de seus jovens nas Universidades mediante políticas públicas adequadas – a articulação crescente entre as Universidades, os acadêmicos indígenas e as suas respectivas comunidades, através da participação direta de suas lideranças. Não se trata apenas de universalização da escolarização genericamente para cumprimento do direito prescrito pela legislação ou pelos acordos internacionais⁴ mas da formação de indígenas altamente qualificados e comprometidos com a defesa dos seus

³ Diretor do PROEIB/ANDES- Programa de formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos. Cochabamba/Bolívia.

⁴ Banco Mundial, UNESCO, OIT, Conferências de Jonthiem, Dakar, entre outros.

direitos, em especial com a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, que inclui a gestão dos territórios e o fortalecimento de suas organizações.

Os povos indígenas e o ensino superior no Mato Grosso do Sul

O Estado de Mato Grosso do Sul possui uma das mais significativas populações indígenas do país, cerca de 69 mil pessoas⁵. Sua realidade vem marcada por duas características relevantes: - a perda territorial e correspondente confinamento em terras indígenas reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos e; - a intensa inserção no entorno regional, com ênfase nos espaços urbanos.

Podemos dizer que, historicamente, no Mato Grosso do Sul, os povos indígenas estiveram e estão *no meio do caminho* da política expansionista do Estado Brasileiro, que se concretizou, inicialmente, através da violenta expansão da frente de colonização, conhecida como “marcha para o oeste”. Já mais recentemente, na década de 1970, os povos indígenas se confrontaram com a monocultura da soja e a conseqüente mecanização da atividade agrícola. E, nesse momento, com a expansão dos canaviais, que vão cercando aldeias e casas. Neste processo, o comprometimento dos recursos naturais, resultante da perda da terra, retirou as condições necessárias para o exercício da economia tradicional, impondo aos homens indígenas o assalariamento. Provocou a rápida passagem de alternativas variadas de subsistência - agricultura, caça, pesca e coleta - para uma única alternativa, a agricultura e esta apoiada em poucas variedades de cultivares e, mais recentemente, o assalariamento em usinas de álcool e açúcar⁶. No entanto, mais do que as alternativas econômicas, vai comprometendo, de forma crescente, a autonomia interna desses povos por reduzir suas possibilidades de decisão sobre essas questões, deixando cada vez um espaço mais reduzido para a negociação a partir de suas alternativas histórico-culturais. É neste contexto que essas populações vêm buscando, de forma crescente, o ensino escolar básico e, mais recentemente, aumenta a demanda pelo acesso ao Ensino Superior nas Universidades.

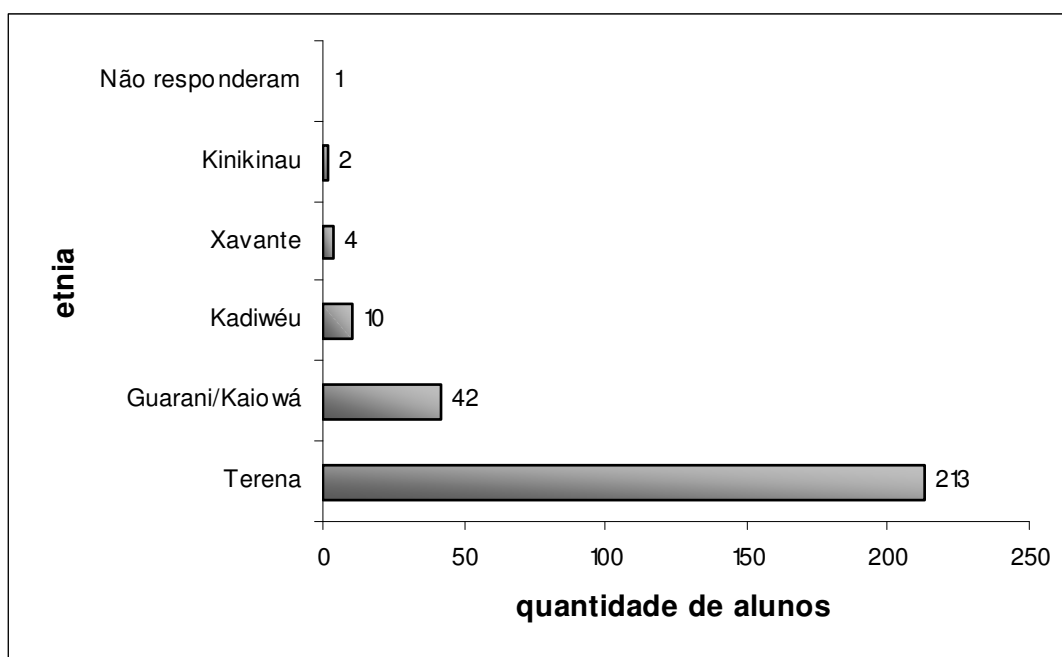
De acordo com Souza Lima e Hoffmann (2004, p. 171) “há dois vieses diferentes,

⁵ Conforme dados da FUNASA (2007).

⁶ Cerca de 400 homens, da Área Indígena TE'YIKUE de Caarapó, por exemplo, trabalham a maior parte dos meses do ano nas usinas de produção de açúcar e álcool, através de contratos de trabalho de 60 dias ou mais.

mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior”. Os dois vieses que os autores se referem são: a busca por cursos de formação específica para professores indígenas e a procura por capacitação para gerenciar seus territórios e os desafios de um novo cenário de interdependência entre os povos indígenas e o Estado no Brasil. Estas principais demandas estão presentes entre as etnias deste Estado, particularmente com relação aos Terena e aos Guarani/Kaiowá, conforme quadro abaixo.

Quadro 01 – Acadêmicos/as indígenas por etnia no MS em 2006⁷



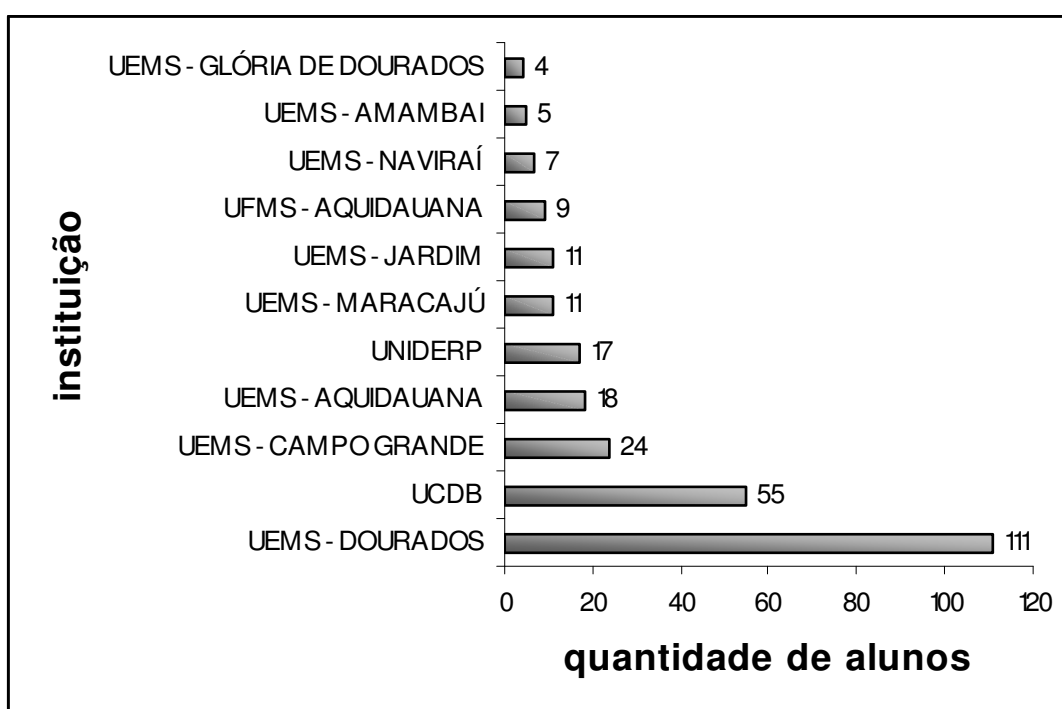
Com relação ao ensino superior, embora já diversos indígenas sejam portadores de títulos de conclusão de curso de ensino superior, resultado de condições sócio-econômicas pessoais ou familiares, o acesso e a permanência dos povos indígenas nas IES foi tema fora da agenda das políticas públicas por parte dos governos Federal e Estadual. Somente a partir 2002, a UEMS instituiu uma política de acesso diferenciado (cotas de 15% para afrodescendentes e 10% para indígenas) e de bolsas para este importante segmento no Estado de Mato Grosso do Sul⁸.

⁷ Neste quadro e nos próximos, a totalização refere-se ao número dos questionários respondidos e não ao universo dos/as acadêmicos indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul.

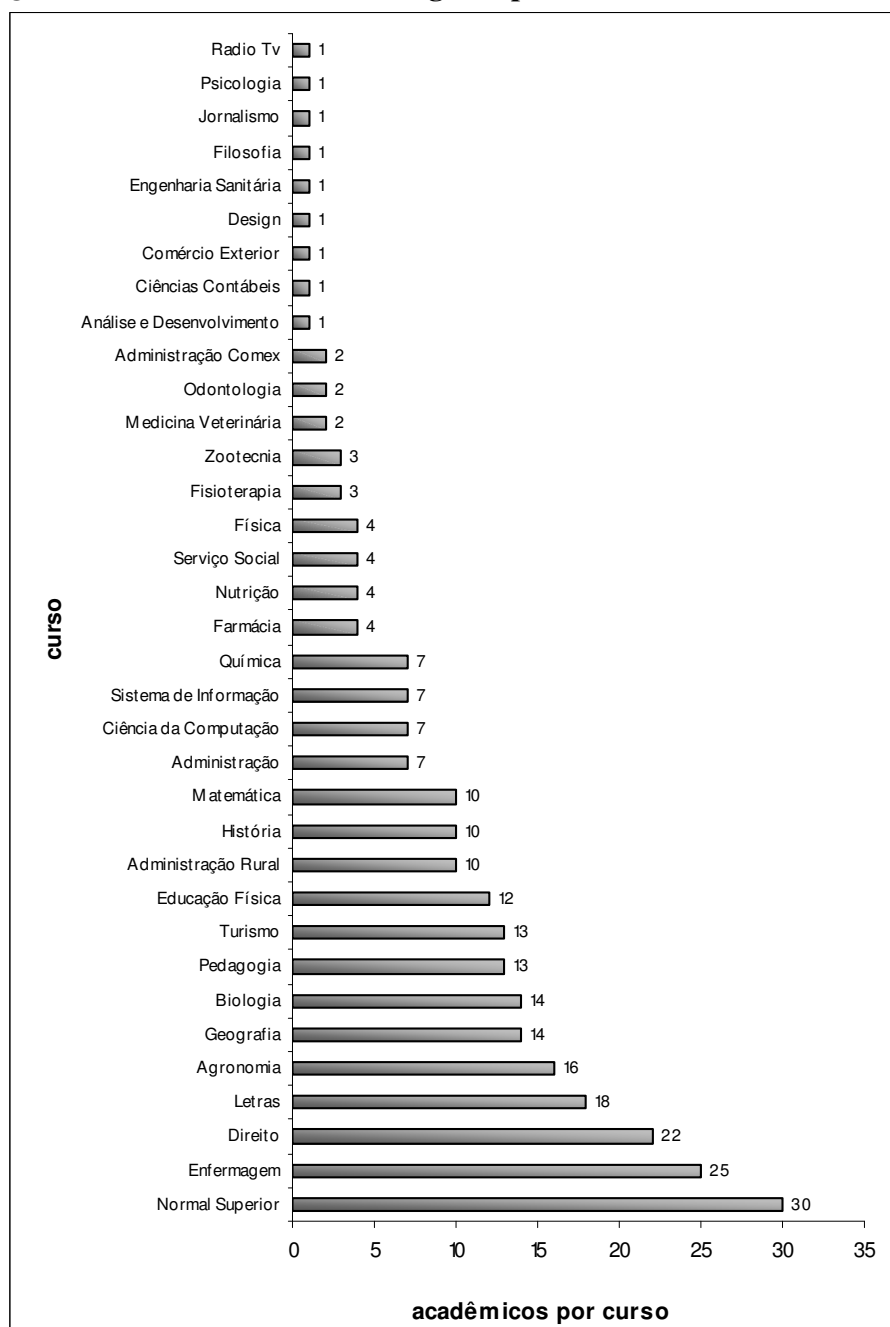
⁸ A UFMS (Universidade Federal de MS) a mais antiga IES pública do Estado, ainda não possui nenhuma política de acesso diferenciada.

Na atualidade percebe-se que em todas as aldeias do Estado cresce o interesse das comunidades e de suas lideranças pelo estudo de seus jovens, percebendo as universidades como um novo espaço estratégico relevante em sua luta por melhores condições de vida e maior autonomia. Como consequência dessa recente demanda, o Estado de Mato Grosso do Sul possui, na atualidade, ao redor de 500 acadêmicos/as indígenas nas várias IES, sendo que o maior grupo frequenta a UEMS.

Quadro 02 – Acadêmicos/as indígenas por IES no MS em 2006



Sabe-se que não bastam políticas afirmativas ou de acesso ao ensino superior, mas é necessária a aplicação de “novos paradigmas educativos que estimulam a necessidade de articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos” (GRÜMBERG, 2005), com o objetivo de possibilitar a capacitação, formação e profissionalização destes novos recursos humanos. As Universidades, através do acompanhamento de processos de autogestão e sustentabilidade entre os estudantes indígenas e suas comunidades, estariam de certa forma, contribuindo para o fortalecimento do processo de autonomia dos povos indígenas desta região sul-mato-grossense.

Quadro 03 – Acadêmicos/as indígenas por curso no MS em 2006

Constata-se, a partir do quadro acima que a maior demanda, entre os estudantes indígenas, é pela formação docente, ou seja, o curso “Normal Superior”, que forma para o exercício do magistério nas aldeias. No entanto, já cresce a procura por outras áreas, como a de saúde, direito e agrárias (agronomia, administração rural, Zootecnia, entre outras).

O que se busca, na verdade, a médio prazo, é a questão da autonomia dos povos indígenas, e a educação mostra-se como uma das possibilidades desta conquista. Por outro lado, é importante ressaltar que esse dinâmico e, às vezes, contraditório processo de busca de autonomia, presente nas lutas e ações coletivas é protagonizada por povos que eram, historicamente, autônomos, desenvolvendo para isso complexas e variadas relações de troca, de aliança ou mesmo de guerra com os outros povos. No presente, a afirmação da autonomia de cada povo continua relacionada diretamente a suas possibilidades (e a dos povos indígenas em geral) em alterar as relações, historicamente estabelecidas com o entorno regional. E, neste sentido, segue recorrendo a complexas e variadas relações de negociação e tradução⁹. E aí, o espaço escolar vem se constituindo como lugar privilegiado para a efetivação desses processos.

É sob o prisma da autonomia que se articulam e criam sentido, de um lado, as grandes lutas pela necessária ampliação territorial e, de outro, as demandas por um ensino específico e de qualidade, incluindo o acesso à Universidade, a busca de participação nos espaços de representação e decisão da sociedade não-indígena, como os poderes legislativos e executivos, entre outros (BRAND, 2006).

Neste sentido, a educação vem se constituindo em demanda importante na luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil. A partir das práticas concretas de educação indígena nas últimas décadas, já é possível perceber a influência da visão culturalmente diferenciada destes povos, a força que suas práticas rituais e míticas exercem, influenciando, de certo modo, até mesmo as propostas curriculares. Assim, o respeito às formas de pedagogia endógenas, o uso dos seus idiomas, a formação e capacitação de professores indígenas e até mesmo a elaboração de materiais didáticos culturalmente aceitáveis, são algumas das bandeiras e desafios para as universidades.

Oliveira Filho (2004)¹⁰, alerta para o fato de que não se trata apenas de uma questão de inclusão social, mas sim da construção de **uma outra universidade**: “O problema das

⁹ Ao analisar os processos pós-coloniais, Bhabha (2003), recorre ao conceito de *negociação* para buscar superar as visões dualistas, que opõe, simplesmente, dominador e dominado, centro-periferia, rico-pobre, branco-negro, entre outros, chamando a atenção para as estruturas de interação, presentes entre os dois, buscando articular elementos antagônicos e opostos, porém, sem a pretensão da sua superação dialética. A negociação sinaliza para um processo que não se identifica com nenhum dos dois pólos, mas algo mais que contesta e vai além de ambos. Pompa (2003), de maneira semelhante, recorre ao conceito de *tradução* para explicar as complexas relações que se estabelecem entre povos com visões de mundo tão distintas.

¹⁰ OLIVEIRA FILHO, J.P. Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no

populações indígenas no que se refere ao ensino superior não é de baixa escolaridade, mas do reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados [...] e ao empoderamento das sociedades”.

Os desafios para os povos indígenas e o ensino superior no MS

Há alguns desafios claramente presentes nesse avanço dos povos indígenas em direção aos espaços acadêmicos. Um primeiro diz respeito a sua presença na Universidade e das dificuldades desta em dialogar com esses povos, situados em outra tradição cultural, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados. Um segundo problema pode ser assim explicitado: como transitar em direção a uma educação mais engajada nos problemas diários vivenciados pelos povos indígenas, nos quais se destacam problemas relacionados aos seus territórios, recursos naturais e à reconstrução de condições de sustentabilidade, ou, ainda, problemas decorrentes de relações profundamente assimétricas, marcadas e corroídas pelo preconceito contra seu modo de vida? Como transformar, nesse contexto, o espaço escolar, em especial o acadêmico, em espaço de trânsito, troca e articulação de saberes e alternativas em uma população que se confronta com inúmeros desafios novos? Um terceiro desafio diz respeito ao *pós-academia*, ao que fazer após concluída a trajetória acadêmica. Considerando, no Mato Grosso do Sul, a situação de conflito aberto entre índios e fazendeiros pela posse da terra, agravada por uma relação histórica de exclusão e negação da cultura indígena, manifestada pelos preconceitos que perpassam a relação com o entorno regional, como evitar que a passagem pelas IES não se traduza em nova frustração, amanhã, quando, concluído o curso, não encontram trabalho ou, em outros termos, seguem sem lugar na realidade regional?

A presença indígena nas IES tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo. Gera instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização; o território acadêmico com as diversas formas de

produção de conhecimento; a academia e a produção de conhecimento sobre as diferenças; a universidade como espaço público requisitado pelos índios como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento a partir de lógicas de compreensão de mundo, como âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica.

Surge, dessa maneira, um novo desafio, agora posto para as próprias IES do Estado: que *outra* universidade deve servir ao índio e qual a sua função? Ou seja: que proposta político-pedagógica deve nortear a universidade capaz de construir currículos e práticas pedagógicas que sustentem as tensões e os conflitos entre as culturas para que a diferença seja respeitada? Exige-se das universidades repensarem suas metodologias de ensino, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado, que perpassa e está subjacente em nossas práticas pedagógicas, objetivando o *exercício constante da interculturalidade*. Exige-se das universidades, cumprindo o que determina a Constituição/88 e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, criarem mecanismos que as consolidem como instituições plurais, multiétnicas. Exige-se das universidades novos saberes, novos fazeres (NASCIMENTO, 2006).

O que os povos indígenas buscam, na verdade, no ensino superior, é a possibilidade de fortalecer os próprios conhecimentos indígenas, reelaborar mecanismos de produção e negociação de conhecimentos para que possam gerir seus territórios, planejar e desenvolver projetos em proveito de suas comunidades. Esse processo de ocupar espaços nas IES do Estado, entretanto, tem gerado muitas reações por parte da comunidade acadêmica, em um cotidiano repleto de contraditórias relações interpessoais.

Na tentativa de explicitar as reações que a universidade vem tendo com a presença dos acadêmicos indígenas trazemos as percepções da Prof^a. Dr^a. Beatriz Landa¹¹, Coordenadora do PROGRAMA REDE DE SABERES na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e, na sequência, o depoimento de alguns estudantes indígenas de algumas IES do Estado.

¹¹ Informações obtidas, através de entrevista, com a Prof^a Dr^a Beatriz Landa, Coordenadora do PROGRAMA REDE DE SABERES na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e, atualmente, pró-reitora de extensão.

A Universidade oferece o sistema de cotas e tem, neste ano, o expressivo número de quase 200 acadêmicos indígenas distribuídos em nove *Campi*. Nos últimos 4 anos de processo de seleção, a presença dos acadêmicos indígenas trouxe uma grande novidade que interferiu na dinâmica da instituição.

Landa aponta como aspectos positivos:

- o despertar do interesse por parte de alguns profissionais (dos serviços gerais aos docentes e administração) em apreender essa diferença desenvolvendo novas formas de abordagens tendo em vista o Outro como portador de conhecimentos e culturas diferentes.
- a tomada de defesa, posicionar-se, tomar partido em favor dos indígenas e os seus direitos de uma educação específica e diferenciada.
- embora possa parecer negativo em um primeiro momento, o impacto que a percepção da diferença no contexto acadêmico tem causado.
- por parte dos índios, a possibilidade que o sistema de cotas oferece de escolher os cursos dentro da instituição podendo ampliar os serviços qualificados dentro da aldeia.

Como elementos de conflito e/ou de desconforto aponta:

- os referenciais construídos sobre os índios de maneira equivocada: o índio como um ser exótico, folclórico, da selva, da caça e da pesca, dos adornos, das penas. O índio com uma identidade congelada.
- o índio não associado ao conhecimento no contexto do paradigma ocidental. Retira-se do índio o potencial para assimilação e produção do conhecimento.
- o tratamento diferenciado como um privilégio e neste sentido negros e índios estão ocupando o lugar do branco indevidamente, ou seja, ocupam o lugar daquele que tem o potencial apropriado: *o saber da academia*.
- o insucesso do aluno índio é potencializado, não tem a mesma interpretação que se dá ao insucesso do aluno não-índio. O acadêmico não-indígena tem insucesso porque vem de uma formação precária; o acadêmico indígena tem insucesso porque é incapaz.

- a relação entre acadêmicos: *grosso modo* há uma nítida diferença entre os cursos considerados nobres: direito, agrárias que discriminam e os curso de licenciatura que apresentam mais facilidade de interação.

- com relação à burocracia, os acadêmicos indígenas que não tiveram acesso por meio de cotas ou de projetos especiais não são visíveis nos dados da instituição.

- e por fim, a política da universidade desconsiderava/desconsidera as identidades étnicas do Estado e com isso constrói todo um aparato legal, técnico, burocrático e pedagógico como se não houvesse diferenças em seu território de ação.

Por isso acreditamos que a presença indígena na universidade, como formadora de atitudes interculturais, parece ser o acontecimento emergente para que possamos tornar este mundo mais traduzível, em meio às suas diferenças e, liberar as práticas acadêmicas do compromisso de representar uma só identidade.

Sustentabilidade e educação:

Há alguns destaques iniciais relevantes para a contextualização do tema *Educação escolar indígena e sustentabilidade*. Trata-se de povos profundamente marcados por um processo histórico de contato interétnico agressivo e violento, no bojo do qual foram constantemente desafiados a moldar sua organização social, construir e reconstruir suas formas de vida e desenvolveram complexas estratégias, alternando momentos de confronto direto, permeado por enorme gama de violências, com negociações, trocas e alianças. O seu destino, sob a ótica do colonizador, era o desaparecimento total, mediante a integração em nossa sociedade, o que, na prática, se traduzia em desintegração enquanto povos com seus territórios, seus modos de vida, organização social, economias, religiões, cosmovisões e, ainda, seus conhecimentos, tecnologias de manejo ambiental, medicina e agricultura, considerados *imprestáveis* e sinal de atraso e de não civilização. A maior parte dos povos indígenas, efetivamente, desapareceram. Os que lograram sobreviver a esse processo vêm demonstrando impressionante capacidade de atualizar suas identidades e definir novas estratégias de relacionamento com o entorno regional. Na década de 80, havia, ainda, no Brasil, quem previsse a rápida e total integração dos povos indígenas, sua submersão enquanto etnias distintas e, portanto, seu desaparecimento.

De outra parte, a questão de fundo dos territórios e recursos naturais desses povos não pode ser dissociada do longo e sistemático processo histórico de busca de superação da diversidade ambiental e cultural, no bojo dos projetos de construção do Estado Nacional e da perspectiva monocultural de desenvolvimento, frente aos quais a persistência histórica dos povos indígenas representava sempre o risco de futuras fragmentações políticas e/ou sinal de atraso. A apropriação dos territórios indígenas e a correspondente exploração das riquezas naturais caracterizou-se, dessa forma, como um processo de crescente comprometimento da diversidade ambiental e de homogeneização cultural.

A maior repercussão das perdas territoriais e de recursos naturais e dos processos históricos de confinamento incide sobre a organização social de cada povo. Segundo Oliveira Filho (1999, p. 20), a atribuição de uma “base territorial fixa se constitui em ponto-chave para a apreensão das mudanças”, entendendo a territorialização como “processo de reorganização social”. Isso leva Candau (2002), a referir-se a “processos de sustentabilidade sociocultural”, indicando para as profundas imbricações com as dinâmicas culturais de cada povo e para o “equilíbrio” dos sistemas de troca e reciprocidades entre as pessoas e dessas com o mundo natural e sobrenatural (AZANHÁ, 2005).

Para Gallois (2005, p. 29), sustentabilidade é por isso mesmo, uma meta, um objetivo perseguido pelos povos indígenas. Trata-se, portanto, de uma “política indígena”. Segundo essa autora (2005, p. 32), cabe discutir critérios e ações voltadas a “práticas que sustentam – ou sustentaram – as experiências de sustentabilidade, reconhecidas e controladas” pelos povos indígenas. E segue afirmando que essas práticas dizem menos respeito à produção de bens ou coisas e mais à “rede de circulação” desses bens.

Falar em sustentabilidade remete, portanto, para o apoio e fortalecimento da organização social e das redes de reciprocidade que alimentam a mesma, que definem a capacidade de cada povo em desenhar e gerir sua vida, em especial hoje as mudanças decorrentes da relação com o entorno regional. Como já destacado acima, confrontamo-nos com povos que passaram por profundos processos de redefinição territorial e, portanto, readequações de suas organizações sociais e identitárias.

Nas experiências diversificadas de enfrentamento com os colonizadores, cada povo desenvolveu importantes e diversificadas estratégias, nas quais destacam-se momentos de confronto, de guerra, e/ou complexos processos de *negociação e troca*, tendo como

horizonte, certamente, a sua autonomia. Ao analisar os processos pós-coloniais, Bhabha (2003), recorre ao conceito de *negociação* para buscar superar as visões dualistas, que opõe, simplesmente, dominador e dominado, centro-periferia, rico-pobre, branco-negro, entre outros, chamando a nossa atenção para as estruturas de interação, presentes entre os dois, buscando articular elementos antagônicos e opostos, porém, sem a pretensão da sua superação dialética. A negociação sinaliza para um processo que não se identifica com nenhum dos dois pólos, mas algo mais que contesta e vai além de ambos. Pompa (2003) recorre ao conceito de tradução para dar conta das complexas relações que se estabelecem no interior de efetivos processos de diálogo entre povos, com visões de mundo tão distintas, remetendo para um esforço que busca dar conta dos significados das falas do outro, a partir das lógicas de cada um.

De outra parte, é importante atentar para a dimensão de busca de autonomia, presente nas lutas e ações coletivas das populações indígenas no contexto pós-colonial. Tratamos com povos que eram, historicamente, autônomos, desenvolvendo para isso complexas e variadas relações de troca, de aliança ou mesmo de guerra com os outros povos. No presente, a afirmação da autonomia de cada povo continua relacionado diretamente as suas possibilidades (e a dos povos indígenas em geral) em alterar as relações estabelecidas com o entorno regional. E, para isso, segue recorrendo a complexas e variadas relações de negociação e tradução. E aí, o espaço escolar vem se constituindo como lugar privilegiado para a efetivação desses processos. Entendemos que é sob o prisma da autonomia que se articulam e criam sentido, de um lado, as grandes lutas pela necessária ampliação territorial e, de outro, as demandas por um ensino de qualidade, incluindo o acesso à Universidade, a busca de participação nos espaços de representação e decisão da sociedade não-indígena, como os poderes legislativos e executivos, entre outros.

O ensino superior indígena e sustentabilidade: perspectivas

Autonomia deve ser entendida, aqui, conforme Brand (1999), no contexto da Constituição de 1988, na qual se encontram uma série de dispositivos relacionados ao reconhecimento dessa autonomia. Destacam-se entre esses dispositivos o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e direitos originários sobre as terras que tradicionalmente são ocupadas pelos povos indígenas. Ao reconhecer e determinar o

respeito à organização social e às terras de cada povo, o texto constitucional restringe a ação do Estado à garantia desses direitos. É aí que se encontram, também, os limites legais da autonomia dos povos indígenas. Evidentemente que cada povo interpretará e atribuirá dimensões específicas ao termo em epígrafe, em função de sua cultura e de sua experiência histórica de enfrentamento do entorno regional donde decorrem em grande parte, hoje, suas expectativas de futuro. Entendemos, assim, por entorno regional, aqueles setores da sociedade nacional que se situam e/ou têm interesses específicos junto às comunidades indígenas ou, ainda, que são objeto de interesse por parte das mesmas comunidades. Incluem-se aqui órgãos públicos, igrejas, mídia, proprietários residentes nesse entorno e outros. Não se trata, portanto, de um conceito geográfico, mas relacional. O conceito de autonomia é por parte dos povos indígenas hoje, um conceito em construção e diretamente relacionado à luta de cada um deles. A sua abrangência concreta depende exatamente da ampliação das perspectivas históricas de luta de cada povo. Por isso, a compreensão do conceito, nos remete para o necessário estudo de sua cultura, de sua história e das perspectivas frente ao entorno regional.

É importante salientar que este processo de construção de autonomia passa, inevitavelmente, pela questão dos territórios, entendidos como construção resultante do “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar” com determinada parcela do ambiente físico (LITTLE, 2002, p. 3). Remete, portanto, para as “contingências históricas”, vivenciadas pelos povos indígenas.

Podemos dizer que, historicamente, no Mato Grosso do Sul, os povos indígenas estiveram e estão *no meio do caminho* da política expansionista do Estado Brasileiro, que se concretizou, inicialmente, através da violenta expansão da frente de colonização, conhecida como “marcha para o oeste”. Já mais recentemente, na década de 1970, os povos indígenas se confrontaram com a monocultura da soja e a conseqüente mecanização da atividade agrícola. E, nesse momento, com a expansão dos canaviais, que vão cercando aldeias e casas. Neste processo, o comprometimento dos recursos naturais, resultante da perda da terra, retirou as condições necessárias para o exercício da economia tradicional, impondo aos homens indígenas o assalariamento. Provocou a rápida passagem de alternativas variadas de subsistência - agricultura, caça, pesca e coleta - para uma única alternativa, a agricultura e esta apoiada em poucas variedades de cultivares e, mais

recentemente, o assalariamento em usinas de álcool e açúcar¹². No entanto, mais do que as alternativas econômicas, vai comprometendo, de forma crescente, a autonomia interna desses povos por reduzir suas possibilidades de decisão sobre essas questões, deixando cada vez um espaço mais reduzido para a negociação a partir de suas alternativas histórico-culturais (BRAND, 1999).

É neste contexto que se insere o acesso dos povos indígenas ao ensino superior. Como, no entanto, ir além deste simples acesso às universidades, reconhecendo que se trata de povos situados em outra tradição cultural, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados? Como transitar em direção a uma educação mais engajada nos problemas diários vivenciados pelos povos indígenas, nos quais se destacam problemas relacionados aos seus territórios, recursos naturais e à reconstrução de condições de sustentabilidade, ou, ainda, problemas decorrentes de relações profundamente assimétricas, marcadas e corroídas pelo preconceito contra seu modo de vida? Como transformar, nesse contexto, o espaço escolar, em especial o acadêmico, em espaço de trânsito, troca e articulação de saberes e alternativas em uma população que se confronta com inúmeros desafios novos?

Finalizamos estas reflexões com alguns depoimentos de acadêmicos/as indígenas após terem vivido a experiência de dois anos com o Programa Rede de Saberes na UCDB. À pergunta sobre o que significou participar deste programa, responderam:

O Redes veio realmente para que a gente permanecesse na Universidade. Antes aqui nós não tínhamos os materiais necessários para estudar: apoio, xérox, tutoria, etc. Posso dizer que este Programa foi nosso “braço direito”, sem ele nós não estaríamos terminando a universidade (Éder Alcantara Oliveira - 6º semestre de História – UCDB).

Esse Programa foi uma grande esperança de concluir a graduação e, sobretudo, esperança para os próximos indígenas que estarão chegando nos anos seguintes à universidade. As dificuldades são muitas, e o Programa Rede de Saberes nos ajudou muito no apoio pedagógico e também com as pesquisas, dando incentivo para o estudo e permanência. (Edineide Bernardo Farias – 6º semestre de Letras – UCDB).

Para mim está sendo como uma grande ajuda para que eu possa terminar o meu curso. Tem dado total apoio nos estudos e atividades acadêmicas. Minha família está contente e, inclusive meu pai tem acompanhado várias reuniões do Rede de Saberes na Universidade. Depois de vários cursos de extensão e complementação, tutorias, e apoio à pesquisa, posso dizer que atualmente tenho muito mais experiência e que a

¹² Cerca de 400 homens, da Área Indígena TE'YIKUE de Caarapó, por exemplo, trabalham a maior parte dos meses do ano nas usinas de produção de açúcar e álcool, através de contratos de trabalho de 60 dias ou mais.

universidade ganhou outro significado para mim e para meu povo (Antonio Fernandes Bernardo – 4º semestre de Geografia – UCDB).

Considerações finais

A educação superior indígena é, certamente, um projeto social e político que se insere numa perspectiva de construção e sedimentação da busca dos povos índios por reconhecimento de sua especificidade cultural. No entanto, isso só será possível se houver o devido respeito ao princípio da autonomia, previsto na legislação, e uma busca constante por uma educação específica, de qualidade e intercultural não só para as atuais, mas para as futuras gerações de crianças, jovens e adultos indígenas.

As demandas dos povos indígenas por ensino superior refletem, claramente, as contingências da experiência histórica vivida. Buscam, de um lado, através de uma maior sistematização, fortalecer os seus conhecimentos tradicionais, sua história e língua e de outro, o necessário domínio dos assim denominados conhecimentos universais, considerados necessários para uma melhor inserção no entorno regional e relevantes para o seu projeto de autonomia.

O risco é que as Universidades, em seus projetos de ensino superior para os povos indígenas, sigam passando ao largo dos processos mais amplos de busca de autonomia das populações indígenas e centrem sua preocupação apenas em permitir o acesso dos índios aos seus ambientes acadêmicos, o que é, certamente, muito pouco.

Não se trata de questionar o direito dos povos indígenas ao ensino superior, mas das Universidades se perguntarem sobre o tipo de ensino que oferecem aos povos indígenas. Entendo que o desafio está posto, antes de mais nada, para as Universidades, no sentido de repensar e construir novas concepções de ensino que, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado e hegemônico, que perpassa e está subjacente em nossas práticas pedagógicas, possam permitir o “exercício constante da interculturalidade” em todas as abordagens da realidade (BRAND, 2005).

A Universidade, ao abrir espaço para o desafio de contribuir com a busca de novos caminhos de sustentabilidade desses povos, deverá estar aberta, também, para essa dimensão da diversidade de perspectivas de futuro, visualizadas pelas populações indígenas.

Por isso, as propostas de ensino superior, a exemplo do ensino fundamental e médio, devem caracterizar-se pela porosidade, permeabilidade e flexibilidade, abrindo espaço, especialmente, para a pesquisa, exigência para que seja possível a interculturalidade e a “*bricolagem*” (cf. GRUZINSKI, 2001, p. 110), permitindo aos alunos índios esse constante “*ajustar (de) peças entre si díspares, reorganizando-as e dando-lhes um sentido*” (idem, p. 196).

Terão as Universidades engajadas em programas de acesso dos povos indígenas ao ensino superior disposição e condições de transformar os espaços acadêmicos em espaços de diálogo entre saberes, garantindo aos índios amplo apoio para a pesquisa, superando resquícios de longos anos de regime tutelar que marcou a relação com os povos indígenas?

A presença indígena nas universidades, como formadoras de atitudes interculturais, parece ser o acontecimento emergente para que possamos tornar este mundo mais traduzível, em meio às suas diferenças, contribuindo com as práticas acadêmicas do compromisso de representar uma só identidade.

Referências Bibliográficas

- AGUILERA URQUIZA, A. H. Educação indígena e sustentabilidade: questões para a antropologia. In: *Anais da ABA*, Goiânia, 2006.
- BARTH, Fredrik. *Guru, o iniciador e outras variações*. RJ: Contra Capa, 2000.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BRAND, Antonio. Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do MERCOSUL. In: *SÉRIE - ESTUDOS*. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 7, abril de 1999.
- _____. Indígenas no Ensino Superior ou Ensino Superior Indígena: Experiências e perspectivas. In: *Anais do 15º COLE*, Campinas, 2005.
- _____. Formação de professores indígenas em nível superior. In: *QUAESTIO* – Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, SP, vol. 8, n. 1 p. 73-82, maio 2006.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora USP, 2003.
- GRÜMBERG, George. Lãs experiências com uma maestria em Antropologia social em um contexto multiétnico y com uma amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua. In: *Revista TELLUS*. Ano 5, nº. 8/9. Campo Grande: UCDB. 2005. p.73-78.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. Tradução por Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na Pós-modernidade*. SP: DP&A Editora, 2006.

LITTLE, Paul. E. Etnoecologia e direitos de povos: elementos de uma nova ação indigenista In: *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista*. Contra Capa Livraria: Rio de Janeiro, 2002.

LÓPEZ, Luis Enrique. Prefácio. In: CARIMAN, Geraldine Abarca. *Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche en Santiago de Chile*. La Paz/Bolivia: Plural Editores, 2005 (11-14).

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Adir C. Populações Indígenas, Universidade e Diferença. In: *Anais da ANPED - Centro Oeste*. Cuiabá, 2006.

OLIVEIRA FILHO, J.P. Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados - Hotel Nacional /Brasília – Relatórios de Mesas e Grupos - Outubro de 2004.

POMPA, Cristina. *Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial*. Bauru, SP: EDUSC/ANPOCS. 2003.