



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

IESALC

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

ess

Educación
Superior y
Sociedad



20

Educación superior y
pueblos indígenas y
afrodescendientes
en América Latina

Instituto Internacional de Unesco para la Educación
Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017
Educación Superior y Sociedad (ESS)
Nueva etapa
Colección 25.º Aniversario
Vol. 20
ISSN 07981228 (formato impreso)
ISSN 26107759 (formato digital)
Publicación semestral

∴ **COORDINACIÓN TEMÁTICA**

Daniel Mato

∴ **EQUIPO DE PRODUCCIÓN**

Andrés Croquer	Sara Maneiro
Ayuramí Rodríguez	Yeritza Rodríguez
Débora Ramos	Yuliana Seijas
César Villegas	Zulay Gómez
José Quinteiro	

∴ **CORRECCIÓN DE ESTILO, DISEÑO GRÁFICO
Y DIAGRAMACIÓN**

Alba Maldonado Guzmán

∴ **TRADUCCIÓN**

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: +58 - 212 - 2861020
E-mail: ess@unesco.org.ve / esosa@unesco.org.ve

Educación Superior y Sociedad (ESS)
es una publicación registrada en las siguientes
bases de datos e índices:

• **IRESIE:**

Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

• **REVENCYT:**

Índice de Revistas Venezolanas
de Ciencia y Tecnología
<http://www.revencyt.ula.ve>

∴ **COMITÉ DE LECTURA**

Daniel Mato (Coord.)
Sergio Enrique Hernández Loeza
Rita Gomes do Nascimento
Álvaro Guaymás
Xinia Zúñiga Muñoz
Maria Nilza da Silva
Anny Ocoró Loango
Libio Palechor Arévalo
Alta Suzzane Hooker

TODOS LOS TRABAJOS AQUÍ PUBLICADOS HAN SIDO ARBITRADOS

ess

Educación Superior y Sociedad



Educación Superior y Sociedad (ESS)

Colección 25.º Aniversario

DIRECTOR UNESCO-IESALC

Pedro Henríquez Guajardo

CONSEJO CONSULTIVO EDITORIAL INTERNACIONAL

Francisco Tamarit

Marco Díaz

María José Lemaitre

René Ramírez

Miriam da Costa

EDITORA GENERAL

Elizabeth Sosa

La dirección editorial de **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, no se hace responsable de las opiniones, datos y artículos publicados, recayendo las responsabilidades que de los mismos se pudieran derivar sobre sus autores.

ess

Educación Superior y Sociedad

EDICIÓN ANIVERSARIA
25
AÑOS

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, con sede en Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** está consagrada a publicar resultados de Investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversario, se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS), is bi-annual journal published by the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) of Unesco, located in Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** is dedicated to publishing research results; Identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Anniversary Stage - 25 Years of disseminating knowledge is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS), est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) de l'Unesco, basée à Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Collection 25e anniversaire, elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e Caribe (IESALC) da Unesco, sede em Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, é consagrada a resultados públicos de Investigações; Identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; Trainar al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; Promover a investigação e a educação superior; Disseminar informações sobre políticas e boas práticas; Contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; Facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; Fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversário, consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes La contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

ÍNDICE DE CONTENIDO

:: PRESENTACIÓN

- **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina** 11
Daniel Mato (Coord.)

:: ARTÍCULOS

- **Educación Superior e Interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones** 21
Sergio Enrique Hernández Loeza
- **Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas** 49
Rita Gomes do Nascimento
- **Educación Superior Intercultural en Argentina: experiencias, logros y desafíos para la democratización** 77
Álvaro Guaymás
- **Diversidades (inter)culturales y desafíos para la educación superior en Centroamérica** 103
Xinia Zúñiga Muñoz

- Afrodescendientes y educación superior. 131**
Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil
Anny Ocoró Loango y María Nilza da Silva
- La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de 157**
interculturalidad
Llbio Palechor Arévalo
- Avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas para y con pueblos 183**
indígenas y afrodescendientes
Alta Suzzane Hooker

• Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina

Daniel Mato (Coord.)

Las sociedades latinoamericanas contemporáneas están muy lejos de constituir ejemplos positivos de democracia y equidad. Esto es especialmente inequívoco en lo que hace a la situación de los pueblos y personas indígenas y afrodescendientes que forman parte de ellas. Las importantes inequidades que afectan particularmente las vidas de esos pueblos y sus miembros no solo son ética y jurídicamente cuestionables, sino que además comprometen las posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida de cada uno de los países de los que forman parte. Las formas de sentido común predominantes entre la mayor parte de los miembros de estas sociedades ocultan este tipo de problemas. También disimulan la persistencia de las sensibilidades, creencias, sentimientos, ideas, políticas y prácticas racistas históricamente constitutivas de estas sociedades, que por lo general perviven de maneras solapadas o inconscientes.

Las universidades y otras instituciones de educación superior (IES) deberían contribuir a resolver esas inequidades y problemas, pero en la mayoría de los casos están muy lejos de hacerlo. Esto se debe –en buena medida– a que son instituciones rígidamente monoculturales, cuyos programas de formación no incluyen los conocimientos, lenguas, visiones de mundo, propuestas de futuro, y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos. De manera semejante, en la mayoría de los casos la participación plena de representantes de esos pueblos en calidad de docentes, estudiantes, autoridades, y funcionarios, resulta entre muy escasa y nula. ¿Qué se puede esperar de universidades con estas características? ¿Qué y cómo hacer para resolver estas deficiencias?

La II Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Cartagena de Indias en 2008, reconoció la importancia de estas deficiencias y problemas, al punto que en su Declaración Final incluyó dos acápites específicos al respecto que conviene citar in extenso:

C-3: Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

D-4: La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región.

En junio de 2012, la importancia de responder apropiadamente a estos desafíos fue explícitamente reconocida en la **“Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento”**,¹ emitida como resultado de la “Conferencia Interparlamentaria sobre La Educación en la Sociedad del Conocimiento” mediante la cual los Presidentes de las Comisiones de Educación, o equivalentes, de los Parlamentos miembros del Parlato, “suscriben e impulsan la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, emanada del Taller Regional de Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe”, realizado en la Universidad de Panamá los días 24 y 25 de mayo del 2012, convocado por UNESCO-IESALC”.²

Estos reconocimientos de la importancia de los desafíos que debe encarar la Educación Superior en América Latina son resultado del desarrollo de varios procesos sociales significativos. Uno de ellos

1 Ver: <http://virtualeduca.org/documentos/2012/declaracion-panama-2012.pdf>

2 Ver: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2973:presentan-iniciativa-latinoamericana-por-la-diversidad-cultural-y-la-interculturalidad-con-equidad-en-educacion-superior&catid=100:en-portada&Itemid=449&lang=en

suele nombrarse como el de reconocimiento de la “deuda histórica” que estas sociedades tienen con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Este reconocimiento ha ido avanzado gracias a las luchas de estos pueblos, las cuales históricamente contaron con el apoyo de algunos movimientos sociales internacionales, como los organizados para luchar contra con el racismo y por los derechos humanos y, más recientemente, por los movimientos sociales ambientalistas. Como resultado de estas luchas, se ha avanzado en la sanción de varias declaraciones e instrumentos jurídicos internacionales importantes, los cuales a su vez sirvieron para inducir reformas constitucionales que establecieron derechos explícitos para estos pueblos en numerosos países.³

Otro proceso que ha resultado significativo para lograr los reconocimientos expresados en la Declaración Final de la CRES 2008 y en la Declaración de Panamá ha sido la creciente visibilidad de la importancia demográfica de estos pueblos, que ha venido haciéndose evidente desde que los censos nacionales incluyen información al respecto. Así, con base en las últimas rondas censales, según información publicada por la División de Población (CELADE) de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y por el Banco Mundial, la población indígena en América Latina comprende un total de 42 millones de personas y la afrodescendiente de 123 millones de personas, es decir que ambas combinadas alcanzan a 165 millones

3 El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) es uno de los instrumentos internacionales más importantes respecto del tema que nos ocupa, y ya ha sido ratificado por catorce países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Tal como lo dispone este Convenio y las constituciones nacionales de los países antes mencionados, los Estados que han ratificado este instrumento internacional están obligados a acatar sus regulaciones. No es posible acá entrar en detalles, pero como mínimo cabe señalar que los artículos 22, 26 y 27 del Convenio 169 consagran derechos específicos a los pueblos indígenas en materia de “educación a todos los niveles”. Otros instrumentos internacionales relevantes son la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

de personas, y de manera conjunta, representan más del 28% de la población total de la región.⁴

Estos valores seguramente serían aún mayores de no mediar problemas de subregistración que han sido reiteradamente señalados por las organizaciones de estos pueblos. En cualquier caso, resulta interesante destacar que si bien la distribución de estas poblaciones varía significativamente entre países, los porcentajes de estos grupos de población respecto de los respectivos totales nacionales resultan significativos, a pesar de reconocidos problemas de subregistración, incluso en países en los cuales su importancia demográfica suele ser negada. Por ejemplo, en Chile, la población indígena representa el 6% del total nacional, en Colombia y Venezuela el 3%, en Argentina y Costa Rica al 2,5%, en Paraguay el 1,7% y en Brasil el 0,5%. Estos porcentajes resultan mayores en Bolivia y Guatemala donde supera el 40%, Perú donde alcanza al 26% México donde representa el 15%, en tanto en Panamá el 12%, en Honduras y Ecuador el 7% y en Nicaragua el 6%. En tanto respecto de Cuba, Haití, Uruguay y República Dominicana no se registra información al respecto. Por otra parte, con base en las mismas fuentes y con los mismos reparos de subregistración, cabe afirmar que en los casos de Brasil y Venezuela la población afrodescendiente supera el 50%, en tanto en Cuba representa el 36%, en Colombia el 10%, en Panamá el 9%, en Costa Rica y Uruguay el 8%, en Ecuador el 7,2%, en Honduras el 1%, en Nicaragua el 0,5%, en Guatemala el 0,4%, en Argentina el 0,3%, en Bolivia y Paraguay el 0,2% y en el Salvador 0,1%. Respecto de Chile, México, Perú, Haití y República Dominicana las mencionadas fuentes no ofrecen datos.

Otro proceso que también ha favorecido el reconocimiento de los mencionados desafíos que enfrenta la Educación Superior está asociado al desarrollo creciente de movimientos intelectuales críticos del modelo civilizatorio, usualmente denominado occidental moderno, los cuales han venido insistiendo en que los graves problemas ambientales y sociales que afectan a nuestro planeta y a nuestra especie no solo están asociados de manera genérica a dicho modelo civilizatorio, sino también específicamente al modelo científico que le es propio. Esto ha llevado a la creciente aceptación de que los retos civilizatorios planteados demandan

4 Fuentes: Totales nacionales: CELADE. Revisión 2015. Datos de poblaciones afrodescendientes: http://www.alapop.org/alap/Serie-E-Investigaciones/N4/FINAL_Alap2015_Serie_eInvestigaciones_14012016.pdf

Datos de pueblos indígenas: Banco Mundial, Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI, 2015)

abandonar el credo cientificista monocultural para avanzar hacia posiciones de pluralismo epistemológico.

Finalmente, los reconocimientos de la importancia de los desafíos que debe encarar la Educación Superior en América Latina también han estado asociados al creciente desarrollo y visibilidad de más de un centenar de valiosas experiencias, de diverso tipo, que han venido desarrollándose en la región desde hace más de dos décadas, algunas de cuales se analizan en este número de la revista.

En efecto, desde la década de 1990, en varios países de América Latina, se han venido desarrollando algunas valiosas experiencias de creación de universidades y otros tipos de IES y programas especiales por/para/con miembros y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes. Algunas de ellas han sido creadas y son directamente gestionadas por intelectuales y organizaciones de dichos pueblos, otras por universidades y otros tipos de IES “convencionales”, o bien por agencias gubernamentales e intergubernamentales, o por grupos de profesores universitarios de instituciones “convencionales” y otros profesionales.⁵ También existen algunas provechosas experiencias que se han originado y sostenido mediante acuerdos de colaboración entre los diversos tipos de actores antes mencionados. Adicionalmente, más recientemente, han venido dándose procesos de interculturización de universidades y otras IES convencionales previamente existentes. Según los casos, estos procesos de interculturización se expresan en diversas formas de vinculación entre universidades y otras IES con comunidades, intelectuales y organizaciones de esos pueblos, como en la incorporación de contenidos y modalidades de investigación y aprendizaje que les son propios, así como de sus demandas y propuestas y, también, en la incorporación de estudiantes, investigadores, docentes y funcionarios de esos pueblos. Este amplio y diverso conjunto de experiencias brinda valiosas referencias para desarrollar procesos de interculturización en otras universidades. En años recientes, un número creciente de investigadores, docentes, estudiantes y gestores de esas experiencias hemos venido generando estudios al respecto (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b, 2015, 2016, 2017).

5 En este texto denominamos “convencionales” a las universidades y otros tipos de IES que no han sido diseñadas específicamente para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes. A estas otras, especialmente diseñadas para responder a dichos tipos de demandas o propuestas, según los casos, optamos por denominarlas “interculturales” y/o “indígenas”.

Es posible y deseable seguir avanzando en esta dirección. La interculturización de toda la Educación Superior puede contribuir significativamente a la democratización de las sociedades latinoamericanas, pues en este nivel del sistema educativo se forman las y los profesionales, técnicos, educadores, formadores de opinión y tomadores de decisiones de las sociedades contemporáneas. No obstante, alcanzar el objetivo de interculturizar toda la Educación Superior no es tarea sencilla. Requiere esfuerzos debidamente concertados y elaborados para superar obstáculos y resistencias que, como el racismo, desde hace siglos caracterizan a nuestras sociedades. Es necesario comprender que las inequidades, formas de sentido común y pervivencias racistas antes mencionadas se sostienen y reproducen a través de diversos tipos de instituciones y prácticas sociales. En la mayoría de los casos, la institucionalidad y prácticas de todos los niveles de los sistemas educativos de nuestros países no contribuyen a resolver estos problemas.

Por el contrario, como ha sido documentado en innumerables estudios, desde los procesos independistas y la fundación de las nuevas naciones americanas, estas instituciones y prácticas han venido jugando importantes papeles en el fortalecimiento y reproducción de dichas inequidades y problemas. Lo han hecho y continúan haciendo de diversas maneras, entre otras mediante mecanismos de exclusión y/o subordinación de las historias, conocimientos, lenguas, modos de producción de conocimientos, modalidades de aprendizaje, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, como también de la participación equitativa de representantes de esos pueblos en tanto estudiantes, docentes, directivos y funcionarios de las instituciones educativas de todos los niveles. Lo más preocupante y vergonzoso es que en la mayoría de los casos, las universidades y otras IES -que suele creerse constituirían faros del saber- son parte del problema y no de la solución.

Más preocupante aún, esto ocurre pese a que existen conocimientos y normas que las obligan ética y jurídicamente a trabajar proactivamente para revertir estas inequidades y problemas sociales.

Más allá de reformas constitucionales, innovaciones legislativas y reformas universitarias, que no carecen de importancia, la continuidad de inequidades de carácter racista, que constituyen pervivencias coloniales, puede observarse todavía en algunas leyes y políticas públicas, y muy especialmente en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos, y diversos actores sociales, así como también en los modelos universitarios y

sistemas de educación vigentes. Diversos instrumentos internacionales en vigor, así como las constituciones nacionales y leyes de buena parte de los países de la región, establecen derechos colectivos para estos pueblos e individuales para quienes forman parte de ellos - que en la práctica no se cumplen-, como lo hemos documentado detalladamente en investigaciones colectivas publicadas anteriormente (Mato, coord. 2012).

Las universidades y otras IES deberían estar jugando papeles de liderazgo en educar a la población en general, y particularmente a los funcionarios de los Estados y a sus propios docentes, funcionarios y estudiantes contra todas las formas de racismo, especialmente las que afectan sus bases institucionales y epistemológicas. Pero muy pocas lo están haciendo, y para lograrlo deben enfrentar numerosos obstáculos y conflictos.

Los artículos incluidos en este número temático de Educación Superior y Sociedad dan cuenta de un buen número de valiosas experiencias de Educación Superior con/por/para pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de algunos de los obstáculos que estas enfrentan. Los artículos de Sergio Enrique Hernández Loeza, Rita Gomes do Nascimento y Álvaro Guaymás ofrecen descripciones y análisis respecto de los casos de México, Brasil y Argentina respectivamente. En tanto, el artículo de Xinia Zúñiga Muñoz lo hace de manera abarcante para los casos de cada uno de los países centroamericanos. El artículo de María Nilza da Silva y Anny Ocoró Loango examina específicamente las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. El texto de Libio Palechor Arévalo, analiza particularmente el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, creada en Colombia por el Consejo Regional Indígena del Cauca, una universidad indígena cuyos logros son ampliamente reconocidos. Finalmente, el ensayo de Alta Suzzane Hooker Blandford está dedicado a analizar un aspecto transversal, de especial importancia para el tema que nos ocupa, el de los avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas por, para y con pueblos indígenas y afrodescendientes; lo cual hace tanto con base en fuentes documentales como en la experiencia de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), una universidad intercultural y comunitaria cuya labor cuenta con amplio reconocimiento internacional.

REFERENCIAS

- **Mato, Daniel, coord. (2008).** Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2009a).** Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2009b).** Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2012).** Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas Caracas. UNESCO-IESALC
- **(2015).** Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF .
- **(2016).** Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México
- **(2017).** Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF y José María Morelos (Quintana Roo, México): Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

NOTA BIOGRÁFICA

:: Daniel Mato

Doctor en Ciencias Sociales (1990). Entre 1978 y 2010 fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela, donde en 1990 contribuyó a crear el Centro de Investigaciones Posdoctorales, en cuyo marco estableció el Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales, que dirigió hasta 2010. En 2007 estableció el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), del cual desde entonces ha sido Coordinador (ad honorem desde 2011). Desde 2010 es Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), radicado en la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), Argentina. En 2011 contribu-

yó a crear el Programa de Estudios Posdoctorales de UNTREF, de cuyo Comité Académico es miembro. En 2012 contribuyó a crear el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de esa misma universidad, del cual desde 2014 es Director Adjunto. En 2012 estableció y desde entonces es Director del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) del CIEA-UNTREF, desde el cual ha impulsado la creación de la Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL) que actualmente cuenta con la participación de 50 instituciones.

Correo electrónico: dmato@untref.edu.ar ;
dmato2007@gmail.com

Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do programa de licenciaturas interculturais indígenas

- **Rita Gomes do Nascimento**
Diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais do Ministério da Educação (MEC)

:: **Resumo**

O presente texto trata das políticas de promoção da educação superior para os povos indígenas no Brasil a partir da descrição do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) criado em 2005. Esta descrição busca dar relevo ao protagonismo do movimento indígena na reivindicação do atendimento de suas demandas por formação superior. Refletindo sobre questões “práticas” ligadas à institucionalização do Programa como uma política de Estado, aponta também para algumas

fragilidades, avanços e desafios institucionais na sua realização. Conclui-se que, para o seu êxito, o Prolind necessita da efetivação do regime de colaboração entre os diferentes atores sociais envolvidos, devendo estruturar-se, por conseguinte, através de uma colaboração intercultural.

Palavras chave: educação superior, povos indígenas, Prolind.

:: Abstract

The present text deals with the policies of promotion of higher education for the indigenous peoples in Brazil from the description of the Program of Support to the Higher Education and Indigenous Degrees (Prolind) created in 2005. This description seeks to highlight the role of the indigenous movement in claiming to meet their demands for higher education. Reflecting on “practical” issues related to the institutionalization of the Program as a State policy, it also points to some weaknesses, advances and institu-

tional challenges in its implementation. It is concluded that, for its success, the Prolind needs the effective collaboration of the different social actors involved, and should therefore be structured through intercultural collaboration.

Key words: higher education, indigenous peoples, Prolind.

:: Résumé

Ce travail analyse les politiques de promotion de l'éducation supérieure vis-à-vis des populations indigènes à partir de la description du Programme d'Appui à l'Éducation Indigène et d'études plus élevées (Prolind) établi en 2005. Cette description souligne le rôle du mouvement indigène afin d'exiger la satisfaction de ses demandes concernant l'éducation supérieure. En réfléchissant sur des questions "pratiques" liées à l'institutionnalisation du programme en tant que politique d'État, quelques faiblesses,

progrès et défis institutionnels s'observent au cours de sa réalisation. Pour son succès, Prolind doit mettre en place des accords de collaboration entre les différents acteurs sociaux concernés et doit se structurer à partir d'une collaboration interculturelle.

Mots-clés: éducation supérieure, populations indigènes, Prolind

:: Resumen

El presente texto trata de las políticas de promoción de la educación superior para los pueblos indígenas en Brasil a partir de la descripción del Programa de Apoyo a Formación Superior y Licenciaturas Indígenas (Prolind) creado en 2005. Esta descripción busca dar relieve al protagonismo del movimiento indígena en la reivindicación de la atención de sus demandas por formación superior. Reflexionando sobre cuestiones “prácticas” ligadas a la institucionalización del Programa como una política de Estado, apunta

también a algunas debilidades, avances y desafíos institucionales en su realización. Se concluye que, para su éxito, el Prolind necesita la efectividad del régimen de colaboración entre los diferentes actores sociales involucrados, debiendo estructurarse, por consiguiente, a través de una colaboración intercultural.

Palabras clave: educación superior, pueblos indígenas, Prolind.

:: Introdução

As demandas dos movimentos sociais estão na origem das ações afirmativas implementadas em âmbito nacional nas políticas de educação superior a partir dos anos 2000. As mobilizações dos coletivos sociais, em consonância com as discussões do direito internacional, exerceram forte pressão política para que o Estado brasileiro passasse, nos últimos anos, a dar sinais de institucionalização de políticas voltadas para a democratização da educação superior. Emblemática destes sinais foi a aprovação da Lei de Cotas em 2012 para ser aplicada nas instituições federais que ofertam esta etapa de ensino. No entanto, apesar de se constituir em um importante avanço no campo do enfrentamento das desigualdades educacionais, as “cotas raciais” ou “cotas étnico-raciais” reivindicadas pelos movimentos sociais não conquistaram nesta Lei a centralidade necessária.²⁴ Isto é evidência, sobretudo, dos preconceitos ainda renitentes quanto à temática da igualdade étnica e racial na agenda das políticas públicas brasileiras.

Apesar disso, merece destaque o fato de que os indígenas, acompanhando este movimento de demandas por políticas de acesso e de permanência na educação superior, têm reivindicado a ampliação do escopo e do alcance destas ações afirmativas com vistas ao atendimento das suas demandas específicas, em respeito a sua diversidade sociolinguística e de territorialidades.²⁵ No tocante a este atendimento, embora sejam conhecidas algumas conquistas do movimento indígena em âmbito local, tendo em vista a sua atuação junto às universidades, sobremaneira por meio de suas organizações e parceiros indígenas, o mesmo não tem se dado nacionalmente, dado o lugar ainda marginal dos povos indígenas em suas relações com o Estado brasileiro. Assim, não obstante o reconhecimento dos direitos educacionais diferenciados aos povos indígenas nos marcos legais, a exemplo do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e os artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996), as políticas de promoção do acesso à educação superior ainda são incipientes e insuficientes.

24 A Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 que instituiu o sistema de cotas deu destaque à questão das “classes sociais”, uma vez que estabeleceu o percentual de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, sendo ainda definido que metade deste conjunto deve possuir renda mensal familiar de até 1,5 salário mínimo e apenas a outra metade deve obedecer ao recorte censitário para negros, pardos e indígenas, além de pessoas com deficiência. Estas últimas foram acrescidas, em 2016, pela Lei nº 13.409.

25 No Brasil, há 305 etnias e 274 línguas, em um total de 896.917 pessoas que representam cerca de 0,47% da população nacional, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Este contingente encontra-se distribuído nas cinco regiões do País, havendo, contudo, maior concentração na Região Norte, seguida do Centro Oeste, áreas de menor densidade populacional. As terras indígenas demarcadas equivalem a 13,8% do território nacional. A maioria das comunidades indígenas são rurais (63,8%) que, em comparação com aquelas que habitam os espaços urbanos, possuem menor escolarização. Além disso, entre indígenas e não indígenas, o índice de acesso à educação escolar é significativamente mais baixo entre os primeiros. Para informações censitárias dos povos indígenas no Brasil, ver o endereço eletrônico <<http://indigenas.ibge.gov.br>>.

Mesmo assim, dentre as ações das políticas de educação superior para os povos indígenas, ganha relevo o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) para atender as demandas destes povos. Este programa, inicialmente, objetivava apoiar não apenas projetos de cursos de formação de professores indígenas, mas também ações de permanência de estudantes indígenas nas instituições de educação superior públicas.

Todavia, ao longo de 11 anos de existência, o Prolind concentrou suas ações no apoio aos cursos de formação de professores indígenas, trazendo questões importantes para se pensar uma política de formação docente atenta aos princípios da especificidade, da diferenciação, da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e do aspecto comunitário que regem as políticas de educação escolar indígena no Brasil. Para além da formação docente, na condição de iniciativa que promoveu a entrada de coletivos indígenas na universidade, essa experiência permite ainda refletir a respeito da complexidade das políticas de educação superior para os povos indígenas em termos dos seus alcances, limites e possibilidades.

Tendo em mente estas questões, o presente texto pretende apresentar o panorama de ações que deu surgimento mais imediato ao Prolind. Dessa maneira, descreve brevemente a criação do Programa Diversidade na Universidade (PDU) no começo dos anos 2000 que favoreceu a construção da atual principal ação política de promoção da educação superior para os povos indígenas no Brasil. Ao traçar um panorama da formulação e da implementação do Prolind, busca dar relevo ainda ao protagonismo do movimento indígena na reivindicação do atendimento de suas demandas por formação superior. Aponta também para algumas fragilidades, avanços e desafios institucionais na realização do programa que, para lograr êxito, necessita do regime de colaboração entre os diferentes atores sociais envolvidos, devendo estruturar-se, por conseguinte, através de uma colaboração intercultural.

Desta maneira, o texto sugere refletir sobre questões “práticas” ligadas à institucionalização do Prolind como uma política de Estado, condição necessária para assegurar os direitos indígenas, bem como a sustentabilidade e a ampliação dos cursos de licenciaturas interculturais nas Instituições de Educação Superior (IES). Por fim, vale a pena salientar que a política de formação de professores indígenas, tal como demandada, pretende estar a serviço da construção dos seus projetos de escolarização com base nas ideias de protagonismo e de autodeterminação.

:: “Diversidade na universidade”: a criação do Prolind

Mobilizado pela pressão política dos movimentos sociais e pela agenda internacional assumida internamente, sobretudo após a Conferência de Durban²⁶, o governo federal, por meio do MEC, criou o Programa Diversidade na Universidade (PDU) em 2002. Este programa, inicialmente alocado na Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec)²⁷, foi executado com recursos financeiros do Tesouro Nacional e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O PDU marcou o campo de discussão e de atuação deste Ministério com as políticas de ação afirmativa para os coletivos negros e indígenas.

Pode-se dizer que o PDU faz parte de uma agenda de políticas educacionais que traz para a cena institucional do Estado a preocupação com a desigualdade educacional, recortada pela também desigualdade étnica e racial existente no Brasil. É importante assinalar que o movimento em torno do PDU resultou na criação de condições institucionais, no âmbito do MEC, para o tratamento da diversidade através da formulação de políticas, programas e ações de promoção de uma maior equidade educacional. É neste contexto, por exemplo, que se cria a Secad, responsável pelas políticas educacionais para coletivos sociais historicamente excluídos de várias ações do próprio MEC.

Conforme sua lei de criação, o PDU teve como finalidade “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”.²⁸ Dentre suas ações, ganhou maior investimento e consequente visibilidade os Projetos Inovadores de Cursos (PIC), apoiando iniciativas de cursos pré-vestibulares, bem como concedendo auxílio estudantil para os cursistas mais carentes. Entre o público beneficiário, 51% das vagas destes cursos deveriam ser reservadas para os estudantes negros e indígenas (Brasil, 2003).

Assim, o PDU em seus primeiros momentos se concentrou, grosso modo, no apoio financeiro às instituições de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos, para que promovessem cursos preparatórios com vistas a possibilitar

²⁶ Exercendo papel de destaque na Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, ocorrida em setembro de 2001 em Durban, África do Sul, o Brasil assumiu o compromisso de construir uma agenda interna de políticas de enfrentamento do racismo, buscando dessa maneira tomar parte na ordem discursiva internacional sobre os direitos humanos.

²⁷ A localização do programa nesta secretaria e não na responsável pela gestão das políticas de educação superior se deveu à compreensão de que o gargalo no acesso a educação superior estava no Ensino Médio que, por sua vez, carecia de maiores investimentos. Mais tarde, com a mudança de governo e as modificações decorrentes nos organogramas dos ministérios, a gestão do programa passou, em 2004, para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que, a partir de 2012, ao fundir-se com a Secretaria de Educação Especial, agrega o termo Inclusão ao seu nome, passando a ser chamada SECADI.

²⁸ O PDU foi instituído por meio da Medida Provisória nº 63 de 2002, posteriormente convertida na Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002 e regulamentada pelo Decreto nº 4.876 de 12 de novembro de 2003.

o ingresso na educação superior de estudantes socialmente desfavorecidos, principalmente negros e indígenas. Seu foco residia, assim, no investimento em certo tipo de “reforço escolar” dado a estes estudantes para que conseguissem, após cursarem o Ensino Médio, ser aprovados nos processos seletivos realizados pelas instituições de educação superior. É prevista ainda a premiação em dinheiro de estudantes que se destacassem nos cursos e obtivessem aprovação nos vestibulares (Art. 4º da Lei nº 10.558/2002 e Art. 8º do Decreto nº 4.876/ 2003).

A despeito do avanço que representou na construção de uma agenda mais progressista do Ministério em relação à temática da diversidade étnico-racial e às desigualdades educacionais associadas, o PDU possuía algumas fragilidades. No relatório de gestão da Secad de 2006, referente ao exercício de seus programas e ações no ano de 2005, é destacado, por exemplo, o que também indicaram os processos de acompanhamento e avaliação dos PIC:

um ponto marcante desses cursos é o alto grau de evasão, o que revela o grau de fragilidade institucional em que os pré-vestibulares comunitários ainda se encontram. [...] Por fim, é relevante observar que o quadro de escolha de carreiras não leva em consideração as profissões mais demandadas no mercado. Dentre as escolhidas, aparecem a de Administração, seguida de Educação Física, Pedagogia, Enfermagem, Serviço Social (Brasil, 2006, p.43).

Além da fragilidade institucional apontada no que se refere à principal ação do PDU, a questão da diversidade étnica também se destacava como um problema. Embora nos documentos figurassem afrodescendentes e indígenas como público preferencial das suas ações iniciais, efetivamente se privilegiaram apenas os coletivos negros, pobres e urbanos.

De acordo com informações contidas no projeto de desenho do PDU, os critérios de seleção das Unidades da Federação (UF) beneficiadas foram o peso da população afro-descendente na população total do estado, a porcentagem de jovens afrodescendentes que concluíram ou estariam cursando o último ano do Ensino Médio e a porcentagem dessa população-alvo que se encontra abaixo da linha de pobreza nacional utilizada pelo BID (Almeida, 2008, p.62).

Com isto fica demonstrado que os contingentes populacionais indígenas foram secundarizados e pouca atenção se deu às suas especificidades escolares, motivando o envio, em 2003, de carta de lideranças do povo Ticuna, da região do Alto Solimões, Amazonas, ao ministro da educação solicitando a inclusão do seu estado no PDU.

A este respeito, o relatório de gestão de 2004 da Secad, que descreve as ações do PDU executadas neste exercício, não faz menção a nenhuma iniciativa realizada junto aos indígenas. O mesmo ocorre nos relatórios de 2006 e 2007 desta Secretaria.

Contrasta com esta ausência, a informação referente ao redesenho do programa no referido relatório de 2004 no qual foram definidos novos objetivos, com anuência do BID, reiterando, mais uma vez, o foco de atenção para afro-brasileiros e indígenas.

1. Combater as desigualdades raciais e étnicas de acesso e continuidade da escolarização no sistema educacional em todos os níveis e modalidades de ensino;
2. promover ações que ampliem o acesso ao sistema educacional dos diversos étnico-raciais, especialmente afro-brasileiros e indígenas;
3. propor estratégias de implementação de políticas educacionais afirmativas para a execução de uma educação de valorização e respeito à diversidade cultural racial brasileira;
4. elaborar Plano de Ação para a inserção da disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (artigo 26 da Lei 9.394/1996 - LDB);
5. contribuir para a ampliação do acesso e permanência na universidade, especialmente de populações afro-brasileiras e indígenas (Brasil, 2005, p.34-35).

Dada esta omissão nas ações do programa, o movimento indígena, representado pela Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI)²⁹, órgão de assessoramento ao MEC, demandou a sua reformulação ou adequação para que também fossem contempladas as demandas indígenas por acesso à educação superior. Questionava-se o fato de não se contemplar os povos indígenas, levando em consideração os seus contextos territoriais, culturais e linguísticos específicos, em um programa que traz o termo diversidade como tema central. O que significa dizer que os gestores e operadores do programa não estavam atentos para o fato de que as especificidades indígenas demandam também ações específicas.

²⁹ Derivada do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, criado no início da década de 1990, esta comissão foi instituída em 2001 como possível instrumento de controle social dos indígenas nas políticas educacionais a eles destinadas, sendo formada por 13 professores de diferentes estados brasileiros. A partir de 2004 foi substituída pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) que conta com a participação de representantes de organizações indígenas, representantes da Fundação Nacional do Índio (Funai), dos sistemas de ensino estaduais e municipais, de instituições de pesquisa, de organizações indigenistas da sociedade civil, além de setores do próprio MEC.

Assim, a ênfase no Ensino Médio, uma vez que o PDU se colocava entre este nível de escolarização e a educação superior, visando à preparação dos estudantes para os exames vestibulares, evidencia a sua negligência em relação aos dados do próprio MEC sobre a situação escolar dos povos indígenas. Tais dados demonstravam o pouco acesso dos estudantes indígenas ao Ensino Fundamental e menos ainda ao Ensino Médio. Por isso, no que se refere ao tratamento da questão indígena no âmbito do programa, diz Kleber Gesteira³⁰ (apud Almeida, 2008, p.72) que “a gente tinha que amansar esse programa, porque ele era claramente inadequado pra população indígena e mais inadequado ainda pra população escolar indígena”.

Diante dos questionamentos, algumas iniciativas começaram a ser desenvolvidas no âmbito do PDU para atender as demandas indígenas, embora sempre de modo incipiente, fragmentado e, em grande medida, de forma assistemática. Dentre as iniciativas podem ser destacadas quatro, desenvolvidas durante os anos de funcionamento do PDU. Na primeira, ainda na concepção de cursos preparatórios para o ingresso dos estudantes nas universidades, foi dado apoio a duas IES do estado do Mato Grosso do Sul, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e o Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran), além de uma Organização Não Governamental de São Paulo, o Instituto de Desenvolvimento das Tradições Indígenas (IDETI).

A segunda, ainda dentro da ação acima mencionada, diz respeito à formação de professores indígenas por meio dos “chamados” Projetos Inovadores de Curso – Professores Indígenas (PIC-PI). Neste caso, o foco era o Ensino Médio nas escolas indígenas, por meio do apoio às formações na modalidade magistério. Assim, duas ONGs indigenistas, com histórico de atuação e expertise nesta área foram indicadas pela Secad para receberem o apoio do PDU: o Instituto Socioambiental (ISA) com os povos do Parque Nacional do Xingu e a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI) com os povos indígenas na Bahia. Encerradas as atividades desses dois projetos, essa iniciativa não teve continuidade. Além disso, vale destacar que “Apenas no Mato Grosso do Sul o Diversidade apoiou especificamente cursos pré-vestibulares” (Barnes, 2010, p.68).

A terceira iniciativa de atendimento aos indígenas por meio das ações do PDU se constituiu na realização de um diagnóstico sobre o Ensino Médio nas escolas indígenas. Pretendia-se, com tal ação, em conformidade com as reivindicações ainda hoje demandadas pelos indígenas, orientar a criação de um Ensino Médio mais adequado às suas especificidades, como forma de evitar a saída de indivíduos destes grupos étnicos de suas comunidades para as cidades para continuarem seus estudos, bem como melhor articular este nível educacional

30 Coordenador das políticas de educação escolar indígena do MEC no período de 2003 a 2008.

ao projeto de educação diferenciada em curso no Ensino Fundamental das escolas indígenas.

A quarta iniciativa foi a criação do Prolind em uma ação conjunta de duas secretarias do MEC, a Secad e a Secretaria de Educação Superior (SESu), que contou com recursos do PDU para sua execução. Para tanto, em 2004, a SESu instituiu a Comissão Especial para Políticas de Educação Superior Indígena (CESI) por meio da Portaria nº 52 de 29 de outubro de 2004, composta por representantes das referidas secretarias, de representações indígenas da CNEEL e do Conselho Nacional de Educação, Funai, Fórum de Pró-Reitores de Graduação (Forgrad) e do ISA. Esta comissão idealizou as diretrizes para o Prolind, elaborando o seu primeiro edital a ser lançado em 2005. Como já apontado, tal ação irá marcar a agenda política de educação superior para os povos indígenas, concentrando esforços na formação de professores.

:: O campo de produção de uma política de formação superior para professores indígenas – o movimento indígena e o Prolind

Os cursos para a formação de professores indígenas integram um conjunto de ações que delinham o que vem se chamando atualmente de política nacional de educação escolar indígena. Em seus projetos políticos e pedagógicos, tais cursos são concebidos em conformidade com os princípios gerais da especificidade, da diferença, da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e do caráter comunitário que fundamentam a educação escolar indígena.

De maneira geral, os cursos foram criados com a intenção de romper com a prática secular de atuação de professores “brancos” em contextos indígenas, tendo em vista a demanda do movimento indígena por protagonismo e “assunção de autoria” em seus projetos de sociedade. Nesses projetos a escola vem assumindo um papel estratégico como possibilidade de ampliação de suas autonomias em contraposição à condição de tutela a que foram submetidos historicamente.

Os discursos que acionam as categorias de “identidade”, “cultura”, “diferença”, “protagonismo” e “interculturalidade”, dentre outras, estão na origem dos projetos de escolas diferenciadas demandados pelos indígenas a partir do final da década de 1980. São essas categorias que passam a definir os contornos da política nacional de educação escolar indígena e, por conseguinte, dos cursos de formação de seus professores. Na perspectiva dos indígenas é a escola diferenciada, y com todos os seus desdobramentos e implicações – currículo intercultural, ensino bilingue, material didático específico, calendário escolar adequado aos seus contextos culturais, cursos de formação interculturais, processos de ensino e avaliações próprias, professores e gestores indígenas etc.-,

lhes interessam, apesar das controvérsias que circulam em torno desta categoria (Nascimento, 2006).

Assim, os cursos de formação de professores, como extensão dos projetos de escolas diferenciadas, inscrevem-se em um movimento que pode ser chamado de educação escolar dos índios, contraposto ao da educação escolar para os índios. Enquanto esta última diz respeito às experiências vivenciadas por estes grupos étnicos desde o período colonial até a segunda metade do século XX, orientadas por um pensamento assimilacionista e integracionista, o primeiro movimento expressa uma perspectiva de educação escolar em que estão inscritas algumas das demandas do movimento indígena e as consequentes influências da organização política de seus professores e comunidades. Dito de outro modo, o que caracterizaria a educação escolar para os índios seriam as suas origens externas, impondo um modelo de educação alheio aos aspectos socioculturais e históricos destes grupos, ao passo que a educação escolar dos índios é perpassada pela ideia de autonomia, oriunda de uma melhor adequação das práticas de ensino aos seus interesses e modos de bem viver.

Assim, se a educação escolar para os índios baseava-se na ideia de negação da diversidade étnica e cultural, com o uso de práticas pedagógicas, geralmente importadas de outros contextos sócio-históricos, inadequadas às suas realidades, na educação escolar dos índios, proposta pelo movimento indígena, a diferença emerge como categoria central em seus processos educativos. Com base neste último movimento, os cursos de formação de professores visam garantir aos indígenas o direito “a uma educação escolar respeitosa de seus modos próprios de elaboração e transmissão de conhecimento, [...] de acordo com seus próprios projetos” (Silva e Ferreira, 2001, p.9).

Sob o paradigma da autonomia, da diferença, da valorização das identidades étnicas, da promoção das diversidades linguísticas, surgem as primeiras experiências de formação de professores. Inicialmente sob a denominação de projetos alternativos, essas formações foram realizadas por agências não governamentais em parceria com os indígenas e suas organizações entre os anos de 1970 e 1980. Neste momento o movimento indígena ascendia na cena pública, reclamando maior visibilidade e protagonismo através da reivindicação de direitos coletivos diferenciados. Na esteira das mobilizações políticas empreendidas nesta época pelos indígenas surgem suas primeiras associações de professores que, desde então, têm ajudado na formulação e implementação dos seus processos de educação escolar em uma perspectiva diferenciada.

[...] embora tão antiga quanto a colonização do Brasil, a escola indígena e, de modo mais amplo, a educação escolar presente em áreas indígenas passaram a ser objeto de reflexão e crítica e, em alguns casos, de uma “revolução pedagógica”, há cerca de parcos vinte anos. (...) Nas aldeias e nas áreas indígenas,

é também a década de 70 que vê as tentativas pioneiras de construção de uma educação escolar sintonizada com os interesses, os direitos e as especificidades de povos e culturas indígenas. (...) Esta tendência, ainda ausente ou incipiente em muitas localidades, é, no entanto, a grande novidade e o fruto principal de um processo recentemente iniciado, mas rapidamente amadurecido, do qual, os encontros e as associações de professores índios são hoje o pólo mais avançado (Silva, 1995, p.9-10).

Assim, são essas experiências pioneiras que serviram como base para a elaboração e a implementação dos primeiros projetos de cursos empreendidos pelas universidades no início dos anos 2000. Importante destacar o papel mobilizador das organizações indígenas e de seus professores ao exercerem pressão política junto às IES, ao Conselho Nacional de Educação e ao próprio MEC para que suas reivindicações por formação superior fossem atendidas. São conhecidos nacionalmente seus movimentos e formas de mobilização que vão desde audiências com estas instituições, realização de encontros/seminários/fóruns de professores indígenas que resultam em documentos a serem entregues às autoridades governamentais, até a “ocupação” de reitorias.

Um marco neste processo foi a Carta de Canaunim, originada da Assembleia da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), realizada em 2001, reivindicando, além da formação de professores indígenas, a criação de outros cursos específicos e a criação de políticas de reservas de vagas para indígenas nos demais cursos ofertados pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Outro desdobramento importante desta carta foi a criação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena nesta mesma universidade, transformado em Instituto em 2009.

Foi assim que os primeiros cursos de licenciaturas indígenas foram criados na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) em 2001 e na UFRR em 2003. Nesse cenário cresciam as mobilizações indígenas que reivindicavam formação superior para seus professores em todo o país. Essa demanda começa a ser gerada ainda durante a realização dos cursos de magistério indígena, nível médio, promovidos tanto por ONGs quanto por Secretarias de Educação na década de 1990.³¹ Motivados pela ideia de se apropriarem da instituição escola e a “domesticarem”, os indígenas constroem as suas demandas por formação, também impulsionadas pelo crescimento do número de escolas em suas comunidades e pelas exigências dos sistemas de ensino para a oferta de toda a educação básica.

31 No início da década de 1990, por força do Decreto nº 26 de 1991, os sistemas de ensino assumem a pauta da educação escolar indígena, antes competência da Funai.

Cabe registrar que, nesse momento de mobilização por formação, por exemplo, três questões centrais constituíam as principais pautas do movimento indígena no Nordeste: Território, Educação e Saúde. Uma vez estas asseguradas, certamente os modos de relacionamento do Estado brasileiro com os povos indígenas se dariam em outros termos, tendo em vista que elas estruturam/desestruturam as relações de poder, de saber e de ser. As organizações de professores também estavam em sintonia com essa pauta, como pode ser percebido na fala do professor Nildo, presidente da Associação dos Professores Indígenas Tapeba³² em 2005, ao referenciar o papel desta associação como sendo “uma articuladora nas lutas pela terra, saúde e educação [...] a finalidade da associação é buscar meios de fortalecimento para a comunidade [...]” (Nascimento, 2006, p.58).

É a partir dessas mobilizações, como dito anteriormente, que a antiga Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI) reivindica a adequação do Programa Diversidade na Universidade, junto ao MEC, para o atendimento de suas demandas por educação superior, principalmente a formação dos seus professores.

Premido pelas reivindicações da CNPI e pelo conjunto de atores indígenas e indigenistas que solicitavam o seu apoio para os dois cursos de licenciaturas em andamento naquela época – os realizados na Unemat e na UFRR –, o MEC cria o Prolind. Assim, este programa surge com o objetivo de fomentar e apoiar a realização de cursos de licenciaturas interculturais em instituições públicas de educação superior que promovam a formação de indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades. Por meio dele, o MEC disponibiliza recursos financeiros para as IES que tiveram seus projetos aprovados nos editais do Programa. Conforme estes editais, os projetos devem ser elaborados e implementados por meio de parcerias com organizações indígenas e com as secretarias de educação em cada local.

Inicialmente o Prolind estava voltado não apenas para a formação de professores, mas também para o apoio à permanência de estudantes indígenas nas IES públicas e ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão junto às comunidades destes estudantes. É apenas a partir de sua segunda edição, em 2008, que os editais de convocação passam a ser voltados unicamente para o apoio a cursos de licenciaturas interculturais.

Do ano de sua criação até o presente foram publicados quatro editais (2005, 2008, 2009 e 2013) que contaram com a adesão de 21 IES (14 universidades federais, 5 universidades estaduais e 2 institutos federais de educação, ciência e tecnologia), ofertando 25 cursos, em 16 estados da federação. Reunidos em

32 Os Tapeba estão situados no município de Caucaia, distante 16Km da cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, na Região Nordeste do Brasil.

torno de eixos temáticos, os projetos submetidos são avaliados por um Comitê Técnico Multidisciplinar, composto por representantes das secretarias do MEC envolvidas, órgãos indigenistas estatais e da sociedade civil e demais parceiros nas lutas pela política de educação escolar indígena.

Os quadros 1, 2, 3 e 4 apresentam os números de projetos, as instituições selecionadas e os povos atendidos nos quatro editais lançados.

Quadro 1. Edital 2005

EIXOS	Nº DE PROJETOS	IES	POVOS
Eixo I – Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior	4	UFMG UFRR UEA UNEMAT	Apiaká, Bakairi, Baniwa, Baré, Bororo, Ikpeng, Irantxe, Juruna, Kaingang, Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Kaxinawa, Kayabi, Kuikuro, Manchineri, Matipu, Mehinako, Munduruku, Nambikwara, Paresi, Pataxó, Potyguara, Rikbaktsa, Suyá, Tapeba, Tapirapé, Terena, Trumai, Tukano, Tupinikim, Tuxá, Umutina, Wassu Cocal, Xavante. (UNEMAT) Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Wai Wai. (UFRR) Ticuna, Kaixama, Kambeba. (UEA) Maxakali, Xacriabá, Kaxixó, Pataxó. (UFMG)
Eixo II – Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior	4	UEL UFAM UFMG UNEB	UEL não elaborou a proposta Mura (UFAM-FACED) Potiguara (UFMG) Kiriri, Tuxá, Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Kaimbé, Kantaruré, Xucuru-Kariri, Pankararé, Pankaru, Tupinambá, Tumbalalá (UNEB)
Eixo III – Permanência de alunos indígenas na educação superior	4	UEMS UFBA UFT Unioeste	Estes projetos não receberam recursos da SESu e Secad.
Total	12	12 IES	

Fonte: Diário Oficial da União, Seção 3, p.29, 12/09/2005.

Quadro 2. Edital 2008

EIXOS	Nº DE PROJETOS	IES	POVOS
Eixo I – Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para a formação de professores em nível superior que atuam nas escolas indígenas	5	UNEB UFMG UFPE UECE UNEAL	Kiriri, Tuxá, Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Kaimbé, Kantaruré, Xucuru-Kariri, Pankararé, Pankaru, Tupinambá, Tumbalalá. (UNEB) Potiguara (UFCG) Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pankaiuká, Pipipã, Truká, Tuxá, Xucuru. (UFPE) Tapeba, Anacé, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, Tremembé, Kanindé, Potiguara, Kalabaça, Kariri, Gavião, Tabajara, Tubiba-Tapuia (UECE) Xucuru-Kariri, Wassu-Cocal, Geripankó, Koiupanká, Tingui Botó, Karopotó, Kariri-Xocó (UNEAL)
Eixo II – Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas em nível superior	5	UFAM UFGD UFC UFG Unifap	Sateré, Munduruku (UFAM-FACED) Guarani e Kaiowá (UFGD) Tremembé (UFC) Karajá, Xambioá, Xerente, Tapirapé, Javaé, Gavião, Tapuia (UFG) Galibi Marworno, Karipuna, Palikur, Galibi Kalinã, Wajãpi, Apalai, Wayana, Tiriyo, Kaxuyana. (UNIFAP)
Eixo III – Elaboração de Projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas em nível superior	2	UFSC UFMS	Kaingáng, Guarani, Xokleng (UFSC) Terena (UFMS)
Total	12	12 IES	

Fonte: Diário Oficial da União, Seção 3, p.41, 25/09/2008.

Quadro 3. Edital 2009

EIXOS	Nº DE PROJETOS	IES	POVOS
Eixo I – Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores indígenas em nível superior	4 projetos	UFAM UNIR IFAM	Tukano, Baniwa e falantes do Nhengatu (UFAM-ICHL) Povos do Rio Negro (IFAM) Povos de Rondônia, Sul do Amazonas e Noroeste do Mato Grosso (UNIR)
Eixo II – Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores indígenas em nível superior			
Eixo III – Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior.	1 projeto	UFES	Guarani e Tupinikim
Total	5 projeto	4 IES	

Fonte: Diário Oficial da União, Seção 1, p.16, 24/08/2010.

Quadro 4. Edital 2013

EIXOS	Nº DE PROJETOS	IES	POVOS
Eixo I – Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia Interculturais para formação de professores indígenas em nível superior	6 projetos	UFES UEPA UFAM UNEMAT UEMA	Guarani e Tupinikim (UFES) Sateré e Yanomami (UFAM-ICHL) Guajajara e Timbira (UEMA)
Eixo II – Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia Interculturais específicos para formação de professores indígenas em nível superior	5 projetos	USP UFMS UEM UFT UFGD	Guarani Mbya (USP) Terena, Kadiwéu, Guató, Kinikinaw, Ofayé (UFMS) Kaingáng (UEM) Guarani e Kaiowá (UFGD) Xerente, Javaé, Karájá, Xambioá, Krahô, Apinayé (UFT)
Total	11 projeto	10 IES	

Fonte: Diário Oficial da União, Seção 1, p.20, 01/09/2014.

Estes projetos de cursos, em que pesem poucas exceções, se propõem, conforme diretrizes dos editais do Prolind, a habilitar professores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Essas habilitações são formatadas por áreas de conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Ciências Sociais; Linguagens; Artes; Literatura, apenas para citar as mais conhecidas –, sendo certificado o professor, ao final do curso, com a habilitação em uma delas. No geral, há uma variedade de áreas de conhecimento, definidas em função das IES, dos professores a serem formados, dos interesses acadêmicos dos profissionais envolvidos, das organizações indígenas e indigenistas, dentre outros fatores.

As formações ocorrem em serviço, ou seja, estão em formação professores que já atuam nas escolas indígenas. Este é um dos motivos pelos quais os cursos funcionam em tempos e espaços diferentes. Há, assim, momentos de aula na comunidade e na universidade, denominados Tempo Escola e Tempo Universidade. O calendário letivo das licenciaturas interculturais é, dessa maneira, organizado em função das atividades das escolas indígenas. Sem se deter nas especificidades de cada um, pode se dizer que a maioria atende a um público multiétnico, o que coloca desafios e possibilidades, por exemplo, para o trabalho didático-pedagógico com as línguas indígenas e seus contextos socioculturais.

:: **Desafios e avanços do Prolind**

Reconhecido como a primeira ação de inclusão coletiva de indígenas na educação superior fomentada pelo MEC, o programa busca articular povos indígenas e suas organizações, instituições de educação superior, secretarias de educação locais, organizações indigenistas da sociedade civil, Funai e o próprio MEC, por meio de seus setores de coordenação, regulação e avaliação.

Mas, apesar dos seus avanços, o Prolind é uma ação que ainda padece de problemas relacionados, de uma maneira geral, a sua frágil institucionalidade. Dentre os limites desta ação, observa-se que ela não atende a um número considerável de professores que efetivamente atuam nas escolas indígenas de todo o país, embora o programa exista há pouco mais de uma década. Isto remete, dentre outras coisas, a problemas relacionados ao MEC, bem como às instituições formadoras, além das questões relacionadas aos contextos socioculturais, ambientais e políticos indígenas. Ganha relevo também o fato de que há estados da federação que não ofertam o Prolind e outros em que a oferta inicial dos cursos de licenciatura intercultural não teve continuidade.

No que se refere à realização dos cursos de licenciaturas em tempos e espaços diferenciados, a complexidade dos arranjos logísticos necessários para

isto dificulta o atendimento de toda a demanda por formação docente, dada a diversidade de situações geográficas dos diferentes povos. A este respeito, é paradigmático o caso da Região Norte que apresenta uma alta densidade populacional indígena, o maior número de escolas, professores, estudantes e grandes dificuldades nos deslocamentos necessários à realização das diferentes etapas dos cursos.

As diversas habilitações remetem a diferentes desenhos curriculares que se organizam em torno de áreas de conhecimento, conteúdos disciplinares ou temas de pesquisa, por vezes chocando-se com as exigências dos sistemas de ensino estadual e municipal. Dessa maneira, apesar de se constituir numa orientação fomentada pelo próprio MEC em seus editais do Prolind, a organização curricular não disciplinar ou por áreas de conhecimento contrasta com a prática docente da maioria dos professores indígenas, tendo em vista a organização disciplinar dos currículos das escolas em que trabalham em obediência às referidas exigências dos sistemas locais de ensino.

Pode-se acrescentar também a indefinição de uma política linguística na educação escolar indígena de modo geral e, em particular, no Prolind, comprometendo o trabalho com as línguas indígenas nas licenciaturas interculturais, em razão do número reduzido de profissionais especialistas nas diferentes línguas frente à diversidade sociolinguística dos grupos étnicos.

De maneira geral, apreende-se que o maior desafio posto é o da institucionalização do programa, deixando de ser uma política fomentada por editais e com as vulnerabilidades dos seus modos de financiamento. Para tanto, dever-se-ia descentralizar os recursos diretamente nas matrizes orçamentárias de cada IES, definindo um custo/estudante por ano que seja compatível com as especificidades das licenciaturas. No âmbito das instituições formadoras, tal institucionalização fará com que as licenciaturas interculturais passem a compor o quadro de seus cursos regulares, com corpo docente e técnico administrativo próprio, possivelmente dispondo de melhor infraestrutura física e tecnológica que atenda às especificidades dos cursos e de seus estudantes. Avanços neste sentido são representados pela regularização de alguns cursos em universidades federais, caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Além disso, há a criação de espaços próprios para a formação de indígenas a partir da oferta destes cursos, como o já referido Instituto Insikiran da UFRR, a Faculdade Indígena Intercultural da Unemat e a Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o Centro de Formação de Professores Indígenas da UFAM, o Núcleo de Formação Superior Indígena Takinahaky da Universidade Federal de Goiás (UFG) e a criação de conselhos universitários com participação indígena, como ocorrido na UFMG e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (Nascimento, 2015).

Contabiliza-se como avanço na trajetória do Prolind o fato de o movimento indígena ter conquistado alguns colaboradores dentro das universidades, a exemplo de reitores, pesquisadores e docentes que passaram a assumir a pauta dos cursos ou da formação indígena como um dos compromissos sociais de suas instituições. Uma situação nova nas universidades, considerando-se o ambiente acadêmico brasileiro monocultural historicamente frequentado por uma elite eurocêntrica e branca. Ou seja, o Prolind e as demais ações de democratização da educação superior no país dão mostras de que o espaço universitário começa a ceder às pressões dos movimentos sociais e abrir suas portas para diferentes presenças.

Além destes exemplos, vale a pena chamar a atenção para as inovações provocadas pela presença coletiva dos povos indígenas nas universidades, por meio da criação de processos seletivos específicos, estratégias de permanência dos cursistas e abertura dos seus espaços para crianças, lideranças, sábios, pajés, xamãs etc. Apesar desta forma de inclusão, os processos de produção do conhecimento nas IES sob a perspectiva da interculturalidade ainda não se realizaram.

Dentre os avanços, destaca-se ainda a produção de materiais didático-pedagógicos, bilíngues e monolíngues, publicados em diferentes formatos e mídias, resultado das pesquisas realizadas pelos professores indígenas. Além disso, vale a pena referenciar as redes de colaboração que foram se instituindo entre os diferentes atores sociais – pesquisadores, docentes, gestores, sábios indígenas, lideranças. Tais redes têm desdobramentos nos campos da pesquisa, das mobilizações políticas em defesa dos direitos indígenas, possibilitando, inclusive, a realização de outros projetos na área da educação escolar indígena.

Resulta do movimento em torno das demandas por formação superior, exemplificadas na criação do Prolind, a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). Instituídas por meio do Parecer CNE/CP nº 6/2014 e da Resolução CNE/CP nº 1/2015, tais diretrizes visam orientar a elaboração de projetos de cursos, sua implementação e processos de regulação e avaliação nas instituições de educação superior e seus respectivos sistemas de ensino. Em linhas gerais essas diretrizes tratam da necessidade de as formações de professores indígenas serem realizadas em cursos específicos, da participação dos indígenas nos processos de gestão dos cursos, da colaboração que deve ser estabelecida entre as instituições formadoras e de assistência aos índios e entre estas e os povos indígenas atendidos.

Os cursos de licenciaturas do Prolind, então, apresentam como características a busca de sua adequação às diferentes situações e contextos experienciados pelos povos indígenas. Sendo assim, os perfis das licenciaturas são definidos,

dentre outros fatores, pela situação linguística, pela história de contato, pela demarcação ou não da Terra Indígena (TI), pela localização do território, bem como pelos processos de escolarização do professor indígena e das suas comunidades.

:: Considerações finais

Apesar do reconhecimento formal dos direitos educacionais diferenciados para a expressiva sociodiversidade indígena brasileira, a escolarização destes coletivos pode ser tomada como exemplo das desigualdades educacionais que recortam o país em razão das diferenças de gênero, étnico-raciais e de pessoas com deficiência, sobretudo no que se refere à educação superior. Os coletivos sociais, ao apontarem tais desigualdades na esfera pública, provocaram a resposta do Estado com a adoção de ações afirmativas que deram origem ao PDU. Embora ele tenha se caracterizado mais como um projeto do que um programa, uma vez que dispunha “de recursos financeiros por tempo limitado para a execução e a avaliação de suas ações” (Barnes, 2010, p.63), constituiu-se em uma ação importante na construção de uma agenda nacional de políticas afirmativas no campo educacional.

Importa mencionar o fato de que a pauta da “diversidade na universidade” foi construída no momento em que se apresentava, entre final da década de 1990 e início dos anos 2000, a proposta de uma transição democrática, de acordo com um modelo “mais participativo”. Este modelo tinha por objetivo dá maior espaço de participação às instâncias de controle social das políticas públicas do Estado, como a exercida pela CNPI ao reivindicar a ampliação das ações do PDU para atender as demandas indígenas. Com o “encaixe” destas demandas criou-se as condições para o surgimento do Prolind que, como visto, tem sido palco do protagonismo indígena na construção da agenda nacional das políticas afirmativas na educação superior. Com efeito, nas licenciaturas interculturais, os povos indígenas, representados por suas organizações, participam da implementação dos programas nas IES que, da elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos ao seu desenvolvimento, precisam articular diversas parcerias, incluindo a Funai, as secretarias de educação dos estados e dos municípios, os próprios núcleos de pesquisas das IES, as ONGs, os grupos missionários, dentre outros agentes e agências que formam o campo do indigenismo e das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil.

Assim, a despeito de suas fragilidades institucionais, as licenciaturas interculturais têm trazido desafios importantes para o Ministério da Educação, para os gestores públicos dos entes federados, para as universidades e também para os povos indígenas. A triangulação das relações entre estes agentes e agências que formam o campo das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil

aponta para a necessidade de estreitamento de diálogos entre eles. Esta seria a condição para uma colaboração intercultural (Mato, 2008) mais efetiva na qual haveria não apenas a soma de esforços institucionais para a realização dos cursos, mas, sobretudo, a troca de conhecimentos, experiências, visões de mundo e perspectivas de futuro entre indígenas e não indígenas postos em relação nos cursos.

Assim, em que pese a atuação conjunta de diferentes agentes e agências na implementação de uma política pública voltada para a formação de professores indígenas, o caso do Prolind indica que há desafios institucionais diversos na construção ou no estabelecimento desta colaboração intercultural. Os cursos de formação trazem, com isso, o desafio de se pensar as diferentes presenças em espaços de lógica homogeneizante e de produção de conhecimento de tipo colonizador. Além disso, estes espaços são ainda marcados por recorrentes situações de preconceito institucional expressas, por exemplo, nas exclusões históricas dos diversos coletivos sociais formadores da nacionalidade e dos seus conhecimentos no ambiente acadêmico.

Por fim, importa assinalar que a experiência do programa federal de apoio aos cursos de licenciatura intercultural como política pública para a formação dos professores indígenas coloca em perspectiva uma série de questões relacionadas às mudanças que vêm sendo estabelecidas na relação entre Estado e povos indígenas no Brasil.

REFERÊNCIAS

- **Silva, A. L. e Ferreira, M. K. L. (2001).** Introdução. Em Silva, A. L. e Ferreira, M. K. L. (org.). Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. São Paulo: Global, 9-10.
- **Almeida, N. P. (2008).** Diversidade na Universidade: O BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Rio de Janeiro.
- **Barnes, E. V. (2010).** Do Diversidade ao Prolind: Reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. Em Sousa, C. N. I., Almeida, F. V. R., Lima, A. C. S. Matos, M. H. O. (orgs.). Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II, Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Laced, p.63-73.
- **Bendazzoli, S. (2011).** Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticuna no Alto Solimões/AM. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.
- **Brasil, Lei 9.394 de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.
- **Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16870&Itemid=.

- **Brasil, Presidência da República, Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais 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/l12711.htm.
- **Mato, D. (2008).** No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. Revista Alteridades, (35), Cidade do México, 101-116.
- **Nascimento, R. G. (2006).** Entre “inclusão social e étnico-racial” e a busca por “autonomia e protagonismo indígena”: mapeamento de ações para a Educação Superior de Povos Indígenas no Brasil (2004-2014), em Mato, D. (coord.). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contextos e experiencias. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 97-116.
- **Silva, A. L. da. (1995).** Prefácio. Em Capacla, M. V. O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995). Brasília; São Paulo: MEC/Mari-USP, 1995, 9-12
- **Brasil, Ministério da Educação (2005). Relatório de Gestão da Secad/MEC 2004.** Disponível:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192
- **Brasil, Ministério da Educação (2003).** Programa Diversidade na Universidade. Manual para as Instituições Operadoras.
- **Brasil, Ministério da Educação (2006).** Relatório de Gestão da Secad/MEC 2005. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18661-secadi-relatorio-gestao-mec-2006-pdf&Itemid=30192.
- **Brasil, Presidência da República, Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.
- **Brasil, Presidência da República, Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002.** Cria o Programa Diversidade na Universidade e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm.

- **Brasil, Presidência da República, Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003.** Dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que instituiu o Programa Diversidade na Universidade. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4876.htm
- **Brasil, Ministério da Educação. Portaria nº 52 de 29 de outubro de 2004.** Institui Comissão, no âmbito da Secretaria de Educação Superior – SEu, para elaborar políticas de educação superior indígena. Disponível: http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2004/por_2004_52_SEu.pdf.

NOTA BIOGRÁFICA

:: Rita Gomes do Nascimento

Indígena do Povo Potyguara (Ceará- Brasil). Pós-doutorado no Programa de Estudos Pós-Doutorais (PEP) da Universidade Nacional Trés de Fevereiro, Argentina (UNTREF, 2016). Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009), com pesquisa sobre Educação Escolar Indígena. Atualmente é Diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais do Ministério da Educação (MEC). De 1998 até 2012 exerceu atividades de docência e de pesquisa na Educação Básica e na Educação Superior, vinculadas à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) e à Universidade Estadual do Ceará (UECE). É autora de vários artigos publicados em periódicos, revistas, capítulos de livros sobre a temática da diversidade, direitos humanos, políticas educacionais, educação e educação escolar indígena.

Correo electrónico:

potyguara13@yahoo.com.br