

DOSSIÊ: INTELLECTUAIS E LIDERANÇAS ÉTNICAS NO CAMPO DA ANTROPOLOGIA/INTERCULTURALIDADE NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

DOSSIER: INTELLECTUAL AND ETHNIC LEADERS IN THE FIELD OF ANTHROPOLOGY/INTECULTURALITY IN THE BRAZILIAN UNIVERSITY

Maria Rosário Gonçalves de Carvalho¹

INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ

“(…) os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (István Mészáros, *A educação para além do capital*, 2015).

Na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, em 2008, em Porto Seguro/BA, eu organizei e coordenei, com a estreita colaboração dos colegas Florêncio Vaz (UFOPA), Gersem Baniwa (UFAM) e Osmundo Pinho (UNICAMP)², a Mesa Redonda (MR) “Intelectuais e Lideranças Étnicas no Campo da Antropologia”, cujas exposições e debates versaram sobre a especial relevância de intelectuais negros e indígenas estarem atuando como professores e pesquisadores profissionais, alterando, assim, a sua tradicional posição de sujeitos investigados para a de investigadores. Esse deslocamento tem início no final do século XX e tem suscitado, como não poderia deixar de ser, mudanças no campo antropológico. Afinal, até então a cena era completamente monopolizada pelos não nativos que, ademais, buscavam ter exclusividade nas áreas de pesquisa. Raros eram os casos de mais de um antropólogo compartilhando o mesmo contexto etnográfico, o que, aparentemente, outorgava ao pesquisador uma considerável autoridade (*auctoritas*) etnográfica³.

¹ Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo. Professora Titular da Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia e Etnologia. E-mail: mrgdecarvalho12@gmail.com.

² Atualmente professor da UFRB.

³ Para Alcida Ramos, entre os anos 1960 e 1980 os antropólogos escolhiam, sem constrangimentos, o que estudar e com quem. Na sequência, “começou a haver uma mudança quase imperceptível. Os antropólogos acostumados a considerar o campo como uma base de pesquisa aberta e incontestada,

Nas duas décadas que antecederam 2008 um conjunto de ações já afetava, em geral de modo aparentemente positivo, mas não sem contradições, as relações dos povos indígenas e segmentos negros, a exemplo dos quilombolas, com o Estado brasileiro e com os próprios etnólogos. O crescente fortalecimento das organizações indígenas e negras, o seu crescente domínio do aparato burocrático-administrativo, o acesso a modalidades de educação diferenciada e a políticas de cotas, a participação de estudantes indígenas e negros no sistema universitário, a observância, pelo governo brasileiro, da Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas, a adoção de medidas compensatórias decorrentes de impactos ambientais e sociais sobre terras indígenas e quilombolas alteravam o sistema de relações de força interétnicas. Mas, em troca, acarretavam novos desafios. Os protagonismos indígena e negro, mediante suas organizações e intelectuais, dispensavam porta-vozes e intérpretes externos e emitiam sinais de pretender produzir seus próprios antropólogos. O objetivo da MR foi, pois, examinar como essas ações estavam repercutindo no próprio campo da antropologia, mediante a participação de intelectuais e lideranças étnicas também antropólogos, e produzir uma reflexão crítica internamente ao campo antropológico.

Oito anos depois, em 2016, em João Pessoa/PB, a Mesa Redonda (MR) “Interculturalidade na Universidade brasileira: tensões, conflitos e desafios”⁴ defrontava-se com um novo cenário. A adoção de ações afirmativas mediante reservas de vagas havia assegurado a inserção, nas universidades públicas, de um número expressivo de índios, negros e pardos, o que teria ajudado a reduzir o déficit histórico da sua presença. Tal não ocorreu, contudo, sem resistências, seja por parte de partidos políticos conservadores, seja por comportamentos racistas em todos os quadrantes do país, dos mais retrógrados aos mais aparentemente modernos. O objetivo da MR foi discutir os desafios suscitados pela entrada de milhares de indígenas e negros nas universidades públicas desde o início da década passada, através de cotas ou outros processos de acesso especial. De nativos e distantes objetos de pesquisa, estes atores hoje integram o corpo acadêmico – embora quase exclusivamente como discentes – das

começaram a perceber que já não tinham o controle da situação em campo. O que começou como um ato de boa vontade por parte dos etnógrafos, ou seja, repassar conhecimento e conscientização política a seus sujeitos de pesquisa, de repente se transformou: mudaram registros, atores e motivos” (RAMOS, 2000, p. 16).

⁴ A MR teve a mesma composição da MR anterior, salvo pela inclusão de Ana Cláudia Gomes de Souza como debatedora.

universidades no país e trazem novos desafios e questionamentos, especialmente para as ciências sociais e, particularmente, para a antropologia. Paradigmas teóricos aparentemente bem resolvidos nos livros, como a alteridade e o combate ao etnocentrismo, têm-se mostrado frágeis. Este cenário tem, por outro lado, suscitado diálogos, com forte potencial crítico-reflexivo, sobre o respeito que deve prevalecer em face da diversidade representada por agentes e comunidades que vivenciam diferentes situações históricas, têm distintas organizações sociais e políticas, mas, não obstante, convergem na busca pelo reconhecimento das suas identidades étnicas.

No Brasil, como volta e meia é lembrado, não há falta de boas leis, há falta de aplicação criteriosa e, sobretudo, igualitária dessas leis. No âmbito da educação para índios e negros – notadamente para índios – há uma panóplia de leis, resoluções, decretos e portarias que, seguindo as balizas da Constituição Federal de 1988 e vários dispositivos internacionais, dispõem sobre a educação escolar⁵. Muitos desses dispositivos foram elaborados com a participação direta de líderes indígenas, e provavelmente líderes negros, e destacam-se pela sua coerência conceitual e qualidade textual. Um bom exemplo é a resolução de 22 de junho de 2012, que define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica, e o faz apoiada na Constituição Federal de 1988 (que assegura aos índios uma educação escolar diferenciada); na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações

⁵ Constituição Federal de 1988 Artigos 210 e 231; Decreto n. 26/1991 Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil; Lei 9394/1996 Diretrizes e Bases da Educação. Artigo 78; Lei 11.645/2008 Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"; Decreto 6861/2009 Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências; Lei nº 12.711/2012 Dispõe sobre ações afirmativas para afrodescendentes e indígenas. Art. 6º; Decreto 7747 de 05 de junho de 2012 Institui a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas. Art. 4, VII, Eixo 7; Resolução CEB/CNE n. 05/2012 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Art. 14, parágrafos 3º e 6º; Portaria do Ministério da Educação MEC Nº 389, de 9 de maio de 2013, que cria o Programa Nacional de Bolsa Permanência para estudantes de graduação ingressantes em universidades e institutos federais; Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012 – Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância; Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; Portaria do Ministério da Educação GM/MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE que consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, conforme disposto no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.

Unidas (ONU); na Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)⁶, bem como em outros documentos nacionais e internacionais. Estes documentos visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social; assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários; normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, assim como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada; orientar os sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas; zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Quem, em princípio, deixaria de endossar tal resolução que, mediante uma abordagem compreensiva, e inclusiva, de educação escolar para indígenas, não parece reduzi-la a uma mera réplica da educação transmitida no contexto nacional, mas busca assegurar a diferenciação mediante a atuação também dos especialistas em saberes tradicionais de forma sistemática, seja colaborando nos processos de formação dos professores indígenas, seja no funcionamento regular dessa educação escolar? Na

⁶ Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental I e II receberam fortes críticas das organizações negras que consideraram que eles diluíam as questões relativas à igualdade racial em um tema transversal – a pluralidade cultural – e não procediam a uma crítica ao currículo dominante e sua incompatibilidade com um ensino voltado para a educação das relações étnico-raciais (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

prática, como vaticina a sabedoria popular, a teoria (é outra) pode defrontar-se com situações inesperadas, muitas vezes por motivos absolutamente simples, como a falta de planejamento. No caso da educação básica que estamos considerando, é surpreendente a informação de que o número de estudantes indígenas no ensino médio, em geral, i.e., no ensino propedêutico ou de formação geral e convencional, é muito baixo, o que é atribuído à falta de escolas de ensino médio nas aldeias, às dificuldades de deslocamento para as cidades e de adaptação dos estudantes, e à inadequação das propostas das escolas urbanas. É por essa razão que, uma vez disponham de informações para proceder à escolha, eles optam por projetos de ensino médio técnico, no âmbito do qual os Institutos Federais têm tido papel relevante e onde prevalece a pedagogia da alternância⁷, que observa o calendário de ritos e festas e de plantio e colheita das comunidades, além de associar processos de ensino-aprendizagem que articulam pesquisas, conhecimentos e práticas, buscando construir diálogos com base na denominada interculturalidade. A pergunta que fica sem resposta é: como é possível admitir-se que as aldeias indígenas não disponham de escolas, de boas escolas, de nível médio?

O que, por outro lado, viabiliza e assegura a diferenciação, uma vez que se trata de uma educação de origem ocidental, transmitida em língua nacional e, complementarmente, em língua indígena, com estrutura curricular apenas receptiva aos contextos linguísticos e socioculturais próprios aos 254 povos indígenas existentes no Brasil? O que tenho testemunhado é essa educação *diferenciar-se* através das bases locais, voltando-se para as organizações sociais e políticas indígenas, para as suas cosmologias, seus acervos míticos e rituais, assim como para as distintas histórias do contato com as variantes regionais da sociedade brasileira. Isso parece querer dizer que a educação escolar etnicamente diferenciada requer grande dose de criatividade cultural para contornar os dispositivos de controle do Estado e, sempre que possível, subvertê-los, sob pena de se transformar em um híbrido. Aqui se aplica, perfeitamente, o que Ruben Oliven supõe um *dever ser* para a antropologia das sociedades urbano-complexas desenvolvida pelos seus próprios nativos, i.e., ser radical e, nesse sentido, crítica, sob

⁷ Pedagogia interétnica foi a denominação atribuída pelo Movimento Negro, nos anos 1980, à proposta de reforma curricular que propôs que os 1º, 2º e 3º graus incluíssem estudos de cultura, literatura, poesia, dança, música e dramaturgia africana e afro-brasileira, e da história do negro. Apenas em 2003, mediante uma alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é que é introduzido o ensino de história e cultura afro-brasileira nos níveis fundamental e médio do ensino brasileiro (Lei 10.639/2003).

pena de fazer nada mais que apenas reproduzir o senso comum e a ideologia (OLIVEN, 1980 *apud* PINHO, “A antropologia no espelho da raça”, neste Dossiê).

Os limites interpostos ao chamado diálogo intercultural incidem, portanto, na matriz epistemológica sobre a qual o diálogo repousa, ou seja, uma tradição científico-acadêmica fortemente hierarquizada, no âmbito da qual o saber ocidental prepondera⁸. No próprio campo da antropologia, tendeu a prevalecer acentuada altissonância até muito recentemente, quando os povos indígenas figuravam como coadjuvantes do trabalho antropológico, enquanto os pesquisadores aparentavam deter o monopólio do saber, do saber indígena. Situação paradoxal que só a arrogância explica, contrabalançada pela genuína superioridade indígena, na outra ponta. O cenário aparentemente mudou, em alguma medida. Os antropólogos indígenas tornam-se equivalentes simétricos dos não indígenas, e ambos são, conseqüentemente, intérpretes situados dos contextos socioculturais que observam. Por outro lado, há que se reconhecer, e valorizar, o grande número de intelectuais indígenas tradicionais ou não formalmente escolarizados, bem como quilombolas e de comunidades tradicionais.

Há, igualmente, que reconhecer que o exercício intercultural acarreta para os antropólogos indígenas o que eu entendo como uma cesura permanente, maior ou menor de acordo com a experiência histórica de cada um. Nos artigos de Florêncio Vaz (2019), “O nativo revestido com as armas da antropologia”, e de Gersem Baniwa (2019), “Desafios no caminho da descolonização Indígena”, o leitor saberá estimar o ônus que tal cesura acarreta. A riqueza dos artigos que compõem este dossiê reside, justamente, nas distintas experiências históricas dos seus autores, que não obstante falem da posição compartilhada de professores universitários indígenas e negros, emprestam às suas reflexões o valor dessas distintas experiências.

REALIDADES PRÓXIMAS

Acompanhei, a partir da UFBA e da tese de doutorado de Ana Cláudia Gomes de Souza, da qual fui orientadora, a experiência vivenciada por estudantes cotistas

⁸ Para Maria Barroso-Hoffmann persiste a questão adicional da oposição entre os “saberes indígenas” e a “ciência ocidental”, com difíceis possibilidades de diálogo, uma vez que os saberes indígenas são vistos como detentores de atributos tais como “espiritualidade”, “sensibilidade” e “respeito à natureza”, ao passo que os “conhecimentos ocidentais” o são como cartesianos e materialistas (BARROSO-HOFFMANN, 2005, p. 9).

indígenas ingressos na Universidade Federal da Bahia desde 2005 mediante o vestibular. A questão formulada era como a política afirmativa da UFBA estava sendo operacionalizada e recepcionada pela instituição e, sobretudo, vivenciada e problematizada pelos estudantes cotistas indígenas. Nos contatos que a então doutoranda estabeleceu com os representantes institucionais, tornou-se evidente a invisibilidade a que estavam/estão submetidos os estudantes indígenas. Geralmente, os gestores surpreendiam-se com as questões por ela suscitadas e mesmo por seu interesse sobre esse público específico da universidade e, em todos os casos, foi ela, a pesquisadora, quem os informou sobre os estudantes e a sua presença na universidade, ao invés do contrário (SOUZA, 2016).

Uma das frequentes críticas formuladas pelos egressos sobre o programa de ações afirmativas que vivenciaram foi a ausência de informações e de preparação para os chamados ‘estudantes aldeados’. Muito provavelmente eles sentiram falta de rituais que lhes permitissem fazer a passagem para o novo (e desconhecido) contexto, no qual já supunham que seriam atores socioculturalmente minoritários. Os primeiros anos do programa foram marcados pela ausência de uma política de permanência efetiva que lhes assegurasse moradia, alimentação e transporte. Eles foram compelidos a se manter com auxílios da bolsa da FUNAI, bolsa moradia e com outros recursos próprios, como a participação em editais para concorrer a outros auxílios. Apenas em 2010 começou a ser implementado o primeiro projeto do Programa de Educação Tutorial – PET Comunidades Indígenas. O Programa Bolsa Permanência, do MEC, com um valor diferencial exclusivamente para indígenas e quilombolas vinculados a universidades federais, passou a vigorar apenas a partir de 2013.

Em todos os relatos registrados, o período de estudo na universidade é referido como sendo pleno de sacrifício e privação, física e psíquica. O corpo tem que se habituar com a disciplina requerida pelos estudos, e o psíquico às visões de mundo e códigos sociais prevalentes no âmbito universitário (observar a norma culta na escrita, por exemplo, assim como os comportamentos positivamente chancelados) e na sociedade local (SOUZA, 2016).

Em um manifesto denominado de “Xoça Manifesto” (2011), elaborado pelos estudantes que participaram da primeira formação do PET – Comunidades Indígenas, eles pronunciaram-se, enfaticamente, sobre a necessidade de atividades de extensão nas

quais pudessem participar e realizar trabalho em suas comunidades, e sobre o debate político da questão indígena na UFBA:

Queremos pesquisa e extensão diferenciada e voltada para as nossas comunidades, pois não queremos perder o vínculo com nossos povos, nem com a luta geral do movimento indígena [...] Nós queremos que as pesquisas e os projetos de extensão sejam utilizados em benefício de nossos povos e por isso percebemos a importância da nossa participação na formulação e execução desses projetos (Xoça Manifesto, 2011 *apud* SOUZA, 2016, p. 202).

(...) entendemos a importância de inserir o debate político sobre as questões indígenas dentro dos espaços da Universidade. Percebemos que a comunidade universitária ignora a realidade e luta dos povos indígenas. Mas não saímos das nossas aldeias para enfrentar esse mundo acadêmico em vão!!! Se a universidade não está preparada para nos receber, nós vamos prepará-la. Não queremos ser apenas “objeto de pesquisa” de uma ciência que nos exclui enquanto sujeitos históricos e produtores de conhecimento. À universidade se atribui um grande potencial de transformação da sociedade e esta deve começar por renovar a si mesma. Entendemos que este deve ser um espaço não apenas que represente a diversidade no discurso, mas que seja efetivamente construído por ela (SOUZA, 2016, p. 203, ênfases adicionadas).

A parte final do manifesto, sublinhada, denuncia, muito oportunamente, a contradição, sob a forma de um discurso bastante avançado sobre interculturalidade e diversidade, que tem efetivamente se traduzido na conquista de direitos, como a Lei de Cotas, mas que, em contrapartida, “defronta-se com uma operacionalização incipiente e, via de regra, equivocada por parte das universidades e agências do Estado como um todo” (SOUZA, 2016, p. 223). Com muita acuidade, os jovens indígenas desafiam a Universidade a ultrapassar a retórica e assumi-la na prática política.

Osmundo Pinho utiliza a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como caso teste e ambiente institucional para discutir os impasses e configurações da tensão entre “integração” e “subversão”, mediada pelas contradições da “inclusão” (“Integração e Subversão – Produção de conhecimento e transformação social”, neste Dossiê). Trata-se de uma universidade resultante do processo de expansão e democratização, que, desde a sua fundação, estabeleceu 45% de suas vagas para as chamadas cotas sociorraciais. Na sequência, implantou integralmente a Lei nº12.711/2012, que determina a reserva de 50% das vagas para estudantes egressos de

escolas públicas, consideradas as condições de renda e cor (BARROS, 2013 *apud* PINHO, 2016).

Em 2016 o corpo discente da UFRB era composto por 38,02% de estudantes pretos (contra 8,72% da média nacional) e 46,28% de estudantes pardos (contra 32,08% da média nacional). Ou seja, 84,3% de estudantes eram afrodescendentes autodeclarados e 71,89% destes encontravam-se nas classes C, D e E, o que certamente tornou a instituição uma das mais negras e populares do Brasil, senão a mais negra e popular A renda per capita, em troca, é das menores do Brasil, R\$ 119,5 (PINHO, 2019, neste dossiê).

Na pauta estudantil, a questão da integração – as epistemologias eurocêntricas, os padrões de gênero e sexualidade, a órbita do Estado – parece central, assim como o é a subversão das estruturas do Estado e da sociedade, sem o que não tem lugar o enfrentamento das questões consideradas mais relevantes para eles, i.e., a violência (o genocídio do povo negro), o corpo (gênero e sexualidade) e o epistemicídio/eurocentrismo (produção de conhecimento). Isso quer dizer que os estudantes da UFRB estão conseguindo pautar a universidade, ao invés de se deixarem por ela pautar.

Mas o exemplo da UFRB é atípico no cenário nacional, onde a universidade continua reproduzindo a cultura dominante e, mais grave, reproduzindo o racismo e, conseqüentemente, a desigualdade. Florêncio Almeida Vaz relata situações de extrema violência em campi universitários localizados em regiões diametralmente opostas, extremo-norte e extremo-sul. No primeiro caso, quatro acadêmicos indígenas no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, campus de Paricarana da Universidade Federal de Roraima (UFRR), foram hostilizados e ofendidos por um grupo de estudantes não-indígenas, em dezembro de 2015. Em Porto Alegre/RS, em março de 2016, um estudante de medicina veterinária, cotista da UFRGS, foi espancado por um grupo de rapazes, majoritariamente estudantes de engenharia da mesma universidade. Uma nota divulgada pela FUNAI, em 24 de março de 2016, registra outros casos de discriminação contra indígenas cotistas na UFRGS e o abandono dos cursos por parte de alguns “por terem sofrido discriminação dentro da própria universidade” (VAZ, “A rebelião indígena na UFOPA e os desafios da interculturalidade no ensino superior”, neste dossiê).

Por que estudantes não indígenas de universidades públicas reproduzem, tão violentamente, comportamentos antissociais e discriminatórios? Como os gestores e o corpo docente reagem a tais atitudes? Não há, da sua parte, desatenção em relação aos efeitos dissuasórios de tais ações? O que, por outro lado, estimula os estudantes a destilarem preconceito contra colegas, sejam indígenas, sejam africanos, como tem ocorrido na UFRGS? Vale lembrar, no que concerne ao Rio Grande do Sul, que ele foi, historicamente, uma das portas de entrada para a imigração no âmbito do projeto político de branqueamento da população. É sabido que a intolerância sociorracial está disseminada por todo o país, mas nem por isso deixa de ser oportuno referir às peculiaridades dos estados de Roraima e Rio Grande do Sul no que diz respeito à presença indígena e quilombola. O primeiro tem cerca de 46,7% da sua extensão territorial reconhecida, oficialmente, como terras indígenas, e possui, proporcionalmente, a maior população indígena do Brasil, cerca de 11%. Ademais, cerca de 74% da sua população rural é indígena, sendo “a maior presença humana em área de fronteira do país, uma imensa riqueza cultural e diversidade linguística”, com 10 povos indígenas, quais sejam: Macuxi, Wapichana, Taurepang, Patamona, Saporá, Wai Wai, Waimiri Atroari, Yekuana, Yanomami⁹ (Conselho Indígena de Roraima, Carta ao Ministro da Justiça, julho de 2017).

Recentemente, o estado de Roraima esteve envolvido em duas ações atentatórias aos direitos indígenas. Em 05 de março de 2018, a governadora, Maria Suely Campos (PP), ajuizou perante o Supremo Tribunal Federal uma ação direta de inconstitucionalidade (ADI) para atacar direitos indígenas previstos na Constituição Federal e na Convenção 169 da OIT. Com a ação, a governadora quer que o STF aplique a tese do marco temporal às demarcações de terras indígenas, impeça a ampliação de áreas já demarcadas e limite severamente o direito à consulta livre, prévia e informada. A justificativa para a limitação ao direito de consulta é a de que “dezenas

⁹ Na mesma carta, as associações e líderes indígenas lembravam que as leis estaduais não podem ser contrárias às legislações federais, da mesma forma que estas não podem prejudicar as comunidades indígenas e sua organização social e costumes. Assim sendo, os programas e serviços educacionais devem ser desenvolvidos em cooperação com as comunidades indígenas; deve ser garantida merenda escolar adequada à cultura e à realidade das comunidades indígenas, com alimentação de uso tradicional; os processos seletivos devem contemplar vagas de acordo com a realidade indígena, com concurso público específico para professores indígenas de forma regionalizada para evitar a migração de professores; o processo seletivo deve priorizar os alunos do Magistério Indígena, da Licenciatura Intercultural, e aqueles indicados pelas próprias comunidades; e deve haver efetividade nas ações para a construção e reforma dos prédios das Escolas Indígenas (Conselho Indígena de Roraima, 2017).

de comunidades indígenas, em regiões de difícil acesso, a parte dessas comunidades o acesso, por sinal, é somente através de avião, tornam impossível a execução de obras públicas estruturais visando a redução das desigualdades regionais e sociais de Roraima” (PRIOSTE, SITE JOTA, 2018). No mesmo mês e ano, o estado de Roraima buscou fugir às suas responsabilidades constitucionais, transferindo para o município de Pacaraima a gestão e manutenção da Escola Indígena Padre José de Anchieta (atual Escola Estadual Indígena Tuxua Silvestre Messias), localizada naquele município. Decisão do Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF1), seguindo parecer do Ministério Público Federal (MPF), compeliu o estado de Roraima a manter sob sua responsabilidade a gestão da referida escola (SECOM/PGR, 01/03/2018).

A literatura etnológica registra que viviam no Rio Grande do Sul antes do processo colonial 23 povos indígenas, totalizando centenas de milhares de índios, reduzidos, contemporaneamente, a três povos – Guarani, Kaingang e Charrua – que, conforme o Conselho Estadual do Índio, são discriminados, têm dificuldades financeiras e baixa qualidade de vida (CORREIO DO POVO – PORTO ALEGRE-RS, 2012). Campanhas educativas visando informar as populações regionais sobre os povos originários e a sua contribuição valiosa para o patrimônio da humanidade através dos seus conhecimentos e gestão dos seus ecossistemas deveriam ser promovidas, em caráter permanente, nas instituições públicas de ensino e pesquisa, alertando a sociedade civil para o fato de que, no Brasil, se está muito longe de atender ao marco universal de padrões mínimos para a sobrevivência dos povos indígenas, seu bem-estar e o gozo de seus direitos, estabelecido pela Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas adotada pela Assembleia Geral da ONU em 13 de setembro de 2007 (KAMAL, 2017).

A população afrodescendente é francamente minoritária (cerca de 15% da população do estado) no Rio Grande do Sul, cuja cultura local tem forte presença migrante europeia (alemães e italianos). A existência de quilombos no estado, por sua vez, foi ignorada até recentemente, embora registros do século XVIII reportem-se a fugas de escravos e nomeação de capitães-do-mato para capturar escravos aquilombados nos arredores das regiões mais produtivas do estado. As comunidades quilombolas, demograficamente pequenas, somam, presentemente, cerca de 90 e se distribuem por diferentes áreas, mas têm em comum severas condições de existência (ANJOS, 2005; PARÉ et al, 2007).

O exemplo do quilombo São Miguel dos Pretos, situado na zona rural do município de Restinga Seca, a 277 km de Porto Alegre, pode servir de medida aproximada para a educação de quilombolas no estado. Na década de 1950, não sem dificuldade – devido à localização das escolas em regiões de imigrantes europeus cujo acesso não lhes era facultado –, os quilombolas, diante do expressivo número de estudantes em idade escolar, conseguiram que a prefeitura municipal construísse uma escola, da 1ª à 8ª. série, após o que, para os que pretendam prosseguir os estudos, a alternativa é o deslocamento para Restinga Seca. O currículo escolar é semelhante ao do sistema municipal público e os professores são indicados pela prefeitura de Restinga Seca, e em sua totalidade são oriundos das áreas de colonização italiana das adjacências. Apenas em 1990 a escola de São Miguel dos Pretos se conectou com o quilombo – portanto, depois de 40 anos de existência e apenas por breve intervalo temporal. Isso se deu graças à introdução de uma dança afro pertinente à comunidade que, posteriormente, foi pela escola apropriada e monopolizada, o que gerou tensões e divisões. A marca de distinção da educação ali reproduzida é, pois, a sua radical distância do cotidiano quilombola, ou, se preferirmos, uma educação diferenciada às avessas, na contramão das tradições e interesses quilombolas (PARÉ et al, 2007).

Teoria e práxis têm se mostrado, reiteradamente, antitéticas nos espaços universitários. “Paradigmas teóricos bem resolvidos nos livros, como a alteridade e o combate ao etnocentrismo, [precisam] sair do papel para o dia a dia”, é a conclusão de Vaz (2019), no que é corroborado por Gersem Baniwa (2019), para quem “se não for compreendido e aceito que os povos indígenas estabelecem outras formas de relação com o mundo e com a natureza à volta, qualquer diálogo se torna inviável ou pelo menos improdutivo e não prosperará para além das formulações retóricas e teóricas muito bem elaboradas, mas impraticáveis” (Baniwa, “Desafios no caminho da descolonização indígena” neste Dossiê). O autor é taxativo: “o etnocentrismo da ciência acadêmica (...) impossibilita a prática de qualquer modalidade de interculturalidade e diálogo interepistêmico”.

Nunca é demais lembrar que o Brasil é um dos países com a maior taxa de concentração de renda e riqueza do mundo, do que decorre um dos mais graves índices de desigualdade social. O quadro é ainda impactado pelas profundas sequelas causadas por mais de 350 anos de escravidão, nos quais negros e indígenas estiveram submetidos a exploração e discriminação, que ainda persistem. O Plano Nacional de Educação

Introdução ao dossiê – Maria Rosário Gonçalves de Carvalho – p. 3-21

2011-2020 já apontava a desigualdade existente no Brasil em relação ao atendimento ao direito à educação, em face do que propunha a estratégia de implementar o acesso das populações do campo e indígenas a programas de mestrado e doutorado.

Qual é a dimensão da presença de índios e negros no sistema universitário brasileiro, hoje? O número de ingressantes e concluintes indígenas nas universidades públicas e privadas do país teria aumentado significativamente no ano de 2016 em relação a 2015, é o que informa o site da FUNAI. Apoiado nos dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o site informa que o número de alunos ingressantes teria crescido 52,5% e o de concluintes, 32,18% (site da FUNAI). Já o percentual de negros no nível superior teria dado um salto entre 2005 e 2015. Em 2005, um ano após a implementação de ações afirmativas, apenas 5,5% dos jovens pretos ou pardos na classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em idade universitária frequentavam uma faculdade. Em 2015, 12,8% dos negros entre 18 e 24 anos chegaram ao nível superior, segundo pesquisa do IBGE no relatório “Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira”. Comparado com os brancos, no entanto, o número equivale a menos da metade dos jovens brancos com a mesma oportunidade, que eram 17,8% em 2005 e 26,5% em 2015. A dificuldade de acesso dos estudantes negros ao diploma universitário reflete o atraso escolar, maior neste grupo do que no de alunos brancos. Na idade em que deveriam estar na faculdade, 53,2% dos negros estão cursando nível fundamental ou médio, mediante 29,1% dos brancos. Na última década, o Brasil conseguiu aumentar o número de estudantes entre 15 e 17 anos no Ensino Médio de 81,6% para 85%. No entanto, o IBGE avalia que o crescimento foi tímido e destaca o impacto da "pedagogia da repetência" na evasão escolar entre os mais pobres (EBC/AGÊNCIA BRASIL, 2016).

E qual a dimensão da presença de pesquisadores e docentes não brancos nas instituições brasileiras? Ana Cláudia Gomes de Souza (“Reflexões em torno da interculturalidade na universidade”, neste dossiê) ressalta que deve ser pequeno o número de docentes e pesquisadores negros e índios formalmente vinculados a instituições públicas de ensino superior. A rigor, essas instituições já deveriam ter elaborado instrumentos para avaliar essa inserção, em termos quantitativos e qualitativos. De acordo com o censo do IBGE 2000, haveria 55,4% de pesquisadores autodeclarados brancos, 38,4% de autodeclarados pardos e 6,2 de pretos (PAIXÃO

2000 apud PINHO, 2019). O que logrei localizar de mais atual referente ao tema foi um pequeno texto produzido por analistas em ciência e tecnologia do CNPq sobre bolsas distribuídas por esse órgão em todas as modalidades segundo cor/raça¹⁰, em janeiro de 2015, que totalizaram 91.103, e cuja participação de bolsistas branco(a)s foi de cerca de 58%; de negros/as, aproximadamente um quarto do total de bolsistas (26%); e de amarelos e de indígenas, um percentual bem pequeno, que no caso dos indígenas não atinge 1%. As autoras destacam que aqueles que não desejam declarar sua cor/raça representam quase 11% do total, i.e., 9.918 (TAVARES et al, 2015).

Desses 91.303 bolsistas no país, 46.232 são mulheres e 45.069 homens. A maior participação feminina ocorre em todas as raças/cores, com exceção das indígenas. Os homens indígenas somam 195 indivíduos e as mulheres indígenas, 129. As mulheres brancas representam 59% do total de mulheres bolsistas e as negras (pardas e pretas) 26,8%, sendo a participação das pretas pequena: 4,8%. Entre os homens, os brancos representam 56,3%, os negros, 24,3%, e os pretos 4,7%. Finalmente, os(as) bolsistas no exterior somaram 12.780 bolsistas, em dezembro de 2014. O percentual de indivíduos brancos é superior ao mesmo grupo de bolsistas no país e atinge 64,8% do total. O percentual de amarelos também é superior no exterior e quase chega a 3%. Entretanto, o percentual de negros e negras é inferior, representando 18,8%, sejam eles da cor parda ou preta: 16,4% e 2,4%, respectivamente.

Em relação à situação docente, o silêncio é significativo. Carvalho (2005-2006) afirma que nas IES brasileiras há redutos formados quase integralmente por professores brancos, onde os poucos negros existentes são isolados e enfrentam várias formas de estigmatização no cotidiano. No resto do Brasil não deve ser muito diferente, e o que afeta negativamente os negros valerá, provavelmente, para os índios (verificar Baniwa, “Antropologia Colonial no Caminho da Antropologia Indígena”, neste dossiê). Trata-se de um tema que requer urgente atenção (SANTOS, 2007 apud BARRETO, 2015).

A PÓS-GRADUAÇÃO AO ALCANCE DE ÍNDIOS E NEGROS?

¹⁰ Em 2013, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) incluiu o item cor/raça, segundo classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na Plataforma Lattes, frente à demanda crescente por estes dados. Dessa forma, todos os Currículos Lattes, ao serem atualizados, solicitam a informação sobre a raça/cor de estudantes, bolsistas e pesquisadores de todo país. Essa informação me surpreendeu, pois não me lembro de jamais ter sido indagada, ao atualizar o Lattes, sobre minha raça/cor.

Em maio de 2017 o Ministério da Educação publicou a Portaria Normativa N° 13, que dispõe sobre a inclusão, na pós-graduação, de Políticas de Ações Afirmativas voltadas para negros, indígenas e pessoas com deficiência. A portaria leva em conta o Estatuto da Igualdade Racial, a constitucionalidade atribuída às Ações Afirmativas e a Lei 12.711/2012, que institui a reserva de vagas em cursos da graduação. Além de incluir considera a necessidade de garantir a permanência do aluno por meio do estabelecimento de uma eficaz política de assistência, mediante o esforço conjunto das universidades, suas Pró-Reitorias de assistência estudantil e cada programa de pós-graduação. Essa questão constitui, inquestionavelmente, a questão central que, no atual momento político de desmonte da máquina pública e de eliminação de direitos arduamente conquistados, requer especial atenção, em razão mesmo da insegurança de que se reveste devido à pauta conservadora implantada pelo governo federal golpista. Cresce, assim, enormemente, a responsabilidade social e política das universidades públicas brasileiras no atendimento ao direito à educação superior, no momento em que se encontram contingenciadas pelo próprio poder executivo do qual são parte.

Vale lembrar que antes dessa portaria, alguns Programas de Pós-graduação (PPGs) específicos já vinham adotando políticas de inclusão para pretos, pardos e indígenas em seus cursos, em face da autonomia conferida aos PPGs. Essas iniciativas surgiram após demandas crescentes dos programas e em algumas universidades culminaram na adoção de uma política mais abrangente, como foi o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG), que em 2015 passou a ser a primeira instituição pública federal do país a adotar ações afirmativas para a inclusão e a permanência da população negra e indígena em todos os seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Nas instituições públicas estaduais, essa política teve pioneiria acolhida através da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que detém a mais antiga experiência na reserva de vagas para negros, indígenas e pessoas com deficiência em seus Programas de Pós-graduação. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) também foi uma das primeiras a estabelecer Políticas de Ações Afirmativas para o acesso de estudantes negros e indígenas oriundos de escolas públicas.

Há poucas informações sobre indígenas e negros na pós-graduação. O Censo Nacional de 2010 apresenta o número de 1.304 indígenas titulados na pós-graduação, perfazendo 0,2% sobre o total de pós-graduados no país. Desses 1.304, 818 são mestres e 373 doutores. No mesmo ano de 2010, 452 indígenas estavam frequentando a pós-

graduação. Mas esses dados foram coletados por meio de declaração de raça/cor, e não por meio da autodeclaração étnica, e podem redundar em um número maior do que o real. O censo da Educação Superior elaborado pelo Inep informa apenas sobre as 22.030 matrículas de indígenas na graduação, no ano de 2014, nível para o qual há dados mais detalhados.

O último Censo da Educação Superior, realizado pelo Inep, em 2016, contém dados baseados na declaração por raça/cor, e não por etnia ou povo. Assim, não é possível esclarecer se esses estudantes são declarados indígenas por fenótipo ou mediante pertença étnica. Há dados também para os negros, que não foi possível compilar. As matrículas de mulheres predominam, assim como as instituições privadas, provavelmente em decorrência da maior facilidade de acesso e da maior flexibilização para permanência. As áreas de ciências sociais, negócios e direito têm maior demanda, seguidas pelas áreas de educação e engenharia [de] produção e construção (ver quadros a seguir).

Quadro 1 – Censo da Educação Superior Inep (2016)

Nível de Instrução	Branca	Parda	Preta	Amarela	Indígena	Sem declaração	Total
Sem instrução	7.609.106 (40,64%)	9.200.975 (49,14%)	1.489.391 (7,95%)	179.627 (0,96%)	210.979 (1,13%)	35.371 (0,19%)	18.725.449 (100,00%)
Fund. Incompleto	38.745.590 (42,38%)	44.055.985 (48,18%)	7.322.254 (8,01%)	874.110 (0,96%)	432.627 (0,47%)	444 (0,00%)	91.431.009 (100,00%)
Fundamental	14.144.982 (47,67%)	12.797.555 (43,13%)	2.322.996 (7,83%)	322.910 (1,09%)	85.970 (0,29%)	95 (0,00%)	29.674.508 (100,00%)
Médio	20.708.959 (54,31%)	14.127.376 (37,05%)	2.740.860 (7,19%)	476.610 (1,25%)	76.286 (0,20%)	76 (0,00%)	38.130.167 (100,00%)
Superior	8.847.986 (73,18%)	2.534.512 (20,96%)	455.140 (3,76%)	238.199 (1,97%)	14.448 (0,12%)	43 (100,00%)	12.090.329 (100,00%)
Mestrado	409.341 (79,18%)	81.171 (15,78%)	16.097 (3,11%)	9.533 (1,84%)	818 (0,16%)	22 (0,00%)	516.983 (100,00%)
Doutorado	155.316 (82,90%)	22.878 (12,21%)	4.424 (2,36%)	4.364 (2,33%)	373 (0,20%)	--	187.354 (100,00%)
Total	90.621.281 (47,51%)	82.820.452 (43,42%)	14.351.162 (7,52%)	2.105.353 (1,10%)	821.501 (0,43%)	36.051 (0,02%)	190.755.799 (100,00%)

Fonte: IBGE (Censo 2010). Elaborado pelo Núcleo de RHCTI do CGEE com base nos resultados da amostra do Censo 2010¹¹.

¹¹ Todos os dados foram, muito generosamente, identificados e compilados por Carlos Rafael da Silva Xucuru Kariri, Analista de Políticas Sociais na UFBA.

Quadro 2 – Matrículas de alunos em formação e em cursos presenciais

Total de Matrículas de Indígenas na Educação Superior ¹	Categoria administrativa							
	Pública				Privada			
	Total	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Total	Privada com fin.	Privada sem fin.	Especial
35.955	9.790	7.113	2.603	74	26.165	19.019	7.083	63

Fonte: Inep, 2016.

Quadro 3 – Grau acadêmico por diplomado e área de classificação internacional

Grau acadêmico conferido ao diplomado pelo curso	Bacharelado	26.444
	Licenciatura	6.917
	Tecnológico	2.324
	Não aplicável	270
Nome da área geral conforme adaptação da classificação internacional Eurostat/Unesco/OCDE	Agricultura e Veterinária	855
	Ciências Sociais, Negócios e Direito	11.354
	Ciências, Matemática e Computação	1.879
	Educação	6.908
	Engenharia, Produção e Construção	4.796
	Humanidades e Artes	689
	Saúde e Bem Estar Social	8.628
	Serviços	584

Fonte: Inep, 2016.

Quadro 4 - Representação do sexo e distribuição de reserva de vagas

Sexo		Média de idade (anos)	Informa se o aluno participa de programa de reserva de vagas	
Feminino	Masculino		Sim	Não
19.545	16.410	26	4.514	31.441

Fonte: Inep, 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

Introdução ao dossiê – Maria Rosário Gonçalves de Carvalho – p. 3-21

ANJOS, R.S.A. **Territórios das comunidades quilombolas no Brasil**. Brasília, DF: Mapas Ed. & Consultoria, 2005.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 16, p. 39-64, jan.–abr./2015.

BARROSO-HOFFMANN, Maria. **Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento**: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. Comunicação apresentada no Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas do 1º Congresso Latino americano de Antropologia – ALA, realizado em Rosário, Argentina, entre 11 e 15 de julho de 2005.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, n. 68, p. 88-103, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

EBC/AGÊNCIA BRASIL. **Percentual de negros em universidades dobra, mas é inferior ao de brancos**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/percentual-de-negros-em-universidades-dobra-mas-e-inferior-ao-de-brancos>. Acesso em: 02/12/2016.

KAMAL, Beher. Terras indígenas têm 80% da biodiversidade. Diálogos do Sul - 10 de fev. de 2017, In: **Agência Envolverde Jornalismo/Carta Capital**. Disponível em: <http://envolverde.cartacapital.com.br/terras-indigenas-tem-80-da-biodiversidade/>. Acesso em: 21/02/2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed., 3ª reimp. São Paulo: Boitempo, 2015.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra, D'Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do engenho II (GO). **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 27, n. 72, p. 215-232, mai.-ago./2007.

PRIOSTE, Fernando G. V. **Ação da governadora de Roraima questiona Convenção da OIT no STF**. Disponível em: https://www.jota.info/paywall?redirect_to=//www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/acao-da-governadora-de-roraima-questiona-convencao-da-oit-no-stf-19032018. Acesso em: 23/03/2018.

RAMOS, Alcida. Do engajamento ao desprendimento. **Revista Campos**, v. 8, p. 11-32, 2007.

SECOM/PGR. **#ABRILindígena**: Justiça determina que Roraima mantenha escola indígena em Pacaraima/RR. Disponível em <http://www.mpf.mp.br/regiao1/sala-de>

imprensa/noticias-r1/abrilindigena-justica-determina-que-roraima-mantenha-escola-indigena-em-pacaraima-rr. Acesso em: 01/03/2018.

SANTOS, Tereza. **Trajetórias de professores universitários negros: a voz e a vida dos que trilharam**. Cuiabá: Editora da UFMT, 2007.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. **“PASSOU? AGORA É LUTA!”** Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia. Tese (Doutorado) – Salvador: Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, 2016.

TAVARES, Isabel; BRAGA, Maria Lúcia de Santana; LIMA, Betina Stefanello. **Análise sobre a participação de negras e negros no sistema científico**. CNPq, 2015.

Recebido em: 20/11/2018 Aprovado em: 20/02/2019
--