

A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos

Indigenous Higher Education in Contemporary Brazil: reflections on the actions of the Trails of Knowledge Project

Antonio Carlos de Souza Lima*

RESUMO

O objetivo do artigo é refletir sobre os desafios implícitos nos debates acerca da formação de indígenas no ensino superior no Brasil contemporâneo. Considera-se para isso a busca dos movimentos indígenas pela obtenção de conhecimentos necessários para redefinir a presença indígena no Estado no Brasil e para entender as formas político-sociais não indígenas, de modo a superá-las. Essa reflexão se faz sobre a experiência do Projeto Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil, desenvolvido de 2004 a 2010 no Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced) do Museu Nacional-UFRJ, financiado pela Fundação Ford.

Palavras-chave: povos indígenas; educação superior; Fundação Ford.

ABSTRACT

The aim of this paper is to reflect upon the implicit challenges on the debate on indigenous higher education in contemporary Brazil. The paper considers the indigenous movements struggles to acquire knowledge so that they can modify Brazilian State. It is done through the analysis of the actions of an applied project developed by a research team at the Research Laboratory on Ethnicity, Culture and Development, at the Museu Nacional, Federal University of Rio de Janeiro, from 2004 to 2010 in Brazil, funded by the Ford Foundation.

Keywords: indigenous; higher education; Ford Foundation.

O objetivo do presente texto é refletir sobre os desafios implícitos nos debates acerca da formação de indígenas no ensino superior no Brasil contemporâneo. Considera-se aqui a busca dos movimentos indígenas pela obtenção

*Departamento de Antropologia – Museu Nacional. Quinta da Boa Vista, s/n, São Cristóvão. 20940-040 Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Fontes de financiamento: Fundação Ford, Faperj, Finep, CNPq. acslima@gmail.com

de conhecimentos necessários para redefinir a presença indígena no Estado no Brasil e para entender as formas político-sociais não indígenas, de modo a superá-las. Essa reflexão se faz sobre a experiência do projeto Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil, desenvolvido de 2004 a 2010 no Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced)/Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ. Trata-se, portanto, de mostrar como, no momento atual da(s) história(s) indígena(s) em nosso país, a reconfiguração imaginária do Brasil como país pluriétnico impõe a necessidade de dominar conhecimentos e formas de transmissão de saber, sem que se abandonem nem se escolarizem valores, tradições culturais e histórias diferenciadas.

BREVES INFORMAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Mais de duas décadas após a promulgação da Constituição de 1988, com sua declaração do Brasil como um país pluriétnico, é possível dizer que o ‘cidadão comum’, o ‘brasileiro médio’ e a ‘opinião pública’, esses constructos de existência imaginária, têm poucas informações sobre os povos indígenas no Brasil, reflexo da formação obtida desde o ensino fundamental até o ensino médio e muitas vezes (quando se chega a tanto) perpetuadas no nível universitário, tanto na graduação quanto na pós-graduação. A escola como instituição é não apenas incapaz de se contrapor à avalanche de preconceitos do senso comum, perpetuados pela mídia impressa e audiovisual, mas também desinteressada e desatualizada sobre o que se passou e o que se passa na história indígena nos limites internos e externos do país, nas fímbrias e lindes do Estado nacional, considerado ou como ente jurídico ou como ente imaginário. Leis à parte, os conteúdos curriculares continuam a ser dispostos de modo a encerrar em verdadeiros guetos do conhecimento os conteúdos relativos a um Brasil real que nunca cabe suficientemente bem nas promessas de um futuro – mas isso seria matéria extensa, para outro texto.¹

O fato é que muito pouco se sabe – ou se quer saber – sobre os 817.963 indivíduos que se autodeclararam indígenas para os pesquisadores do IBGE no Censo de 2010, divididos em cerca de 230 povos, falando 180 línguas

distintas, compondo 0,4% da população brasileira e distribuídos por todos os estados da Federação.²

As variadas formas de ação política dos povos indígenas viabilizaram mudanças significativas tornadas lei na Constituição de 1988 e expressas na ratificação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, e têm sido marcos contra desmandos dos poderes públicos que em todo esse período não cessaram de existir. Esses povos pensam e reagem a tais imagens com indignação e com a clareza de que precisam se fazer presentes na esfera pública brasileira. Sabem que para isso precisam estar preparados, como dizem muitas vezes, substituindo arcos e flechas, bordunas ou enxadas e machados por canetas, computadores e diplomas.

Como resultado de muita luta travada desde os anos 1970 até hoje, os indígenas tiveram suas demandas por terra materializadas em 678 terras indígenas dispersas por quase todos os estados da Federação, numa área total de 112.703.122 hectares.³ Na região da Amazônia Legal localizam-se 414 dessas terras, num total de 110.970.489 hectares que ocupam 21,73% desse espaço do território brasileiro, segundo estimativas do Instituto Socioambiental. Nessa região do Brasil também se concentra a maioria das 'organizações indígenas' nas quais, sobretudo após a Constituição de 1988, os índios buscam se articular para a luta política e para o monitoramento das ações de Estado a eles direcionadas.

As terras indígenas perfazem em torno de 13,1% de todas as terras brasileiras e são das mais ricas – e das mais cobiçadas – em recursos naturais (biodiversidade e recursos minerais), das raras áreas preservadas num país cada vez mais devastado pelo extrativismo selvagem, pela exploração mineral, pelas queimadas de florestas que as transformam em carvão ou abrem pasto para gado e espaço para a cana e a soja do agronegócio. Na prática, muitas delas estão invadidas, e os povos indígenas nelas encerrados não têm contado com políticas governamentais de suporte à sua exploração em moldes sustentáveis.⁴

Os líderes indígenas sabem dessas conquistas, mas sabem também de sua relatividade e do quanto podem ser precários esses grandes avanços. Essas lideranças sabem o quanto o conhecimento público da questão indígena é superficial, mesmo nos grandes centros onde a 'opinião pública' – cuja constituição/imaginação não cabe discutir aqui – lhes é favorável, e como essa ignorância justifica toda sorte de violências.

Se esse é o cenário atual, não custa lembrar que nos últimos 40 anos diversas foram as mudanças nas relações entre o Estado nacional brasileiro e os povos indígenas habitantes autóctones desta porção do continente americano, cuja presença histórica é um dos vetores constituintes do nosso país, ainda que denegado, seja pela romantização seja pela elisão. De uma política desenvolvimentista marcada por um assimilacionismo desenfreado, chegamos até a demarcação sob a figura jurídica de *terras indígenas* dessas extensas partes do território brasileiro, a partir dos anos 1990. Deixaram de ser *grupos* ou *bandos* integralmente submetidos ao Estado brasileiro na condição de legalmente *tutelados*, isto é, apenas parcialmente responsáveis por seus atos e necessitados, para efeitos da estrutura jurídico-administrativa brasileira, da mediação e da condução de um tutor, equiparados assim, em termos de Direito Civil, aos brasileiros não indígenas menores de 18 e maiores de 16 anos. Passaram, por efeito da Constituição de 1988, a ser reconhecidos como civilmente capazes de se representarem juridicamente por meio de suas *organizações*, e tiveram seu estatuto de *povos* reconhecido por força da ratificação pelo governo brasileiro (Congresso Nacional) da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, em junho de 2002.

São agora coletividades reconhecidas como *povos* que contam com demandas por *sustentabilidade* e *desenvolvimento diferenciado*, por *projetos* e *parceiros* (dentre essas organizações de intervenção indigenista – as ditas ONGs indigenistas, hoje altamente profissionalizadas e exercendo funções de governo –, agências de cooperação técnica governamentais e não governamentais bi ou multilaterais, dentre as quais redes ambientalistas conservacionistas e seus *parceiros nacionais*) que legalmente devem ser ouvidos a cada decisão que os afete. No meio dos movimentos indígenas e suas organizações evidencia-se, assim, a incorporação do léxico (neo)desenvolvimentista como modo de expressar necessidades amplas e interesses multifacetados num cenário de tentativas (externas) de mudança social induzida e (internas) de transformações aceleradas, com grandes decalagens entre as gerações indígenas. O *protagonismo indígena*, expressão cara aos movimentos indígenas e que marca sua busca por autonomia nos processos sociais em que estão envolvidos, é a moeda corrente do momento. Como efeito mais geral, tem-se a singular despolitização da ação de representantes indígenas e sua tecnificação, tão ao gosto do *mundo do desenvolvimento*.⁵

Nestas quatro décadas cruzam-se, portanto, fios que podem nos conduzir ao entendimento do complexo da questão indígena no Brasil contemporâneo, desanimador à primeira vista, no plano governamental, em face de períodos como o dos anos 1990 e início dos anos 2000, em aparência tão promissores de mudanças e novas perspectivas, mas que todavia deixaram pouco ou nada institucionalizado. A recuperação de um pouco da história das relações entre povos indígenas e Estado brasileiro pode ajudar a perceber, ainda que superficialmente, o regime de preconceitos que se manifesta contra esses povos de diversas formas e foi capturado claramente pela pesquisa “Indígenas no Brasil – demanda dos povos e percepção pública”. Grande é a ignorância do brasileiro médio, seja das grandes cidades, seja do interior, acerca dos modos de vida indígenas no país.

A novidade que merece destaque – ainda que seja necessário entender alguns de seus principais dilemas – é o associativismo indígena, que não se iniciou com a Constituição de 1988, mas teve desde então um estímulo considerável. O movimento indígena e suas inúmeras formas de expressão institucional, sobretudo no modelo não autóctone das já mencionadas *organizações indígenas* (OIs), tem feito a diferença essencial desde os anos 1970-1980. As OIs têm amplitudes de ação muito distintas – desde as que representam aldeias ou as de corte étnico (representando um povo) até as de âmbito regional, passando por grandes redes de organizações, como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab, www.coiab.com.br/) ou a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoime), a Articulação dos Povos Indígenas do Sul (Arpinsul), a Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal e Região Centro-Oeste (Arpipan), ou a tentativa de reuni-las na Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib). Todas elas seguem padrões distintos de tentativas anteriores como a da União das Nações Indígenas (UNI), criada em 1980 e que na prática se desarticulou no imediato pós-Constituinte.⁶ As funções das *organizações indígenas* eram inicialmente voltadas para a defesa de direitos e para a ação política. Elas foram se tecnificando ao longo dos anos 1990, sendo direcionadas à operação de *projetos* e planos não explicitados de transformação mais abrangente.

Os ganhos e perdas desses processos ainda estão por ser sopesados adequadamente. Eles não só aportaram muitos novos conhecimentos,

mas também implicaram a assunção de responsabilidades para as quais essas organizações de distintos matizes e naturezas, âmbitos e especializações, não estavam preparadas. Tampouco elas vêm sendo adequadamente subsidiadas na aquisição de capacidades variadas, necessárias a novos papéis e ao intenso trabalho de *participação política*. Os movimentos indígenas têm sido críticos da descontinuidade imposta pelo formato *projeto*, o qual determina uma espécie de contrato entre um financiador e uma organização. São previstos conjuntos de ações a serem executadas com certas finalidades, sob valores e prazos precisos, sendo o processo de formalização de um projeto uma negociação penosa – e muitas vezes extremamente criativa – entre facções e gerações de um ou mais povos.

O mais importante, porém, está no que o texto constitucional tem significado para a formulação de outra *ideia de Estado* como suporte para a imaginação social, em que o reconhecimento dos direitos dos indígenas desempenha papel de destaque.⁷ A Constituição de 1988 tem se caracterizado, com a Convenção 169 da OIT, em horizonte de construção de outras práticas administrativas e, conseqüentemente, no respeito a esses povos como agentes de sua história, na construção de espaços políticos à sua necessária *participação*. Esses elementos foram essenciais à quebra da visão unitarista que defendia a necessidade da tutela, supondo-a como essencialmente protetora, e propõem novos horizontes a pedaços ponderáveis do que chamei de ‘arquivo colonial’.⁸

Um convívio mais estreito com os movimentos indígenas mostra que no bojo do surgimento e da formação de um intenso ativismo constitui-se uma intelectualidade indígena que tem o potencial (pois tenta fazê-lo em múltiplas escalas) de transformar as relações entre o Estado e as suas coletividades. Tal intelectualidade tem buscado pensar e repropor relações com os ‘mundos dos brancos’ e vem se formando na luta política tanto quanto nas universidades e faculdades não indígenas, produzindo sínteses e interpretações que vêm buscando espelhar as orientações que partem de suas coletividades de origem. Esse ativismo possui – com todas as suas limitações e contradições – uma percepção mais fina do que são ‘os mundos dos brancos’ e o Estado nacional. É capaz, no limite, de reconhecer aspectos positivos e negativos tanto nas coletividades indígenas quanto nos mundos não indígenas, estabelecendo assim bases mais sólidas para a luta política e alianças em que os indígenas estejam dotados de reais bases para a autonomia.

O ENSINO SUPERIOR DE INDÍGENAS: ELEMENTOS PARA PENSAR

Contra esse pano de fundo muito impressionisticamente delineado nos parágrafos anteriores, alguns trabalhos têm surgido como tentativas de, em diálogo, construir melhores canais de formação e informação que permitam aos indígenas atuar na esfera pública prescindindo de mediadores não indígenas. A busca por qualificação que é apresentada como parte do interesse indígena pela formação no ensino superior é também uma busca por entender e dominar a avassaladora entrada das *políticas públicas* nas aldeias indígenas, até mesmo em aspectos os mais recônditos como o do parentesco e das relações intergeracionais. É o novo regime de poder em que a *participação* dos indígenas nas agências de Estado brasileiras é um imperativo que coloca desafios variados, como já mencionado brevemente. Na prática, essa luta por autonomia se entretete com as formas tutelares e coloca a necessidade de se conhecer de ângulos variados as políticas governamentais incidentes sobre os povos indígenas, contando ou não com sua presença efetiva nas etapas de formulação e implementação dessas ações governamentais. Percebe-se, portanto, que é preciso proceder a estudos em que *analisar o Estado* no tocante às políticas indigenistas implique analisar os povos indígenas como nelas entramados.

Essa intelectualidade indígena em surgimento e consolidação, em diálogo com as transformações (quicá mudanças) estatais, vem formulando concepções que partem de seu aprendizado – distributivamente variado – em suas tradições culturais e do que tais tradições, nos contextos locais e regionais específicos de seus povos no presente, propiciam como chaves de leituras das intervenções de Estado em seus modos de vida. Mas se tal é o ponto de partida, parece-me que esses intelectuais indígenas vêm buscando adquirir a capacidade de extrapolar seus contextos e formular interpretações em diálogo com outros contextos locais e regionais, nacionais e internacionais, sobre as relações entre povos indígenas e Estado. Em suma, acham-se em jogo modos indígenas de entender e conceber as formas e os processos estatais.

Alguns trabalhos vêm sendo realizados, pautados pela percepção de que analisar o fenômeno estatal e escrever sobre ele é também (re)construí-lo como realidade, e que formar indígenas para atuar criticamente em face do passado tutelar é agir no sentido dessa busca por mudança, elaborando a experiência teórica à luz da intervenção e de trabalhos aplicados. Isso significa, também,

não intervir sem pensar, reelaborar criticamente e submeter-se em especial à interlocução com os próprios intelectuais indígenas.

Aqui será abordada a experiência de fomento à presença indígena em universidades e de produção de subsídios para esse fim realizada pelo Laced/DA/Museu Nacional, em projeto financiado pela Fundação Ford intitulado Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil (PTC), desenvolvido sob a coordenação de Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Macedo Barroso de 2004 a 2010, mas com desdobramentos até o presente.⁹ O PTC foi concebido como ação temporária de uma equipe de pesquisadores sediada numa universidade, pela qual uma equipe sediada numa Instituição de Ensino Superior (IES) pública atuaria por diversos meios no sentido de contribuir para o fomento do ensino superior de indígenas. Sua realização deu-se nos quadros da *Pathways to Higher Education Initiative* (PHEI) da Ford Foundation (FF).¹⁰

A Fundação Ford é uma fundação filantrópica – no sentido em que se usa a ideia de filantropia no contexto anglo-saxão – sediada nos Estados Unidos da América, e que hoje atua em diversos países em padrões de governança muito próximos aos de outros mecanismos internacionais de financiamento. Estabelecida em 1936 por Edsel Ford, filho e sucessor de Henry Ford, criador da Ford Motor Company, seu objetivo hoje é financiar programas de promoção da democracia, de redução da pobreza e de geração de compreensão internacional.¹¹

Ao longo de sua história, com ampla atuação nos países da América Latina, a Fundação Ford doou consideráveis quantias para projetos e estabelecimento de instituições e formação especializada de quadros de diversos níveis mundo afora. Ainda hoje apresenta importância notável em muitos países e em muitas questões, como se evidencia na visibilidade com que tem contado o Programa Internacional de Bolsas (*International Fellowships Program*), aqui no Brasil executado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), ou na discussão sobre cotas para negros nas universidades.¹²

É certo que podemos encontrar muitos problemas na filantropia internacional e na norte-americana em especial. Eles existem. Mas a verdade é que concretamente diversas iniciativas só se tornaram realidade porque essas fundações colocaram recursos e deram condições para que segmentos das elites intelectuais do país criassem aquilo que as elites político-financeiras não tinham

interesse em criar.¹³ Na área de ciências sociais, a Fundação Ford foi – e em certos casos ainda é – essencial na estruturação de inúmeros centros de investigação e linhas de pesquisa. De fato, alguns dos primeiros cursos de pós-graduação do Brasil nessas áreas foram financiados com recursos da Fundação Ford.

Da parte do Laced, o PTC teve como antecedentes uma série de investimentos realizados desde o final dos anos 1990, tanto em pesquisa pura quanto em pesquisa aplicada, os quais redundaram em publicações, organização de seminários e elaboração de modelos de cursos de pós-graduação que hoje se disseminam por intermédio de seus participantes, muitos dos quais financiados pela FF.¹⁴ Foram exatamente esses investimentos que os tornaram aptos, na avaliação de integrantes do escritório da Fundação no Brasil, em 2002, a serem subsidiados num projeto voltado para a formação de lideranças indígenas e de ‘populações tradicionais’, uma forma bastante específica de ação afirmativa, para se usar uma expressão na época ainda pouco generalizada. Visava-se *empoderar* as coletividades que se queria atingir por meio dessas lideranças, usando para tanto as estruturas universitárias como espaços de formação que poderiam ser tornados receptivos a esse formato.

O primeiro movimento nessa direção foi um *concept paper* apresentado pela equipe do Laced por solicitação, em 2002, do assessor do Programa de Meio Ambiente e Desenvolvimento da FF no Rio de Janeiro, o economista norte-americano José Gabriel Lopez. Esse *concept paper* foi aprovado como pré-proposta do escritório da FF do Brasil, mas ainda sem nenhuma vinculação ao Laced. Por ele, 1,2 milhão de dólares foram reservados para o trabalho no Brasil com indígenas e outras populações tradicionais.

Em junho de 2003 o PTC achava-se pronto para ser submetido à avaliação final da sede da FF em Nova York e posto em prática. O câmbio do dólar para o real era então a US\$1,00=R\$ 3,23. Por conta de mudanças nas diretrizes da *Pathways to Higher Education Initiative* e de alterações na composição da equipe do escritório do Rio de Janeiro da FF, a equipe do Laced (até aquele momento liderada também por João Pacheco de Oliveira Filho, que em função de tal instabilidade a deixou, dedicando-se desde então a outros trabalhos) viu-se forçada a rever integralmente o projeto no segundo semestre de 2003.

O PTC foi inicialmente desenhado de modo a contribuir para a produção de políticas governamentais voltadas para o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes indígenas e de outras populações tradicionais no Ensino

Superior, vistos como via imprescindível ao empoderamento de coletividades territorializadas no Brasil. A intenção era proceder a uma ampla série de reuniões e seminários entre segmentos de IES públicas e comunitárias, organizações e lideranças indígenas e segmentos governamentais, de modo a se produzir uma rede articulada de iniciativas dispostas nacionalmente e voltadas ao acesso e à permanência de estudantes indígenas, com especial atenção para as demandas de formação dos quadros dos movimentos indígenas. O PTC não pretendia atingir meramente indivíduos, ainda que também se considerassem os indígenas residentes em centros urbanos, mas pensava nesse e em todos os casos numa necessária conexão com os movimentos sociais, em especial com o movimento indígena em suas variadas facetas. Suas atividades iniciaram-se formalmente em 1º de fevereiro de 2004, e sua primeira etapa encerrou-se em março de 2007. A segunda etapa iniciou-se em abril de 2007 e está em curso neste momento, implicando uma ampla mudança de concepção. Houve, assim, 14 meses de preparação prévia entre a elaboração do *concept paper* e a concepção de uma proposta baseada em um desenho inicial da PHEI, cujo ponto de partida se deu em 2001.

Durante esse período, por diversas determinações foi revista a intenção de atingir e facilitar o acesso ao espaço universitário a outras ‘populações tradicionais’, notadamente aquelas no contexto amazônico, e o projeto centrou-se apenas em cenários indígenas. De um projeto voltado para empoderar coletividades formando lideranças, viu-se limitado à tarefa de ‘propiciar a mudança das instituições universitárias’ a fim de promover transformações sociais mais amplas mediante a capacitação de indivíduos. Tal cerceamento resultou do predomínio de uma linha de entendimento dos problemas educacionais e da eficácia potencial das ações afirmativas sobre outra corrente, internamente à FF em sua sede estadunidense. A execução do PTC foi assim um permanente exercício de demonstração dos erros de avaliação dessa linha no caso brasileiro.

Durante sua primeira etapa (2004-2007), o PTC teve como objetivos principais:

- 1) fomentar iniciativas de ação afirmativa, de caráter demonstrativo e modelar, desenvolvidas por universidades, destinadas a dar suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil mediante a formação de indígenas no nível universitário;

- 2) fomentar a capacitação de profissionais universitários para lidarem com estudantes indígenas no nível universitário e que se propusessem a intervir em suas instituições para transformá-las no sentido da democratização do acesso e da permanência em seus cursos de indivíduos integrantes de povos indígenas, fazendo-o em diálogo com suas coletividades e variadas formas de articulação;
- 3) acompanhar e influenciar as políticas governamentais do ensino superior, no plano federal e estadual, principalmente, de modo a que as experiências universitárias desenvolvidas nos quadros do projeto adquirissem sustentabilidade e replicabilidade.

Para isso a equipe sediada no Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced)/Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro:

- 1) coordenou um processo de seleção de propostas por demanda incentivada, dirigido a núcleos de docentes em universidades, os quais se propuseram a desenvolver iniciativas voltadas para a educação superior, capazes de estimular e viabilizar: a) o acesso de indígenas a cursos universitários; b) sua permanência neles; e c) sua titulação no terceiro grau;
- 2) acompanhou os núcleos docentes selecionados, avaliando-os de modo participativo e integrado na tarefa de criar e manter programas destinados a alunos indígenas portadores do título de conclusão do ensino médio, buscando sua preparação para o exame vestibular e seu acompanhamento tutorial na universidade. Os programas deveriam estar orientados à formação de profissionais voltados prioritariamente para o mercado de trabalho configurado pelas políticas governamentais dirigidas aos povos indígenas no Brasil, como forma de reconhecimento de seus direitos diferenciados, oportunidades para as quais as organizações indígenas têm demandado a preparação de estudantes oriundos de seus povos;
- 3) coordenou esforços em rede entre esses núcleos, no sentido de acumular e potencializar a capacidade operacional e investigativa que pudessem contribuir para a mudança das instituições de ensino superior, de

modo a torná-las plurais e democráticas e, simultaneamente, mais qualificadas e melhores, assim como sua prática mais conhecida;

- 4) participou de processos, em parceria com organizações indígenas, de acompanhamento e debate das políticas governamentais que afetaram os povos indígenas no que elas demandassem de profissionais indígenas capacitados no nível do terceiro grau, de modo a influenciá-las, construindo as bases sociais da sustentabilidade dessas iniciativas;
- 5) coordenou investigações sobre esse processo de intervenção social antropológicamente orientada sobre as políticas governamentais para educação superior de indígenas, bem como sobre as instituições de ensino superior em seu cotidiano organizacional, de modo que fosse gerado o conhecimento crítico necessário à ampliação dos efeitos do processo.

O desenvolvimento do PTC pode ser mais bem descrito por meio do agrupamento de suas muitas atividades. Durante o período 2004-2007 o PTC teve como suas principais realizações:

- 1) ações de incentivo à demanda: o estabelecimento de inúmeros contatos com universidades e organizações indígenas desde o início de 2004 e até o final de 2005, incentivando-se a apresentação de duas propostas plenamente aprovadas envolvendo três universidades, compondo-se experiências modelos em uma universidade federal (a Universidade Federal de Roraima – UFRR, por meio de seu Núcleo (hoje Instituto) Insikiran de Formação Superior Indígena), uma universidade estadual (a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS) – ambas públicas e não pagas – e uma universidade privada confessional (a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB). Duas outras propostas (uma enviada duas vezes) de universidades e uma pré-proposta de outra universidade, todas federais, não foram plenamente desenvolvidas por desistência em face das exigências apresentadas às suas primeiras formulações. Foram feitos, porém, inúmeros outros contatos;
- 2) o monitoramento, desde 2005 até 2007, do trabalho dos núcleos contratados, por meio de visitas periódicas, leitura e análise de relatórios

- com um Comitê Assessor do PTC, idealizado pela Fundação Ford para dirimir quaisquer dúvidas;
- 3) a organização, com recursos da doação da FF e do Fundo de Inclusão Social/Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), de um seminário nacional sobre o ensino superior de indígenas, realizado em Brasília em 30 e 31 de agosto de 2004, intitulado “Desafios para a educação superior dos povos indígenas no Brasil”, com ampla participação de organizações e intelectuais indígenas, setores governamentais, organizações não governamentais, organismos de fomento e docentes universitários, do qual se gerou uma publicação que se mantém muito atual. A realização do seminário estimulou as Secretarias de Educação Superior (Sesu) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC) a tomarem posição, finalmente, no tocante à educação superior de indígenas, o que gerou o lançamento, um ano depois do edital, do chamado Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), em 2005;¹⁵
 - 4) ao longo de 2005 e até o final de 2006, o PTC contratou a elaboração de livros paradidáticos destinados especialmente à formação superior de indígenas: a implementação do PTC e a avaliação dos impactos sobre o movimento indígena da formação de pós-graduados indígenas no Brasil mostrou a importância de se disponibilizarem textos para processos de formação de indígenas e não indígenas no tocante a variadas dimensões da vida social desses povos. Tal gênero de textos usualmente tem sido escrito por não indígenas. Julgou-se que, quando possível, isso deveria ser revertido em favor de autores indígenas, fornecendo novos eixos de reflexão para os jovens indígenas em formação, de modo a que possam construir uma imagem positiva de uma ‘intelectualidade indígena’ engajada e reflexiva com que se identificar. Montou-se então a série “Vias dos Saberes”, executada pelo PTC no nível de direção editorial, projeto gráfico e editoração e veiculada sob a forma de *e-books* no sítio *web* do projeto.¹⁶ Estabeleceu-se, porém, uma parceria com a Secad/MEC e com a Unesco para imprimi-los na “Coleção Educação Para Todos”, com recursos do BID, em tiragens de 5 mil exemplares de cada volume, destinados à distribuição nacional

para escolas indígenas, alunos indígenas de cursos universitários de todas as carreiras, organizações indígenas, ONGs indigenistas, bibliotecas públicas etc. Seu conteúdo servirá de base também a módulos de um curso de capacitação a distância de gestores universitários e de gestores das secretarias municipais e estaduais de educação, as quais são as executoras da educação fundamental de indígenas no país. O primeiro livro da série é uma introdução geral aos aspectos da vida dos povos indígenas no Brasil contemporâneo, escrita por uma de suas principais lideranças de projeção nacional, o já citado Gersem Luciano Baniwa, integrante do CA/PTC e Mestre em Antropologia, ex-bolsista do IFP e diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (Cinep). O segundo livro da série, escrito pelos antropólogos João Pacheco de Oliveira (Museu Nacional/UFRJ) e Carlos Augusto da Rocha Freire (Museu do Índio/Fundação Nacional do Índio – MI/Funai) é um trabalho sem similar até hoje em nossa produção acadêmica, apresentando de modo crítico e didático a presença indígena na história do Brasil como base para revisão do sistema de preconceitos vigente até este momento. Permite que, por exemplo, não se pense que indígenas não tenham nem direitos nem demandas por cursos universitários. No terceiro livro, sobre direitos indígenas, somou-se a uma coordenadora não indígena, Ana Valéria Araújo – secretária executiva da ONG Fundo Brasil de Direitos Humanos, advogada especializada no direito indigenista brasileiro, por longos anos advogando em casos concretos e trabalhando no acompanhamento da formação de estudantes indígenas em direito –, à presença de quatro advogados indígenas: dentre eles um, Paulo Celso de Oliveira Pankararu, mestre em Direito e ex-bolsista do IFP, assessor do Centro Amazônico de Formação Indígena da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Cafi/Coiab); Joênia Batista de Carvalho Wapichana, advogada da organização indígena Conselho Indígena de Roraima, e que neste ano iniciará a preparação para o mestrado em direito com uma bolsa de IFP; Lucia Fernanda Belfort Kaingáng (também esta mestre em direito), diretora-executiva do Instituto Indígena Brasileiro Para Propriedade Intelectual; Vilmar Moura Guarany (mestrando com bolsa do IFP), advogado da Fundação Nacional do Índio, agência

indigenista governamental, e o renomado pesquisador e ativista dos direitos indígenas no plano internacional, o indígena norte-americano S. James Anaya, professor da Faculdade de Direito da Universidade do Arizona.¹⁷ Cada um deles desenvolveu temas de seu interesse e grande importância para os direitos dos povos indígenas. O último dos livros da série é um manual de linguística como também não existe na produção intelectual brasileira, destinado ao estudo de línguas indígenas e do bilinguismo, escrito pelo Linguista da UFRJ Marcus Antonio Resende Maia, um dos primeiros a trabalhar com conteúdos de português como segunda língua na formação de professores indígenas;

- 5) a produção de um *site*, desde 2004, com informações relativas ao ensino superior de indígenas, já em sua segunda versão no momento, e a implantação e a alimentação da lista de discussão eletrônica “Educação Superior de Indígenas” na base do Yahoo! que vem sendo muito utilizada;¹⁸
- 6) a produção de um vídeo intitulado “Trilhas de conhecimentos” a partir da experiência dos estudantes indígenas do Mato Grosso do Sul, realizado com a participação dos estudantes e cujo material bruto lhes foi enviado para outros filmes futuros, já intensamente utilizado em palestras, conferências e reuniões como instrumento de sensibilização;
- 7) a participação no comitê de avaliação do Prolind em agosto de 2005 e no seu seminário de avaliação em novembro de 2006;
- 8) a promoção, em parceria, de dois seminários financiados com um resíduo de recursos destinados a núcleos universitários, após as subdoações para a UFRR, a UCDB e a UEMS:
 - 8.1) por meio de uma subdoação ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará, importante centro na área de direitos humanos, detentor de mecanismos de ação afirmativa, organizou-se um seminário sobre o ensino de direito para indígenas no Brasil, o qual gerou um *site*, um vídeo e um documento a ser publicado;
 - 8.2) por meio de uma subdoação à Universidade Federal da Bahia, centro de referência na área do sanitarismo, organizou-se um

seminário sobre a formação de indígenas na área de saúde, o qual também produziu um *site* e tem no prelo o seu relatório final;¹⁹

- 9) o estímulo à reflexão sobre a relação entre indígenas e educação em particular com o suporte financeiro a pesquisas para teses de doutorado e à publicação da coletânea em espanhol organizada por Mariana Paladino e Stella García, publicada na Argentina, intitulada *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina* (Buenos Aires: Antropofagia, 2007);
- 10) um intenso trabalho de *advocacy* em diversas frentes, procurando apresentar elementos para se pensar os problemas da formação de indígenas no ensino superior de diversos ângulos – sobretudo aquele da permanência e da inserção profissional futura dos estudantes.

Na segunda etapa do PTC (2007-2009), ainda mantendo o trabalho de assessoramento aos núcleos, os objetivos foram:

- a) contribuir para o preparo das universidades públicas e privadas no Brasil para que melhorassem sua capacidade de promover políticas institucionais para o acesso, a permanência e o sucesso de indígenas em cursos de nível superior por meio do treinamento de integrantes de seus quadros docentes e técnico-administrativos;
- b) contribuir para a capacitação de organizações indígenas para que pesquise, monitorem e avaliem a implantação das políticas governamentais e institucionais para o ensino superior de indígenas, de modo a que se tornassem aptas a debater esses temas, com ênfase especial no reconhecimento dos conhecimentos tradicionais indígenas e em seu valor para a gestão de territórios de suas coletividades;
- c) produzir reflexões críticas sobre o próprio processo de implantação do projeto e a conjuntura em que tal se deu, as dinâmicas estabelecidas nos núcleos e possibilidades futuras;
- d) contribuir para produção de conhecimentos acerca da criação de políticas governamentais e institucionais voltadas para a promoção de mecanismos de acesso e permanência de indígenas em universidades públicas e privadas no país.

Nessa segunda etapa, participantes da equipe produziram dissertações de mestrado (Almeida, 2008; Paulino, 2008) e uma tese de doutorado (Barroso-Hoffman, 2008, publicada em 2009 e premiada como melhor tese de antropologia para o ano de 2008 pela Capes), prepararam-se três livros em vias de publicação, assim como foi desenvolvido, remunerando para a parte técnica desse processo a FGVOnline, um curso a distância de capacitação de gestores de governo e de instituições de ensino superior. Ainda nesta segunda etapa, o PTC contribuiu para a estruturação e passou a atuar como assessor do *Centro Indígena de Estudos e Pesquisas*, com o qual o Laced mantém uma parceria de trabalho.²⁰

Em momento posterior, não mais com recursos da *Pathways to Higher Education Initiative*, cuja existência efetivamente se encerrou, o escritório da Fundação Ford no Rio de Janeiro concedeu ao Laced dois outros financiamentos. Um deles refere-se ao projeto intitulado “Educação Diferenciada, Gestão Territorial e Intervenções Desenvolvimentistas. Pesquisa, Sistematização de conhecimentos, Produção de material didático”. Durante o período de vigência desse projeto, além de manter-se trabalhando em parceria com o Cinep e em contato com o núcleo de Mato Grosso do Sul estruturado na primeira etapa do PTC, o Laced produziu mais dois volumes de cunho paradidático para publicação em parceria com o MEC, um intitulado *Saúde indígena: uma introdução ao tema*, concebido e organizado por Luiza Garnelo e Ana Lucia Pontes (Fiocruz), também nesse caso contando com a participação de autores indígenas, e um intitulado *Gestão territorial em terras indígenas no Brasil*, organizado por Cassio Noronha Inglez de Souza e Fabio Vaz Ribeiro de Almeida, em conjunto com Maira Smith, os três ex-técnicos do PDPI – Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas/Ministério do Meio Ambiente, e com Guilherme Martins de Macedo, no momento perito técnico da Agência de Cooperação Técnica Alemã (GIZ) para o Tratado de Cooperação Amazônica no tocante aos assuntos indígenas.²¹ Surgiram dois outros livros, de cunho mais instrumental: 1) um, já publicado, sobre o panorama das políticas governamentais para os povos indígenas, ensinando os estudantes indígenas a pesquisar e informar-se sobre elas, de autoria dos antropólogos Luis Roberto De Paula, Professor da Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas da UFMG, e Fernando de Luis Brito Vianna; 2) outro retrazendo o itinerário da política de educação indígena ao longo do período dos dois governos de Luís

Inácio Lula da Silva, de autoria de Mariana Paladino (Faculdade de Educação/UFF) e Nina Paiva Almeida (Funai), em editoração.²²

O outro projeto, intitulado “A Educação Superior de Indígenas no Brasil: Investimento”, efetivamente iniciado em novembro de 2011, foca na avaliação dessa década de investimentos no tocante à formação superior de indígenas, na continuidade da assessoria aos movimentos indígenas, seja pela participação em espaços de formação dos quadros de movimentos indígenas, em parceria com o Cinep, e na produção e disponibilização ampla de subsídios didáticos via internet em forma escrita e audiovisual, assumindo-se agora plenamente a direção de subsidiar a formação de intelectuais indígenas. Ênfase especial está sendo dada à formação de profissionais indígenas na área da comunicação, já que as mídias são área de combate importante dos movimentos indígenas.

Em todas essas iniciativas a variação do dólar – moeda em que são feitas e a que são indexadas as doações da Fundação Ford – provocou inúmeros tropeços durante a maior parte do tempo, por conta da queda do câmbio, para a execução de projetos envolvendo um largo circuito de agentes e tarefas demoradas e custosas, apenas sinteticamente referidas aqui. Em especial, o componente relativo à reflexão sobre a experiência desenvolvida e sobre seus inúmeros aspectos viu-se prejudicado e limitado, tendo influenciado parcialmente nos resultados pretendidos para a bolsa de produtividade no período de 2009-2012, levando a outros investimentos. Estive, portanto, nos últimos 8 anos em diálogo direto, refletindo e agindo com esse panorama governamental e também indígena.

RESULTADOS PRESENTES E LIMITAÇÕES

A presença de indígenas em IES, sejam elas federais, estaduais, comunitárias ou privadas *stricto sensu*, tem-se colocado como realidade nos últimos 10 anos. Quando, em agosto de 2004, a equipe executora da primeira etapa do projeto Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil realizou o seminário “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados”, o representante da Fundação Nacional do Índio, única agência de Estado a ter informações mais concretas, ainda que com pouca ou

nenhuma sistematicidade, estimou em algo por volta de 1.300 indígenas o número dos que cursavam o ensino superior, situados em geral em IES particulares de baixa qualidade.²³ A Coordenação de Educação Escolar Indígena, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, estima hoje em 8 mil o número de estudantes indígenas em IES de todos os tipos.

Entre 2001 – quando em 9 de janeiro foi aprovado o Plano Nacional de Educação, o primeiro após o artigo nº 214 da Constituição Brasileira de 1988 e após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, no qual estava previsto o imperativo da formação superior de professores indígenas – e 2011, quando outro plano deveria entrar em vigor, simultaneamente muito e muito pouco aconteceu, quer no âmbito governamental, quer no plano das instituições de ensino, quer ainda no dos movimentos indígenas. De positivo e como conjuntura de fundo ao longo desses anos, em especial após a conferência de Durban, o debate em prol de ações afirmativas nas universidades públicas, liderado especialmente pelas demandas do movimento negro e nelas focado. Tal demanda, ainda que não tenha obtido a posição de uma política de governo federal e só agora tenha tido sua constitucionalidade declarada, sem que isso indique maiores ações governamentais nessa direção, facultou uma crescente abertura de ações afirmativas sob a forma quase tão somente de cotas para o acesso dos estudantes afrodescendentes, indígenas, portadores de necessidades especiais e provenientes das redes públicas aos cursos de universidades estaduais e federais. Isso propiciou e potencializou o movimento espontâneo de busca do ensino superior por parte de estudantes indígenas.

De positivo ainda, deve-se destacar que graças à própria realização do seminário de 2004 e em larga medida pelo trabalho de *advocacy* realizado pela equipe do PTC, que acabou se disseminando de modo muito mais amplo, ainda que pouco percebido como ligado a um trabalho intenso e cotidiano dessa equipe, o governo federal criou o *Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas* (Prolind), já mencionado. Pesa(va) sobre o MEC a tarefa de facultar possibilidades de acesso à titulação em nível superior a professores do ensino médio (indígenas e não indígenas), de modo a superar os índices baixíssimos de qualificação do pessoal docente no Brasil, com ação conjunta da então Secad e da Secretaria de Ensino Superior (Sesu). Hoje estão em ação 26 licenciaturas interculturais para formação de professores indígenas.

De negativo, há que o governo federal não tomou nenhuma iniciativa no sentido de estabelecer ações governamentais de longo prazo ou de caráter permanente – aquilo que a vulgata política chama de *políticas de Estado* – no sentido de fomentar a educação superior de indígenas, ainda que esta seja uma demanda cada dia mais presente no cenário das demandas indígenas. Não há suporte à resolução do principal problema dos estudantes indígenas na universidade: recursos para sua manutenção, esquemas de acompanhamento à sua formação dentro de universidades como tutorias etc., nem tampouco formas de adaptação dos currículos universitários às demandas por conhecimentos surgidas desde as realidades dos povos indígenas em sua vida cotidiana. Hoje existem cursos universitários de formação em diversas áreas do saber ligados ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); eles crescem em número e operam com organicidade. No tocante aos povos indígenas, entretanto, estamos bem distante disso.

O próprio Prolind foi implantado por meio de três editais, o que torna o fluxo de recursos extremamente instável. Embora a dinâmica de editais possa conduzir a pensarmos que seja mais fácil realizar um processo de avaliação consistente, isso não tem acontecido. A passagem aos recursos orçamentários das universidades parece estar se dando de modo muito desnivelado. Sem uma agenda claramente formulada com que Estado e movimentos indígenas se comprometam, ainda que os problemas estejam identificados e as soluções prefiguradas, inclusive a partir de algumas experiências como as dos programas no Brasil financiados pela Fundação Ford com recursos da PHEI, torna-se praticamente impossível aferir alguma eficácia real e reorientar processos educacionais em seus aspectos políticos e administrativos, seja no plano de práticas de governo, seja no de práticas institucionais. Programas como o Prouni e o Reuni, que de diferentes maneiras atingem estudantes indígenas, não apresentam como parte de seus resultados quaisquer subsídios que permitam pensar efetivamente os indígenas no ensino superior.²⁴

Assim, prevalece em todas as esferas de ação um nível muito primário de reflexão sobre o acesso, a permanência, o sucesso ou o fracasso em cursar e concluir um curso universitário e, com base nele, conseguir uma capacitação técnico-política e/ou uma inserção profissional que mantenha conexões com as identidades indígenas enquanto tais. A ênfase excessiva e descabida na continuidade dos estudos em nível de pós-graduação, que com frequência marcou

alguns programas *Pathways* em outros países da América Latina, numa associação indevida e limitada com oportunidades (elas mesmas muito restritas) facultadas pelo *International Fellowship Program*, acabou por obscurecer a necessária pergunta sobre o destino dos egressos de todos esses programas e cursos.

Também os movimentos e organizações indígenas têm falhado em perceber uma mudança acentuada no perfil geracional dos seus potenciais militantes. Não mais lideranças formadas nas aldeias com base em processos de socialização pautados em suas tradições, mas sim jovens formados em escolas, com grande trânsito entre aldeias e cidades, detentores de uma gama ampla de conhecimentos e desejosos de uma inserção pública que se pautem não só pela vitimização (real diante de inúmeros conflitos) e pelos relatos de atos violentos e carências, mas também por registros positivos de conquistas, muitas delas no âmbito universitário-profissional, o que por vezes parece sobrepujar a identificação como indígenas. Longe de certo ‘espírito sindicalista’ típico das organizações de professores indígenas, onde o culto do diploma e a exibição de graus passaram a ser dominantes, seguindo os tons dominantes do próprio processo educacional brasileiro, muitos graduandos e graduados indígenas estão preocupados em como se inserir profissionalmente de maneira compatível com a manutenção positiva da identidade indígena e o orgulho étnico. É preciso reconhecer que a própria luta pela terra tem assumido novos contornos, que a demanda por fomento a alternativas de sustentabilidade se mistura aos novos espaços buscados por essa geração formada em escolas e no trânsito entre aldeia e cidade. São profissionais formados em domínios de saberes não indígenas, mas cuja única real possibilidade de atuar, sem deixar a identificação étnica, passa, ambigualmente, pela condição de indígena.

Nesse tipo de articulação, propiciada pela suposta melhoria de vida pela via educacional, cruzam-se muitos processos e motivações que, para além de um relativo simplismo vigente no campo da educação – e da educação escolar de indígenas em especial –, precisam ser registrados, entendidos e elaborados como vetores de possíveis formas de reorientar ações de governo, de instituições e das próprias organizações indígenas. Assim, por exemplo, a busca por melhoria de renda e de *status* que tem conduzido muitos indígenas a tentarem, Brasil a fora, a posição de professores, dentre outras, precisa ser sopesada em

face da precariedade de sua formação e de outros parâmetros, como maior ou menor capacidade de lutas pelos seus direitos em função dessa posição.

Trata-se, pois, da história no seu movimento, plena de possibilidades e desafios, espaço de luta e construção, de mudanças e sedimentações, um ângulo privilegiado para se entender a vida indígena contemporânea no Brasil.

NOTAS

¹ A Fundação Perseu Abramo realizou no ano de 2011 uma extensa pesquisa de opinião coordenada pelo professor Gustavo Venturi (USP), intitulada “Indígenas no Brasil: demandas dos povos e percepções da opinião pública”, que “mostra um retrato idealizado dos povos indígenas por parte da maioria dos/as brasileiros/as: baixo conhecimento sobre a realidade dos povos indígenas, sobre seus principais problemas e conflitos, sobre seus direitos e ameaças às terras indígenas. Traz ainda as percepções dos índios que vivem nas cidades em relação a temas como intolerância, preconceito e discriminação”. Disponível em: www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/pesquisas-de-opinioao-publica/pesquisas-realizadas/indigenas-no-brasil-demandas-dos-pov; Acesso em: 18 set. 2012. Seus resultados geraram um livro (no prelo) acerca dos temas que abordou.

² Os dados do censo de 2010 no tocante à população indígena estão disponíveis em: www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf; Acesso em: 18 set. 2012.

³ Dados elaborados pelo Instituto Socioambiental, disponíveis em: pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/situacao-juridica-das-tis-hoje; Acesso em: 18 set. 2012.

⁴ Se considerarmos esse ponto, os condicionantes apresentados pelo STF no caso de Raposa Serra do Sol assumem uma dimensão muito preocupante. Veja-se sobre esse ponto CARNEIRO FILHO, Arnaldo; SOUZA, Oswaldo Braga de. *Atlas das pressões e ameaças às terras indígenas da Amazônia Brasileira*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2009. A Fundação Joaquim Nabuco prepara, sob a coordenação de João Pacheco de Oliveira, uma nova versão do *Atlas das Terras Indígenas do Nordeste* (Rio de Janeiro: Projeto Estudo sobre Terras Indígenas no Brasil/Museu Nacional-UFRJ, 1993), e o Centro de Trabalho Indigenista tem um importante conjunto de trabalhos na temática territorial, em especial sobre a questão guarani no sul do Brasil.

⁵ Sobre os efeitos despolitizantes das intervenções desenvolvimentistas, ver, dentre outros: FERGUSON, James. *The anti-politics machine: “Development”, Depoliticization and Bureaucratic Power in Lesotho*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 1994. Dentre muitos títulos sobre desenvolvimento, ver: ESCOBAR, Arturo. *Encountering development: the making and unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press, 1995; e RIST, Gilbert. *The history of development: from Western origins to global faith*. London: Zed Books, 1999.

⁶ Para uma análise importante produzida desde dentro do movimento indígena por um de seus principais pensadores e atores, com larga experiência em posições institucionais distintas em organizações indígenas e representando-o em instâncias participativas e postos burocráticos na administração pública brasileira: BANIWA, Gerssem José dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre o índio brasileiro de hoje*. Rio de Janeiro: Trilhas de Conhecimentos/Laced; Brasília: MEC/Secad; Unesco, 2006. (Coleção *Educação para Todos – Série Vias dos Saberes*). O autor é índio Baniwa, mestre e doutor em Antropologia pela UnB.

⁷ Cf. ABRAMS, Philip. Notes on the difficulty of studying the state. *Journal of Historical Sociology*, v.1, n.1, p.58-89, 1988.

⁸ Sobre a tutela como forma de exercício de poder, veja-se: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação de Estado no Brasil*. Petrópolis (RJ): Vozes. 1995.

⁹ O Laced é um laboratório universitário de pesquisas e intervenções coordenado por João Pacheco de Oliveira Filho e Antonio Carlos de Souza Lima, no âmbito do Setor de Etnologia e Etnografia/Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ. (Ver www.laced.etc.br). Para o referido projeto: www.trilhasdeconhecimentos.etc.br. Sobre os referidos pesquisadores: Souza Lima (lattes.cnpq.br/0201883600417969) e Macedo Barroso (ex-Barroso-Hoffmann, lattes.cnpq.br/0346342034718575). Acessos em: 18 set. 2012.

¹⁰ Para a Fundação Ford: www.fordfound.org. A *Pathways to Higher Education Initiative* foi uma iniciativa global – forma de dispor recursos com certos objetivos, desenvolvida por um período determinado e com recursos finitos – da FF, cujos contornos podem ser vistos em: www.fordfoundation.org/pdfs/library/pathways_to_higher_education.pdf. Acesso em: 18 set. 2012.

¹¹ Para breves informações oficiais acerca da Fundação Ford em sua versão oficial: www.fordfound.org/about/history/overview. No caso brasileiro, as famílias de elite ou instituições que surgiram a partir de empreendimentos industriais ou financeiros por elas controlados, só muito recentemente começaram a desenvolver atividades dessa natureza, embora na verdade muito distintas e, em geral, pouco comprometidas com a transformação social. Acesso em: 18 set. 2012.

¹² Sobre o International Fellowship Program, responsável pela doação de recursos sob a forma de bolsas de estudo para formação ao nível pós-graduado de indivíduos oriundos dos ‘segmentos sub-representados’ (afrodescendentes, mulheres, povos indígenas etc.) de sociedades em 23 países, com o fito de influir na mudança de perfil da ‘liderança mundial’, no curto, médio e longo prazos: www.fordfoundation.org/about-us/special-initiatives/ifp. Para a execução em território brasileiro: www.programabolsa.org.br/index.html; Acesso em: 18 set. 2012.

¹³ Isso foi especialmente verdade no campo da educação em geral e no campo da educação superior no Brasil. Um exemplo foi a criação de cursos de enfermagem no Brasil, implan-

tados com recursos da Fundação Rockefeller no início do século XX, como mostra CASTRO-SANTOS, Luiz Antonio de. *Power, ideology, and public health in Brazil (1889-1930)*. Tese (Doutorado) – Harvard University. Cambridge (Mass), 1987.

¹⁴ Ver, dentre outros, as publicações SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO-HOFFMANN, Maria, 2002a, b, c, disponíveis em: www.laced.etc.br/livros.htm; os seminários “Bases para uma nova política indigenista”, I e II, disponíveis em: www.laced.etc.br/seminarios.htm; e os cursos de pós-graduação realizados em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (www.laced.etc.br/cursos_laced_ufam.htm) e com a Universidade Federal de Roraima (www.laced.etc.br/cursos_laced_ufrr.htm). Acessos em: 18 set. 2012.

¹⁵ Ver www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf; Acesso em 18 set. 2012. Sobre a atuação da Sesu, por intermédio de seu **Departamento de Política da Educação Superior** (Depes): BONDIM, Renata. Acesso e permanência de índios em cursos de nível superior. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Ed.). *Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005*. p.161-162. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. Para o Prolind: www.mec.gov.br/prolind; Acesso em: 18 set. 2012.

¹⁶ Ver: www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm; Acesso em: 18 set. 2012.

¹⁷ Sobre o Museu Nacional e seu programa de antropologia: www.ppgasmuseu.etc.br; sobre o Museu do índio: www.museudoindio.org.br; sobre o FBDH: www.fundodireitoshumanos.org.br/index.jsp; sobre a Coiab: www.coiab.com.br/index.php; sobre o CIR: www.cir.org.br/; sobre o Inbrapi: www.inbrapi.org.br/diretoria.php; sobre a Fundação Nacional do Índio: www.funai.gov.br/; Acessos em: 18 set. 2012.

¹⁸ Ver: br.groups.yahoo.com/group/superiorindigena/; Acesso em: 18 set. 2012.

¹⁹ Ver, respectivamente, www3.ufpa.br/juridico/ e www.unindigena.ufba.br; Acessos em: 18 set. 2012.

²⁰ SOUZA LIMA, Antonio Carlos; MACEDO BARROSO, Maria (Ed.). *Abrindo trilhas I: contextos e perspectivas – Pontos de partida para a educação superior de indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. E-papers; Laced-Trilhas de Conhecimentos, 2012; SOUZA LIMA, Antonio Carlos; MACEDO BARROSO, Maria (Ed.). *Abrindo Trilhas II: o projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil – Uma experiência de fomento a ações afirmativas*. Rio de Janeiro: Ed. E-papers; Laced-Trilhas de Conhecimentos, 2012 (no prelo); e SOUZA LIMA, Antonio Carlos; PALADINO, Mariana (Ed.). *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Peru, Brasil e Chile*. Rio de Janeiro: Ed. E-papers; Laced-Trilhas de Conhecimentos, 2012 (no prelo); para o curso *online*: www5.fgv.br/fgvonline/mn/index.asp?idc=00, também acessível pelo *site* de Trilhas de conhecimentos. Quanto ao Cinep: www.cinep.org.br/. Acesso em: 18 set. 2012.

²¹ O livro coordenado por Garnelo e Pontes está disponível para download em laced.etc.br/site/acervo/livros/saude-indigena/. Sua impressão, assim como o fornecimento de elemen-

tos mínimos necessários à finalização do livro sobre gestão territorial, vem sendo procrastinada pela atual gestão da Secad, hoje transformada em Secadi, sendo o ‘i’ de Inclusão, resultante que é da estranha – e tacanha – fusão de ‘educação para a diversidade’ e ‘educação especial’, onde esta tem pesado em detrimento das funções antes desenvolvidas no tocante à educação de jovens e adultos, na educação do campo, de quilombolas e de indígenas. Acesso em: 18 set. 2012.

²² DE PAULA, Luis Roberto; VIANNA, Fernando de Luis Brito (2011). *Mapeando políticas públicas*: guia de pesquisa de ações federais. Rio de Janeiro: Laced; Contra Capa Ed., 2011. Disponível em: laced.etc.br/site/acervo/livros/mapeando.pdf; Acesso em: 18 set. 2012.

²³ SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Ed.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Laced/Museu Nacional, 2007, especialmente p.85-111. Disponível em: www.trilha.deconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf; Acesso em: 18 set. 2012.

²⁴ “O Prouni – Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.” Disponível em: prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140; Acesso em: 18 set. 2012. Quanto ao Reuni: reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28, onde se lê: “A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012”; Acesso em: 18 set. 2012.

Artigo recebido em 30 de julho de 2012. Aprovado em 30 de agosto de 2012.