

Direitos humanos e educação intercultural: as fronteiras da exclusão e as minorias sub-representadas – os indígenas no ensino superior

Human rights and intercultural education: the boundaries of exclusion and underrepresented minorities – indigenous in the higher education

Antonio H. Aguilera Urquiza*

* Doutor em Antropologia. Professor da UFMS e da Pós-Graduação em Antropologia Sociocultural (PPGAnt) da UFGD. Professor colaborador do PPGEDU da UCDB. E-mail: hilarioaguilera@gmail.com

Resumo

Pretendemos neste texto traçar algumas reflexões acerca da temática da diversidade e sua interface com a educação intercultural, a partir dos direitos das minorias sub-representadas, neste caso, os indígenas. Para isso, optamos como referência autores do campo teórico conhecido como Estudos Culturais, assim como dos Estudos Pós-coloniais: Bhabha, Canclini, Stuart Hall, Grosfoguel e Dussel, mas também autores brasileiros, como Paulo Freire, Silva e Candau. A partir destes referenciais tomamos por base empírica a realidade dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul, em particular a situação dos estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior do estado, as relações de saberes e os direitos básicos destas sociedades. Basicamente trata-se de estudo teórico, tendo por base experiências no trabalho com povos indígenas, o acesso e permanência na Universidade como um direito à diversidade cultural.

Palavras-chave

Interculturalidade. Direitos humanos. Saberes indígenas.

Abstract

This papers wants to present some reflections on the theme of diversity and its interface with intercultural education, and the rights of underrepresented minority groups, at this case indigenous people. Thus, we chose the cultural studies field and its authors as reference, as well as Postcolonial Studies: Bhabha, Canclini, Stuart Hall, Grosfoguel and Dussel, also brazilian authors such as Paulo Freire, Silva and Candau. From these references and empirically based on indigenous peoples condition in Mato Grosso do Sul, in particular situation of indigenous grad students at public university – the knowledge relations and their basic rights. Finally It is a theoretical study which is based on experiences at work among indigenous peoples in Mato Grosso do Sul.

Key words

Interculturalism. Human rights. Indigenous knowledge.

Primeiras aproximações

Nos inícios do século XXI, mais precisamente em 2002, inicia-se a organização do primeiro *Seminário Internacional: Fronteiras étnico – culturais e fronteiras da exclusão – a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural*, a partir da realidade cada vez mais insustentável dos povos indígenas da região, particularmente os Kaiowá e Ñandeva, do cone sul do estado de Mato Grosso do Sul. Situação de desrespeito aos seus direitos básicos, aumento da dependência externa, esgotamento de suas parcas possibilidades de produção de alimentos e acirramento dos conflitos ao redor da retomada de seus territórios tradicionais.

Nesse contexto, o Seminário se propõe discutir as relações entre as questões relativas à justiça, superação das desigualdades e democratização das relações de poder, a partir do eixo das fronteiras étnicas e fronteiras da exclusão. O engajamento da universidade na luta pela democratização das oportunidades, em especial, o reconhecimento e valorização de diferentes grupos culturais da região, foi a grande novidade deste primeiro evento acadêmico.

Indiretamente, podemos dizer que este acontecimento, que poderia ter ficado restrito ao âmbito da academia, acabou por revelar uma extensa rede de pesquisas e pesquisadores, dentre estes, inclusive de indígenas, ainda ensaiando os primeiros passos na vida acadêmica. A partir da realização deste Seminário,

no âmbito da UCDB, inicia-se um dinâmico processo de catalisação de redes de pessoas e instituições interessadas em dar continuidade a estas discussões e parcerias, o que acaba gerando, como consequência, deslocamentos epistêmicos não só na própria universidade, como também no movimento indígena do estado.

Intensifica-se nesta década, por um lado, o movimento indígena, através da realização mais sistemática, no caso dos Kaiowá e Ñandeva, das grandes reuniões, chamadas de *Atyguasú*. Neste período inicia-se a experiência do Programa Rede de Saberes – permanência de indígenas no ensino superior, financiado pela Fundação Ford, inicialmente intermediado pelo LACED (UFRJ/Museu Nacional), assim como as licenciaturas interculturais (*Teko Arandu e Povos do Pantanal*). Intensifica-se, também, o movimento de resistência e de retomada de antigos territórios tradicionais na região sul do estado.

Por outro lado, intensificam-se, também, os ataques ideológicos contra os povos indígenas, por parte da imprensa e o significativo aumento da violência, com sistemáticos assassinatos de suas lideranças. Há vários anos, Mato Grosso do Sul ocupa o primeiro lugar de uma triste estatística, a de maior nível de violência contra os povos indígenas, sendo o dobro dos índices de outras regiões do país, o que demonstra a deterioração das instituições (política, jurídica, econômica), as quais deveriam proteger seus seguimentos mais frágeis

e sub-representados. No entanto, lidera também, o ranking de possuir a maior quantidade de acadêmicos/as indígenas nas Instituições de Ensino Superior do estado, o que representa um sinal de que estas minorias sub-representadas estão negociando novas possibilidades de existência e gestão de seus territórios.

Diversidade e Direitos Humanos

A partir das rápidas pinceladas sobre este contexto, até certo ponto sombrio, nestes últimos anos, queremos traçar as linhas de reflexão acerca do direito à diversidade como um direito humano fundamental nos tempos atuais. Coincidentemente quase sempre os seguimentos que mais são vítimas da exclusão econômica e social, são oriundos de outras matrizes étnicas e culturais. Sobre eles pesam os preconceitos e negação do seu direito à diversidade.

Os direitos humanos muitas vezes seguem sendo entendidos, por influência do liberalismo, como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos. No entanto, afirma-se cada vez mais a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais e, nesse sentido, a luta pelo reconhecimento das diferentes identidades evidencia a consciência de que a injustiça cultural é a outra cara da injustiça distributiva nos marcos de construção democrática, em que direitos de igualdade devem ser articulados com os direitos da diferença (cf. SACAIVINO, 2012). Nessa perspectiva, a proposta da interculturalidade se

apresenta como um caminho válido de diálogo, além de uma proposta política na qual possam ser criadas condições e espaços para a construção de articulações entre estes direitos básicos.

Podemos dizer que até os anos de 1970 na relação entre igualdade e diferença, a ênfase era dada na primeira parte, impulsionada pelos movimentos marxistas e libertários deste período. O lema era defender o direito a sermos todos iguais. A partir deste período, no entanto, ganha ênfase demandas e políticas que passam a defender os direitos à diferença. Assim, surgem as perguntas: somos iguais ou diferentes? O que queremos, ser iguais ou diferentes? Como afirmamos, na atualidade ganha forma, cada vez mais, o foco nas diferenças. Somos portadores de pertencimentos culturais diferentes: hábitos, gostos, tradições, origens familiares, línguas, religião, valores, entre outros. Mas não é só isso, somos, também, diferentes nos direitos: mulheres, idosos, crianças e adolescentes, afrodescendentes, índios, minorias étnicas, homossexuais, etc.

Esta tensão entre a igualdade e a diferença permanece nos contextos atuais e segue gerando muitos produtos acadêmicos, em especial na vertente dos Estudos Culturais, como os estudos de Bhabha (1998), Canclini (2003) e Hall (2002). Segundo Nunes (2004, p. 25),

A reivindicação da igualdade [...] surge, com frequência, em tensão com os direitos que se referem à identidade e à diferença. Essa tensão reaparece hoje, sob várias for-

mas, no debate [...] sobre a relação entre políticas de reconhecimento e políticas de redistribuição.

O Brasil tem desenvolvido, nos últimos anos, um amplo ordenamento jurídico que, entre outras conquistas, garante a inclusão e permanência de crianças, adolescentes e jovens no sistema de educação pública, com destaque aqui, para o ensino superior. Entretanto, entre os povos indígenas, este é um direito em alguns casos, ainda negligenciado. Neste sentido, quando se fala em diversidade e direitos básicos, trazemos a ambivalência dos direitos humanos, um campo que nunca foi hegemônico, ao contrário, uma arena de intensas disputas e debates.

Quando trazemos o tema de que, na atualidade, a diversidade cultural torna-se um direito básico, não apenas de pessoas, mas de coletividades, estamos afirmando que a diversidade é um elemento fundamental dos direitos humanos. Sintomaticamente, nos últimos anos a ONU e outros organismos internacionais vêm colocando esta temática na pauta de suas discussões, como por exemplo, a Convenção 169 da OIT/1984 (Organização Internacional do Trabalho), e a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas/2007, ressaltando o direito à diversidade e, em especial, à autonomia e autodeterminação.

Para a consecução desses direitos básicos e envolvimento das comunidades tradicionais, a prática da interculturalidade tem sido apresentada como elemento chave. Entendemos, no âmbito deste trabalho, interculturalidade como

sendo não apenas o reconhecimento da diversidade cultural e o direito de cada um manter sua identidade (multiculturalismo), mas, sobretudo, aquela atitude que busca ativamente, construir relações entre grupos socioculturais. Em outras palavras, trata-se da tentativa dinâmica de construção de diálogos entre grupos socioculturais diferentes.

Nesse aspecto, ao tratar de diálogo intercultural, Catherine Walsh (2007), distingue entre uma interculturalidade crítica e outra não crítica. Esta última seria identificada com práticas ou programas de governos neoliberais que respeitam as particularidades culturais ou linguística e cultural, como sendo “próprio” destes grupos, ao mesmo tempo em que enfatizam a primazia e a necessidade de aceder ao “verdadeiro saber e cultura universal”, ou seja, a ciência eurocêntrica, também conhecida como conhecimento ocidental. Essa visão hierárquica dos conhecimentos é própria de um posicionamento etnocêntrico.

A interculturalidade crítica coaduna-se, assim, com um dos eixos de reflexão crítica do que denominamos estudos pós-coloniais, especialmente na obra de Grosfoguel (2010), Dussel (2010), Sousa Santos (2010, 2013), dentre outros, quando afirma que esta construção deve dar-se a partir dos grupos e comunidades com uma história de submissão e subalternização, como o caso dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul. Assim, segundo Walsh (2007, p. 7-8), quando falamos de interculturalidade crítica, trata-se de

[...] uma proposta de um projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas e grupos que, de igual forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto para a transformação social como para criar condições do poder, do saber e do ser muito diferentes. Pensada desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida.

Voltamos, neste ponto, ao eixo das discussões a que este texto se propõe, qual seja, a de que a diversidade cultural e a proposição do diálogo intercultural são elementos imprescindíveis para a convivência entre as sociedades na contemporaneidade, em particular, no contexto do Ensino Superior e quando se trata da presença de indígenas em seu interior.

Sabemos que o modelo atual de universidade não foi pensado para atender a todos/as, mas sim, é herdeira da matriz eurocêntrica, de um tipo de hegemonia não apenas sociocultural e econômica, mas também, epistêmica. É neste ponto que a presença de indígenas nas universidades, começa a questionar o que chamamos de hegemonia do “cientificismo”, ao trazer em sua bagagem, os saberes secularmente acumulados e utilizados por suas comunidades e ancestrais.

O próximo item irá tratar exatamente deste tema, o diálogo entre os saberes no contexto da universidade, de

como ele se dá, tendo como referência, relações de poder incrivelmente assimétricas, marcadas por uma longa história de dominação e negação do outro, o diferente, o indígena.

Estudantes indígenas e o “diálogo de saberes”¹

Há alguns desafios presentes nesse avanço dos povos indígenas em direção aos espaços acadêmicos. Um primeiro diz respeito a sua presença na Universidade e das dificuldades desta em dialogar com esses povos, situados em outra tradição cultural, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados. Um segundo desafio seria: como transitar em direção a uma educação mais engajada nos problemas diários vivenciados pelos povos indígenas, nos quais se destacam problemas relacionados aos seus territórios, recursos naturais e à reconstrução de condições de sustentabilidade, ou, ainda, problemas decorrentes de relações profundamente assimétricas, marcadas e corroídas pelo preconceito contra seu modo de vida? Como transformar, nesse contexto, o espaço escolar, em especial o acadêmico, em espaço de diálogo, troca e articulação de saberes e alternativas para uma população que se confronta com inúmeros desafios novos? Um terceiro desafio diz respeito ao *pós-academia*, ao que fazer após concluída a trajetória acadêmica.

¹ Este item tem por base Aguilera Urquiza e Nascimento, 2013.

Considerando, em Mato Grosso do Sul, a situação de conflito aberto entre índios e fazendeiros pela posse da terra, agravada por uma relação histórica de exclusão e negação da cultura indígena, manifestada pelos preconceitos que perpassam a relação com o entorno regional, como evitar que a passagem pelas IES não se traduza em nova frustração, amanhã, quando, concluído o curso, não encontram trabalho ou, em outros termos, seguem sem lugar na realidade regional, assim como em suas próprias aldeias de origem?

A partir do que estamos tratando neste texto, um profissional indígena “qualificado” em uma perspectiva intercultural poderia possibilitar a “solução” dos problemas tendo os saberes locais (tradicionais) como ponto de partida. Walsh (2009) caracteriza a necessidade “por um pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização [...] no re-existir e re-viver como processo de re-criação” (WALSH, 2009, p. 38). Para isso a autora aponta o cruzamento de pedagogias que permitam um “pensar a partir de” e “pensar com”, ou seja, “construir caminhos outros”. Ancorada em Fanon, Walsh (2009) propõe uma pedagogia para construir uma nova humanidade questionadora.

Por outro lado, a presença indígena nas IES tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição

única de compreensão e concepção de mundo. Gera instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização; o território acadêmico com as diversas formas de produção de conhecimento; a academia e a produção de conhecimento sobre as diferenças; a universidade como espaço público requisitado pelos índios como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento a partir de lógicas de compreensão de mundo, como âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica (NASCIMENTO, 2006).

No caso dos povos indígenas, percebemos atualmente, a presença e demanda de dois tipos de intelectuais: - um primeiro tipo, no qual poderíamos incluir os assim denominados sábios indígenas, os maiores conhecedores dos saberes tradicionais, que podem ou não ter passado por alguma academia e que desempenham um papel fundamental na afirmação e produção desses saberes, da cultura e da identidade indígena; - mas há hoje, também, outro tipo de intelectual, que transita, perfeitamente, nos espaços não-indígenas e que, ao mesmo tempo em que manipula com habilidade os nossos referenciais teóricos, afirma, também, de forma cada vez mais pertinente, seu pertencimento étnico e, embora, muitas vezes, fora dos espaços das aldeias, está comprometido e articulado com as demandas de seus povos, em especial, aquelas que dizem

respeito à luta por autonomia e melhores condições de inserção no entorno regional.

Para Eliel Benites (2009), professor e acadêmico kaiowá, da Terra Indígena Te'yikue, município de Caarapó, referindo-se à presença indígena nas IES, reconhece que “nossa maior dificuldade foi desestruturar aquilo que (já) estava fixado” (BENITES, 2009, p. 29). A simples “ampliação do acesso”, além de manter os saberes indígenas à margem, se traduziria, também, na formação de intelectuais desconectados de seus povos e suas lutas e que, após concluírem seus cursos, não se sentiriam mais em condições de contribuir com os mesmos povos.

Na mesma perspectiva acima segue outro professor e acadêmico, Joaquim Adiala², guarani, da Terra Indígena de Porto Lindo, município de Japorã:

Muitas vezes as Universidades não querem aceitar o tipo de conhecimento, organização política, social e economia dos nossos povos [...]. Os professores [das IES] não conhecem os nossos anseios e por isso não conseguem trabalhar com os acadêmicos indígenas.

E segue afirmando que “os acadêmicos têm uma perspectiva e as universidades trabalham com os objetivos delas, o que muitas vezes dificultam a permanência dos indígenas. Elas só formam para o individualismo, na perspectiva do

capitalismo”. E conclui, reconhecendo que, “se formando assim os acadêmicos não terão mais preocupação no coletivo, que são suas comunidades”.

Essa mesma dificuldade é apontada por Gersem Luciano (2009), índio baniwa, do Alto Rio Negro, AM, antropólogo e atualmente professor da UFAM. Afirma ele que “O conhecimento acadêmico é individualizado e privatizado, vendido de acordo com interesses pessoais e não de coletividades” (LUCIANO, 2009, p. 38). Aliás, esse é um fundamento de muitos sábios indígenas, frente à crescente demanda dos jovens de suas aldeias em busca das IES, considerando, especialmente, experiências históricas recentes. Por isso, afirma o já citado Prof. Eliel Benites (2009), que “é preciso afirmar a nossa visão, para, dessa forma, fortalecer a nossa cultura e nosso povo [...]. Se não soubermos quem somos, não poderemos atingir o desenvolvimento e o fortalecimento de nossa cultura e de nossa língua” (BENITES, 2009, p. 38)

São, certamente, raros, na história, os “encontros” entre as demandas e lutas dos povos indígenas e as IES, espaços historicamente reservados às elites regionais, profundamente anti-indígenas. Por isso, as demandas que os povos indígenas apresentam às IES vêm permeadas e atravessadas por intensa disputa de poder num espaço até agora a eles inacessível. A afirmação da identidade étnica, com ênfase na luta pelo reconhecimento dos seus saberes, nos espaços acadêmicos, não pode ser dissociada desse viés de disputa de

² III Encontro de Acadêmicos Indígenas de MS, Dourados, 17-19 de outubro de 2008.

poder ou, se quisermos, dos processos de autonomia em construção.

Segundo Silva (2000, p. 76), os processos de afirmação da identidade e/ou da diferença - termos “mutuamente determinantes” - são “fabricados” e “criados” no contexto das “relações culturais e sociais”. São resultados de um “processo de produção simbólica e discursiva” (2000, p. 81), indicando, portanto, disputas mais amplas “por recursos simbólicos e materiais”, no caso, dentro das instituições acadêmicas. A afirmação da identidade indígena dentro dos espaços acadêmicos demonstra que o que está em disputa é muito mais do que apenas o direito ao acesso e permanência nesses espaços.

Para Silva (2000, p. 82), a “demarcação de fronteiras”, entre um “nós”, acadêmicos índios e um “eles”, não-índios, é resultado e, ao mesmo tempo, afirma e reafirma “relações de poder” em operação. Por isso, os desafios maiores dizem respeito à dificuldade em construir experiências de interculturalidade ou relações interculturais, ou chegar a um diálogo de saberes dentro das IES, que exige questionar as relações de poder construídas pela modernidade (SOUSA SANTOS, 2005), além da revisão de metodologias e currículos, para assim transitar em direção a uma educação mais aberta às demandas dos povos indígenas.

Uma prática intercultural exige, acima de tudo, a superação, por parte das IES, do modelo de integração, que marcou a trajetória histórica dos Estados

Nacionais. Não lidamos, apenas, com “sujeitos escolares carentes”, mas com “sujeitos étnicos diferentes”, frente aos quais não se trata da universalização da escolarização, apenas, ou de inclusão desses outros, excluídos, mas na abertura de espaços de diálogo de saberes. Percebe-se, hoje, ser mais fácil para as IES dialogar com as categorias de exclusão e inclusão social do que lidar com os desafios postos pelas diferenças, exigindo práticas de interculturalidade.

Portanto, a percepção de que os acadêmicos índios vêm de um “eu coletivo ou verdadeiro”, apoiado em “uma história e uma ancestralidade partilhadas” (HALL, 1990 apud SILVA, 2000, p. 108), não deve fazer esquecer essa enorme diferenciação de olhares, percepções, leituras e inserções, que trazem para dentro dos espaços acadêmicos.

Referindo-se à construção de “novos paradigmas de emancipação social” por parte de povos subalternizados pela “modernidade ocidental”, Sousa Santos (2006, p. 33) entende que se trata de “trabalho arqueológico de escavação” em busca de “elementos ou tradições suprimidas ou marginalizadas”, ou “menos colonizadas”, que nos possam guiar nessa construção.

O longo processo histórico de negociação e/ou enfrentamentos com os colonizadores de ontem e hoje, ao mesmo tempo em que provocou uma enorme gama de perdas: perda da terra, perda de vidas e povos, comprometimento da autonomia e da qualidade de vida, permitiu aos povos indígenas

construírem inéditas experiências de resistência, negociação e de luta coletiva, apoiados na “centralidade” de sua cultura (HALL, 1997). São esses os saberes, com todas as suas ambivalências e contradições, que os acadêmicos indígenas que aportam às Universidades trazem e a partir dos quais dialogam com os assim tidos como saberes universais, veiculados pelas mesmas Universidades, em busca de melhor capacitação.

Trata-se de ensaiar novas práticas curriculares e didáticas, nas universidades – e por que não dizer, na educação básica – a partir de novas bases epistemológicas, as quais redimensionam a tendência eurocêntrica em hierarquizar os conhecimentos, desconsiderando e subalternizando outras formas de saberes. É significativo, na sequência, o depoimento de um acadêmico indígena.

Benites (2009), após reconhecer que, inicialmente, veio para a Universidade em busca de tecnologia e novos conhecimentos, afirma que hoje, como acadêmico, tem pela frente dois desafios que considera mais importante: o principal é o de contribuir com a “sistematização dos conhecimentos tradicionais”, o que lhe exige uma crescente articulação com os que, na aldeia, melhor dominam esses conhecimentos (os rezadores); e, segundo, traduzir para o contexto da aldeia e dos desafios de sua comunidade, os assim denominados “conhecimentos universais”.

Por outro lado, o professor Eliel explica logo que não se trata de traduzir esses conteúdos para o guarani, mas as-

sumir o papel de “articulador, intermediário e tradutor” desses conhecimentos. O mesmo professor reconhece que, na medida em que assume esse papel vem se tornando referência na aldeia, mas que isso exige “humildade” e disposição de sempre querer ouvir o outro, sem nunca “desclassificá-lo” em caso de discordância. E conclui afirmando ser “esse o problema que ele percebe no contexto das Universidades” (BENITES, 2009, p. 38).

Ultimamente, no âmbito do Programa Rede de Saberes, foram realizadas oficinas de discussão com acadêmicos indígenas, exatamente sobre a possibilidade/necessidade do diálogo entre os saberes ‘tradicionais’ e os chamados saberes acadêmicos, a partir do contexto das universidades, tendo em vista o próprio futuro destes jovens e suas relações com as aldeias de origem.

Diálogo intercultural como direito humano básico das minorias

Quando consideramos os tempos atuais – o avanço dos interesses mercadológicos, mega projetos impulsionados pelo suposto aumento da demanda energética, globalização³ das tecnolo-

³ Atualmente, o fenômeno da chamada globalização representa um verdadeiro quebra-cabeças para pensadores e cientistas de diferentes áreas do conhecimento. Parece-nos que não há como negar que se trata de uma realidade complexa, que nos afeta a todos e que não pode ser reduzida a uma única variável. Ao contrário, acreditamos que a globalização envolve diferentes

gias, dentre outros – constatamos que os povos indígenas encontram-se em algumas encruzilhadas. Uma delas é a necessidade dinâmica de preservar valores e identidades culturais, reafirmar a posse e gestão de seus territórios tradicionais⁴, ao mesmo tempo em que desejam ter acesso às novas tecnologias e acesso a alguns bens manufaturados. Por outro lado, como afirmado anteriormente, os povos indígenas no Brasil constatam um retrocesso na garantia de seus direitos, em especial àqueles conquistados com a Constituição Federal de 1988.

Nas entrelinhas e ambivalências presentes neste contexto, a inserção e permanência de indígenas no ensino superior, etapa posterior ao que chamamos de “Educação Básica”, adquire dimensão estratégica sendo uma delas a de preparar quadros com “ferramentas” úteis para o diálogo presente e futuro

dimensões – econômica/social, política, cultural, tecnológica, incluindo, neste caso, os avançados meios de informação e comunicação –, que se entrelaçam e não podem ser analisadas de modo isolado. Vale lembrar que há autores os quais afirmam que se trata de um processo profundamente padronizador das sociedades, dos imaginários coletivos e das mentalidades. E que outros destacam que, porque gera resistência e uma renovada consciência das identidades culturais, a globalização provoca uma nova emergência e a mobilização de movimentos identitários de caráter local e internacional (CANDAU; KOFF, 2006, p. 473).

⁴ Assumimos aqui, que a identidade não é algo dado, mas é uma construção relacional, afirmada exatamente nas fronteiras da alteridade, conforme Fredrik Barth (2000).

destas comunidades com seu entorno e o Estado Nacional.

Como ressaltado por Aguilera Urquiza e Nascimento (2013), as políticas de Educação Indígena avançaram significativamente no Brasil, sobretudo após o novo ordenamento jurídico conquistado com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n. 9394/96), mas a educação superior indígena tem sido colocada a margem desse processo. Somente nos últimos anos, no contexto das lutas por políticas de ações afirmativas⁵ é que os povos indígenas passaram a ter reconhecidos seus direitos de acesso e permanência na educação superior.

Nesse contexto, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em 2003, foi a primeira a apresentar uma proposta de política de ação afirmativa contemplando os povos indígenas, com a reserva de 10% de suas vagas para este seguimento. Mesmo assim, temos constatado que apesar dos recentes avanços com relação às políticas de ingresso de negros e índios, a conhecida Lei de *Cotas* (Lei 12.711/2012), poucos indígenas

⁵ As políticas de ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (KAUFMANN, 2007).

conseguem entrar nas Instituições de Ensino Superior e menos ainda de permanecerem, pois são necessárias outras ações, como mais informação nas aldeias acerca dos processos seletivos (ENEM, por exemplo), foco nos processos de acompanhamento destes estudantes nas IES. A frase mais ouvida nos últimos debates acerca deste tema tem sido: “não bastam as cotas e bolsas de estudo”.

A partir destas considerações, centro a atenção em outro elemento fundamental para a permanência de indígenas no ensino superior, que é a temática do diálogo de saberes, ou mesmo uma reconsideração dos atuais paradigmas dos conhecimentos. Para início de conversa, podemos dizer que a maior parte dos professores universitários não estão preparados para dialogar com a diversidade em suas salas de aula. O educador ou educadora teriam que buscar conhecer melhor a realidade de seus alunos/as, a dinâmica de aprendizagem, para ajudá-los a encontrar melhor os caminhos do desenvolvimento de suas potencialidades.

Nesse sentido, torna-se urgente defendermos a necessidade de revermos alguns conceitos estabelecidos nas escolas e universidades, como é o caso do próprio *currículo*. Este está distante da realidade dos estudantes, em especial dos/as estudantes indígenas, pois desconsideram seus saberes, não favorecem a valorização de cada um/a e suas especificidades. De certo modo os currículos concebem modelos padrões de conteúdos e de alunos/as, ao invés

de abrirem-se para o diálogo de saberes e reconhecimento das trajetórias destes estudantes. Paulo Freire (1977), com sua proposta de “palavra geradora”, já havia alertado para a necessidade do currículo ter como ponto de partida para a experiência do conhecimento, os saberes locais dos sujeitos da educação.

Para Coraggio (2003), a universidade precisa criar situações em que todos os professores e alunos percebam no cotidiano os conflitos as contradições e as ambiguidades presentes. Para ele, é preciso dar voz a voz, mas não somente a voz, como também ao corpo, ao gênero, à geração, à raça, às diferentes etnias. Dessa forma, a universidade deverá ter as portas abertas para não somente acolher jovens indígenas, mas estar disposta ao diálogo intercultural, melhor denominado de *diálogo de saberes*, onde um dos eixos é o redimensionamento curricular, para acolher a diversidade, os saberes outros, aqueles que vêm da subalternidade, dos seguimentos sub-representados.

Voltamos aqui, uma vez mais, ao tema dos estudos pós-coloniais, referentes a estes saberes subalternos, os quais ainda não encontram espaços na educação superior. Quando a academia estrutura seu currículo em um modelo hegemônico, fruto das relações de colonialidade, concomitantemente ela provoca a subordinação dos saberes indígenas e aniquila as possibilidades de reconhecimento destes conhecimentos como socialmente efetivos e elimina a possibilidade de produção autônoma de

conhecimento desses povos. Segundo Quijano (2005) é necessário superar a perspectiva colonialista de produção de conhecimento e questionar a colonialidade em todas as suas dimensões promovendo a desconstrução do discurso, das práticas hegemônicas e das concepções eurocêntricas.

Dessa forma, podemos entender que o modelo de universidade e o processo de formação pautado na colonialidade excluem outros saberes que não aqueles baseados no modelo disciplinar hegemônico na sociedade moderna. Quando a universidade e seus docentes assumem que o currículo não prevê a diversidade e que o número de indígenas ainda é irrisório, eles estão ratificando o modelo colonial de ciência, e declarando-o o único conhecimento possível de ser adotado. O desafio que ainda não foi assumido é o de *descolonizar* o saber disciplinar e possibilitar o convívio e o diálogo intercultural e interdisciplinar, ou seja, os múltiplos saberes existentes nas culturas e nas sociedades.

Considerações finais

Pensar uma educação intercultural, a partir dos Direitos Humanos é, ao mesmo tempo, superar as fronteiras da exclusão das minorias sub-representadas, neste caso em especial, os povos indígenas e aqueles que acedem ao ensino superior e por outro lado desconstruir as relações de subalternidade em relação aos

saberes e conhecimentos veiculados na academia.

Portanto, pensar a educação superior, a partir dos referenciais dos Direitos Humanos é assumir, assim como Paulo Freire (1977) o aspecto do inacabamento do ser humano, na sua busca pelo ser mais, tendo a educação intercultural/crítica como instrumento importante para a superação da opressão, da violação dos direitos humanos, originando o ser menos, colonizado e sub-representado. Para isso, o compromisso com o diálogo intercultural e com os direitos humanos é de suma importância, pois, sem essa postura, esse compromisso, haverá dificuldades de construir uma sociedade onde os povos indígenas tenham seus direitos garantidos (MAGRI, 2012).

Sendo assim, a educação intercultural e crítica devem levar os sujeitos envolvidos no processo a uma ação que vise desconstruir as relações de subalternidade, transformar a realidade que os despersonaliza. A educação pode despertar nas pessoas que são portadores de direitos, como é o caso dos povos indígenas e aqueles que chegam à Educação Superior, poderem construir alternativas que ajude na busca por seus direitos. Estamos, com isso, afirmando que a educação deve despertar nos sujeitos atitudes e competências em vista de possuírem os instrumentos e mecanismos da garantia, proteção e promoção dos Direitos Humanos.

Referências

- AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C. *Rede de Saberes – políticas de ação afirmativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul*. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.
- BENITES, Eliel. Relato sobre saberes – práticas indígenas e a universidade. In: NASCIMENTO, Adir Casaro et al. (Org.). *Povos indígenas e sustentabilidade – saberes e práticas interculturais na universidade*. Campo Grande, UCDB, 2009.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva Multi/intercultural. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 95, p. 471-493, 2006.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora USP, 2003.
- CORAGGIO, Juan. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian. Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DUSSEL, Enrique. Descolonización de La filosofia política: ayer y hoy. In: GROSGUÉL, R.; CAIRO, H. *Descolonizar La modernidad, descolonizar Europa – um diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA, 2010. p. 27-40.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GROSGUÉL, R.; CAIRO, H. *Descolonizar La modernidad, descolonizar Europa – um diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA, 2010.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- KAUFMANN, Roberta Frago Menezes. *Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito? A implementação de políticas afirmativas para negros como mecanismo concretizador de direitos fundamentais. Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil*. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2007.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, Adir Casaro et al. (Org.). *Povos indígenas e sustentabilidade – saberes e práticas interculturais na universidade*. Campo Grande, UCDB, 2009. p. 32-39.
- MAGRI, C. A. A educação em Direitos Humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire. *REP – Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, RS, v. 19, n. 01, p. 44-66, 2012.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. El desprendimiento: prolegómenos a uma gramática de La descolonialidad. In: GROSFOGUEL, R.; CAIRO, H. *Descolonizar La modernidad, descolonizar Europa – um diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA, 2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Populações indígenas, universidade e diferença. In: MONTEIRO, F. M. de A.; MÜLLER, M. L. R. *Educação na interface da relação Estado/Sociedade*. Cuiabá, MT: Ed. UFMT, 2006. p. 171-181.

NUNES, J. A. Um novo cosmopolitismo? Reconfigurando os direitos humanos. In: BALDI, C. A. (Org.). *Direitos humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

SACAVINO, Susana. Direitos humanos, reconhecimento e educação. *REP – Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, RS, v. 19, n. 01, p. 09-19, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/ Ministério da Cultura, 2005. p. 21-45.

_____. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a uma ecología de saberes. In: GROSFOGUEL, R.; CAIRO, H. *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa – um diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA, 2010.

_____. *Se Deus fosse um ativista de Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2013. 167p.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p.12-42.

_____. *Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial*. Memorias del Seminario Internacional Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

Recebido em fevereiro de 2014

Aprovado para publicação em abril de 2014