



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO

AS QUOTAS PARA INDÍGENAS
NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

MANAUS

2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO

**AS QUOTAS PARA INDÍGENAS
NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, enquanto requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Silverio Baia Horta

MANAUS

2011

MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO

**AS QUOTAS PARA INDÍGENAS
NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, enquanto requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 19 de dezembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Silverio Baia Horta - Presidente
Universidade Federal do Amazonas



Profª. Drª. Rosa Helena Dias da Silva - Membro
Universidade Federal do Amazonas



Prof. Dr. Antonio Jacó Brand - Membro
Universidade Católica Dom Bosco

***Aos meus amores, João Lucas e
Andreza, companheiros de lutas,
conquistas, noites acordadas, choros,
mamadeiras, banhos, fraldas,
brincadeiras... que compreenderam
minhas ausências e me ensinam, a
cada dia, o verdadeiro significado de
amar e ser amado.***

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que, em diferentes momentos, tiveram participação decisiva na realização desta dissertação. Sem elas é certo que muitos dos resultados apresentados aqui provavelmente não teriam vindo à luz. Então, inicio esses agradecimentos, pedindo desculpas, desde já, aqueles que por infortúnio, esqueci de mencionar.

Ao criador supremo, pela dádiva da existência.

Aos meus familiares, os quais se constituem pelos veios de sangue, pelos fios do afeto, pelos elos de cumplicidade, pelos laços do amor e pelos sagrados vínculos de amizade, e que foram e são grandes estimuladores e conselheiros ao longo da vida e das atividades acadêmicas e de trabalho. Não seria possível fazer este mestrado sem suas orientações e indicações.

A minha companheira, Andreza Almeida, mulher que faz nascer em mim à crença no amor e nos homens e mulheres, companheira inseparável nos dias e noites de estudo.

Ao pequeno João Lucas, que com sua existência, amor e sorriso, me incentivou a superar os momentos difíceis nessa caminhada.

A Milena Barroso e Lucas Milhomens, mais que amigos, verdadeiros irmãos, pela leitura e discussão atenciosa dos meus textos e também pelas dúvidas e angústias partilhadas.

Ao professor José Silverio Baia Horta, que com sua sapiência, paciência e competência, soube conduzir minhas inquietações e sofrimentos referentes a este trabalho, indo além de sua função de orientador, pois acolheu-me como pai, orientou-me como um educador, corrigiu-me como um mestre e atuou como amigo nos momentos árdusos.

Ao Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam), pelo acolhimento, confiança e disponibilidade ao longo desse processo.

Aos alunos e alunas indígenas da Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que aceitaram fazer parte desta pesquisa, afinal, sem a participação de vocês esse estudo não seria possível.

Às professoras, Dr.^a Rosa Helena Dias da Silva e Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão, por terem contribuído com este trabalho durante a banca de qualificação do projeto de dissertação.

A todos os professores, professoras e companheiros alunos e alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), pelos ensinamentos e orientações nessa caminhada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que viabilizou financeiramente a realização dessa pesquisa.

À Assembléia Legislativa do Estado do Amazonas (Aleam), ao Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas (TJAM) e a Agência de Comunicação do Estado do Amazonas (Agecom), por viabilizar documentos importantes para a concretização dessa pesquisa.

Ao professor Dr. Antonio Jacó Brand por aceitar participar da banca examinadora final.

Aos amigos e amigas da Secretaria Geral e Arquivo Geral da Universidade do Estado do Amazonas, e também da Escola Normal Superior, em especial Ana Kátia, Clóvis Amorim, Claudimir Vieira Júnior e Karina Costa, em nome dos quais agradeço pela amizade, apoio e disponibilidade com que sempre me atenderam e ajudaram nessa pesquisa.

À Benayas Pereira e Júlio Batista Xavier, amigos que contribuíram para a realização e agilidade da conclusão desse processo.

A todos e todas que de maneira direta e indireta contribuíram para a realização desse trabalho, meus sinceros agradecimentos.

O Estado brasileiro precisa garantir e criar políticas que afirmem e garantam que os povos indígenas possam preservar o que é seu, como é o caso da demarcação e da homologação de terras indígenas, por exemplo. Não se fala em cultura, em resgate, em fortalecimento ou em revitalização cultural se não se garantir um lugar onde isso aconteça. Este lugar é fundamental. E a universidade tem o papel de nos ajudar a dominar os códigos da sociedade não-indígena, porque para nós é fundamental conhecer culturas diferentes das nossas, o que também nos ajuda a perceber a importância e o valor daquilo que é nosso. Conseguiremos, assim, construir estratégias de proteção e manutenção dos nossos direitos. A universidade só será diversa quando ela puder assegurar que o indígena esteja lá dentro, quando ela fizer essa reflexão junto com o indígena, quando ela tiver condições de dialogar com a diferença.

(Azeleno Kaingang)

RESUMO

As ações afirmativas de reserva de vagas no ensino superior, também denominadas de quotas, as quais buscam promover o princípio da igualdade, encontram-se nas atuais agendas de discussões políticas e sociais. No Brasil, é exatamente no início do século XXI, que universidades públicas incluem-se para discutir tais ações, inclusive no Amazonas, a Universidade do Estado (UEA), a qual teve o seu sistema de reserva de vagas instituído por determinação da Lei Estadual n.º 2.894 de 31 de maio de 2004, associando critérios de histórico escolar (tempo de escola pública), territorial e étnico. O presente estudo teve por objetivo compreender e analisar a política de ação afirmativa do tipo quotas, desenvolvida pela Universidade do Estado do Amazonas, a partir da compreensão dos alunos indígenas aprovados para os cursos da Escola Normal Superior, os quais ingressaram na universidade nas vagas destinadas para serem preenchidas, exclusivamente, por indígenas. Esta pesquisa foi de natureza qualitativa, ilustrada por dados quantitativos, tendo sido adotado o método histórico-crítico (dialético) e os tipos de pesquisa foram: bibliográfica, documental e de campo. Para coleta de dados, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e do grupo focal. Compreende-se que as ações afirmativas do tipo quotas podem até não representarem a melhor solução para a exclusão social e cultural, mas é, sem dúvida, a única ação adotada, até o presente momento, com resultados positivos capazes de promover a reparação, a compensação e a inclusão de indígenas, os quais estiveram alijados do processo de aquisição de conhecimentos escolares durante muito tempo na história deste País. E mais, não basta criar vagas específicas na educação superior para serem preenchidas pelos candidatos de origem étnica, mas também se faz necessário a implementação de programas complementares e institucionais, os quais sejam capazes de promover a permanência dos índios na universidade, e que esta seja exitosa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Ações Afirmativas; Quotas; Indígenas; Amazonas.

ABSTRACT

The affirmative actions of place reservations on universities, also called shares, which seek to promote the principle of equality, it is found in the current agendas of political and social discussions. In Brazil, it is exactly in the beginning of the twenty-first century, that public universities gather to discuss such actions, including in Amazon, the State University (UEA), which had its place reservation system instituted by state law Number 2894 created in May 31st 2004, linking school records criteria (public school period), territorial and ethnic. The current study aims the comprehension and analyze the policy of affirmative action about shares, developed by the Universidade do Estado do Amazonas, from the understanding of indigenous students approved for normal education college, who joined the university in places to be filled exclusively by Indians. This research was qualitative in nature, illustrated by quantitative data, has been adopted the historical-critical method (dialectic) and the types of research were: bibliographic, documentary and field research. For data collection, it used semi-structured interviews and focus groups. It is clear that affirmative actions about shares may not even represent the best solution to the social and cultural exclusion, but it is undoubtedly the only action taken until now, with positive results capable of repairing, compensation and the inclusion of indigenous people who were eliminated from the process of acquiring knowledge for a long time in the history of this country. Plus, it is not enough creating specific places in higher education to be filled by ethnic origin candidates, but is also necessary the implementation of complementary programs and institutions, which are able to promote the permanence of the Indians in the university, and that, may be successful.

KEYWORDS: Higher Education; Affirmative Actions; Shares; Indigenous; Amazonas.

LISTA DE ESQUEMAS, ILUSTRAÇÕES, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1 – Conquista e ocupação do solo brasileiro.....	34
Esquema 1 – Distribuição das vagas ofertadas nos vestibulares da UEA (exceto os cursos de enfermagem, medicina e odontologia).....	113
Esquema 2 – Distribuição das vagas ofertadas nos vestibulares da UEA para os cursos de enfermagem, medicina e odontologia.....	114
Gráfico 1 – Alunos da UEA em 2001.....	142
Gráfico 2 – Alunos matriculados na UEA em cursos de graduação em 2011.....	144
Gráfico 3 – Alunos matriculados na ENS em 2011.....	144
Gráfico 4 – Alunos graduados pela UEA de 2001 a 2011.....	145
Tabela 1 – Percentual para distribuição das vagas pelos grupos de acesso da UEA (2005 a 2011).....	149
Tabela 2 – Vagas do Grupo 10 preenchidas na capital e no interior do Estado do Amazonas.....	156
Gráfico 5 – Vagas dos vestibulares de 2005 a 2010 para o Grupo 10 preenchidas e não preenchidas.....	157
Gráfico 6 – Vagas ofertadas e preenchidas nos vestibulares de 2005 a 2010 (Grupo 10).....	157
Gráfico 7 – Vagas dos vestibulares de 2005 a 2010 na ENS para o Grupo 10 preenchidas e não preenchidas.....	158
Gráfico 8 – Vagas ofertadas e preenchidas na ENS nos vestibulares de 2005 a 2010 (Grupo 10).....	158
Gráfico 9 – Alunos que ingressaram na UEA e ENS por sexo (Grupo 10).....	159
Gráfico 10 – Alunos indígenas da UEA por faixa etária (Grupo 10).....	160
Gráfico 11 – Alunos indígenas da ENS por faixa etária (Grupo 10).....	161
Gráfico 12 – Alunos da ENS em cada curso (Grupo 10).....	161
Gráfico 13 – Mapeamento étnico dos alunos da UEA (Grupo 10).....	162
Gráfico 14 – Mapeamento étnico dos alunos da ENS (Grupo 10).....	164
Tabela 3 – Situação acadêmica dos discentes da UEA e ENS que ingressaram pelo Grupo 10.....	164
Figura 2 – Visão sistêmica das unidades acadêmicas da UEA no Estado do Amazonas.....	227

LISTA DE SIGLAS

- ADI** – Ação Direta de Inconstitucionalidade.
- ADPF** – Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental.
- Agecom** – Agência de Comunicação do Estado do Amazonas.
- Albama** – Aliança Batista Missionária da Amazônia.
- Aleam** – Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas.
- Alem** – Associação Lingüística Evangélica Missionária.
- Amarn** – Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro.
- Anaí** – Associação Nacional de Apoio ao Índio.
- ANE** – Articulação Nacional de Educação.
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- Capes** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEB** – Câmara de Educação Básica.
- CEB** - Comunidades Eclesiais de Base.
- Cedi** – Centro Ecumênico de Documentação e Informação.
- Ceei** – Comitê de Educação Escolar Indígena.
- CEEI/AM** – Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas.
- Cesi** – Centro de Estudos Superiores Indígenas.
- Cesit** – Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara.
- Cesla** – Centro de Estudos Superiores de Lábrea.
- Cesp** – Centro de Estudos Superiores de Parintins.
- Cessg** – Centro de Estudos Superiores de São Gabriel da Cachoeira.
- Cest** – Centro de Estudos Superiores de Tefé.
- Cestb** – Centro de Estudos Superiores de Tabatinga.
- Cestu** – Centro de Estudos do Trópico Úmido.
- CGTT** – Conselho Geral da Tribo Ticuna.
- Cimi** – Conselho Indigenista Missionário.
- CIR** – Conselho Indígena de Roraima.
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
- CNE** – Conselho Nacional de Educação.
- Cneei** – Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena.
- Cnei** – Comitê Nacional de Educação Indígena.

CNPI – Comissão Nacional de Professores Indígenas.

CNPI – Conselho Nacional de Proteção aos Índios.

Coiab – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira.

Coneei – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.

Copiam – Conselho de Professores Indígenas da Amazônia.

Copiar – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre.

CPI/AC – Comissão Pró-Índio do Acre.

CPI/SP – Comissão Pró-Índio de São Paulo.

CTI – Centro de Trabalho Indigenista.

DEM – Democratas.

Dfid – Department for International Development.

DOU – Diário Oficial da União.

EEOC – Equal Employment Opportunity Commission.

ENS – Escola Normal Superior.

ESA – Escola Superior de Ciências da Saúde.

Esat – Escola Superior de Artes e Turismo.

ESO – Escola Superior de Ciências Sociais.

EST – Escola Superior de Tecnologia.

EUA – Estados Unidos da América.

Fapeam – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas.

Fepi – Fundação Estadual de Política Indigenista do Amazonas.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Foirn – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro.

Funai – Fundação Nacional do Índio.

G-7 – Grupo dos Sete Países Industrializados.

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial.

GTME – Grupo de Trabalho Missionário Evangélico.

GTZ – Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IES – Instituição de Ensino Superior.

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Inesc – Instituto de Estudos Socioeconômicos.

ISA – Instituto Socioambiental.

ISE Pádua – Instituto Superior de Educação de Santo Antônio de Pádua - RJ.

ISE Três Rios – Instituto Superior de Educação Três Rios - RJ.

ISE Zona Oeste – Instituto Superior de Educação da Zona Oeste - RJ.

Isepam – Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert - RJ.

Iserj – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

IST Paracambi – Instituto Superior Tecnológico de Paracambi - RJ.

ISTCCP – Instituto Superior de Tecnologia em Ciência da Informação de Petrópolis - RJ.

ISTHorticultura – Instituto Superior de Tecnologia em Horticultura - RJ.

IST-RIO – Instituto Superior de Tecnologia em Ciência da Informação do Rio de Janeiro.

KfW – Kreditanstalt für Wiederaufbau.

Ldben / LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

Meiam – Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas.

Meva – Missão Evangélica da Amazônia.

Minter – Ministério do Interior.

MNTB – Missão Novas Tribos no Brasil.

Nesbca – Núcleo de Ensino Superior de Boca do Acre.

Nescac – Núcleo de Ensino Superior de Careiro Castanho.

Nescar – Núcleo de Ensino Superior de Carauari.

Nescoa – Núcleo de Ensino Superior de Coari.

Neseir – Núcleo de Ensino Superior de Eirunepé.

Neshum – Núcleo de Ensino Superior de Humaitá.

Nesmau – Núcleo de Ensino Superior de Maués.

Nesmcr – Núcleo de Ensino Superior de Manicoré.

Nesmpu – Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru.

Nesnap – Núcleo de Ensino Superior de Novo Aripuanã.

Nespdf – Núcleo de Ensino Superior de Presidente Figueiredo.

OGPTB – Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues.

OIT – Organização Internacional do Trabalho.

ONG – Organização Não Governamental.

Opan – Operação Anchieta (atual Operação Amazônia Nativa).

Opir – Organização dos Professores Indígenas de Roraima.

Opisma – Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos rios Andirá e Waikurapa.

PAC – Pronto Atendimento do Cidadão.

Paic – Programa de Apoio à Iniciação Científica.

Paic-Indígena – Programa de Apoio à Iniciação Científica Indígena.

PC do B – Partido Comunista do Brasil.

PDPI – Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas.

PFL – Partido da Frente Liberal.

PL – Partido Liberal.

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPG7 – Programa Piloto para Proteção das Florestas Tropicais Brasileiras.

PPS – Partido Popular Socialista.

Pptal – Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal.

PRD – Programa de Reconstrução e Desenvolvimento.

Prolind – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas.

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro.

Rani – Registro Administrativo de Nascimento e Óbito de Índios.

Rcnei – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

Rio-92 – Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento.

Saes – Sistema de Avaliação para Acesso ao Ensino Superior.

Sead – Secretaria de Estado da Administração, Coordenação e Planejamento.

Sead – Secretaria de Estado de Administração e Gestão.

SEC – Secretaria de Estado da Cultura e Turismo.

SEC – Secretaria de Estado de Cultura.

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Sect – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

Seduc – Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino.

Segov – Secretaria de Estado de Governo.

Segov – Secretaria de Governo.

Seind – Secretaria de Estado para os Povos Indígenas.

Seppir – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Sesu – Secretaria de Ensino Superior.

SIL – Sociedade Internacional de Linguística.

SIL – Summer Institute of Linguistics.

SIS – Sistema Integrado Seriado.

SPI – Serviço de Proteção ao Índio.

SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e a Localização de Trabalhadores Nacionais.

STF – Supremo Tribunal Federal.

Susam – Secretaria de Estado da Saúde.

TIC – Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação.

TJAM – Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas.

TSE – Tribunal Superior Eleitoral.

UEA – Universidade do Estado do Amazonas.

Uefs – Universidade Estadual de Feira de Santana - BA.

UEG – Universidade Estadual de Goiás.

UEL – Universidade Estadual de Londrina - PR.

UEM – Universidade Estadual de Maringá - PR.

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais.

Uems – Universidade Estadual Mato Grosso do Sul.

Uenf – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - RJ.

Uenp – Universidade Estadual do Norte do Paraná.

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR.

Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Uesc – Universidade Estadual de Santa Cruz - BA.

Uezo – Centro Universitário Estadual da Zona Oeste - RJ.

Ufabc – Universidade Federal do ABC - SP.

Ufac – Universidade Federal do Acre.

Ufam – Universidade Federal do Amazonas.

UFBA – Universidade Federal da Bahia.

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo.

UFG – Universidade Federal de Goiás.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados - MS.

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora - MG.
UFMA – Universidade Federal do Maranhão.
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso.
UFPR – Universidade Federal do Paraná.
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UFRR – Universidade Federal de Roraima.
Ufsc – Universidade Federal de Santa Catarina.
Ufscar – Universidade Federal de São Carlos - SP.
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria - RS.
UFT – Universidade Federal de Tocantins.
UFT – Universidade Federal do Tocantins.
Unati – Universidade Aberta da Terceira Idade.
UNB – Universidade de Brasília.
Uneb – Universidade do Estado da Bahia.
Unemat – Universidade do Estado do Mato Grosso.
Unespar – Universidade Estadual do Paraná.
UNI – União das Nações Indígenas.
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.
Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste - PR.
Unifap – Universidade Federal do Amapá.
Unifesp – Universidade Federal de São Paulo - SP.
Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros - MG.
Unind – União das Nações Indígenas.
Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Upim – União dos Povos Indígenas de Manaus.
USP – Universidade de São Paulo.
Utam – Instituto de Tecnologia da Amazônia.
Utam – Universidade de Tecnologia da Amazônia.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Estrutura Organizacional da Universidade do Estado do Amazonas.....	224
Anexo B – Parecer n.º 343/2010 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.....	228
Anexo C – Roteiro de Entrevista (alunos indígenas da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas).....	233
Anexo D – Roteiro de Entrevista (Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas).....	234

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: DA COLÔNIA À CONTEMPORANEIDADE	30
1.1 OS PERÍODOS COLONIAL E IMPERIAL	32
1.2 PERÍODO REPUBLICANO.....	43
1.2.1 O Movimento Indígena e a luta por Educação Escolar	55
1.3 DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 AOS DIAS ATUAIS	68
2 AÇÕES AFIRMATIVAS: GÊNESE, CONCEITO, DESENVOLVIMENTO E MODALIDADES	80
2.1 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO.....	82
2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS E RESERVA DE VAGAS NO ENSINO SUPERIOR: O CONTEXTO BRASILEIRO	91
2.3. AS QUOTAS ENQUANTO AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO AMAZONAS	104
2.4 AÇÕES AFIRMATIVAS DO TIPO QUOTAS: COTEJANDO ARGUMENTOS	117
3 A UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS E AS QUOTAS PARA INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	129
3.1 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS: DEZ ANOS DE HISTÓRIAS .	130
3.2 AS QUOTAS ÉTNICAS DA UEA: GARANTIA DE ACESSO E PERMANÊNCIA?	145
3.3 A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA.....	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	186
ANEXO A	224
ANEXO B	228
ANEXO C	233
ANEXO D	234

INTRODUÇÃO

Os intelectuais indígenas têm bastante clareza de que o acesso às universidades é importantíssimo e que as *cotas* podem servir como um instrumento valioso para a situação de povos territorializados – ainda que muitos de seus integrantes estejam em trânsito permanente entre esses territórios e ambientes urbanos deles próximos ou distantes, ou que nesses territórios suas aldeias muitas vezes estejam adquirindo o perfil de cidades – quanto para aqueles que, muitas vezes motivados pela busca da educação, se deslocaram para os centros regionais ou mesmo para cidades distantes [...] (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 16).

O estabelecimento das culturas indígenas no território do Brasil atual data de um período situado aproximadamente entre onze e doze mil anos atrás (MELATTI, 2007; OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Em se tratando de dados demográficos da população indígena do Brasil no início do século XVI, acredita-se que se é difícil dispor de dados populacionais relativos aos índios atuais, pode-se imaginar como é temerário estimar a população indígena de mais de quinhentos anos atrás.

Mesmo assim, há quem tentasse fazê-lo e as estimativas são bastante divergentes e situam-se entre um e dez milhões (FUNAI, 2011a; GRUPIONI, 2006; MAHER, 2006; OLIVEIRA; FREIRE, 2006; RAMOS, 1994), sendo que se adota como referência números entre dois e cinco milhões (KAYSER, 2010; LUCIANO, 2006). Porém, esses dados não são precisos, e é certo que desde o “encontro” das sociedades do “Antigo” e do “Novo Mundo”, em terras brasileiras, o número de índios se reduziu drasticamente.

A presença indígena é reconhecida, não apenas em relação à sociedade nacional brasileira, mas também está presente na comparação dos povos indígenas entre si, sob o aspecto linguístico, cultural e na relação de contato com a sociedade nacional e pode ser expressa na presença de 200 a 232 povos indígenas – as estimativas variam dependendo do referencial

adotado –,¹ os quais habitam centenas de aldeias localizadas em quase todos os Estados brasileiros, à exceção do Piauí e Rio Grande do Norte (FUNAI, 2010a; ISA 2011b; MELATTI, 2007; RICARDO, 2004).

De acordo com o Ministério da Educação, esses povos vivem em 628 terras indígenas descontínuas, totalizando 12,54% do território nacional. Apesar da distribuição pelo Brasil, mais de 60%² da população indígena concentra-se na região da Amazônia Legal.³

O Estado do Amazonas possui uma população recenseada de 3.483.985 habitantes, sendo que 1.802.014⁴ habitantes residem em Manaus, representando assim 51,72% de toda a população do Estado. Tem aproximadamente 1,83% da população brasileira e ocupa 18,38% do território do País. Sua população atual resulta de um complexo processo que envolveu povos indígenas e grupos migrantes. A composição étnica contemporânea do Estado revela que historicamente houve uma tendência de miscigenação entre os diversos grupos que povoaram seu território.

A população indígena do Estado do Amazonas é de 168.680, dos quais 34.302 índios residem em áreas urbanas, e destes, 7.893⁵ indígenas residem em Manaus. As estimativas feitas pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) (2008) e Fundação Estadual de Política Indigenista do Amazonas (Fepi),⁶ variam de 15.000 a 25.000 indígenas vivendo em Manaus, mas tais estimativas são as mesmas há vários anos. Outras estimativas foram realizadas por Bernal (2009) e pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi),⁷ os quais afirmam que os índios em Manaus somam 8.000 e 8.500, respectivamente.

¹ Ver Athias (2010), Baniwa (2011), Bergamaschi (2005, 2008), Funai (2011b), Grupioni (2006), Kayser (2010), Laraia (2004), Luciano (2006), Maher (2006), Melatti (2007), Monserrat (1989), Monteiro (2004), Ricardo (2004) e Spyer (2010).

² Os dados apresentados estão disponíveis no sítio do Ministério da Educação (MEC) (www.mec.gov.br) na área reservada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) (Educação Escolar Indígena).

³ Descrição administrativo-legal para a região que abrange os Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins e parte do Estado do Maranhão, perfazendo uma superfície de 5.217.423 km² correspondente a cerca de 61% do território brasileiro.

⁴ Censo Populacional realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (incluído os domicílios fechados).

⁵ Censo Populacional de 2000 do IBGE.

⁶ Esta fundação também era chamada de Fundação Estadual dos Povos Indígenas (Fepi).

⁷ Estimativa realizada a partir de um levantamento, de 1996, organizado pela Pastoral Indigenista de Manaus.

O certo é que a população indígena de Manaus está dispersa pelas seis zonas⁸ da cidade e são provenientes de vários municípios do Amazonas e até de outros Estados, e dentre esses povos, citamos: Kambeba, Kokama, Tikuna (Região do Alto e Médio Solimões), Baniwa, Baré, Desana, Pira-Tapuya, Tariána, Tukano, Wanano (Região do Alto Rio Negro), Deni (Região do Juruá), Munduruku, Mura, Sateré-Mawé (Região do Baixo Amazonas) e Apurinã (Região do Purus) (CIMI, 2008).

Esses povos indígenas estão reunidos em comunidade e organizações: Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), Associação de Mulheres Indígenas Sateré-Mawé, Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (Amarn), União dos Povos Indígenas de Manaus (Upim), Comunidade Apurinã, Comunidade Deni, Comunidade Kokama, Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (Copiam), Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam), dentre outros.

Essa constatação de índios vivendo em zonas urbanas não é apenas uma realidade brasileira, mas também latino-americana. E muitos desses grupos indígenas que vivem em cidades, metrópoles, ou meio urbano, portanto, fora de seus locais de origem, não são reconhecidos enquanto indígenas, seja por entidades indigenistas ou pelo próprio poder público.

No entanto, para Laraia (1982), certas vozes do poder público que insistem em não aceitar a legitimidade de alguns líderes sob a alegação de que não são mais índios, uma vez que já frequentaram uma escola e conhecem a sociedade dos não índios, não tem sustentação, pois o sentimento de lealdade e a identidade tribal não podem ser destruídos por um período efêmero de escolaridade ou de vida urbana.

Na terra manauara, esses índios vivem em bairros de periferia, sem acesso a direitos e serviços públicos básicos, principalmente de saúde e educação. Isto é comprovado nos dados do Educacenso (2007) do Ministério da Educação, onde Manaus registra o número de 781 escolas, sendo que apenas uma destas, é escola indígena. Logo, é imprescindível a ampliação do acesso escolar diferenciado para as comunidades indígenas, possibilitando-lhes uma educação diferenciada e o respeito às características étnicas e socioculturais.

⁸ As zonas da cidade de Manaus são: Sul, Centro-Sul, Leste, Oeste, Centro-Oeste e Norte; conforme Decreto n.º 2.924, de 7 de agosto de 1995, o qual instituiu a divisão geográfica da cidade de Manaus. O referido decreto foi publicado no Diário Oficial do Município n.º 28, ano CI, de 10 de agosto de 1995.

Uma das instituições públicas de educação superior no Estado do Amazonas é a Universidade do Estado do Amazonas (UEA),⁹ instituição de ensino vinculada ao Governo do Estado. Atualmente a UEA possui na capital do Amazonas as seguintes unidades acadêmicas: Escola Normal Superior (ENS) – *locus* desta pesquisa, Escola Superior de Tecnologia (EST), Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA), Escola Superior de Artes e Turismo (Esat) e Escola Superior de Ciências Sociais (ESO).

No interior do Estado estão os centros de estudos superiores, localizados nas cidades de Itacoatiara, Lábrea, Parintins, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga e Tefé; e também os núcleos de estudos superiores, nos municípios de Boca do Acre, Carauari, Careiro Castanho, Coari, Eirunepé, Humaitá, Manacapuru, Manicoré, Maués, Novo Aripuanã e Presidente Figueiredo.

As matrículas efetivas em cursos de graduação na Universidade do Estado do Amazonas totalizaram, no ano de 2011, 22.654 alunos; sendo que desse valor, 40,47% dos discentes estão matriculados em cursos da capital. A Escola Normal Superior oferece, em Manaus, cursos de licenciatura plena em ciências biológicas, geografia, letras, matemática e pedagogia; atendendo a 1.895 alunos.

Em 31 de maio de 2004, Eduardo Braga, então governador do Estado do Amazonas, sancionou a Lei Estadual n.º 2.894, a qual dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela UEA, determinando, dentre outras ações, a reserva

a partir do vestibular de 2005, de um percentual de vagas, por curso, no mínimo igual ao percentual da população indígena na composição da população amazonense, para serem preenchidas, exclusivamente, por candidatos pertencentes às etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas (Art. 5.º).

Essa determinação legal é entendida enquanto política social de ação afirmativa do tipo quotas étnicas, voltada para alcançar a igualdade de oportunidades entre as pessoas, distinguindo e beneficiando grupos afetados por mecanismos historicamente discriminatórios, objetivando alterar, positivamente, a situação de desvantagem desses grupos.

⁹ A Lei Estadual n.º 2.637, de 12 de janeiro de 2001, autorizou o Poder Executivo a instituir a Universidade do Estado; e a referida instituição ocorreu por meio do Decreto n.º 21.666, de 1.º de fevereiro de 2001.

Logo, o ingresso de alunos indígenas pelo sistema específico de quotas étnicas, iniciado em 2005, terá vigência até que a Lei Estadual n.º 2.894 seja revogada, ou quanto o Supremo Tribunal Federal (STF), ao julgar a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186,¹⁰ considere inconstitucional a política de ação afirmativa de reserva de vagas no ensino superior destinada as minorias étnicas.

O número de vagas oferecidas para os candidatos pertencentes às etnias indígenas, no período de 2005 a 2011, totalizaram 1.033, porém apenas 557 foram efetivamente preenchidas, e deste total, 54,58% dos alunos indígenas matriculados estão realizando cursos na capital. Os discentes indígenas, os quais ingressaram pela quota específica, para os cursos da ENS somam 40 alunos, representando assim, 7,18% de todos os alunos indígenas da Universidade do Estado do Amazonas que ingressaram pelo regime de quota e 13,16% dos discentes da UEA matriculados na capital pelas quotas indígenas. Vale ressaltar que estes últimos (alunos indígenas dos cursos de licenciatura plena da ENS) foram os sujeitos participantes da presente pesquisa.

O presente estudo torna-se relevante, uma vez que, na contemporaneidade, a temática da educação escolar indígena vem adquirindo uma amplitude e importância imensuráveis, e de modo específico a reserva de vagas em universidades para índios, enquanto políticas de ação afirmativa, tanto em nível de graduação quanto pós-graduação. E tais políticas se intensificam no Brasil a partir do início do século XXI.

E nessas políticas estão incluídos os cursos de licenciatura, bacharelado e tecnológicos, os quais devem valorizar e respeitar a criação cultural, o espírito científico, crítico-reflexivo e o aperfeiçoamento contínuo dos indivíduos e da sociedade, e de modo particular, das comunidades indígenas, sobretudo no que concerne aos processos educativos e aspectos educacionais direcionados aos seus povos e suas significações atuais.

A relevância desse trabalho também se dá, pela ausência de estudos mais elaborados, principalmente no âmbito local, que contemplem de forma sistemática as

¹⁰ A ADPF 186, foi proposta pelo partido político Democratas (DEM) contra atos administrativos da Universidade de Brasília (UNB), os quais instituíram o programa de quotas raciais para ingresso na referida universidade. Está sendo alegada ofensa aos artigos 1.º, caput e inciso III; 3.º, inciso IV; 4.º, inciso VIII; 5.º, incisos I, II, XXXIII, XLII, LIV; 37, caput; 205; 207, caput; e 208, inciso V da Constituição Federal de 1988.

ações empreendidas pela Universidade do Estado do Amazonas, em particular as implementadas na Escola Normal Superior, destinadas ao ingresso e permanência exitosa dos indígenas. E ainda, a complexidade de desenvolver na região amazônica a criação cultural, o espírito científico, crítico e reflexivo e o aperfeiçoamento contínuo dos indivíduos e da sociedade, tanto dos não índios quanto dos índios.

E nesse sentido, o presente estudo teve a pretensão de propiciar uma discussão acerca da reserva de vagas da UEA, a partir das vozes dos alunos e alunas beneficiados por essa política, os quais apresentaram como o acesso e a permanência foram (e se esta última ainda está) garantidos por essa proposta, tendo por fito também coletar propostas com o intuito de aprimorá-la para àqueles que vierem a se beneficiar com essa ação afirmativa do gênero quotas.

Isso significa que a realização de um estudo nessa perspectiva, traz como importância fundamental, a possibilidade de subsidiar e contribuir para a elaboração de políticas públicas eficientes e eficazes, pensadas a partir de um processo de participação de todos os agentes envolvidos nas ações de reserva de vagas no ensino superior, as quais devem incorporar as necessidades individuais e coletivas apresentadas pelas diferentes comunidades almejando combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação às populações indígenas.

E mais, o conhecimento da cultura e da identidade indígena são necessários para não se incorrer no erro de análises destituídas de um contexto histórico e cultural específico, pois um desafio a ser alcançado pelas universidades e pelos povos indígenas é vivenciar no cotidiano de suas instituições e formações, a construção da identidade a partir das diferenças, e do respeito às diversidades interculturais e pluriétnicas.

Face ao exposto, o objetivo geral desta dissertação foi compreender e analisar a política de ação afirmativa do tipo quotas, desenvolvida pela Universidade do Estado do Amazonas, a partir da compreensão dos alunos indígenas aprovados para os cursos da Escola Normal Superior, os quais ingressaram na universidade pelas quotas étnicas criadas por determinação da Lei Estadual n.º 2.894/2004. Especificamente, objetivou-se:

- compreender a trajetória da educação escolar indígena, relacionando-a com as mentalidades e práticas das políticas

indigenistas e indígenas, bem como a reivindicação das organizações e movimentos indígenas por ingresso e permanência no ensino superior;

- identificar a gênese, o conceito e as modalidades de ações afirmativas, em particular as do tipo quotas para a educação superior brasileira, bem como os argumentos contrários e favoráveis; e
- analisar o sistema de reserva de vagas da Universidade do Estado do Amazonas, em especial as quotas étnicas, e como esta instituição vem garantindo o acesso e a permanência dos índios quotistas.

Compreendemos, que o objeto investigativo desta dissertação exige, por sua vez, uma pesquisa do tipo qualitativa ilustrada por dados quantitativos, possibilitando ir ao encontro dos sujeitos do estudo e escutá-los. Como afirma Minayo (2000, p. 22), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Assim, a pesquisa qualitativa favorece a investigação aprofundada do fenômeno aqui proposto, de modo a apreendê-lo e compreendê-lo em sua complexidade e particularidade. Já a perspectiva quantitativa tem por objetivo trazer à luz, dados indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de abstração com aplicabilidade prática (MINAYO, 2008).

Ressalta-se que o conjunto dos dados qualitativos e quantitativos, não se opõem, mas ao contrário, complementam-se, até porque na realidade estudada eles interagem dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia, permitindo, em consequência, uma abordagem e um estudo eficaz de compreensão e entendimento dos aspectos da sua realidade.

O método utilizado na presente pesquisa foi o histórico-crítico (dialético). Por meio deste método, o fenômeno estudado apresentou-se de forma tal, que se compreendeu a sua totalidade e relações historicamente situadas, possibilitando aproximações sucessivas.

É certo que o método dialético não dispensa a apreensão em si mesmo de cada objeto; ele proporciona um guia, um quadro geral, uma orientação para o conhecimento da realidade, e, em cada realidade, necessita-se apreender as suas contradições peculiares, o seu movimento peculiar, a sua qualidade e as suas

transformações; a forma do método deve, pois, subordinar-se ao conteúdo, ao objeto, à matéria estudada, permitindo uma abordagem e um estudo eficaz de compreensão e entendimento dos aspectos da realidade estudada (GADOTTI, 2006).

Os tipos de pesquisa utilizados foram: bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica ofereceu meios para definir, resolver e explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente, e objetivou permitir ao pesquisador o reforço paralelo em suas análises. E mais, ela não é mera repetição do que já foi escrito, mas propicia o exame de uma temática sob uma nova abordagem e com conclusão inovadoras (MARCONI; LAKATOS, 2008, 2009).

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados baseia-se em documentos, escritos ou não, da temática a ser estudada, constituindo-se em fontes primárias (SEVERINO, 2007). Os dados documentais desta etapa do trabalho referente à situação acadêmica, identificação dos indígenas que ingressaram na UEA pela quota étnica e de suas solicitações administrativas, foram coletados na Secretaria Geral e no Arquivo Geral da Universidade do Estado do Amazonas.

Na Gerência de Anais e Sinopse, na de Redação de Atas e na de Arquivo da Diretoria de Documentação da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (Aleam) foram coletados os processos legislativos de criação da UEA e da Lei n.º 2.894/2004, bem como as atas das sessões plenárias nas quais tais processos foram discutidos e aprovados. Coletou-se, no Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas (TJAM) o processo da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) da Lei n.º 2.894/2004, proposto pelo Ministério Público do Estado do Amazonas, para ser exposto neste trabalho, o entendimento do judiciário amazonense sobre a referida lei.

Na Gerência de Documentação da Agência de Comunicação do Estado do Amazonas (Agecom), foram coletadas as mensagens governamentais de 1999 a 2011, para identificar, nestes documentos, dados estatísticos referentes à UEA e, de modo específico, sobre o sistema de quotas desta instituição de ensino superior. Vale ressaltar, que no sítio da Imprensa Oficial do Estado do Amazonas e no portal de notícias da UEA, também foram coletadas informações que tratassem da temática pesquisada.

Os dados que subsidiaram as análises e compreensões da presente dissertação foram coletados durante a pesquisa de campo, quando se fez uso de técnicas de coleta (MATOS; VIEIRA, 2001). O campo de pesquisa foi a Escola Normal Superior e os participantes foram alunos indígenas que ingressaram nesta unidade acadêmica da UEA, a partir da política de reserva de vagas proposta pela Lei Estadual n.º 2.894/2004.

No que tange aos critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos participantes da pesquisa, estes foram:

- 1 – Ser aluno da Universidade do Estado do Amazonas;
- 2 – Ser aluno da Escola Normal Superior;
- 3 – Estar matriculado em um dos cursos, oferecidos pela Escola Normal Superior em Manaus;
- 4 – Estar cursando graduação, na modalidade de licenciatura plena;
- 5 – Ter ingressado na educação superior, nas vagas destinadas, segundo a Lei Estadual n.º 2.894/2004, para serem preenchidas, exclusivamente, pelos candidatos pertencentes às etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas;
- 6 – Ter ingressado no ensino superior entre os anos de 2005 a 2010;
- 7 – Aceitar participar da pesquisa.

Visando caracterizar melhor a população e os sujeitos que participaram da pesquisa, tem-se que, de acordo com dados da Secretaria Geral (UEA, 2011a), a Universidade do Estado do Amazonas possui um total de 22.654 alunos, sendo que destes, 9.167 estão matriculados em cursos da capital e 13.487 nos do interior. Os discentes da UEA, que ingressaram na educação superior, exclusivamente, pelas vagas criadas pela Lei Estadual n.º 2.894/2004 (quotas étnicas), somam 557, sendo que 304 realizam curso na capital e 253 no interior.

A Escola Normal Superior, unidade acadêmica da UEA, possui um total de 1.895 alunos. Os discentes da ENS, que ingressaram, exclusivamente, pelas vagas criadas pela Lei Estadual n.º 2.894/2004 e destinadas aos indígenas, somam, como já apresentado, 40; e estão assim distribuídos em cada curso: ciências biológicas - sete discentes, geografia - cinco discentes, letras - seis discentes, matemática - cinco discentes e pedagogia - 17 discentes.

Logo, depreende-se do exposto, que a população corresponde aos discentes indígenas, os quais ingressaram na UEA pelas quotas étnicas, totalizam

557. Quanto a amostra, ou melhor, os sujeitos participantes da pesquisa, estes foram em um total de 15 alunos indígenas da ENS, em conformidade com os critérios de inclusão e exclusão adotados neste trabalho. Em acordo estabelecido durante as entrevistas, os participantes da pesquisa têm o anonimato preservado, e os nomes utilizados neste trabalho são: fictícios, de origem indígena, e correspondem a descendência étnica de cada entrevistado.

Ressalta-se que esta amostragem é do tipo não probabilística por acessibilidade. E mais, dos discentes que ingressaram na Escola Normal Superior pelas quotas para indígenas, 10 não foram encontrados, cinco não aceitaram participar da pesquisa e dez ingressaram nesta unidade acadêmica da UEA em 2011. Acredita-se que a pesquisa qualitativa, como foi este estudo, não se baseia no critério numérico para garantir representatividade, pois conforme Minayo (2000) a amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Para coleta de dados, os instrumentos utilizados foram as entrevistas do tipo semiestruturadas e o grupo focal. O primeiro instrumento foi aplicado aos participantes da pesquisa (indígenas matriculados na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas que ingressaram pelas quotas étnicas) com o objetivo de identificar suas compreensões a respeito da política de reserva de vagas implementada pela UEA para índios, e também identificar como tem ocorrido suas permanências em seus cursos e quais as suas reivindicações e propostas.

A entrevista é um importante instrumento de trabalho no campo das ciências sociais; ela é o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional. Consiste no desenvolvimento de precisão, focalização e validade de um certo ato social como a conversação. Nas entrevistas do tipo semiestruturadas, os entrevistados falam sobre tópicos relacionados à temática em estudo, os quais foram estabelecidos, também previamente, pelo pesquisador.

O grupo focal foi realizado com a Coordenação Executiva do Meiam, almejando compreender o posicionamento deste movimento sobre as quotas para indígenas no ensino superior, bem como sua participação no processo de construção deste tipo de política afirmativa desenvolvida no Estado do Amazonas pela UEA.

Compreendemos que os resultados das entrevistas com os do grupo focal são importantes, porque facilitam a avaliação do confronto de opiniões, já que se tem maior clareza do que as pessoas isoladamente pensam sobre um tema específico. Vale ressaltar que também foi realizada entrevista com a Coordenação Regional da Fundação Nacional do Índio (Funai) em Manaus, com o intuito de elucidar as finalidades e os critérios adotados por esta fundação para a emissão do Registro Administrativo de Nascimento e Óbito de Índios (Rani), documento exigido pela UEA para efetivar a matrículas dos aprovados nas quotas étnicas.

Na análise dos dados coletados foram observadas as contradições, divergências e incongruências das informações fornecidas. E mais, realizou-se a análise sistemática do material escrito sobre a temática e das entrevistas. As formulações desenvolvidas refletem não apenas as elaborações teórico-empíricas do pesquisador, mas contém as contribuições dos que participaram do trabalho. Desta interação, resultaram os subsídios sistematizados. Logo, a metodologia estabelecida esteve fundamentada em uma perspectiva crítica de problematização e análise da política de reserva de vagas na educação superior, para os índios, no Estado do Amazonas.

Ressalta-se ainda, a importância do respeito aos princípios éticos, os quais foram basilares para a compreensão e construção do objeto de estudo aqui apresentado, e que os sujeitos participantes da pesquisa não receberam qualquer tipo de bônus e/ou benefício a título de agradecimento por terem aceitado participar do referido estudo.

A presente pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro, buscou-se discutir e analisar as práticas das políticas indigenistas e indígenas brasileiras, e também a trajetória da educação escolar indígena desde o período colonial, e suas consequências. A relação entre etnias indígenas e a sociedade ao seu redor foi tratada de maneira distinta nas diversas épocas da história brasileira, em virtude das condições econômicas e políticas de cada época e dos objetivos diversamente definidos e tratados. A apresentação do desenvolvimento histórico orienta-se de acordo com as seguintes fases: Colonial, Imperial e Republicano; e também dos principais problemas: escravidão, civilização, conversão, incorporação, consolidação do domínio por meio de guerras e a tomada de terras.

O segundo capítulo trata do surgimento, conceito, desenvolvimento e modalidades das políticas de ações afirmativas, em particular as do tipo de reserva

de vagas no ensino superior, as quais passam a ser incluídas nas agendas de discussões das universidades brasileiras, a partir do século XXI, e que buscam, dentre outros objetivos, promover o princípio da igualdade, combater a discriminação e reduzir as desigualdades. E mais, analisa tais ações do gênero quotas tanto no contexto do ensino superior do Brasil quanto no do Estado do Amazonas, e apresenta, por fim, uma análise comparativa entre os argumentos dos opositores e defensores deste tipo de política afirmativa.

No terceiro e último capítulo, desenvolve-se uma reflexão a respeito do processo de criação e desenvolvimento da Universidade do Estado do Amazonas e também uma discussão sobre as quotas étnicas criadas pela Lei Estadual n.º 2.894/2004, e como esta instituição de ensino superior vem desenvolvendo a proposta de inclusão de índios, qual a caracterização étnica desta universidade e a situação acadêmica destes discentes e ainda quais são as medidas adotadas para garantir além do acesso a permanência dos indígenas. E finalmente, analisa que o ato de permanecer na educação superior deve ser compreendido e implementado enquanto política de ação afirmativa.

1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: DA COLÔNIA À COMPORANEIDADE

Como se sabe, a “problemática indígena”¹¹ inicia-se com a chegada dos portugueses. Ao olharmos o processo de consolidação do Estado brasileiro durante os períodos colonial, imperial e republicano, pode-se afirmar que a presença dos povos genericamente denominados de indígenas sempre constituiu preocupação para as forças colonizadoras. É, então, nesse contexto histórico que se coloca a trajetória da educação escolar indígena (SILVA, 1999, p. 65).

As políticas indigenistas desenvolvidas no Brasil, principalmente as implementadas pelo governo brasileiro, têm oscilado entre civilizar e catequizar o gentio, incorporando-o à sociedade dos brancos; buscar uma classificação para os índios – aqueles que ainda são e os que deixaram de sê-lo; a sociedade e o Estado, com seus pressupostos morais e éticos, responsabilizam-se pela “dívida” oriunda dos tempos da conquista; separação abrupta entre índios e brasileiros, constituindo-se assim, uma das bases da tutela indígena; definição das ações governamentais com vistas a proteger o indígena, sem, no entanto, se aproveitar dele ou mesmo dirigi-lo; e a evolução espontânea, caso as populações indígenas sejam deixadas à própria sorte (LIMA, 2009).

A educação escolar indígena, no Brasil, atravessou historicamente, conforme Ferreira (2001; NOBRE, 2009), fases distintas, caracterizadas por diferentes encaminhamentos e diretrizes político-ideológicas. A primeira fase, que coincide com o processo colonizador, esteve basicamente sob a responsabilidade de missionários, com destaque para os jesuítas, mas também incluía: franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários e outros. A escolarização era apenas um instrumento de catequese, de cristianização do índio, que frequentemente era “pacificado” e sua mão de obra escravizada para ajudar a construir o projeto colonial da coroa portuguesa.

A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com o Estado brasileiro implementando uma política indigenista de “integração” à sociedade nacional, pois o índio era visto etnicamente como inferior.

¹¹ O termo “problemática indígena” refere-se aqui às questões históricas e atuais advindas do contato dos povos indígenas com a sociedade que os cerca.

“A educação, que a ‘sociedade nacional’ pensa para o índio, não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária. E ela recolhe fracassos do mesmo tipo” (MELIÁ, 1979, p. 36).

A terceira fase inaugura-se com a extinção do SPI e criação da Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1967, além da criação de diversas entidades não governamentais de apoio às causas indígenas, Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), atual Instituto Socioambiental (ISA), Associação Nacional de Apoio ao Índio (Anaí), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), além das organizações criadas pelos setores progressistas da Igreja Católica, voltados para a defesa dos direitos humanos e cujas atribuições eram a de prestar serviços na área da educação escolar para os índios: Operação Anchieta (Opan) – atual Operação Amazônia Nativa – e Conselho Indigenista Missionário (Cimi).

Porém, foi durante a ditadura militar pós-1964, que a Funai assumiu uma posição integracionista e de apoio ao capital estrangeiro no País, pois tal Fundação passou a atuar a serviço de empresas exploradoras e buscou integrar, pela força, os índios a comunidade nacional. O Estatuto do Índio de 1973¹² tornou, legalmente, obrigatório a alfabetização em língua nativa nas escolas para indígenas. Mas o grande parceiro dos projetos educacionais da Funai neste período foi o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), também conhecido como Instituto Linguístico de Verão (EMIRI; MONSERRAT, 1989), o qual transformou o bilinguismo oficial em estratégia de dominação e descaracterização cultural (BORGES, 1998), mantendo os mesmos objetivos civilizatórios dos primeiros missionários jesuítas: a salvação das almas pagãs.

A quarta e última fase, inicia-se na década de oitenta do século XX, com o chamado movimento indígena, fruto do surgimento e consolidação de diversas organizações indígenas e também de educadores indígenas.¹³ Elas passaram a fazer a distinção, já apontada por Meliá (1979), entre “educação indígena” e “educação para o índio”. A primeira significa “um processo específico, distinto do que

¹² Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (Diário Oficial da União [DOU] de 23 dez. 1973).

¹³ União das Nações Indígenas (UNI) e suas regionais, Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé, Organização do Conselho Indígena Munduruku, Articulação Nacional de Educação (ANE), Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (Copiar), o qual passou a se chamar Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (Copiam), Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir), Organização dos Professores Ticuna do Brasil, Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam), entre outras.

normalmente se entende por educação de tipo escolar” (p. 11) e interessa a todos, pois é a maneira pela qual uma comunidade ou povo socializa as novas gerações, objetivando a continuidade de seus valores considerados fundamentais. A segunda caracteriza-se por ser “formal e sistemática, [com] uso de livros [e] situações de ensino artificiais, com escola [e uma aprendizagem] de memorização [e] imposição” (p. 54). Para Luciano (2006, p. 129),

a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores.

Destaca-se também, nesta fase, o movimento de criação de diferentes experiências escolares indígenas e de formação de educadores, apoiados por diversas instituições.¹⁴

1.1 OS PERÍODOS COLONIAL E IMPERIAL

A história “oficial”, ou melhor, europeizada, afirma que, em 1492, Cristóvão Colombo, a serviço da Espanha, “descobriu” a América e que em 1500, Pedro Álvares Cabral, seguindo ordens da coroa lusitana, chegou às costas do Brasil. O primeiro buscava encontrar nos mares o caminho do Oriente para o Ocidente e acreditava que as terras nas quais aportou e se apossou, faziam parte da Índia. “Por isso, o nome de ‘Índios’, que se generalizou para os habitantes primitivos da América” (OTÁVIO, 1946, p. 13).

Já a expedição de Cabral tinha por principal objetivo se dirigir a Índia para fundar a feitoria de Calicute e assegurar a posse das terras portuguesas além-mar, pois se sabia que havia terras por aqui, mas ignorava-se sua extensão. Ao aportarem em terras brasileiras,¹⁵ os lusitanos não apenas se depararam com vida humana, mas também constataram diferenças que os distinguiam dos “nativos”.

¹⁴ Anaí, CIR, Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC), CPI/SP, Foirn, Cedi/ISA, Opan, Cimi, entre outras.

¹⁵ Até chegar a atual denominação de Brasil, as terras brasileiras de posse lusitana tiveram vários nomes: Pindorama (nome dado pelos indígenas que habitavam as terras a época do “descobrimento”); Ilha de Vera Cruz (1500); Terra Nova (1501); Terra dos Papagaios (1501); Terra de Vera Cruz (1503); Terra de Santa Cruz (1503); Terra de Santa Cruz do Brasil (1505); Terra do Brasil (1505) e Brasil (a partir de 1527) (BUENO, 2010).

No entanto, não há registros históricos contendo as opiniões dos habitantes das terras “achadas” pelos portugueses, mas tão somente o relato do “descobridor”, para quem “essa gente é de tal inocência que se pudessem entender sua fala e eles a dos portugueses, seriam cristãos, visto que não tinham nem entendiam crença alguma, segundo as aparências” (OLIVEIRA; CAMPOS, 1994, p. 6).

E assim se inicia o período colonial brasileiro (1500 a 1822), que durante os trinta primeiros anos, foi marcado pelas expedições de exploração¹⁶ e o ciclo de extração do pau-brasil.¹⁷ Nestas décadas, de 1501 a 1530, não ocorreu uma povoação efetiva do território, pois a coroa portuguesa partia do princípio de que o Brasil era pouco atrativo comercialmente, uma vez que não foi encontrado ouro, prata, tampouco outros metais preciosos.

Entretanto, este povoamento ocorreu de modo mais efetivo a partir da formação do governo geral, e a política indigenista da época tratou da civilização e conversão dos índios à fé cristã¹⁸ e também da liberdade e da escravização dos índios. Tal política indigenista era contraditória, pois buscava tanto atender aos interesses dos colonizadores, os quais desejavam escravizar os indígenas,¹⁹ quanto aos dos missionários, que objetivavam convertê-los ao cristianismo e fazê-los adotar os costumes tidos como civilizados. E conforme Melatti (2007, p. 249),

Tanto isso é verdade, que uma das primeiras disposições do governo português com relação aos indígenas, constantes do regimento trazido pelo primeiro governador-geral do Brasil, já continha esta contradição. Em tal regimento se dizia que a conversão dos indígenas é que constituía o motivo do povoamento do Brasil, recomendando que fossem bem tratados e que, se sofressem algum dano, lhes fosse concedida toda reparação, punindo-se os responsáveis. Mas o mesmo documento permitia que se combatessem os índios que agissem como inimigos, que fossem mortos ou feitos prisioneiros.

¹⁶ As primeiras expedições exploradoras foram: em 1501, a de Gaspar Lemos e a de Gonçalo Coelho; em 1503, a de Gonçalo Coelho e a de Fernão de Noronha; e em 1504, a de Coelho Lemos e Américo Vespúcio (BUENO, 2010; OLIVEIRA; CAMPOS, 1994)

¹⁷ O pau-brasil (*Caesalpinia echinata*), reduzido a pó, era utilizado para produzir um corante avermelhado, muito utilizado e apreciado pela indústria têxtil europeia para tingir linhos, sedas e algodões, concebendo-lhes um tom carmesim ou purpúreo, conhecidas como as cores dos reis e dos nobres (BUENO, 2010).

¹⁸ Após a chegada a Bahia, em 29 de março de 1549, os jesuítas iniciaram a missão a eles confiada de converter os indígenas e iniciaram a organização de uma primeira escola (AZEVEDO, 1976).

¹⁹ Pela Lei de 17 de outubro de 1653, a escravização de indígenas era permitida nos seguintes casos: I – guerra justa, a qual poderia ser declarada caso os índios impedissem a pregação do evangelho ou se eles se negassem a defender a vida ou a propriedade dos vassallos do rei; II – alianças dos índios com os inimigos de Portugal; III – combate aos ataques de surpresa e o impedimento do comércio; IV – recusa dos índios em cumprir suas obrigações de tributos e de trabalho para o rei ou de luta contra os inimigos deste; V – antropofagia, ou seja, consumo de carne humana; e VI – resgate (ALMEIDA, 1997; KAYSER, 2010).

E assim, missionários e colonizadores, “os dois grandes grupos de atores na questão indígena colonial” (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 115) avançaram dos séculos XVI ao XX, contribuindo para o desaparecimento de grande parte das sociedades indígenas brasileiras – *o mapa abaixo apresenta as frentes de conquista e ocupação do solo brasileiro em cada período*. Os missionários defendiam a liberdade dos índios, os mantinham aldeados²⁰ e eram acusados de querer apenas garantir o controle sobre a mão de obra indígena e impedir sua utilização para o desenvolvimento da colônia.

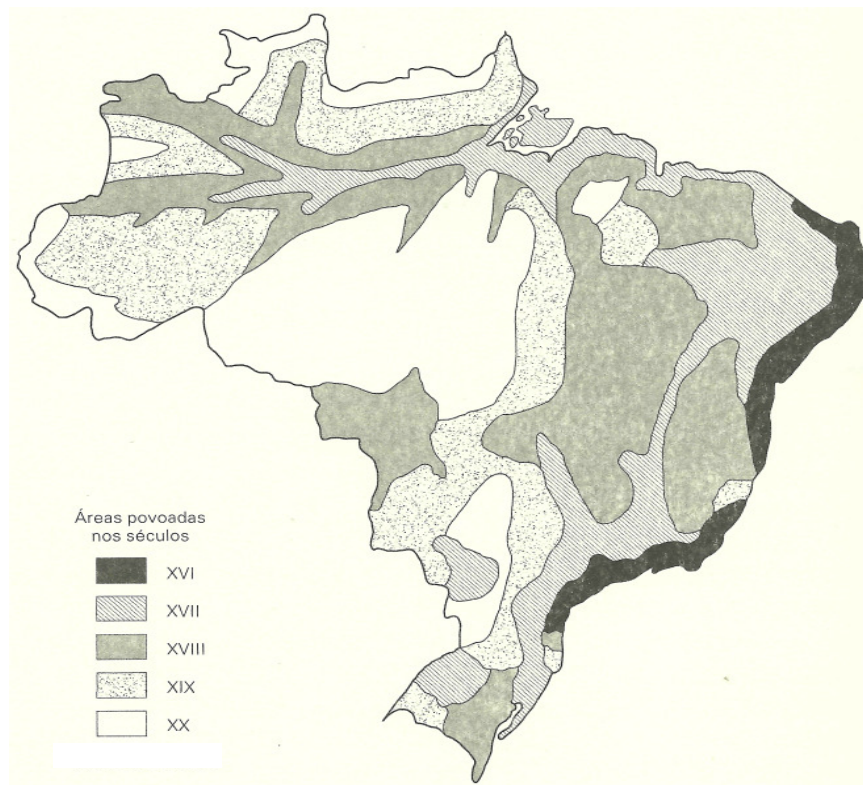


Figura 1: Conquista e ocupação do solo brasileiro.
Fonte: Azevedo (1968, p. 107).

Já os colonizadores, garantiam o rendimento econômico da colônia, importante para Portugal, pois após a decadência do comércio com a Índia, o Brasil

²⁰ O aldeamento consistia no estabelecimento de centros de concentração onde os índios eram localizados, instruídos na religião e em rudimentos de agricultura e iniciados na prática de um trabalho. Logo, o aldeamento é a realização do projeto colonial, uma vez que garante a conversão, a ocupação do território, sua defesa e uma reserva constante de mão de obra para o desenvolvimento econômico da colônia. Os aldeamentos jesuítas na América também ficaram conhecidos por Missões ou Reduções (BUENO, 2010; MATOS; NUNES, 2000; OLIVEIRA; CAMPOS, 1994; OLIVEIRA; FREIRE, 2006; OTÁVIO, 1946; PERRONE-MOISÉS, 1992).

se tornou a principal fonte de renda da metrópole. Assim, “dividida e pressionada de ambos os lados [...] a Coroa teria produzido uma legislação indigenista contraditória, oscilante e hipócrita” (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 116), pois viabilizou duas políticas indigenistas distintas: uma para os índios aldeados e aliados, a quem foi garantido à liberdade; e outra para o gentio inimigo, aqueles que poderiam ser escravizados (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Ao analisar esta fase do período colonial brasileiro, Cunha (2009, p. 131) afirma:

Até a época pombalina, portanto, os agentes da política indigenista eram múltiplos: além dos diferentes estados europeus, os interesses diversos e frequentemente divergentes de moradores da colônia e de missionários, sobretudo jesuítas – cuja política, senão os resultados práticos, seguiram uma lógica independente –, criavam um campo de tensões que se refletem na legislação oscilante da época: segundo o peso específico, no período, de colonos ou missionários, a Coroa promulgava a liberdade irrestrita dos índios ou arrolava os casos “excepcionais” (exceção que se torna imediatamente regra) em que podiam ser legalmente escravizados.

Isto também é confirmado por Laraia (1995, p. 48), pois para ele no

siglo XVI la destrucción de las poblaciones indígenas fue facilitada por la omisión de la Corona y por la ambigüedad de la legislación portuguesa, que siempre osciló entre la libertad y la esclavitud de los indios, quedándose muchas veces en el término medio, reflejando el interés de los grupos que tenían influencia en el gobierno.

No entanto, de 1750 a 1777, ou seja, do Tratado de Limites de Madri²¹ ao Tratado de Santo Ildefonso²², sucederam-se uma série de ações do governo luso em relação a seu reino e domínios que implicaram em importantes fatos, os quais transformaram as feições de parte dos domínios portugueses, em especial: a *Terrae*

²¹ Lavrado no dia 13 de janeiro de 1750 foi assinado pelos reis de Portugal e Espanha. Em tal Tratado decidiu-se que a linha meridiana, anteriormente estabelecia – Tratado de Tordesilhas, seria revogada, adotando-se os limites naturais, como os cursos dos rios e montes notáveis enquanto pontos demarcatórios. Com o objetivo de controlar com exclusividade a navegação sobre o rio da Prata, a Espanha, fez uma permuta entre a colônia de Sacramento, em poder dos portugueses, pela região dos Sete Povos das Missões, em seu poder (BUENO, 2010; MATOS; NUNES, 2000; OLIVEIRA; CAMPOS, 1994; SANTOS, 2007).

²² Por esse tratado, Portugal recebia de volta as terras ocupadas pelos espanhóis – todo o Sul e a ilha de Santa Catarina –, mas em contrapartida, cedia para a Espanha à colônia de Sacramento e os Sete Povos das Missões (São Borja, São Nicolau, São Miguel, São Luís Gonzaga, São Lourenço, São João e Santo Ângelo). Como os limites firmados por tal tratado nunca foram demarcados, os portugueses ocuparam novamente a região dos Sete Povos das Missões, o que levou ao último tratado sobre essa região, assinado em 1801, que definitivamente concedia a Portugal a região (BUENO, 2010; MATOS; NUNES, 2000; OLIVEIRA; CAMPOS, 1994; OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Brazilis. Esses limites cronológicos compreenderam o reinado do monarca José Francisco António Inácio Norberto Agostinho de Bragança, conhecido como D. José I (o Reformador) e a ação de seu Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Reino, Sebastião José de Carvalho e Melo, o conde de Oeiras, conhecido posteriormente pelo título de nobreza de marquês de Pombal. Este pretendeu reorganizar econômica, social, administrativa, judicial e, sobretudo, politicamente Portugal e suas conquistas. Foi Pombal quem estendeu essas ações para fixar as fronteiras brasileiras e manter a unidade do vice-Reino.

Assim, pode-se citar, entre muitas outras ações,

o levantamento cartográfico e formação de comissões de limites, criação do Tribunal da Relação²³ no Rio de Janeiro, organização de capitânicas subalternas ao Grão-Pará e Maranhão, sediando o governo em Belém, criação da Capitania de São José do Rio Negro (Amazonas) com resgate de índios, incorporação, por seqüestro ou compra, de outras capitânicas, criação da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão, da Companhia Geral de Pernambuco e Paraíba, Companhia de Pesca da Baleia, abertura de caminhos para o comércio, expulsão dos jesuítas, recriação da Aula de Engenharia do Pará, mudança da capital para o Rio de Janeiro com a elevação do Brasil à Vice-Reino, recenseamentos, visando o conhecimento real de habitantes e quantidade de homens válidos ao Serviço Real, criação de comarcas e ouvidorias, bem como de tropas regulares, auxiliares de milícia e reestruturação das ordenanças com a extinção da Companhia de Privilegiados da Nobreza²⁴, construção de fortalezas, melhoria de técnica agrícola – como uso de estrume e arado –, importação de negros para a região Norte e proibição de sua saída. Para consolidar tudo isso criou vilas e povoações²⁵ (FLEXOR, 2011, p. 2).

A política indigenista desenvolvida no Brasil, por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, seguindo instruções do marquês de Pombal, teve como marco o Diretório dos Índios, o qual remonta ao século XVIII, e foi criado por meio de lei editada em maio de 1757, que dispunha sobre as povoações indígenas do Estado

²³ Tinha por objetivo assessorar o governador-geral, por meio do ouvidor-geral, nos assuntos relativos à justiça.

²⁴ Houve um grande incentivo ao comércio e, com isso, a valorização do trabalho agrícola e comercial e um flagrante combate à ociosidade, à vadiagem e à preguiça institucionalizadas, especialmente entre nobres.

²⁵ As reformas atingiram todo o domínio português. A criação da Capitania Geral do Açores, de 1766, e o poder de D. Antão Almada, a criação de Nova Goa na Índia, Nova Oeiras em Angola e mesmo a ação do primo de Pombal, João de Almada e Melo, no Porto, faziam parte desse projeto.

do Grão-Pará e Maranhão.²⁶ Vale ressaltar que em maio de 1758, essa lei foi estendida aos índios do Estado do Brasil.²⁷

O Diretório dos Índios,

es muy extenso y detallado, y abarca 95 artículos que se ocupaban de diversos aspectos de la vida de los nativos. Así, por ejemplo, el artículo 7.º estipulaba que en cada aldeamento debería haber dos escuelas públicas: una para los niños, en la cual se les enseñe la doctrina cristiana, a leer, a escribir y contar en la forma que se practica en todas las escuelas de las naciones civilizadas; y otra para las niñas, en la cual, además de ser instruidas en la doctrina cristiana, se les enseñará a leer, a escribir, hilar, hacer encaje, buenas maneras y todos los demás ministerios propios de su sexo (LARAIA, 1995, p. 85).

A carta, de 26 de janeiro de 1765, contendo as Instruções do então conde de Oeiras, dirigida ao vice-rei de Estado do Brasil, conde da Cunha, esclarecia uma das finalidades do Diretório e, conseqüentemente, da política lusa. De acordo com a referida carta, a criação de vilas nas fazendas jesuíticas e aldeias dos índios, quanto em outros lugares que fossem tidos como próprios para essas fundações, à liberdade dos índios e o desenvolvimento do comércio entre eles, seria o melhor meio de resistir aos jesuítas cuja maior força e riqueza, na América, teria sido a tentativa do domínio completo desses povos por meio da catequização e cristianização.

Por isso, D. José I ordenava que se estabelecessem povoações civis de índios livres. Instalados em núcleos urbanos, os índios deixariam de se mostrar como inimigos dos portugueses e espanhóis e não assaltariam os caminhos, as cidades, vilas e aldeias das duas nações. Na realidade os portugueses estavam perdendo território para os espanhóis, em especial nas regiões que, até a sua expulsão, estavam sob o domínio dos jesuítas.

Ao libertar, formalmente, os índios – Leis de 6 e 7 de junho de 1755²⁸ e alvará de 8 de maio de 1758 –, a Metrópole ordenou a elevação de antigas aldeias e

²⁶ Inicialmente denominado de Estado do Maranhão (1621 a 1751), depois passou a ser chamado de Estado do Grão-Pará e Maranhão (1751 a 1772), em 1772 foi dividido em dois Estados: o do Maranhão e Piauí e o do Grão-Pará e Rio Negro (SILVA, 1985).

²⁷ Em 13 de junho de 1621, o rei da Espanha Felipe III, a época também rei de Portugal, criou duas unidades administrativas: o Estado do Maranhão (abrangia as capitanias do Maranhão, Grão-Pará e Ceará) e o Estado do Brasil (do atual Estado do Rio Grande do Norte ao atual Estado do Rio Grande do Sul) (SILVA, 1985).

²⁸ Pela Lei de 6 de junho, o rei português restituiu aos índios do Grão-Pará e Maranhão a liberdade de suas pessoas, bens e comércio e a Lei de 7 de junho aboliu a jurisdição temporal dos religiosos nas aldeias missionárias do Grão-Pará e Maranhão (SILVA, 1985).

fazendas, as maiores a vilas e as menores a aldeias, lugares ou povoações, entregando sua administração aos índios com o intuito de, na prática, civilizá-los, educá-los e obrigá-los a falar a língua portuguesa. A intenção era fixá-los e integrá-los a sociedade dos brancos em um núcleo urbano, para povoá-lo e, com isso, defender o território (ALMEIDA, 1997).

Segundo Melatti (2007, p. 250),

essa legislação reconhecia os índios como livres, sem nenhuma ressalva; ordenava que se lhes restituísse os uso e gozo de seus bens; dava preferência para ocupar os cargos públicos aos mestiços de branco e índio; proibia apelidá-los de *caboclo* ou *negro*. Essa legislação também retirava dos missionários todo poder temporal sobre os indígenas; estes ocupariam os cargos locais em suas respectivas aldeias [ou melhor, seriam responsáveis pelo governo de suas povoações] [grifo do autor].

Porém, mesmo com esta determinação, as aldeias não passaram a ser administradas pelos próprios, pois afirmava Mendonça Furtado, que como os indígenas foram

mal instruídos até então pelos padres e conservados numa “lastimosa rusticidade e ignorância”, se tivessem mostrado inaptos para o governo das suas povoações: em consequência, os substitui por diretores “enquanto os índios não tiverem capacidade para se governarem” (CUNHA, 1992, p. 147).

As medidas legais adotadas por marquês de Pombal, as quais dispunham sobre o Diretório dos Índios, também extinguiram o trabalho missionário dos religiosos jesuítas nos aldeamentos. O Diretório assegurou a liberdade aos índios e determinava que em cada vila ou aldeia deveria ter uma escola, com um mestre para os meninos e outro para as meninas, sendo proibido o uso de outro idioma que não o português,²⁹ representando uma afirmação política sobre os domínios conquistados. Os indígenas deveriam ter sobrenome português. A nudez foi proibida, bem como as habitações coletivas.

Visava-se fortalecer a Monarquia, libertando os índios. Porém, essa liberdade era fictícia, pois eles estavam sujeitos ao Diretório dos Índios do Grão-Pará e Maranhão, estabelecido em 1757, que aplicava, entre os nativos, a prática corrente em alguns lugares da Europa, e de Portugal, estabelecida pelas

²⁹ O Nheengatu, também conhecida como língua geral, uma língua tupi modificada e simplificada pelos jesuítas, e que veio a ser a língua comum de grande maioria dos índios que antes falavam línguas diferentes, foi proibida (ALMEIDA, 1997; KAYSER, 2010; LUCIANO, 2006).

ordenações, pela qual os filhos órfãos de pais trabalhadores, ou pais vivos dementes, deviam se dedicar aos ofícios mecânicos ou trabalhar a soldada (trabalho remunerado). Ao mesmo princípio eram submetidos os filhos de índios, ainda que tivessem pais vivos, sendo governados por diretores como seus tutores.

O diretor de índios era nomeado pelos governadores para cada aldeia, deveria ser “dotado de bons costumes, zelo, prudência, verdade, ciências da língua e de todos os mais requisitos necessários” (SILVA, 1985, p. 85) para orientar aos indígenas quanto à adoção dos costumes civilizados. E mais, responsabilizava-se pela

supervisão [...] nos âmbitos da justiça comércio, religião e educação. [Os diretores] recebiam um sexto dos lucros da produção dos índios por eles supervisionados [e] podiam entregar os índios para executarem trabalhos fora das aldeias, por ordem escrita do governador. Para assegurar o retorno dos índios às aldeias, poderia lhes ser pago apenas um terço de seu salário diretamente pelos colonos para os quais eles trabalhavam. Os dois terços restantes deveriam ser pagos adiantadamente aos diretores (ALMEIDA, 1997, p. 373).

Logo, a política pombalina buscava incorporar o índio à sociedade dos brancos e transformá-lo em um trabalhador ativo, a fim de assegurar o povoamento e a defesa do território colonial. Pois,

Pombal vinculou à garantia de absoluta liberdade também a expectativa de que os índios permanecessem nas aldeias, se integrassem à vida econômica da Colônia, povoassem tranqüilamente as longas fronteiras do Brasil, que possuíam alguns milhares de quilômetros de extensão, e com isso as consolidassem, procurassem trabalho remunerado como homens livres e assim, a longo prazo, fossem absorvidos pela sociedade portuguesa (KAYSER, 2010, p. 116).

Em 1798, o Diretório dos Índios foi revogado no Brasil³⁰ e “se suprimiu os cargos de diretores de índios” (OTÁVIO, 1946, p. 111). Com o fim do Diretório,

os juízes de órfãos passaram a zelar pelos contratos de trabalho dos índios “domesticados” que habitavam os aldeamentos. Os juízes e o Estado brasileiro velavam pelos bens dos índios, vistos como incapazes de assegurar seus direitos. Em 1831, os juízes de órfãos ainda distribuíam os índios como se fossem trabalhadores “livres” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 73).

³⁰ Em 1775 os Estados do Brasil, do Maranhão e Piauí e do Grão-Pará e Rio Negro, pertencentes à América portuguesa, foram unificados em apenas uma unidade administrativa: o Estado do Brasil (SILVA, 1985).

No entanto, mesmo com a revogação explícita, contida na Carta Régia de 12 de maio de 1798, o Diretório ficou “oficiosamente em vigor” (NOBRE, 2009, p. 3).

Em 1808, a sede do governo português foi transferida para o Brasil,³¹ este sendo elevado a Reino Unido de Portugal e Algarves, e assim a “distância ideológica entre o poder central e o local encurtou-se na proporção da distância física” (CUNHA, 1992, p. 133). Porém em 26 de abril de 1821, D. João VI retornou para Portugal em virtude da Revolução do Porto,³² a qual ameaçava seu trono, e deixou no Brasil seu filho D. Pedro I, como príncipe regente, que proclamou a independência aos 7 de setembro de 1822 e declarou-se imperador.

Desde a sua chegada, D. João VI, realizou muitas doações de terras, declarou guerras ofensivas dos portugueses contra os índios que praticavam antropofagia, permitiu a escravização dos indígenas conquistados em guerra por um período de quinze anos a partir do momento da sua conversão, ou melhor, batismo, e as terras conquistadas em tais guerras eram consideradas pela Coroa como devolutas, e assim “os colonos não somente avançaram ainda mais em direção ao interior, como também ocorreu uma maior necessidade de mão-de-obra, que também foi suprida com escravos índios” (KAYSER, 2010, p. 118).

Logo, ao se tentar caracterizar o início do século XIX, “pode-se dizer que a questão indígena deixou de ser essencialmente uma questão de mão-de-obra para se tornar uma questão de terras” (CUNHA, 1992, p. 133). Foi também neste século,

que a questão da humanidade dos índios se coloca pela primeira vez. [...] Até por uma questão de orgulho nacional, a humanidade dos índios era afirmada oficialmente, mas privadamente ou para uso interno do país, no entanto, a idéia da bestialidade, da fereza, em suma da animalidade dos índios era comumente expressa (CUNHA, 1992, p. 134).

Ressalta ainda Cunha (1992, p. 136), que no início do século XIX “os índios se subdividem [...] em ‘bravos’ e ‘domésticos ou mansos’”.

³¹ As tropas francesas sob o comando de Napoleão Bonaparte ocuparam Portugal em 1807, pois o país havia se recusado a fechar seus portos aos navios de guerra e de comércio do Reino Unido. Após a chegada das tropas francesas em solo português, o príncipe regente D. João VI, embarcou para o Brasil em 29 de novembro de 1807, com grande parte da Corte.

³² Deflagrada em 24 de agosto de 1820, foi constituída uma Junta Provisional do Governo do Reino composta por membros do Sinédrio, sociedade secreta fundada no Porto em 1818 que buscava recuperar a soberania portuguesa por meio do ideário liberal. Os revoltosos do Porto desejavam expulsar o marechal inglês Beresford (governante maior de Portugal durante a estada da família real no Brasil), o retorno imediato de D. João VI à terra lusa (desde que jurasse cumprir uma Constituição que ainda estava por ser elaborada) e a recolonização imediata do Brasil (BUENO, 2010; MATOS; NUNES, 2000; OLIVEIRA; CAMPOS, 1994).

Assim como no período colonial, a legislação do Brasil monárquico, também tratou da liberdade dos índios, pois como afirma Kayser (2010, p. 144-5), a

lei de 27.10.1831 concedia a todos os índios, sem distinção, a liberdade. Isso foi possível, já que a escravização dos negros só foi totalmente abolida em 1888, e, além disso, o período monarquista representava uma fase de transição, no Brasil, para uma ordem econômica baseada no trabalho livre. Na prática, todavia, a escravização dos índios representava – paralelamente à escravização dos negros, ainda permitida – também na monarquia uma realidade onipresente.

Aos 25 de março de 1824, foi outorgada a primeira Constituição brasileira, e nesta não continha qualquer norma relativa aos indígenas (OTÁVIO, 1946; SANTOS, 2004). No entanto, o Ato Adicional de 1834, determinou que caberia às “Assembléias Legislativas Provinciais promover, cumulativamente com a assembléia e o governo geral, [...] a catequese, a civilização dos indígenas e o estabelecimento de colônias” (Art. 11, § 5.º).

E após tal determinação legal, ocorreram ações bélicas do poder oficial contra os povos indígenas, pois com essa “descentralização [...] várias províncias passam imediatamente a tomar iniciativas antiindígenas” (CUNHA, 1992, p. 138). E mais, fica evidente que mesmo no período imperial, as questões da catequização e civilidade dos indígenas ainda constituíam objetivos da política oficial.

Em 1845, foi promulgado o Regulamento das Missões do Império, único documento indigenista geral do Império, destinado, entre outras ações, para a catequese e civilização dos índios, com a previsão de uma administração leiga das aldeias. Tal regulamento reinstituíu, no Brasil, pelo

Decreto nº. 426 [de 24 de julho de 1845], o antigo sistema de diretório sobre as missões [e os] diretores [cuja função tinha agora caráter honorífico] deveriam comandar a fiscalização de todas as relações dos índios com os “civilizados”, e representá-los externamente, como por exemplo, em trabalhos públicos, aos quais os índios eram obrigados, assim como em trabalhos nas aldeias, ou para particulares. Eles possuíam competência penal para punições de até oito dias; de resto, deveriam entregar os delinqüentes à Justiça (KAYSER, 2010, p. 148).

Os missionários deveriam atuar como assistentes dos diretores nas questões de religião e educação. O método adotado para a educação civil e religiosa era a persuasão e não o uso da força, mas sim, meios brandos. Como afirma Cunha (1992, p. 140),

embora o missionário apareça no Regulamento apenas como um assistente religioso e educacional do administrador, de fato, talvez pela carência de diretores de índios minimamente probos, é freqüentíssima a situação de missionários que exercem cumulativamente os cargos de diretores de índios.

Porém, devido ao abuso das competências pelos diretores, os Diretórios fracassaram, em razão de estarem buscando tirar o maior proveito possível dos índios, não no interesse dos indígenas, ou das aldeias, ou ainda do País, mas sim, para os próprios diretores, enquanto as preocupações destes deveriam ser a prosperidade dos indígenas, seu desenvolvimento, civilização e progresso. Vale ressaltar que o Regulamento das Missões do Império, vigorou até 1889, e mais, aos Missionários competia “ensinar a ler e a escrever, e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução” (NOBRE, 2009, p. 3-4).

Aos 18 de setembro de 1850, ou seja, cinco anos após o Regulamento das Missões do Império, foi assinada a Lei n.º 601, a qual dispôs sobre as terras devolutas do Império, também conhecida como a Lei das Terras, que facultava ao governo imperial reservar, caso julgasse necessário, terras devolutas para a colonização dos indígenas (Art. 12), e essas “áreas [...] serão inalienáveis e destinadas a seu usufruto. A situação é entendida como transitória: permitindo-o seu ‘estado de civilização’, o governo imperial, por ato especial, cederá aos índios o pleno gozo das terras” (CUNHA, 1992, p. 145). No entanto, segundo Kayser (2010, p.169-70), como

os índios atrapalhavam a expansão da sociedade imperial, que tivera forte crescimento demográfico, foram procuradas alternativas que possibilitassem o povoamento de territórios indígenas. Por isso, a tomada de terras indígenas continuou por meio de recursos específicos. Com base nas normas da lei da terra de 1850, numerosas aldeias foram extintas pelos parlamentos das províncias, e ocorreu a desapropriação das terras indígenas em favor de particulares.

Logo, a lei de 1850, foi prejudicial para os índios, pois como não tinham condições de saber o que fazer para promover as medidas necessárias a fim de assegurarem a consolidação de seus direitos segundo tal legislação, acabaram, em muitos casos, perdendo o direito as terras que possuíam ou residiam, para o que também colaborou a astúcia e a má-fé de seus vizinhos (OTÁVIO, 1946).

E essa situação permaneceu até a “proclamação” da república no Brasil, ocorrida aos 15 de novembro de 1889. Assim, após quatro séculos de extermínio das populações indígenas, o Estado passa a propor a formulação de uma “política indigenista menos desumana [e] baseada nos ideais positivistas” (FERREIRA, 2001, p.75), política esta, caracterizada pela incorporação e integração dos índios a sociedade nacional. No que tange a educação escolar indígena, a nascente república, alegava uma preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas.

1.2 PERÍODO REPUBLICANO

Proclamada a República, o imperador deixou o Brasil e partiu, em 17 de novembro de 1889, para o exílio inicialmente em Portugal e depois para a França. As propostas indigenistas oficiais deste período pautavam-se pela desistência da catequese incentivada pelo Estado e uma institucionalização estatal da proteção aos índios. Assim, emergido de um passado colonial ainda recente, dos legados institucionais da monarquia, da escravidão e da estreita relação estabelecida entre o Império e a Igreja, tem-se o nascimento do Estado e da emergente sociedade republicana brasileira.

No entanto, os desafios da República recém-criada eram de várias ordens: um vasto território, usurpado desde a chegada dos colonizadores desejosos pelos metais preciosos; um litoral de enorme dimensão para cuidado e fiscalização e uma população compostas pelas mais diferentes miscigenações interétnicas – europeus, negros, índios e mestiços. No aspecto jurídico, a república foi legitimada pela Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, “promulgada” aos 24 de fevereiro de 1891, a qual introduziu a forma federativa e a separação entre o Estado e a Igreja. Vale ressaltar que esta Constituição, assim como a do Império, “não fez alusão alguma direta ao selvagem” (OTÁVIO, 1946, p. 155).

Com a intenção de se ocupar o vasto território da República, em nome da soberania nacional e seguindo o lema positivista de ordem e progresso, inscrito na bandeira nacional, foram constituídas diversas Comissões Telegráficas com o fito de interligar as regiões brasileiras por intermédio dos Meios de Comunicação e de Transporte, e dentre estas, destaca-se a Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas, nos anos de 1907 a 1915 (RIBEIRO,

1982). Esta, chefiada pelo militar Cândido Mariano da Silva Rondon, era composta por outros militares e inspirava-se nos preceitos positivistas de Augusto Comte.³³ Tal Comissão ficou conhecida pela alcunha de Comissão Rondon.

As técnicas utilizadas pela Comissão Rondon, as quais se assemelhavam as dos jesuítas, eram: penetrar os sertões distribuindo presentes, vestindo os índios e tocando música para acalmar os “silvícolas”.³⁴ No entanto, os objetivos de Rondon diferenciavam-se dos jesuítas, pois não se buscava catequizar os “selvagens” para conquistar suas almas, mas sim, integrá-los ao rol dos cidadãos brasileiros, pois eram povos que deviam ser visto como “civilizados” e ocupantes do território do Brasil (LIMA, 1992).

Logo, a Comissão Rondon, conforme afirma Lima (2002), foi uma espécie de laboratório de experiências da política indigenista brasileira, onde os militares (leigos) demonstravam a capacidade não somente de suportar as asperezas dos sertões, mas também a abnegação, a brandura e a benevolência dos missionários religiosos. Cândido Rondon,

criticou ferozmente as práticas de extermínio bem como de uma assimilação dirigida e acelerada (como fazia algumas missões religiosas), defendendo ao contrário um tratamento humanitário aos silvícolas, que lhes permitisse no curso de algumas gerações ascender dos “princípios fetichistas” ao “pensamento científico”. Em uma perspectiva geopolítica, os índios eram pensados como guardiões das fronteiras políticas da nação [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 65).

A atuação da Comissão Rondon propiciou a mudança do conceito simbólico que a população brasileira detinha do índio: do selvagem, feroz, inimigo, assassino e canibal, ele passava, agora, a condição de manso, reunido, sedentário, aliado e

³³ O positivismo buscava entender todos os fenômenos enquanto consequências necessárias das leis inalteráveis da natureza e recusava qualquer tipo de metafísica, restringindo o conhecimento à descrição dos fatos pelas leis naturais. Os positivistas recusavam a democracia parlamentar e ambicionavam uma república ditatorial e a política científica do governo deveria ser efetivada por decreto e sem controle parlamentar. O governo deveria ser assumido por um estadista sociologicamente esclarecido, devido à sabedoria e à previsão científica, independentemente da anuência de maiorias populares ou parlamentares. A religião da humanidade é o sistema religioso também criado por Comte, a qual procurava estabelecer as bases de uma espiritualidade humana, sem elementos extra-humanos ou sobrenaturais; ou seja, buscava uma espiritualidade plenamente humana, adaptada a uma época em que o ser humano podia viver esclarecido pela ciência, com uma atividade prática totalmente pacífica e baseada no altruísmo. O positivismo difundiu-se no Brasil com Benjamin Constant Botelho de Magalhães (KAYSER, 2010).

³⁴ No entender de Otávio (1946) o silvícola ou selvícola, termo mais restrito que a designação índio ou indígena, era o indivíduo que ainda vivia na floresta, na selva e que não se encontrava civilizado e incorporado a sociedade civil, ou seja, não se tornara ainda um cidadão e adaptado a vida do Estado; representando assim, um ser estranho a sociedade nacional.

colaborador da política de integração do Brasil posta em ação pelos rondonistas. Assim, atraía-se com presentes, criando uma espécie de dívida e uma imagem de esplendor e riqueza; pacificava-se por meio da, suposta, capacidade técnica superior como que afirmando que poderiam matá-los caso quisessem, mas os queriam vivos, pois eram bons e desejavam ser seus irmãos.

Em 1910, o Decreto n.º 8.072, instituiu o Serviço de Proteção aos Índios e a Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), sendo tal serviço, subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (LIMA, 1992), posteriormente regulamentado pelo Decreto n.º 9.214, de 1911. O SPILTN, “primeira agência *leiga* do Estado brasileiro a gerenciar povos indígenas” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 112) [grifo do autor], foi responsabilizado pela proteção e pacificação das populações indígenas e o de estabelecer núcleos de colonização e mão de obra sertaneja. Em sua organização, previa-se que

partindo de núcleos de atração de índios hostis e arredios, passava a povoações destinadas a índios já em caminho de hábitos mais sedentários e, daí, a centros agrícolas onde, já afeitos ao trabalho nos moldes rurais brasileiros, receberiam uma gleba de terras para se instalarem, juntamente com sertanejos. Esta perspectiva otimista fizera atribuir, à nova instituição, tanto as funções de amparo aos índios quanto a incumbência de promover a colonização com trabalhadores rurais. Os índios, quando para isto amadurecidos, seriam localizados em núcleos agrícolas, ao lado de sertanejos (RIBEIRO, 1982, p. 138).

Os princípios básicos do SPILTN eram:

- 1.º) O respeito às tribos indígenas como povos que tinham o direito de ser eles próprios, de professar suas crenças, de viver segundo o único modo que sabiam fazê-lo: aquele que aprenderam de seus antepassados e que só lentamente podiam mudar;
- 2.º) A proteção do índio em seu próprio território;
- 3.º) A proibição de desmembramento da família indígena;
- 4.º) A plena garantia possessória, de caráter coletivo e inalienável, das terras que ocupam, como condição básica de sua tranquilidade e desenvolvimento;
- 5.º) a garantia a cada índio, tomado em particular, de todos os direitos do cidadão comum, levando em conta, na atribuição dos deveres, o estágio social em que se encontra;
- 6.º) A segurança aos índios da proteção direta do Estado (RIBEIRO, 1983, p. 84).

A partir de 1918, pelo Decreto-Lei n.º 3.454, o SPILTN passou a se chamar Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sendo que a localização dos trabalhadores nacionais passou a ser responsabilidade do Serviço do Povoamento do Solo Nacional.

Para o governo brasileiro, o SPI, representava um instrumento de distinção do Estado, pois quando organismos internacionais denunciavam a escravização de indígenas, o governo divulgava, tanto a nível nacional quanto internacional, a existência do Serviço de Proteção ao Índio, como a resposta de um País até pouco tempo escravocrata, mas que no então período estava buscando defender seus povos indígenas.

Nessa conjuntura do Estado brasileiro, a questão indígena também requereu um olhar específico. A orientação política no início do século XX, ainda era a de assimilação e, portanto, competia ao SPI criar condições para que, gradualmente, os índios fossem “abrasileirando-se”, na condição de trabalhadores nacionais. As autoridades republicanas, diferentemente das autoridades da colônia e do Império, criaram uma política indigenista de cunho assistencialista, por mais precária que fosse.

A partir de 1910, o controle da ação educativa para as comunidades indígenas também estava sob a responsabilidade do SPI, e, como já citado, prevalecia à tendência de formação do trabalhador nacional, com repercussão na proteção aos índios e o objetivo de transformá-los em pequenos produtores rurais, a fim de atender à política de regeneração agrícola do País. Ribeiro (1962, p. 156), afirma que nesse período,

as escolas devem variar, em forma e em programa educativo, segundo o grau de aculturação dos grupos tribais. De início, devem ter o propósito de apenas ensinar as crianças a falar um português sem sotaque, transmitir noções de higiene, introduzir técnicas artesanais simples e práticas, e dar, através de conversas informais, uma idéia mais geral e mais precisa do País e da própria tribo. Tudo isso com o propósito especial de proteger o índio contra a discriminação e, sobretudo, evitar que adote sobre si próprio os preconceitos da população rural com que está em contato. Nos grupos mais aculturados, as escolas deverão aproximar-se progressivamente do ensino rural adotado para todo o país. Aqui se terá como objetivo central preparar o índio para a vida que irá viver, como assalariado ou como produtor de artigos para comércio.

Vale ressaltar, que mesmo a educação escolar das comunidades indígenas estando sob a responsabilidade do SPI, ainda permanecia a presença das missões religiosas na tarefa educacional, que incluía uma parcela indígena, sobretudo, no interior do Amazonas.

Prova disso, é a presença efetiva, a partir de 1915, de missionários salesianos na condução de internatos para crianças índias, na região do Alto Rio

Negro, interior do Amazonas; e para tais internatos, meninos e meninas índios eram recrutados e recebiam ensino primário, eram proibidos de falarem suas línguas maternas, e eram, ainda, iniciados na religião católica e no aprendizado de hábitos e padrões estranhos à sua cultura (WRIGHT, 2005).

A atuação educacional dos salesianos por meio do regime de internato para meninas e meninos índios, estava amparada pelas diretrizes da estrutura de poder do Estado brasileiro, o qual se voltava para a expansão das fronteiras da civilização e como forma de facilitar o recrutamento da força de trabalho indígena e sua subordinação à racionalidade do sistema capitalista.

Esta atuação missionária objetivava o aldeamento – também denominado de missão ou redução –, a catequese e a instrução; assim, por meio da educação escolar desenvolvida nos internatos, os salesianos introduziram a língua, a história e os valores da sociedade dominante (branca), interferindo nas condições reais de reprodução da vida dos povos indígenas da área amazônica.

Como já mencionado, o SPI não foi criado somente para proteger os índios. Além disso, sua tarefa abrangia a “fixação no campo da mão-de-obra rural não estrangeira”, por meio de um sistema de “controle do acesso à propriedade e treinamento técnico da força de trabalho” (LIMA, 1992, p. 156), efetivado pelas unidades de ação denominadas centros agrícolas.

Mesmo separando-se, em 1918, o setor de localização dos trabalhadores nacionais do SPI, a intenção de transformar os índios em pequenos produtores rurais capazes de se autossustentarem economicamente na sociedade nacional (princípio da política indigenista integracionista), apesar de distintas visões do ser indígena terem dado ensejo a diferentes construções discursivas, persistiu.

Vale ressaltar, que no Código Civil de 1916, os índios, ou melhor, os silvícolas, foram considerados “relativamente incapazes”, equiparados aos maiores de dezesseis e menores de vinte e um anos e aos pródigos (Art. 6.º, Inc. I, a III). O parágrafo único deste artigo determinava ainda, que os silvícolas ficariam sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessaria à medida que fossem adaptando-se à civilização do País. Conforme afirma Otávio (1946, p. 156),

CLÓVIS BEVILÁQUA não se ocupou do indígena no seu projeto. Para êle o *selvícola*, isto é, o índio em estado primitivo, deve ser considerado como não fazendo parte da sociedade à qual era destinada seu Código, e

entendeu, muito acertadamente, a meu ver, que não havia lugar nesse Código para disposições concernentes ao indígena. O *selvícola*, indivíduo manifestamente estranho à sociedade, deve ser objeto de leis especiais, acomodadas à sua situação especial, ao meio natural onde ele vive, e, como se verá, foi sob essa orientação que se formou a nova legislação brasileira sôbre a matéria [grifo do autor].

Partindo do disposto no Código Civil de 1916, o SPI formulou e encaminhou ao Congresso Nacional uma proposta de regulamentação legal da questão da tutela dos índios, e após mais de quinze anos de tramitação a legislação, sob a forma de decreto, foi aprovada em 27 de junho de 1928, sob o número 5.484. Esta lei atribuiu ao Serviço de Proteção ao Índio, a tarefa de executar a tutela de Estado sobre um regime jurídico especial para os indígenas e pela primeira vez se instituiu legalmente o termo índio e institucionalizou-se a tutela do Estado sobre o genérico *status* de índio, sem, no entanto, clarificar os critérios definidores da categoria sobre a qual passava a incidir.

Para Santos (2004, p. 98), a tutela

enquanto instrumento de proteção promovida pelo Estado poderia até ser tomada como positiva, não fosse a política indigenista brasileira centrada na “integração dos índios a sociedade nacional”. Vale dizer, o Estado tudo fazia para promover o desaparecimento dos contingentes indígenas, através da sua incorporação à sociedade dominante.

A efetivação da posse indígena sobre a terra foi tratada caso a caso entre a União e suas unidades federadas. Cada reserva foi resultado de uma maior ou menor margem de negociações e acordos. Neste momento, nenhuma repercussão favorável aos povos indígenas foi vislumbrada. O recém-criado termo jurídico índio era utilizado para diluir as diferenças entre os indígenas do Brasil.

Na década de 30 do século XX, as ações indigenistas desenvolvidas no Brasil, em particular no Amazonas, com o auxílio das missões religiosas e o processo de aculturação indígena, que significava a negação da cultura dos índios e a assimilação dos preceitos “civilizados”, reforçava uma competência federal; pois a função educativa, sob a responsabilidade do SPI, em 1936, objetivava a incorporação do indígena ao território brasileiro a partir da perspectiva do pequeno produtor rural, por meio do ensino primário, com iniciação para o trabalho agrícola ou agropecuário, e também na defesa nacional, com ênfase na disciplina militar, por meio do ensino de moral e cívica e da educação física.

A Constituição brasileira de 1934, promulgada aos 16 de julho, foi a primeira a fazer referência ao objetivo de incorporação dos índios (KAYSER, 2010), pois determinava que competia a União legislar, privativamente, a respeito da “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (Art. 5.º, Inc. XIX, Alínea “m”). Logo, somente a partir desta data, o indígena foi legalmente incorporado ao território nacional, entretanto, permaneceu sob a tutela do SPI.

No que tange a questão das terras ocupadas pelos silvícolas, este tema também figurou na Carta Constitucional de 1934, prescrevendo o respeito a posse das mesmas, desde que os índios estivessem localizados nelas ocupando-as permanentemente, sendo-lhes vedada a alienação (Art. 129).

Assim, definiu-se constitucionalmente, o lugar do índio na sociedade ao reconhecer-lhe a nacionalidade brasileira, posto que até então houvesse sido excluído da ordem constitucional do País. Não obstante, o indígena não possuía condições de exercer seus direitos reconhecidos formalmente e também os de sua cidadania.

A trajetória do SPI demonstra as intenções das funções administrativas do Estado brasileiro para com a problemática indígena, pois, até 1930 o SPI foi integrante do Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria; de 1930 a 1934, integrou o Ministério do Trabalho; de 1934 a 1939, passou para o Ministério da Guerra, ligado a Inspeção de Fronteiras; em 1940 voltou para o Ministério da Agricultura, passando, posteriormente, para o Ministério do Interior (LIMA, 2002; LUCIANO, 2006).

Com a implantação do Estado Novo, por meio de um golpe de Estado, Getúlio Vargas impõe ao Brasil um regime ditatorial, e com este revoga a Constituição de 1934 e cria novo ordenamento constitucional, o qual foi outorgado em 10 de novembro de 1937. Nesta carta magna, a única referência aos indígenas era a seguinte: “será respeitada aos silvícolas a posse das terras em que se achem localizados em caráter permanente, sendo-lhes, porém, vedada a alienação das mesmas” (Art. 154), mesma determinação legal do artigo 129 da Constituição anterior.

Em 1939, o Decreto n.º 1.794, de 22 de dezembro, institui o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), o qual objetivava atuar enquanto órgão formulador e consultor da política indigenista brasileira, e compunha-se de sete membros nomeados por decreto presidencial, supondo-se, que a partir de então o

Serviço de Proteção ao Índio teria apenas atribuições executivas. Porém, tais funções executivas atribuídas ao SPI após a criação do CNPI, de fato não ocorreram (OLIVEIRA, 1988; OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Aos 29 de outubro de 1945, Vargas foi deposto e assim chegava ao fim o Estado Novo. O presidente eleito neste mesmo ano, Eurico Gaspar Dutra, assume em 1946, e juntamente com ele uma Assembleia Nacional Constituinte, a qual ficou responsável por elaborar uma nova Constituição para o Brasil. Esta foi promulgada em 18 de setembro de 1946, e ao tratar da temática indígena adota “literalmente a formulação constitucional de 1934” (KAYSER, 2010, p. 164), estando tais determinações inscritas no artigo 5.º, inciso XV, alínea “r” e no artigo 216.

É certo que durante esse período do século XX, as políticas oficiais para educação escolar indígena mudaram, consubstancialmente, de acordo com a prevalência de ideias e interesses. Tanto isso é verdade que a “desconfiança” das comunidades indígenas para com os processos de escolarização até então desenvolvidos, fez com que o SPI, a partir de 1953, formulasse um programa de reestruturação das escolas, objetivando adaptá-las às condições e necessidades de cada grupo indígena.

Essa nova programação educacional para o indígena do SPI

previu [...] a criação de “Clubes Agrícolas”, e as escolas passaram a ser chamadas de “Casa de Índio” para evitar as “conotações negativas” que a “escola” tinha para os índios. O currículo escolar passou a incluir as disciplinas “Práticas Agrícolas” para meninos e “Práticas Domésticas” para meninas (idem: 95). Os prédios escolares foram modificados para parecerem casas indígenas, e oficinas de trabalho foram construídas (FERREIRA, 2001, p. 75).

Em 1956, o SPI, permitiu ao *Summer Institute of Linguistics* (SIL),³⁵ desenvolver um projeto de educação para as comunidades indígenas do País, e durante as décadas seguintes o SIL praticamente ditou as regras sobre a questão da

³⁵ Essa instituição de caráter precipuamente proselitista, caracterizava-se como missão de fé fundamentalista e evangélica, e tinha por objetivo levar a palavra de Deus aos povos ainda não alcançados, que neste caso concreto referia-se aos indígenas brasileiros, e isso representava de fato, uma estratégia para submeter esses povos a uma cosmovisão de nítida inspiração norte-americana. As extensões do SIL no Brasil foram: Missão Novas Tribos no Brasil (MNTB), Missão Evangélica da Amazônia (Meva), Aliança Batista Missionária da Amazônia (Albama) e Associação Linguística Evangélica Missionária (Alem). Buscando um caráter mais científico e menos religioso, o SIL passou a se chamar **Sociedade Internacional de Linguística (SIL)**, no entanto, não só sua ideologia continuou presente em seus textos, como também, a Funai continuou apoiando esta entidade, pois republicou seus textos ainda em 1990, conferindo-lhe, portanto, apoio oficial (BERGAMASCHI, 2005; FRANCHETTO, 2001; MONSERRAT, 1989; OLIVEIRA, 2006).

educação escolar indígena junto ao SPI. O modelo desenvolvido pelo SIL, baseado na educação bilíngue³⁶, correspondia ao modelo de qualquer missão tradicional: “a conversão dos gentios [para a religião protestante] e a salvação de suas almas” (SILVA; AZEVEDO, 2004, p. 151); e as línguas indígenas passaram a representar meios de educação desses povos a partir de valores e conceitos “civilizados”.

A partir da década de 60 do século XX, mesmo com o processo de extinção do SPI, o CNPI continuava uma instância onde se faziam presentes indigenistas e antropólogos comprometidos com a proteção aos índios (LIMA, 2002). No CNPI, ocorreram inúmeras discussões que se refletiriam em uma das primeiras propostas de surgimento da Funai, criada pela Lei n.º 5.371, de 5 de dezembro de 1967, substituindo o SPI. Tais discussões ocorriam em razão dos debates em torno do indigenismo na América Latina.

No âmbito internacional, as discussões foram referenciadas nas Nações Unidas, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948, que afirmou: “a igualdade entre todos os seres humanos, que nascem livres e iguais em dignidade e direitos, mercedores de proteção contra a discriminação sem distinção de nenhum tipo” (CORDEIRO, 2008, p. 42).

Desta declaração, resultou, em 26 de junho de 1957 a Convenção n.º 107,³⁷ da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que dispõe sobre a proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes. Esta convenção foi ratificada pelo governo brasileiro aos 14 de julho de 1966, por meio do Decreto n.º 58.824.

Na seara política, o Brasil, passa a vivenciar, a partir de 31 de março de 1964, outro regime ditatorial, efetivado por meio de um golpe militar. Neste período ocorreu a outorga da Constituição de 1967, a qual determinava que as “terras ocupadas pelos silvícolas são bens da União” (Art. 4.º, Inc. IV), que a competência para legislar sobre a “nacionalidade, cidadania, naturalização e incorporação dos

³⁶ A educação bilíngue, adotada pelo SIL, utilizava as línguas indígenas enquanto estratégia para o aprendizado da língua portuguesa.

³⁷ Esta convenção era composta de trinta e sete artigos, divididos em oito seções: I – princípios gerais, II – terras, III – recrutamento e condições de emprego, IV – formação profissional, artesanato e indústrias rurais, V – seguridade social e saúde, VI – educação e meios de informação, VII – administração e VIII – disposições gerais. Vale ressaltar que ela foi ratificada pela Angola, Argentina, Bangladesh, Bélgica, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Egito, El Salvador, Gana, Guiné-Bissau, Haiti, Índia, Iraque, Malawi, México, Paquistão, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, República Dominicana, Síria e Tunísia (KAYSER, 2010; OIT, 2011a).

silvícolas à comunhão nacional” era da União (Art. 8.º, Inc. XVII, Alínea “o”) e foi-lhes assegurado a posse permanente das terras que habitassem e reconhecido os seus direitos ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes (art. 186).

Em 17 de outubro de 1969, foi outorgada a Emenda Constitucional n.º 1 (também conhecida como Constituição de 1969), a qual republicou a carta constitucional anterior, acrescentando prescrições ainda mais restritivas. No que concerne aos indígenas, às terras por eles habitadas foram consideradas inalienáveis, cabendo-lhes a sua posse permanente e ficando reconhecidos seus direitos ao usufruto, exclusivo, das riquezas naturais e de todas as utilidades nelas existentes (Art. 198, Caput), e foi também, declarada a nulidade e a extinção dos efeitos jurídicos de qualquer natureza que tivessem por objeto o domínio, a posse ou a ocupação das terras que eles habitassem (Art. 198, § 1.º), excluído qualquer possibilidade de indenização ou ação contra a União ou a Funai (Art. 198, § 2.º).

Quanto às demais determinações legais – Art. 4º, Inc. IV e Art. 8º, Inc. XVII, Alínea “o” –, estas foram literalmente retiradas da Constituição de 1967. É importante ressaltar, que muitas das prescrições postas na Carta Constitucional de 1967 e na Emenda Constitucional de 1969, não passaram de letra morta, principalmente naquilo que concerne a questão das terras.

A partir das discussões que o ocorreram no CNPI, almejava-se atribuir a Funai

planejamentos sólidos e baseados numa orientação antropológica, [buscava] estabelecer diálogos e diretrizes seguras, [as quais] nunca se efetivaram como parte de suas rotinas administrativas [...] Muito da sua organização regimental foi (ou é) inoperante, de acordo com as contingências de cada gestão, e a ação do aparelho marca-se com muita frequência pelo que se tem denominado de *emergencialismo* (OLIVEIRA; ALMEIDA, 1998): atua-se amenizando-se o impacto de crises, sem planos seqüenciados de médio e longo prazos, como os diferentes problemas das populações indígenas demandariam. [...] Tal conduta expressa a plasticidade das metas da Fundação no tocante as numerosas atividades-fim que deveria desenvolver (LIMA, 2002, p. 20) [grifo do autor].

Pretendia-se que a Funai colocasse em ação outra política de proteção ao índio, diversa da do SPI, mas tal fundação colocou-se a serviço da expansão do capital e de empresas exploradoras, reduzindo as terras indígenas em áreas de fronteira, militarizando as aldeias e integrando, forçadamente, os índios a

comunidade nacional. Conforme Santos (1975, p. 38-9), a estruturação da Funai ocorreu em

termos empresariais, correspondendo às preocupações governamentais de dinamizar, e, se possível, orientar para a auto-suficiência financeira os seus mais variados setores. As atitudes que caracterizam esse tipo de mentalidade já vinham sendo tomadas nos últimos tempos de ação do SPI [...].

A vinculação da FUNAI ao Ministério do Interior [Minter] também ajuda a compreender as bases de sua ação. Sendo o Ministério do Interior um Organismo voltado para proceder o desenvolvimento interno do País, utilizando para tanto diversas Superintendências Regionais destinadas a dinamizar a iniciativa privada com vistas à abertura de novas frentes econômicas, a FUNAI não pode ter, dentro desse Ministério, posições que eventualmente possam ser contrárias aos seus objetivos. Assim, ao se vincular a FUNAI ao MINTER, se decidiu firmar a visão empresarial e, em conseqüência, utilizar o indígena em seu potencial de produção e consumo, além do seu patrimônio, como instrumento da prática de desenvolvimento interno.

Vale ressaltar que aos 19 de dezembro de 1973, foi aprovada a Lei n.º 6.001, também conhecida como o Estatuto do Índio, o qual ainda está em vigência no ordenamento jurídico brasileiro. Conforme Araújo (2006, p. 32),

baseado numa concepção que em nada se diferenciava daquela que existia desde o início da colonização, o Estatuto do Índio anunciava o seu propósito logo no primeiro artigo: “integrar os índios à sociedade brasileira, assimilando-os de forma harmoniosa e progressiva”. Em outras palavras, o objetivo do Estatuto era fazer com que os índios paulatinamente deixassem de ser índios. Tratava-se, portanto, de uma lei cujos destinatários eram como “sujeitos em trânsito”, portadores, por isso mesmo, de direitos temporários, compatíveis com a sua condição e que durariam apenas e enquanto perdurasse essa mesma condição.

Quanto a política de educação escolar desenvolvida pela Funai, esta “tinha por finalidade promover a educação de base apropriada ao índio, visando a sua progressiva integração na sociedade nacional, tendo por referência os objetivos do Estatuto do Índio” (ALBUQUERQUE, 2004, p. 42). A tradição indígena pautava-se no estímulo às formas sociais e econômicas, gerando dependência e subordinação da terra e do trabalho indígena à lógica de acumulação.

O Estado, enquanto tutor não se preocupava em colocar em prática uma política de educação específica para o índio que não estivesse voltada para a integração. “Antropólogos e lingüistas eram chamados para darem pareceres sobre os convênios estabelecidos com as instituições religiosas, mas não para idealizarem

e realizarem uma proposta de Educação Escolar Indígena” (KAHN; FRANCHETTO, 1994, p. 6).

A respeito do percurso da educação escolar indígena no Brasil, identifica-se, até a década de 70, um projeto claro, pragmático e explícito, o qual a norteou: catequese e socialização para assimilação dos índios a sociedade brasileira. O lema era integrar e civilizar o índio, concebendo-o como alguém de condição étnica inferior, quando visto nos moldes da cultura ocidental.

E mais, a proposta educacional implementada pela Funai passou a ser desenvolvida por meio de convênios com instituições religiosas de diferentes credos; e foram mais de 50 missões religiosas católicas e protestantes no País, que desenvolveram experiências junto aos índios, objetivando a evangelização e a capacitação técnico-profissional (FERREIRA, 2001).

Assim sendo, enquanto organização a

FUNAI [não possui] metas claras, de rotinas para alcançá-las. [...] O funcionamento real da instituição está condicionado às interações das múltiplas redes de relações que a perpassam nacionalmente, estendendo-se assim, para além das esferas dos seus limites. Estas redes e seus conjuntos organizam-se a partir de diversos princípios de recrutamento (parentesco, relações afetivas e de amizades, pertencimento a partidos políticos e sociedades secretas, como a certas lojas da maçonaria etc) abarcando ainda numerosos integrantes indígenas dispersos por facções de diferentes povos (LIMA, 2002, p. 20).

Os conflitos e tendências presentes na Funai podem ser constatados nas inúmeras trocas de presidentes, pois de 1967 a 2002 a fundação contou com vinte e oito presidentes, em um clima de instabilidade, a ponto dos seus sucessivos presidentes serem apresentados como uma galeria da crise permanente (RICARDO, 1986, 1991, 1996 apud LIMA, 2002).

Pelos seus presidentes, principalmente durante o período militar pós-64, percebe-se o interesse estratégico da Funai enquanto órgão do Estado para a promoção e manutenção da Segurança Nacional. No entanto, se os governos civis eleitos diretamente após o retorno da democracia a vida política brasileira – Fernando Collor, Itamar Franco (este, vice de Collor, assume a presidência após a sua renúncia), Fernando Henrique Cardoso – não mantiveram o velho direcionamento da Funai instituído durante a ditadura militar de 64, também não o alteraram de modo radical (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2002b).

Para Melatti (2007, p. 254) durante a sua existência,

a Funai passou por duas fases. Na do governo militar, sob o qual foi criada, teve de conviver com estrito controle governamental, que começou pela extinção de seu Conselho Diretor, cujas atribuições passaram ao seu Presidente, cargo quase sempre ocupado por um militar, que tinha outros mais entre seus assessores e diretores de departamento. Transferências de grupos indígenas recém-atraídos, corte do Parque do Xingu por uma estrada, projetos de produção comercial nos postos indígenas, fechamento de áreas indígenas à pesquisa etnológica, tentativas de distinguir – por critérios preconceituosos – os índios dos não-índios e até a proposta da extinção da tutela sem a salvaguarda das terras indígenas marcaram o período. Com o restabelecimento do regime democrático, as relações dentro do órgão se tornaram menos tensas e apressou-se o ritmo do processo de reconhecimento, demarcação e homologação das terras indígenas. O órgão passou a aceitar o diálogo com as organizações não governamentais e a sua colaboração. Recentemente, a instrução escolar e o atendimento médico aos indígenas deixaram de ser atribuições da Funai, passando à responsabilidade dos Ministérios da Educação e da Saúde. A Funai continuou com o difícil trabalho referente às terras indígenas, mas sempre com um orçamento aquém de suas necessidades e com a falta de renovação de seus quadros de funcionários.

Paralelamente à criação da Funai, também partir da década de 70 do século XX, os povos indígenas do Amazonas e do País, juntamente com organizações da sociedade civil de apoio as causas dos índios, passam a se mobilizar no sentido de organizar um movimento para discutir e viabilizar soluções para os problemas que atingem as suas comunidades. As bases das reivindicações associam-se a questão da educação escolar indígena, da terra, da saúde e da participação política nacional, sendo esta, compreendida como o caminho mais viável para a garantia e usufruto dos direitos indígenas, nos quais estão inseridos os direitos sociais, e dentre eles a educação.

1.2.1 O Movimento Indígena e a luta por Educação Escolar

Os elementos determinantes para o surgimento do movimento indígena, e conseqüentemente, das organizações indígenas no Brasil e também no Amazonas foram fatores tanto internos como externos, pois as comunidades indígenas viviam em condições extremas de sobrevivência, tendo seus territórios invadidos ou tomados, suas expressões culturais ridicularizadas e desprezadas, e condenadas, compulsoriamente ao extermínio (ALBUQUERQUE, 2004). E acrescenta Silva (2000a, p. 96) que “a sociedade majoritária envolvente [...] começava a [...] articular um movimento de resistência e oposição ao regime militar ditatorial que se havia

implantado no país. Foi o momento que emergiram novos movimentos e atores sociais”.

Tal situação vivida pelos povos indígenas na região amazônica era resultado de uma política desenvolvimentista e de segurança nacional empreendida desde 1964, e que objetivava a qualquer custo inserir esta área no contexto econômico brasileiro. A política colocada em prática pela ditadura militar, pós-64, no País demonstrava a posição de plena exclusão política e social em que vivia o índio brasileiro e de como era difícil romper com concepções étnicas e culturais que se estabeleceram há séculos sobre os indígenas do País.

Os fatos históricos observados no final da década de 70 nos fazem ver a complexidade da sociedade brasileira, aliada a um sistema perverso de distribuição de riqueza e de poder, que impulsionava a busca pela democracia, e incluía a liberdade, a reconquista dos direitos excluídos pela repressão e a aquisição de novos direitos sociais.

É no decorrer dessa década que a questão indígena vem para o centro das discussões da sociedade brasileira, ou seja, a situação vivida pelos povos indígenas durante os anos de repressão impulsionou a resistência e a mobilização de luta de diversos segmentos da sociedade civil no interior do País, visando alcançar a redemocratização.

As repercussões alcançadas pelas ações anti-indígenas promovidas pelo governo, foram estimuladoras das ações pró-índios, deflagradas pelos segmentos da sociedade civil de apoio aos indígenas. Lideranças emergiam das aldeias. Os índios chegaram assim, a condição de atores políticos, em um cenário carregado de autoritarismo e de visões distorcidas sobre o que é realmente o Brasil.

A presença de inúmeras populações indígenas em regiões de fronteiras internacionais do Brasil, também colocou em cena a diplomacia brasileira, constituindo-se em outro ator no cenário indigenista estatal. Caso se identifique os mesmos problemas vivenciados pelos povos indígenas desde o período colonial, na atual conjuntura, tais problemas são colocados de outra maneira, uma vez que os agentes do Estado que os representam não são mais militares, e sim, diplomatas.

Um direcionamento não governamental para a política indigenista foi a criação e atuação, a partir da década de 70 do século XX do Conselho Indigenista Missionário, organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da

Igreja Católica³⁸ junto aos povos indígenas, revisando suas políticas indigenistas e passando a defender os índios em suas lutas pela terra e autodeterminação,³⁹ e também atuando como parceiro nas lutas do movimento indígena, informando e discutindo possibilidades e caminhos, além de apoiar suas iniciativas.

Criado em 1972, quando o Estado brasileiro assumia abertamente a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como única perspectiva, o Cimi procurou favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural (MATOS, 1997). Sua organização caracteriza-se pela distribuição de regionais pelo país, sendo que desde 1974, está sediado em Manaus o Cimi Norte I, a regional da Amazônia.

Ligados ao movimento de renovação cristã e orientados pela leitura do evangelho baseado na Teologia da Libertação⁴⁰ (MONTE, 2001, 2007), os missionários reconheceram nos índios o sofrimento dos oprimidos e o compromisso da Igreja em propiciar uma pastoral libertadora, diferindo do papel colonizador e opressor desempenhado por ela nos idos do Brasil colônia. O objetivo da atuação do Cimi (2009), definido pela Assembleia Nacional de 1995, é:

impulsionados(as) por nossa fé no Evangelho da vida, justiça e solidariedade e frente às agressões do modelo neoliberal, decidimos intensificar a presença e apoio junto às comunidades, povos e organizações indígenas e intervir na sociedade brasileira como aliados(as) dos povos indígenas, fortalecendo o processo de autonomia desses povos na construção de um projeto alternativo, pluriétnico, popular e democrático.

³⁸ A Igreja Católica passa a adotar tais medidas a partir da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, realizado em Medellín (1968), seguindo o Concílio Vaticano II (1962-1965).

³⁹ Afirma Luciano (2006), que a autodeterminação indígena implica respeito aos direitos indígenas: o desenvolvimento de suas culturas, línguas, medicinas e o reconhecimento dos seus territórios como espaço étnico. Significa também que o Estado deve respeitar e reconhecer as autoridades indígenas e as suas diversas formas de organização e representação política em todos os níveis de poder. O que os povos indígenas brasileiros propõem é o fortalecimento das suas comunidades como entidades socioculturais autônomas, o que acarreta necessariamente a representação e a participação política dos cidadãos indígenas no governo do Estado.

⁴⁰ A Teologia da Libertação é uma escola importante na teologia da Igreja Católica e outras igrejas cristãs desenvolvidas depois do Concílio Vaticano II (WEIGEL, 2006). Ela dá grande ênfase à situação social humana. O teólogo peruano Gustavo Gutiérrez é um dos mais influentes proponentes desse movimento. Destacam-se também os teólogos Cornell West e Leonardo Boff. Esta concepção teológica surgiu na década de 1970, quando se espalhou de forma especial na América Latina, sendo uma das orientações para a pastoral das Comunidades Eclesiais de Base (CEB).

Entre os anos de 1970 e 1980, também surgem associações nacionais e outras entidades não governamentais,⁴¹ e elas surgiram em defesa da causa indígena no País, desenvolvendo uma prática indigenista paralela à oficial e quase sempre, em conflito com ela. A criação de organizações a favor da causa indígena reflete a tentativa de estabelecer uma política indigenista alternativa, pautada na mobilização e conscientização da sociedade, do Estado, da Igreja e dos próprios índios, de que estes têm o direito à alteridade em sua pluralidade étnico-cultural, a valorização de seus conhecimentos e tradições.

A essas organizações, somam-se as organizações indígenas, criadas a partir de assembleias realizadas desde 1974 (União das Nações Indígenas [UNI], de 1980 e a União das Nações Indígenas [Unind], também de 1980)⁴² e a assessoria especializada de Universidades – USP, UFRJ, Unicamp, dentre outras. Estas organizações desenvolviam práticas relacionadas, principalmente, à defesa do território, saúde e educação, marcado pelo compromisso político com a causa indígena.

Ou seja, os órgãos de apoio às causas indígenas pretendiam propiciar discussões que resgatassem a identidade étnica dos povos indígenas, procurando enfatizar discursos que amenizassem sua condição de agentes do contato, e, portanto, de agentes de desagregação étnica e cultural. Logo, esses órgãos traziam em sua essência, os mesmos objetivos, isto é, a finalidade de apoiar os direitos permanentes dos índios e os seus projetos étnicos de futuro; produzir, publicar e desenvolver projetos não integracionistas; propiciar discussões com o intuito de recuperar não só a posse da terra, mas também a identidade étnica e a autodeterminação dos povos indígenas.

Na área de educação escolar indígena, surgem projetos desenvolvidos por organizações pró-índio nos Estados do Amazonas, Acre, Rondônia e outros; os quais foram implementados junto as comunidades indígenas e caracterizaram-se

⁴¹ Dentre elas destacam-se: CPI/SP, Cedi/ISA, CTI, Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), Grupo de Trabalho Missionário Evangélico (GTME), além das organizações criadas pelos setores progressistas da Igreja Católica, Cimi e Opan.

⁴² Para Oliveira (1988), a União das Nações Indígenas tem como sigla Unind ou UNI, e explica que logo após a sua criação a entidade passou a adotar definitivamente a designação UNI, significando, então, o mesmo movimento de organização indígena. Porém, segundo Ortolan (1997, p. 163), elas representam duas organizações, as quais foram criadas quase na mesma data e tinham “as mesmas pretensões, ou seja, unir todos ou quase todos os povos indígenas do Brasil em uma única organização que representasse, legitimamente, os interesses e direitos indígenas, elas disputaram entre si este papel histórico, sua originalidade e até mesmo seu nome”. A UNI foi criada em Campo Grande (MS) e a Unind em Brasília (DF), e tiveram uma existência conflituosa.

pelo compromisso político com a causa indígena, no sentido de oferecer a tais populações educação formal compatível com os projetos de autodeterminação. Nesse contexto, criam-se canais de experiência e articulação, que foram se consolidando em formas de solidariedade, apoio e estratégias mais amplas de lutas pela cidadania, liberdade, democracia, direitos e transformação social.

Na década de 80 do século XX, com o fim do regime militar e a abertura do processo de redemocratização do País, a sociedade intensificou as exigências para que o governo realizasse modificações na área política, visando novos rumos para o Brasil. Este foi um longo período de lutas, deflagradas em todos os níveis da sociedade, e que reunia inúmeros grupos sociais e entidades não governamentais.

A luta dos povos indígenas e as experiências de educação escolar para o índio, implementadas pelas entidades e organizações não governamentais, somadas às forças dos movimentos das organizações em defesa da causa indígena, contribuíram para que se alcançassem as conquistas constitucionais de 1988.

Entretanto, a partir de 1980, apesar das mudanças quanto à questão da educação escolar para o indígena, ocorreu à instalação de certa ambiguidade nas formas de se traçar e implantar uma política de educação para os indígenas. Ambiguidade, por que não houve

uma revolução nas práticas que deveriam conduzir os rumos da Educação Indígena, mas sim uma grande transformação nas concepções que vão nortear o convívio do Estado brasileiro com sua realidade indígena. Os anos 80 foram o marco na afirmação dos movimentos indígenas organizados no Brasil, motivados também pelo caminho construído pelas organizações civis de apoio ao índio para a conquista dos seus direitos formais, garantidos em lei, via Constituição (KAHN; FRANCHETTO, 1994, p. 6).

Logo, parece haver um jogo de forças contraditórias entre as determinações e garantidas da lei e a efetiva consecução desses princípios, ou seja, um distanciamento do dizer para o fazer.

E assim, a educação escolar para o indígena tem como referência o sistema formal, institucionalizado na e pela sociedade não indígena. Entretanto, também é verdade que as mudanças na legislação do País, a favor do índio brasileiro e por reivindicação deste, trazem uma orientação mais próxima das exigências do movimento indígena. Pois, a partir dos anos de 1980, os direitos assegurados ao ensino fundamental e as alterações na organização da educação escolar indígena,

buscam diminuir o processo de exclusão social e possibilitar aos indígenas o acesso à educação específica e diferenciada.

É também nos anos 80 do século XX, que lideranças e representações das comunidades indígenas de todo o Brasil, se articulam em assembleias indígenas, procurando soluções coletivas para problemas comuns dentre os quais a questão da educação escolar específica e diferenciada, perspectiva esta, diversa daquela que até então vinham sendo praticados nas áreas indígenas pela Funai e entidades religiosas (COIAB, 2010a, 2010b, 2010c).

O objetivo principal dos encontros de lideranças indígenas era pressionar a União, os Estados e a sociedade para uma reestruturação na política indigenista do Estado, e por medidas asseguradoras aos povos indígenas do direito a uma educação escolar autêntica, fundada nas especificidades socioculturais de cada povo.

Vale ressaltar, que esses movimentos foram, e são, importantes para ampliar a solidariedade interétnica e solidificar os movimentos e organizações indígenas.⁴³ Ainda na atualidade, os encontros e as assembleias indígenas, contribuem para uma maior integração e fortalecimento dos povos indígenas, e também, enquanto instrumentos permanentes para articular e dar força política à luta indígena.

Uma das organizações pioneiras nessa década foi à criação da UNI, a qual visava atuar como entidade de representação política e dos anseios das nações e comunidades indígenas frente ao Estado e a sociedade, servir como instrumento de luta e articulação em uma relação dialógica permanente com as comunidades indígenas e base para o surgimento de outras organizações indígenas. “Ela disputou com a UNIND, o poder de representar, legitimamente, os interesses e direitos dos índios nacionalmente” (ORTOLAN, 1997, p. 166).

O primeiro grande encontro de povos indígenas, promovido pela UNI, foi

⁴³ De acordo com Luciano (2006, p. 58), “Movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora esta última seja parte importante dele”, pois o primeiro significa, “segundo as lideranças indígenas”, o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos; já o segundo é a forma pela qual uma comunidade ou povo indígena organiza seus trabalhos, sua luta e sua vida coletiva, existindo duas modalidades: a tradicional (organização original dos índios) e a não tradicional ou formal (organização de caráter jurídico, formal, de modelo não indígena, com estatuto social, assembleias gerais, diretoria eleita, conta bancária e que deve ao Estado satisfação e prestação de contas de seus atos e recursos utilizados).

“Índios: Direitos Históricos” ou “I Encontro Indígena do Brasil”, [...] [realizado] em abril de 1981, em São Paulo, com apoio da Comissão Pró-Índio (CPI/SP, 1982). Contando com a participação de 32 líderes indígenas de todo o país, o evento permitiu passo importante na luta conjunta desses povos na defesa de direitos, principalmente aqueles relacionados às questões de saúde, educação e demarcação de terras [...].

Nas plenárias finais do evento, a educação escolar para índios recebeu menção especial por parte de vários líderes indígenas [...].

[...] Nas propostas gerais aprovadas na plenária final destacou-se, entre outros itens, a urgência de se promover uma “campanha pela implantação de sistema educacional adequado às especificações culturais de cada povo indígena” (FERREIRA, 2001, p. 95-6).

Outra organização de indígenas criada na década de 1980 foi a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, criada em 30 de abril 1987, durante a II Assembleia Geral dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro. Atualmente a Foirn compõe-se de 54 organizações de base, representando perto de 750 comunidades distribuídas ao longo da bacia do Rio Negro, nas quais vivem uma população de aproximadamente de 35 mil índios de 22 diferentes grupos étnicos representantes das famílias linguísticas Tukano, Aruak e Maku e tem sede em São Gabriel da Cachoeira (FOIRN, 2010; NÓS, INDÍGENAS..., 2004).

Sua criação representou um marco importante dentro do movimento indígena no Amazonas, pois “estimulou a criação de uma série de associações locais” (WRIGHT, 2005, p. 292) no Alto Rio Negro e abriu espaço para a atuação efetiva das lideranças indígenas que buscavam representar seus povos na luta pelos direitos dos índios.

As ações da Foirn estão centradas nas demarcações de terras, piscicultura e manejo agroflorestal sustentável para os povos indígenas da região, saúde, cultura, artesanato, cidadania e apoio as iniciativas na área da educação em busca de alternativas para a melhoria da educação escolar indígena e o acesso diferenciado de indígenas na universidade.

Seus projetos educacionais se voltam para a valorização das línguas e culturas tradicionais, com o aprendizado “primeiramente nas línguas nativas e num segundo momento em português”, sendo que tais projetos incluem “ainda a formação em atividades econômicas e sustentáveis que contribuam para o desenvolvimento da própria região” (NÓS, INDÍGENAS..., 2004).

Em 1989, foi criada, por líderes indígenas, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, representando, a época, 23 povos do Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia e Roraima, para ser instrumento de luta e

representação dos povos indígenas da Amazônia Legal pelos seus direitos a terra, saúde, educação, economia e interculturalidade. Atualmente, existem 75 organizações indígenas membros, representantes de 160 povos de toda a Amazônia Legal, vinculadas a Coiab.⁴⁴

Esta tem como missão

fiscalizar, defender e promover os direitos dos povos indígenas, [com os objetivos e fins [de] promover a organização social, cultural, econômica e política dos povos e organizações indígenas da Amazônia Brasileira, contribuindo para o seu fortalecimento e autonomia. Também formula estratégias, busca parcerias e cooperação técnica, financeira e política com organizações indígenas, não indígenas e organismos de cooperação nacional e internacional para garantir a continuidade da luta e resistência dos povos indígenas (COIAB, 2011, p. 1).

Para Bernal (2009, p. 113), a Coiab foi criada,

esforçando-se para ser uma organização completamente autônoma, [mas] é também fruto – entre outras razões – de um longo processo de educação e de formação social feito por organizações ‘brancas’, especialmente entre os anos 1960 e 1980, baixo o amparo da igreja Católica, espaço de liberdade durante os anos da ditadura militar. Essa situação lhe permite hoje dispor de uma ampla rede de relações e conexões mais ou menos institucionais, habilmente utilizada pelos dirigentes: igreja Católica, universidades, centros de pesquisa, partidos políticos, etc.

Na questão educacional, a Coiab tem reivindicado a presença de escolas nas aldeias e a formação de professores indígenas, visando ações que garantam a implementação de políticas públicas de educação escolar indígena diferenciada em todos os níveis de ensino, em conformidade com a legislação vigente, a cultura e o os interesses dos povos indígenas e estabelece ainda, espaços de luta e conscientização, com o fito de influenciar na formulação de políticas adequadas às realidades e aspirações dos índios (COIAB, 2010a, 2010b, 2010c).

No que concerne, especificamente, a reserva de vagas ou quotas no ensino superior para indígenas,⁴⁵ o documento final do II Fórum Permanente dos Povos

⁴⁴ Estas organizações-membros pertencem aos Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Elas são associações locais, federações regionais, organizações de mulheres, professores e estudantes indígenas, que, juntas, somam, aproximadamente, 430 mil índios, representando cerca de 60% da população indígena do Brasil (COIAB, 2011).

⁴⁵ As instituições de ensino superior público no Brasil, que reservam vagas para serem preenchidas por indígenas são: Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (Uezo) - RJ, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Instituto Superior de Educação da Zona Oeste (ISE Zona Oeste) - RJ, Instituto Superior de Educação de Santo Antônio de Pádua (ISE Pádua) - RJ, Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (Isepam) - RJ, Instituto Superior de Educação

Indígenas da Amazônia – realizado em Cuiabá em 2004 –, o qual define as principais estratégias do movimento indígena, reivindica “a participação efetiva dos representantes das organizações indígenas na definição de vagas e cotas para estudantes indígenas nas universidades a fim de garantir atendimento às demandas dos povos indígenas” (COIAB, 2010b, p. 5).

No entender de Cordeiro (2008, p. 41), a procura

dos indígenas por ensino superior tem como provável explicação a necessidade destes na formação de lideranças com aquisição de conhecimentos fundamentais, que possam ser utilizados na defesa dos direitos indígenas, gestão territorial, políticas públicas, elaboração e gestão de projetos em benefício das comunidades nas áreas de saúde, educação e produção e fortalecimento das organizações indígenas, contribuindo para a efetiva autonomia dos povos.

E como afirma Parawá (ENTREVISTA, 2010), “muitos nos discriminam e acham que não temos a capacidade de estarmos em uma universidade, mas podemos sim, e temos a mesma capacidade do que aqueles que não são índios”, pois estes, “os brancos, sempre nos enganaram, e nós, indígenas, queremos fazer uma faculdade, um curso superior, para defender melhor o nosso povo” (KAMÕ, ENTREVISTA, 2011).

Outras entidades que vem lutando pela educação escolar indígena no Amazonas, desde 1989, são o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM, 2009) e o Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. O Meiam foi

Três Rios (ISE Três Rios) - RJ, Instituto Superior de Tecnologia em Ciência da Informação de Petrópolis (ISTCCP) - RJ, Instituto Superior de Tecnologia em Ciência da Informação do Rio de Janeiro (IST-RIO), Instituto Superior de Tecnologia em Horticultura (ISTHorticultura) - RJ, Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Iserj), Instituto Superior Tecnológico de Paracambi (IST Paracambi) - RJ, Universidade de Brasília (UNB), Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) - BA, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Estadual de Londrina (UEL) - PR, Universidade Estadual de Maringá (UEM) - PR, Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) - MG, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - PR, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) - BA, Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) - PR, Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) - RJ, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - MG, Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) - SP, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Federal do ABC (UFABC) - SP, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Tocantins (UFT) (AMARAL, 2010; CAJUEIRO, 2011; CORDEIRO, 2008; PAULINO, 2008; SANTOS, 2007).

legalmente constituído, registrado, no dia 27 de setembro de 1993, quando adquiriu personalidade jurídica. Mas antes desta data, em fins dos anos 80 (entre 1987 e 1989), ele já existia como movimento social organizado, iniciado em São Gabriel [da Cachoeira]. Inicialmente, ele foi denominado de Associação Autóctone do Alto Rio Negro. Mas logo após a fundação, criação jurídica, inclusive, da Foirn, em assembleia de [19]87, buscou-se a necessidade de migrar, de sair de São Gabriel, para buscar qualificação técnica. E nesta busca muitos vieram para cá [Manaus]. E na época o curso que realmente estava, digamos, na moda, era o técnico em mineração, e então muitos vieram de São Gabriel, e ao chegar aqui se depararam que não existiam apenas indígenas do Alto Rio Negro, mas também de outros povos, regiões, de outros rios, os quais tinham algo em comum, que era a necessidade dessa luta pela defesa dos povos. Então, inicialmente, como movimento social organizado dos jovens líderes de São Gabriel, o termo utilizado foi Associação Autóctone do Alto Rio Negro, mas quando foi verificado que existiam outros povos e línguas, e o interesse comum que seria a luta pelos interesses dos povos indígenas, buscou-se um nome que desse maior prevalência a essa demanda. Então, foi feita a primeira assembleia em Manaus, registrada em 27 de setembro de 1993, e nela discutiu-se e deliberou-se o Meiam, como Movimento dos Estudantes Indígenas do Estado do Amazonas, mas que inicialmente era Associação Autóctone do Alto Rio Negro (COORDENAÇÃO EXECUTIVA DO MEIAM, GRUPO FOCAL, 2011).

Esta instituição caracteriza-se por ser uma associação civil de estudantes indígenas do Amazonas, sem fins econômicos, partidários e religiosos que se rege por estatuto próprio, com duração por tempo indeterminado, sede e foro na cidade de Manaus e “atua na defesa dos direitos dos estudantes indígenas e como elemento de articulação e intercâmbio de experiências entre os estudantes em nível local, regional, nacional e internacional” (ALBUQUERQUE; PINHEIRO, 2004, p. 65).

O Meiam tem por objetivos:

- I – constituir-se em instância de defesa dos direitos dos estudantes indígenas para consolidar-se, cada vez mais, como órgão representativo dos interesses e anseios dos mesmos;
- II – ser elemento de articulação e intercâmbio de experiências em nível local, regional, nacional e internacional;
- III – estimular o vínculo com suas comunidades e seu comprometimento com a defesa dos direitos dos povos indígenas;
- IV – promover o intercâmbio e divulgação cultural dos diferentes povos indígenas do Estado do Amazonas;
- V – promover, apoiar, realizar e incentivar pesquisas e estudos, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações de conhecimentos técnicos, científicos e tradicionais das populações indígenas que digam respeito a atividades mencionadas neste artigo, direcionados a cada área de conhecimento acadêmico;
- VI – buscar e lutar por mecanismos de inclusão de estudantes indígenas ao ensino técnico e superior;
- VII – buscar e assegurar mecanismos de permanência e manutenção para os estudantes indígenas de nível superior (MEIAM, 2008, p. 1).

Para associar-se ao Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas é necessário atender aos seguintes requisitos:

- I – ser estudante indígena residente no estado do Amazonas;
- II – estar cursando nível técnico (pós-médio), graduação e pós-graduação;
- III – ter Registro Administrativo de Nascimento Indígena expedido pelo Órgão Oficial competente ou Declaração de sua Organização de Base (MEIAM, 2008, p. 2).

Além destes associados o Estatuto do Meiam, prevê a existência de associados beneméritos, que poderão ser pessoas físicas ou jurídicas, as quais a Assembleia Geral do Movimento conferir esta distinção, espontaneamente ou por proposta da Coordenação executiva, em virtude dos relevantes serviços prestados a instituição. Atualmente, o total de associados

considerando as regras do Estatuto, são em média vinte indígenas, mas existem outros que não sendo associados efetivos, acompanham os trabalhos do movimento, e eles variam entre 60 a 80 indígenas, e existe também uma base de dados (*e-mail*) cadastrados para troca de informações. As etnias que possuem maior representatividade no Meiam são tikuna, tukano e baré (COORDENAÇÃO EXECUTIVA DO MEIAM, GRUPO FOCAL, 2011).

A estrutura de funcionamento do Meiam é:

- I – órgão de Deliberação: Assembléia Geral;
- II – órgão de Administração: Coordenação Executiva;
- III – órgão Fiscalizador: Conselho Fiscal (MEIAM, 2008, p. 4).

A Assembleia Geral é o órgão soberano e democrático do movimento, e é constituída por todos os associados. A coordenação executiva é o órgão gestor e executor das ações do Meiam, é constituída por seis membros, eleitos, para um mandato de três anos, escolhidos entre os associados em pleno gozo de seus direitos, sendo permitida a reeleição, e tem a seguinte composição: coordenador, vice-coordenador, 1.º secretário, 2.º secretário, 1.º tesoureiro e 2.º tesoureiro. O conselho fiscal é o órgão responsável pela fiscalização do movimento e é formado por sete membros, eleitos entre os associados em pleno gozo de seus direitos estatutários na Assembleia Geral e seus mandatos são de três anos.

Durante a V Assembleia Geral do Movimento dos Estudantes Indígenas do Estado do Amazonas, de 2002, realizada em Manaus, o Meiam editou um Manifesto no qual reivindicava

a implantação de uma educação diferenciada para a educação básica e o acesso ao ensino médio e à formação profissional em áreas de desenvolvimento sustentável necessário à manutenção das comunidades indígenas do Amazonas; [...] o prosseguimento dos estudos ao ensino superior; luta pela efetivação da Universidade Indígena do Amazonas e o acesso diferenciado de estudantes indígenas ao nível superior, com o objetivo de formação e atuação, tanto na educação como em outras áreas vitais à sobrevivência dos povos indígenas (ALBUQUERQUE; PINHEIRO, 2004, p. 66).

Hoje, as principais reivindicações do movimento são:

1 – passar daquela fase de quotas, pelo menos em relação a UEA, pois a porta foi aberta. Porém, desde o início, nunca foi discutido, foi sequer pensado, a forma de manutenção dos estudantes indígenas dentro da universidade. Então, dentre várias circunstâncias, o que nós nos atentamos mais, buscamos mais, lutamos mais hoje, é buscar uma forma de tentar manter esses estudantes dentro da universidade, porque o nível de evasão é muito grande. Então, dentre várias possibilidades, nós vemos muito a questão da manutenção. Porque se continuar desta forma, quando se completar dez anos de quotas indígenas [na UEA], nós acreditamos que o resultado obtido será muito abaixo do esperado, infelizmente; 2 – inserir o indígena, após formado, no mercado de trabalho, tanto nas aldeias, na sua região, quanto em outros meios urbanos, para a construção e defesa de políticas públicas voltadas para os povos indígenas; 3 – com relação a educação escolar indígena, defende-se aquela que respeite as particularidades e especificidades de cada povo ou etnia (COORDENAÇÃO EXECUTIVA DO MEIAM, GRUPO FOCAL, 2011).

Tais reivindicações, em especial a primeira, são confirmadas por Parawá e Weteragó, sujeitos participantes da pesquisa e os únicos, dentre os entrevistados, que integram o Meiam. Em suas afirmações ressaltaram: “o Meiam busca, ou melhor, luta hoje em dia, pela destinação de recursos financeiros e também outras formas para a manutenção dos estudos de indígenas e inclusão, após formados, no mercado de trabalho” (PARAWÁ, ENTREVISTA, 2010), e “uma das muitas reivindicações do movimento dos estudantes indígenas é a criação de metodologias para os estudantes indígenas permanecerem estudando, como por exemplo o oferecimento de bolsas de estudo” (WETERAGÓ, ENTREVISTA, 2010).

O outro movimento, o qual também vem lutando por educação escolar indígena no Amazonas, é o dos Professores Indígenas da Amazônia, inicialmente por meio da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima

(Copiar),⁴⁶ organizada durante o III Encontro de Professores Indígenas da Amazônia, em 1990, na cidade de Manaus. Em 2000, ampliando sua área de atuação, a Copiar configura-se no Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (Copiam)⁴⁷ (CAVALCANTE, 2003; SILVA, 1999, 2000a, 2000b).

Atualmente, este movimento se “reconhece como entidade autônoma, independente e sem fins lucrativos, representando o conjunto de profissionais indígenas da Amazônia que atuam na educação e em todos os níveis e modalidades de ensino” (CAVALCANTE, 2003, p. 17). No tocante ao acesso ao ensino superior, “desde a década de 80, [...] [este tema] figura na discussão e reivindicação do Movimento Indígena, a exemplo do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) e do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia Brasileira (COPIAM)” (MELO; SILVA, 2009, p. 2).

Vale ressaltar que a proposta de educação escolar indígena defendida pelo Copiam é:

bilíngüe; voltada para a cultura e a história de cada povo; fundada em suas tradições; conscientizadora; que trabalhe na defesa de seus direitos; de intercâmbio com o meio; crítica e transformadora; com professores indígenas; com currículo elaborado com a comunidade; participativa; que integre a saúde em seus currículos; com material didático próprio e reconhecido; com o ensino voltado para os elementos das próprias culturas; voltada para a conquista da autonomia; com oportunidades de formação continuada; com currículos, materiais didáticos e calendários adequados a cada realidade específica; que esteja a serviço dos projetos das comunidades indígenas; que induza à articulação entre os vários professores indígenas; que valorize as suas crenças religiosas; que valorize a união entre os professores; que seja organizada pelos próprios indígenas (CAVALCANTE, 2003, p. 21).

Logo, essas organizações e movimentos indígenas, propiciam encontros e troca de experiências e conhecimentos, de como cada povo está fazendo para conseguir uma escola adequada às suas necessidades, assim como também, à reflexão a respeito dos problemas educacionais comuns entre os grupos indígenas e as propostas alternativas para solucioná-los. Nesse contexto os povos indígenas têm

⁴⁶ A partir do ano de 1992, os professores do Estado do Acre também se incorporaram a Copiar, passando esta a se chamar Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, sendo mantida a mesma sigla.

⁴⁷ Afirma Silva (2000a, p. 98), que a Copiar, foi transformada em “coordenação”, significando a sigla “COPIAM (Coordenação dos Professores Indígenas da Amazônia)”; porém, em outro trabalho (2000b, p. 39-40), a mesma autora também afirma: “decidiu-se [...] transformar a Copiar em Conselho de Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM”. Logo, acreditamos que Copiam, seja sob a designação de Coordenação ou Conselho, significa a mesma instituição, e neste trabalho adotou-se a definição de Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (Copiam).

apresentado aos órgãos competentes da União, e também do Estado do Amazonas, suas propostas e alternativas para a implantação de uma educação escolar indígena, específica, diferenciada e de qualidade.

As inúmeras organizações e entidades pró-índios, particularmente no Amazonas, passam a pressionar o governo por ações políticas que respondam aos anseios e aspirações das comunidades indígenas, a fim de propiciar condições adequadas para que os próprios índios possam desenvolver em suas comunidades uma educação escolar indígena de qualidade (ALBUQUERQUE, 2004).

Porém, esta educação escolar indígena, específica, diferenciada e de qualidade, requer do movimento indígena um exercício cotidiano de (re)fazer-se, pois como pensar nesse modelo educacional, quando os sistemas de ensino são produto de uma sociedade que ainda tende a homogeneizar as diferenças? Isto indica que a educação escolar, do modo como o movimento indígena tem reivindicado, encontra-se dentro do processo de luta indígena e, enquanto tal, se concretizará gradativamente, ao longo dos anos, conforme a força política das organizações indígenas, das organizações não governamentais e de como elas interagem nos rumos da política indigenista do País.

1.3 DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 AOS DIAS ATUAIS

O final de década de 80 do século XX, em especial, foi marcado pela aceleração das discussões e propostas legais de regulamentação de educação escolar nas comunidades indígenas a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988. Esta assegura aos índios o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, dedicando-lhes dois artigos – 231 e 232 – no Capítulo VIII – Dos Índios – no Título VIII: “Da Ordem Social”.⁴⁸

Tal carta magna se caracteriza ainda, pelo término formal da ditadura militar pós-1964, pois, por meio dela, ocorreu não somente uma renúncia à Constituição de 1967 e da Emenda Constitucional de 1969, mas também o início do

⁴⁸ Há diversas legislações infraconstitucional tratam do tema: Decreto n.º 1.775, de 8/1/96, sobre processos administrativos de demarcação de terras indígenas; Decreto n.º 1.141, de 10/5/94, sobre ações de proteção ambiental, saúde e apoio às atividades produtivas para as comunidades indígenas; Decreto n.º 26, de 4/2/91, sobre educação indígena; Lei n.º 6.001, de 19/12/73 - Estatuto do Índio; Decreto n.º 564, de 8/6/92 - Estatuto da Funai.

restabelecimento de um Estado democrático. Ela contém muitas inovações, novas concepções e estabelece novos objetivos constitucionais.

Naquilo que se refere aos índios, as normas jurídicas da Constituição de 1988 – onze ao todo,⁴⁹ – podem ser compreendidas a partir do contexto histórico da sua formação e da correlação de forças políticas presentes na Assembleia Nacional Constituinte, na qual os aspectos econômicos da questão indígena e as respectivas exigências de determinados grupos em favor da causa dos índios foram significativos e importantes para as conquistas presentes na atual Constituição.

Em comparação com as anteriores, a atual carta magna não contém apenas acréscimos e, um dos exemplos é a perspectiva da incorporação dos “silvícolas” a comunhão nacional enquanto competência legislativa da União – princípios presentes nas Constituições de 1934, 1946, 1967 e 1969 –, sendo tais preceitos renunciados na atual Constituição, haja vista em todo o texto não constar nenhuma menção relativa a uma incorporação dos indígenas (PAES, 2007). Outra inovação “em comparação às suas precedentes, representa a alteração da terminologia que se refere aos ‘índios’, às ‘comunidades’ e aos ‘grupos indígenas, ao invés da designação de ‘silvícolas’ empregada nas constituições anteriores” (KAYSER, 2010, p. 207).

E essa inovação conceitual da legislação brasileira, também influenciada pela conjuntura internacional e os diversos movimentos sociais de apoio à causa indígena, traz à tona representações, completamente, inovadoras em relação à história colonial, imperial e republicana. Pois,

a tradição brasileira, em consonância com outras tradições nos vários países, era a de pensar o indígena como uma categoria transitória e frágil, a ser protegida e tutelada, com o resguardo do Estado [...]. No atual quadro legal e constitucional, tal tradição é substituída por um novo mote recorrente, que passa a influir e expressar a opinião pública nacional e internacional. O Estado tem a incumbência de proteger as manifestações culturais e incentivar as especificidades de cada uma dessas sociedades no território nacional [...] (MONTE, 2001, p. 52).

Em 1991, o Decreto Presidencial n.º 26, de 4 de fevereiro, delegou ao Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, em todos os níveis e modalidades, e tais

⁴⁹ Art. 20, Inc. XI; Art. 22, Inc. XIV; Art. 49, Inc. XVI; Art. 109, Inc. XI; Art. 129, Inc. V; Art. 176, Caput e § 1.º; Art. 210, § 2.º; Art. 215, § 1.º; Art. 231, § 1.º a 7.º; Art. 232; Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Art. 67.

ações passaram a ser desenvolvidas pelas secretarias de educação dos estados e municípios em consonância com as secretarias nacionais de educação do MEC. O decreto provocou um esvaziamento da Funai, pois suas atribuições passaram a ser divididas por outros ministérios, o que desencadeou vários protestos por organizações indígenas e indigenistas, as quais afirmavam que não foram consultados sobre o destino da fundação (FERREIRA, 2001).

No entender de Grupioni (1995 apud NOBRE, 2009, p. 13),

a passagem da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC com o decreto 26/91 potencializou as possibilidades de concepção de uma política de educação escolar indígena, de acordo não só com os novos preceitos constitucionais, mas também apoiando-se em experiências significativas de projetos pilotos desenvolvidos por entidades de apoio aos índios (algumas delas com experiências há mais de 15 anos) e de encontro a propostas e reivindicações formuladas no bojo de uma nova faceta do movimento indígena: refiro-me às organizações de professores indígenas. Para isto contou também a fragilidade, de um lado, e a incompetência, de outro, da ação da FUNAI nesta área.

Pressionado por diversas reações contrárias, o governo federal fez concessões, e publicou a Portaria Interministerial n.º 559, de 16 de abril de 1991, e acatou grande parte das reivindicações dos povos indígenas sobre educação escolar, não ocorrendo o mesmo na área de demarcação de terras.

Essa portaria regulamentou a competência do MEC para coordenar as ações de educação escolar indígena, com o objetivo de garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas estivessem fundamentadas no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e nos seus processos próprios de transmissão do saber; reconheceu a escola indígena em suas características específicas, no entanto, foi omissa ao não determinar quem ficaria responsável pela elaboração de Programas voltados para a questão da educação escolar indígena (FERREIRA, 2001).

No campo da educação, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben), também conhecida como LDB, determina, entre outros, que nos currículos do ensino fundamental e médio, o ensino da História do Brasil, leve em consideração as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as das matrizes indígena, africana e europeia (Art. 26, § 4.º); a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de ensino fundamental e

médio, sejam eles públicos ou privados, (Art. 26-A, § 1.º e 2.º); assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, no ensino fundamental (Art. 32, § 3.º); institui como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas (Art. 78, caput e Inc. I e II), objetivando:

- I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

No que tange a educação superior, a LDB assegura, aos povos indígenas, o atendimento, em universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e assistência estudantil, e também o estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (Art. 79, caput e § 3.º).

Uma legislação regulamentar da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer CEB n.º 14, de setembro de 1999, apresenta a fundamentação da educação escolar indígena, determina a estrutura e o funcionamento da escola indígena e propõe ações em favor da educação escolar indígena; e a Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, estabeleceu, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, com normas e ordenamentos jurídicos próprios, integrados como unidades próprias, autônomas e específicas nos sistemas estaduais de ensino.

Para Grupioni (2006, p. 62),

tanto a Resolução 3/99 quanto o Parecer 14/99 do CNE vieram integrar o conjunto de normas e legislação nacional a respeito do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, composto por princípios que, de modo geral, atendem a extrema heterogeneidade de situações vividas hoje pelos 220 povos indígenas contemporâneos no Brasil. Essa legislação permite a expressão do direito a uma educação diferenciada, a ser pautada localmente, em respeito às diferentes situações socioculturais e sociolingüísticas de cada povo indígena bem como em relação aos seus diferentes projetos de futuro.

No entender de Silva e Ferreira (2001, p. 9-10), das reivindicações do movimento indígena organizado, uma das

mais sólidas [...], ao lado da questão fundiária e do atendimento à saúde das populações indígenas, diz respeito à educação. Como fruto de sua atuação e reflexão neste campo, os povos indígenas lograram ter reconhecidos na Constituição Brasileira e na legislação complementar, seu direito à manutenção de suas línguas e culturas e uma educação escolar respeitosa de seus modos próprios de elaboração e transmissão de conhecimento, com objetivos e currículos definidos por cada comunidade específica, de acordo com seus próprios projetos. E essa educação escolar intercultural e específica, [...] é definida na legislação e nos documentos oficiais [...] como educação *diferenciada* [grifo do autor].

Soma-se a isso, a publicação pelo MEC, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Rcnei), o qual constitui proposta formativa que pretende garantir os pontos comuns, encontrados em meio à diversidade e à multiplicidade das culturas indígenas, traduzindo-os em uma proposta pedagógica de ensino e aprendizagem que promova uma educação intercultural e bilíngue ou multilíngue, assegurando a interação e a parceria; e tem por objetivo oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas.

Esse referencial foi

formulado sob iniciativa e responsabilidade do MEC, com a assessoria de um amplo grupo de docentes de projetos e programas de formação de professores indígenas e dos próprios professores indígenas. Entre esses, grande parte da equipe da CPI/AC e de outras instituições de entidades de sociedades civis. Destinou-se o material a orientar mais um passo da reforma educativa, sob o carimbo do Ministério de Educação. A qualidade na condução de políticas de educação escolar indígena deve, no entanto, fundar-se na participação política e na busca de consenso entre os atores e setores diversos atuantes no campo (MONTE, 2007, p. 425).

Além do Rcnei, tem-se também a atuação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei),⁵⁰ como órgão colegiado de caráter consultivo e de assessoramento das ações do Ministério na formulação de políticas para

⁵⁰ Até chegar a hoje Cneei, houve uma série de modificações: inicialmente foi criada, em 1991, a Coordenação Nacional de Educação Indígena instituída – Portaria Interministerial MJ/MEC n.º 559, de 16 de abril de 1991; neste mesmo ano nomeou-se o Comitê Nacional de Educação Indígena (Cnei); em 1997, foi instituído o Comitê de Educação Escolar Indígena (Ceei) – Portaria MEC n.º 1.060, de 25 de setembro de 1997; em 2001 esse comitê foi dissolvido, e instituído a Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI) – Portaria MEC n.º 1.290, de 27 de junho de 2001; e em 2004, esta foi substituída pela Cneei – Portaria MEC n.º 3.282, de 26 de setembro de 2005 e Portaria MEC n.º 734, de 7 de junho de 2010 (BARNES, 2010; HENRIQUES et al., 2007; MEC; SEF; CGAEI, 2002).

educação escolar indígena (Portaria MEC n.º 734, de 7/6/2010, Art. 1.º), além das inúmeras produções e publicações de materiais didáticos bilíngues ou multilíngues financiados pelo MEC.

Todo esse quadro trouxe, inevitavelmente, um grande estímulo à discussão sobre escolarização das e nas aldeias, com inúmeros projetos de formação e capacitação de professores indígenas realizados no País nos últimos anos, com financiamento público e a participação de secretarias estaduais e municipais de educação, universidades e organizações não governamentais (ONG). Para Luciano (2006, p. 155),

os desafios atuais da educação indígena no Brasil giram em torno de duas grandes questões: a) implementação de programas adequados baseados em metodologias específicas de aprendizagem, por meio de pesquisas e de acordo com os interesses e as demandas das comunidades e dos alunos, o que necessariamente inclui a capacitação de recursos humanos e b) garantias de autonomia dos projetos educacionais, escolares ou não, tendo em vista as características e as necessidades definidas pelos povos indígenas.

É também nos anos de 1990, que a Funai passa a receber recursos de organismos internacionais para demarcação de terras indígenas na região da Amazônia Legal. Nesse mesmo período, as fontes financiadoras também direcionam recursos para as iniciativas locais, as quais são desenvolvidas por ONG e organizações indígenas.

Como exemplo, podemos citar o Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal (Pptal), o qual é entendido como um componente do Programa Piloto para Proteção das Florestas Tropicais Brasileiras (PPG7), proposto na reunião do Grupo dos Sete Países Industrializados (G-7),⁵¹ em Houston, nos Estados Unidos da América (EUA), em 1990. Foi aprovado pelo G-7 e pela Comissão Europeia em dezembro de 1991 e lançado oficialmente no Brasil em 1992, durante a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, a Rio-92. Tratava-se de uma iniciativa do governo e da sociedade brasileira em parceria com a comunidade internacional e objetivava à formulação e à

⁵¹ O Grupo dos Sete e a Rússia (inglês: *Group of Seven and Russia*, alemão: *Sieben führende Industrieländer und Russland*, antigo G7), mais conhecido como G8, é um grupo internacional que reúne os sete países mais industrializados e desenvolvidos economicamente do mundo, mais a Rússia. Todos os países se dizem nações democráticas: Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e o Canadá (antigo G7), mais a Rússia – esta última não participando de todas as reuniões do grupo. Durante as reuniões, os dirigentes máximos de cada Estado-membro discutem questões de alcance internacional.

implantação de políticas para a conservação dos recursos naturais e o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal e da Mata Atlântica (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2002a; LIMA; IGLESIAS; BARROSO-HOFFMANN, 2003).

Os recursos do programa acima mencionado implicam formas variadas de intervenção de organismos multilaterais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento [BID], Comunidade Econômica Europeia, G-7) e a cooperação técnica estrangeira, principalmente a da Agência de Cooperação Técnica Alemã, em órgãos do governo brasileiro. Vale ressaltar que os resultados dessa cooperação e a tentativa de transformação das práticas da Funai têm-se restringido ao aspecto fundiário da Amazônia (OLIVEIRA, 2002).

Outro exemplo, ainda, é o Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas (PDPI), o qual se caracteriza como um programa de apoio a projetos indígenas voltado para o desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira. O PDPI tem suas origens no PPG7 e nos resultados das demarcações e proteções territoriais alcançados pelo PPTAL. Assim, o PDPI, é

resultado de uma confluência de diversos interesses, relacionados à defesa dos direitos indígenas e conservação ambiental na Amazônia brasileira e que incluem o Estado brasileiro, através do Ministério do Meio Ambiente; a cooperação técnica e financeira internacional, através do Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW), Instituto de Crédito para a Reconstrução, do Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), Agência de Cooperação Técnica Alemão, e do Department for International Development (Dfid), agência de cooperação técnica e financeira do Reino Unido; e o movimento indígena organizado, articulado pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) (SOUSA *et al.*, 2010, p. 7).

As cooperações técnicas internacionais, além dos financiamentos multilaterais, apontam para outras questões, pois, segundo afirmam, pretendem, a partir da universalidade dos direitos humanos, propiciar a participação culturalmente diferenciada e igualitária. Buscam assim, influenciar os povos indígenas brasileiros a partir do multiculturalismo norte-americano e europeu, aliando as noções de democracia participativa aplicada a amplos segmentos sociais.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou ainda, legalmente, o fim do regime tutelar do índio pela Funai. No período da incipiente República, o modelo tutelar tentava significar uma proteção e compromisso estatal para com as populações indígenas, porém no atual estágio de desenvolvimento social isto soa ultrapassado, perverso e malévolo.

Afirma Araújo (2006, p. 56), que

o Estado foi sempre um mau tutor, não importa o período ou o momento de nossa história política. A tutela desde o início esteve pautada pela mentalidade assimilacionista. O interesse de sociedades diferenciadas sempre foi sacrificado em função do assim chamado interesse nacional – afinal, os interesses dos povos indígenas nunca foram vistos como interesses também da nação! De tal sorte que o Estado invariavelmente traduziu a proteção que lhe cabia garantir aos índios em arbítrio e imposição de vontade, escudado pela “idéia de que a civilização é pacífica e doce e de que as leis são justas e humanas”, recorrente na vida social brasileira desde 1500. Aqueles cuja diversidade cultural deveria ter sido enaltecida e protegida, foram sempre tratados como perdedores, senão, inimigos derrotados.

Há que se registrar também que o fim da tutela se dá com a instituição do Código Civil em 2002 e pela ratificação da Convenção 169 (sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes)⁵² da OIT, a qual foi promulgada pelo Chefe do Executivo brasileiro em 19 de abril de 2004, por meio do Decreto n.º 5.051 (ARAÚJO; LEITÃO, 2002).

Para Cunha (2009, p. 267), os “instrumentos internacionais, como a Convenção 169 [...], baseiam-se em uma revisão [...], das noções de progresso, desenvolvimento, integração e discriminação ou racismo”, levando-nos a discutir etnodesenvolvimento, direito a diferença – esta associada a igualdade de direitos e de dignidade –, valor da diversidade cultural, dentre outros.

No entanto, o fim da tutela da União sobre os povos indígenas, não pressupõe o fim de formas de exercício de poder, moralidade, interação, que, conforme Lima (2002), podem ser classificados de tutelares. Também não há a proposição pelo poder público de novas funções do Estado para o relacionamento com os povos indígenas, delineadas e assumidas de modo claro pelas instâncias governamentais ou sociais.

E mais, na atualidade inexistente na administração pública

⁵² A OIT substituiu, em 1989, a Convenção 107 pela Convenção 169. Além do governo brasileiro, ratificaram esta Convenção: Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Chile, Dinamarca, República Dominicana, Equador, Espanha, Fiji, Guatemala, Holanda, Honduras, México, Nepal, Noruega, Paraguai, Peru e Venezuela. Ela é composta de quarenta e quatro artigos, divididos em dez seções: I – política geral, II – terras, III – contratação e condições de emprego, IV – indústrias rurais, V – seguridade social e saúde, VI – educação e meios de comunicação, VII – contratos e cooperação através das fronteiras, VIII – administração, IX – disposições finais e X – disposições transitórias (OIT, 2011b; VILLARES, 2009).

uma política indigenista federal, isto é, um planejamento de governo transformado em diretrizes para ação, com alocação de recursos suficientes, captados pelo Estado brasileiro e por ele redistribuído, abordando diferentes aspectos da vida dos povos indígenas, pautado na interlocução com os mesmos, seja através de suas “organizações” ou de outras formas nativas de gestão pública (LIMA, 2002, p. 23).

Ou seja, um planejamento que assegure a compreensão da diversidade cultural assentada na relação dialógica,⁵³ onde todos os interlocutores são importantes e possuem vez e voz. Essa ausência é mais significativa quando se analisa os governos de Fernando Henrique Cardoso, o qual sob a alegação da Reforma do Estado,⁵⁴ implementou políticas neoliberais de um Estado mínimo, enxuto, fazendo surgir novas estruturas jurídico-administrativas, sem, contudo, romper com o clientelismo presente na administração pública.

A constatação do sucateamento da Funai e as inúmeras tentativas de reestruturação desta fundação fadaram-se ao fracasso. E foi no momento de transição de Fernando Henrique Cardoso para Luiz Inácio Lula da Silva que elas proliferaram, pois a Funai continuou a existir e o Governo Federal não teve controle suficiente das relações de poder que a organizava.

Em meio a esse contexto surge a perspectiva do etnodesenvolvimento, enquanto possibilidade de ultrapassar de modo diferenciado e segundo a perspectiva de cada povo, os modos de exclusão social e de produção da desigualdade, trabalhando com formas sociais e políticas da democracia participativa, modos “estranhos” as próprias questões indígenas.

Convém também ressaltar a publicação, em 27 de maio de 2009, do Decreto n.º 6.861, o qual dispõe sobre a “Educação Escolar Indígena, [definindo] sua organização em territórios etnoeducacionais” e organizada com “a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (Art. 1.º). Estabelece ainda, que a escola indígena “será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação” (Art. 4.º, Parágrafo único).

⁵³ Para Paulo Freire (1996), a relação dialógica é uma prática fundamental, de um lado à natureza humana e à democracia; de outro, como uma exigência epistemológica. O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos, é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem.

⁵⁴ As principais reformas implementadas foram: privatizações, reformas constitucionais, ampliação do processo de abertura econômica, reforma do sistema previdenciário, reforma do sistema tributário e flexibilização dos monopólios.

Um território etnoeducacional, compreende,

independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiação lingüística, valores e práticas culturais compartilhados (Art. 6.º, Parágrafo único).

A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), realizada em 2009, confirmou os Territórios Etnoeducacionais⁵⁵ como um novo modelo político e administrativo de planejamento e gestão das políticas e ações da educação escolar indígena. E mais, tais territórios, estabelecem novas formas de pactuar ações almejando a oferta de educação escolar a partir do protagonismo indígena, e tudo isso sem romper com o regime de colaboração prescrito na Carta Magna de 1988. Nessa conferência ficou aprovado as seguintes orientações para os referidos Territórios:

1. O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O Governo Federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena.
2. A implantação dos Territórios Etnoeducacionais deve ser feita através de amplo processo de discussão sobre: marcos legais específicos; formação presencial de professores indígenas e de demais profissionais indígenas; regulamentação da oferta de ensino a distância; construção das escolas indígenas de acordo com a decisão das comunidades; controle social; gestão dos recursos financeiros destinados as escolas indígenas; implantação ou não de todos os níveis e modalidades de ensino nas aldeias; planos de trabalho dos Territórios; mecanismos de punição para assegurar que os entes federados cumpram com suas responsabilidades.
3. Deve ser garantida a autonomia das comunidades indígenas na escolha do coordenador de cada território.
4. O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, deverá ser modificado alterando a redação do art. 7º. com a substituição da palavra “Comissão” por “Conselho”, o qual será composto por no mínimo um representante de cada povo do território, garantindo-se no mínimo uma composição

⁵⁵ De acordo com o MEC (2011), os Territórios Etnoeducacionais já criados são: 1 – Alto Rio Negro; 2 – Alto Amazonas - Seção Oriental; 3 – Juruá/Ucayali; 4 – Purus; 5 – Alto Jurema, Alto Madeira, Aripuanã; 6 – Chaco - Povos do Pantanal; 7 – Médio Paraná; 8 – Planalto Meridional Brasileiro; 9 – Tocantins/Xingu (Macro-Jê); 10 – Alto Xingu; 11 – Amazônia Oriental (Tupi); 12 – Amazônia Centro Meridional; 13 – Maciço Guianense Oriental; 14 – Maciço Guianense Ocidental; 15 – Nordeste e 16 – Leste.

- paritária, com a possibilidade de ter maioria indígena, considerando a diversidade sociocultural da região e o tamanho da população. Esse conselho deve ser deliberativo, consultivo e fiscalizador e formado também por representantes do MEC, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, da FUNAI, das organizações indígenas, das universidades e das organizações não governamentais que trabalham com educação escolar indígena. Este Conselho terá representação nos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena.
5. A criação de um Conselho Nacional dos Territórios Etnoeducacionais com orçamento próprio e autonomia de gestão. Cada Território deverá ter representantes neste conselho garantindo participação com qualidade dos conselheiros indígenas.
 6. Garantir representação indígena do Conselho Nacional dos Territórios Etnoeducacionais no Conselho Nacional de Educação e que seja indicado pelas lideranças, professores e comunidade, assegurada a rotatividade dos membros por Território (CONEEI, 2009, p. 5-6).

Ao analisar os Territórios Etnoeducacionais, Baniwa (2011, p. 4) sustenta

a idéia de que a proposta é inovadora e que os principais atores envolvidos e interessados, governo e movimento indígena, não deram conta de compreender a relevância da mudança preconizada pelo Decreto. Digo, reiteradamente, de idéia, pois independente [sic], de sua eficácia prática, em curto prazo, não há como negar sua inovação conceitual no campo das políticas governamentais de educação escolar indígena. Sustento também a idéia de que a proposta será mais bem compreendida e valorizada por gerações futuras de lideranças indígenas e gestores públicos governamentais, na medida em que avance a superação da visão e prática tutelar e pelo aprofundamento político, filosófico e histórico da proposta. Neste [sic] sentido, seus resultados e impactos tendem a ser mais efetivos em longo prazo, principalmente pelo seu caráter de inovação, construção, aprendizagem e processo pedagógico de exercício de autonomia coletiva dos povos indígenas, o que não é simples após séculos de dominação e tutela.

Diante do exposto, percebe-se que o movimento indígena lutou, e ainda continua lutando, para que as políticas educacionais sejam pensadas e formuladas, conjuntamente, com os povos indígenas, para que assim se construa a denominada educação escolar indígena específica, diferenciada e de qualidade, a qual permita a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino e aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do seu povo.

E mais, compreende-se que um dos desafios na seara dos territórios etnoeducacionais é a continuidade da formação de professores indígenas para suas escolas em cursos específicos,⁵⁶ mas também se encontra nas reivindicações do

⁵⁶ Os cursos específicos de formação de professores indígenas, também conhecidos como cursos de licenciatura intercultural, em sua maioria, se constituem de ofertas localizadas e programadas para atender a uma demanda específica de professores indígenas, geralmente prevendo custeio com deslocamentos, alimentação e hospedagem aos cursistas. Esses cursos são promovidos pelas

movimento indígena propostas diferenciadas de acesso e permanência no ensino superior como a reserva de vagas, conhecidas como quotas. Comprovação disto é que

a proposta de quotas, no Amazonas, foi levada pelo movimento indígena a Assembleia Legislativa do Estado. Até porque esta discussão já existia desde os fins dos anos [19]80, ou seja, desde essa época já se buscava assegurar vagas aos indígenas, almejando digamos, formar quadros de profissionais indígenas, para estarem atuando, não somente em relação ao mercado de trabalho, mas também na capacidade de está assessorando as organizações indígenas. E esta discussão, teve origem no próprio movimento indígena, ou seja, Meiam e Coiab. E no legislativo do Estado do Amazonas, quem conduziu esta discussão foi o deputado estadual [Francisco] Balieiro, que inclusive, na época, era o presidente da Comissão de Assuntos Indígenas da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas. Foi ele quem deu oportunidade ao movimento indígena para apresentar as nossas propostas (COORDENAÇÃO EXECUTIVA DO MEIAM, GRUPO FOCAL, 2011).

Creio, assim qual Luciano (2006), que a discussão da proposta de quotas nas universidades brasileiras passa, necessariamente, por uma opção político e ideológica do tipo de sociedade que queremos: uma culturalmente rica e plural, economicamente inclusiva e justa e socialmente pacífica e digna; ou outra culturalmente pobre e homogênea, economicamente excludente e miserável e socialmente injusta, escravista e violenta.

universidades públicas, muitos deles financiados pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) do MEC, e se realizam em parceria com as secretarias estaduais de Educação, secretarias municipais de Educação, Funai, dentre outros parceiros. As instituições de ensino superior público no Brasil, que oferecem tais cursos são: Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - MS, Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Federal do Acre (Ufac), Universidade Federal do Amapá (Unifap), Universidade Federal do Amazonas (Ufam) (AMARAL, 2010; CAJUEIRO, 2011; CORDEIRO, 2008; LUCIANO, 2006; MELATTI, 2007; PAULINO, 2008).

2 AÇÕES AFIRMATIVAS: GÊNESE, CONCEITO, DESENVOLVIMENTO E MODALIDADES

[...] Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS; NUNES, 2003, p. 43). [Diante disso, surge] as exigências do reconhecimento e da distribuição, de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades (SANTOS, 2003, p. 458).

As ações afirmativas⁵⁷, e, dentre essas, a reserva de vagas no ensino superior, a partir de critérios étnicos e raciais, as quais buscam promover o princípio da igualdade, encontram-se nas atuais agendas de discussões políticas, sociais e acadêmicas brasileiras⁵⁸ e têm suscitado bastante polêmicas. No Brasil, é exatamente no início do século XXI, que universidades públicas federais e estaduais, incluem-se para discutir e implementar ou não tais ações, inclusive no Amazonas, a universidade do Estado.

No entender de Cordeiro (2008), esses debates são caracterizados pela desinformação da sociedade brasileira e pela formação de grupos de intelectuais, uns contra outros a favor, e uma minoria que finge que nada está acontecendo, mas que ainda acredita na suposta democracia racial. De modo geral, a ideia veiculada para sociedade brasileira, principalmente pela mídia, é a associação de ações afirmativas enquanto sinônimo de quotas⁵⁹ e cópia das políticas implementadas nos Estados Unidos, com a finalidade de fundamentar a ideia de que tais ações não foram exitosas e ainda acirraram os casos de racismo. No Brasil, acreditam os contrários, também será assim.

Outros argumentos daqueles que são contra⁶⁰ às ações afirmativas, podem ser assim sintetizados:

- o da inconstitucionalidade, pois fere o princípio da igualdade;

⁵⁷ O termo surgiu nos Estados Unidos sob a denominação de *affirmative action* (ação afirmativa), na Europa sob os nomes de *positive discrimination* (discriminação positiva) e de *positive action* (ação positiva). Neste trabalho a denominação utilizada será a primeira, pois é este o termo mais utilizado pelos movimentos sociais que as reivindicam no contexto brasileiro.

⁵⁸ Tais discussões tomaram maiores proporções no Brasil, a partir das propostas defendidas pelo governo na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, a qual foi realizada em Durban (África do Sul), no ano de 2001 (ZONINSEIN, 2006).

⁵⁹ O sistema de quotas consiste em estabelecer um determinado percentual a ser ocupado por grupos definidos, de maneira proporcional ou não, de forma mais ou menos flexível.

⁶⁰ Ver Azevedo (2005, 2004), Durham (2010), Fry (2006), Grin (2006), Kaufmann (2010, 2007), Maggie (2010, 2006, 2005), Maggie e Fry (2004), Maio e Santos (2005a, 2005b), Santos e Maio (2004), Schwarcz (2006), Zarur (2010).

- o da subversão do princípio do mérito, o que ocasionaria um declínio da qualidade do ensino e perda da excelência nas pesquisas;
- o da impossibilidade de no Brasil, em virtude do seu tipo de miscigenação, se afirmar com fidedignidade quem é negro;
- o da estigmatização dos negros e indígenas como intelectualmente incapazes, o que os discriminariam mais ainda;
- o dos critérios adotados para a criação das proporcionalidades das quotas;
- o dos custos políticos e econômicos inerentes a implementação de políticas afirmativas; e
- o de que o verdadeiro problema ser de ordem social e não étnico ou racial.

Já os favoráveis,⁶¹ afirmam que elas buscam oferecer aos grupos historicamente discriminados e excluídos um tratamento diferenciado, buscando compensar as desvantagens devido às suas situações de discriminação (justiça compensatória). E que, as quotas, enquanto um dos tipos de ações afirmativas, poderão se tornar instrumentos de transformação da situação de exclusão das pessoas discriminadas em virtude de sua condição étnica ou racial, dando-lhes condições para ascenderem profissionalmente e assim gerar a mobilidade social e econômica desejada (justiça distributiva).

Isto corrobora com o pensamento de Bergmann (1996), o qual afirma que existem três ideias por trás da ação afirmativa: primeira, a necessidade de combater a discriminação existente em certos espaços na sociedade; segunda, o desejo de integração e a busca da diversidade envolvendo os diversos grupos sociais; e terceira, a identificação do objetivo de reduzir as desigualdades que atingem certos grupos, como aquelas marcadas pela raça, gênero, etnia e outras.

Porém, referindo-se as ações afirmativas para inclusão de indígenas no ensino superior, adverte Lima e Barroso-Hoffmann (2007), que é necessário conjugar uma perspectiva pluricultural que respeite a diversidade e as perspectivas indígenas diferenciadas, sob pena de se tornarem expedientes de controle e regulação burocrática das demandas de cidadania indígena.

⁶¹ Ver Arbache (2006), Avritzer (2010), Candau (2004), Comparato (2010), Cordeiro (2008), Feres Júnior (2010, 2006), Gomes (2011, 2005, 2001), Mello (2001), Munanga (2010, 2004), Piovesan (2010, 2009, 2005), Santos (2005), Santos (2009), Santos (2007), Silvério (2002), Siss (2003), Vieira (2010), Vilas-Bôas (2003) e Zoninsein e Feres Júnior (2008).

2.1 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

Para o entendimento das ações afirmativas, faz-se necessário a compreensão do Estado Democrático de Direito, pois é neste contexto que elas se constituem. A construção e organização política do Estado Democrático ocorreram no início do Estado Liberal,⁶² passando ainda pelo Estado Social Democrático de Direito, até chegar como hoje o conhecemos: Estado Democrático de Direito.⁶³ Na transição da monarquia absolutista para um regime de poder organizado e liberal, o interesse da burguesia, pautava-se no direito positivo e na divisão de poderes (legislativo, executivo e judiciário). A sociedade guiada pela ideia de liberdade, buscava no espaço público assegurar que o Estado, não interventor, garantisse a liberdade, a propriedade, as conquistas e os direitos.

Na doutrina Liberal, Estado de direito significa não só subordinação dos poderes públicos de qualquer grau às leis gerais do país, limite que é puramente formal, mas também subordinação das leis ao limite material do reconhecimento de alguns direitos fundamentais considerados constitucionalmente, e, portanto, em linha de princípio “invioláveis” (BOBBIO, 1988, p. 18) [grifo do autor].

No Estado Liberal, as desigualdades políticas e sociais da classe burguesa, demandadas pelo modo de produção capitalista, privavam a classe proletária dos direitos sociais, e assim, se intensificaram as injustiças sociais. A ausência de políticas públicas acarretava pressões sociais, sendo preciso um novo redirecionamento quanto ao papel do Estado e com isso a apropriação dos direitos que visassem ao bem-estar e aos interesses das camadas populares.

Essa política de bem-estar social, presente no Estado social, tinha a intenção de promover e proteger a sociedade com ações sociais e econômicas que equilibrassem as estruturas organizacionais, a educação, a saúde e o emprego, assim como também garantir mercado consumidor para a produção, ou seja, a

⁶² O Estado Liberal é um desdobramento do Estado Moderno, tendo fases e interesses distintos que dependerão do desenvolvimento econômico de cada lugar.

⁶³ Segundo Dallari (1998), determinados movimentos político-sociais foram responsáveis pela construção do Estado Democrático, entre eles a Revolução Inglesa, influenciada pelo pensamento de Locke; a Revolução Americana com a Independência das treze colônias e a Revolução Francesa, com influência de Rousseau, expressas na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789.

medida que atendia as reivindicações sociais, fortalecia ao capitalismo, pelo aumento do poder de compra da população.

O Estado social legitimava e reorganizava a política e a economia, mas as formas deste intervencionismo variavam nos países capitalistas, que por sua vez estava fundado em uma relação de classes. O declínio deste sistema se deu em meio às instabilidades econômicas, que segundo a classe dominante, ao investir em gastos públicos e sociais provocou déficit para o Estado.

De acordo com Bobbio (1988), a legislação em forma de direitos traduziu a vontade comum da sociedade, ao contrário disso, o não reconhecimento dos indivíduos enquanto sujeitos de direitos perpetuou a segregação social. Por sua vez o Estado democrático afirmou a igualdade entre todos os homens e os reconheceu como cidadãos, reunindo os direitos naturais e individuais presente no Estado Liberal e os direitos sociais presentes no Estado de Bem-Estar Social.

Um Estado de Direito está sujeito ao direito, opera por meio do direito, tornando, assim, o poder democrático uma representação política e de soberania popular. Na verdade, segundo Habermas (2003, p. 68), o Estado Democrático de Direito visa buscar uma nova forma de legitimação, ou seja,

é que o Direito não somente exige aceitação; não apenas solicita dos seus endereçados, reconhecimento de fato, mas também pleiteia merecer reconhecimento. Para a legitimação de um ordenamento estatal, constituído na forma da lei, requerem-se, por isso, todas as fundamentações e construções públicas que resgatarão esse pleito como digno de ser reconhecido.

Assim, os direitos do homem variam conforme as condições históricas e os interesses sociais. Conforme afirma Bobbio (2004, p. 18), “o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas, [pois] não se concebe como seja possível atribuir um fundamento absoluto a direitos historicamente relativos”.

A evolução do Estado de Direito com o reconhecimento dos direitos individuais e dos direitos sociais, evidenciou a discussão do direito à educação amparada no princípio da igualdade, oportunizando assim, dignidade ao ser humano. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos,⁶⁴ em 10 de

⁶⁴ Para Bobbio (2004), a Declaração Universal dos Direitos Humanos representa a manifestação de única prova por meio da qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e, portanto, reconhecido: e essa prova é o consenso geral acerca da sua validade.

dezembro de 1948, e que é “o marco inicial do Estado democrático de Direito” (HORTA, 2007, p. 119), foram tomadas medidas para garantir a proteção dos mesmos internacionalmente, permitindo uma consolidação normativa que não fosse vulnerável e restrita à esfera constitucional. Logo, os direitos humanos fundamentais⁶⁵ são reconhecidos universalmente, enquanto os direitos sociais são reconhecidos e normatizados constitucionalmente em cada Estado.

E assim, os direitos fundamentais e sociais, respectivamente, passaram a ser paulatinamente garantidos por meio das normas internacionais e constitucionais. E ser sujeito de direitos é indissociável de sua condição social, de sua existência humana configurada nas relações históricas. Contudo, a não apropriação do mesmo pela sociedade possibilita que as segregações sociais permaneçam.

De acordo com Bobbio (2004), os direitos humanos fundamentais são caracterizados em três gerações: os civis e políticos, os sociais e os de solidariedade, também denominados de direitos da nova geração ou difusos. A primeira geração, os direitos civis e políticos, impõem limite à ação do Estado, logo podemos chamá-los de defesa.

A segunda geração, os direitos sociais,⁶⁶ econômicos e culturais, tem relação direta com a participação estatal, procurando minimizar desigualdades e melhores condições de vida. E finalmente na terceira geração, os direitos de solidariedade rompem com o indivíduo para atender a todos (o meio ambiente, a paz, a autodeterminação dos povos, entre outros).

E é nos direitos de segunda geração que se inclui o educacional e sobre o qual a presente pesquisa se fundamenta. É inegável que a violação dos direitos, inclusive o direito à educação, inviabiliza a aquisição de outros direitos, fato que pode comprometer a condição de ser do homem e da mulher.

Do contrário, quando o homem e a mulher compreendem e têm consciência civil, política e social ao lutar pelos seus direitos, buscam sua emancipação social. Para Jacobi (1990, p. 127) a “relação entre demandas sociais e políticas públicas não é meramente casual, sendo que diversos fatores atuam como determinantes na emergência destas demandas, assim como na formulação das políticas”.

⁶⁵ Tais direitos foram consagrados no Bill of rights of Virgínia de 1776, fruto da Revolução Americana; na Declaração Francesa dos direitos do homem e do cidadão e na Constituição Americana de 1791 (BOBBIO, 2004).

⁶⁶ Marcos desta geração são a Constituição do México em 1917 e a Constituição Alemã de Weimar de 1919.

Vale ressaltar, que no Brasil, a educação enquanto direito social, surge apenas na Constituição de 1934,⁶⁷ a qual foi influenciada pela Constituição de Weimar e que representou “significativo avanço para o *Direito Constitucional da Educação*: instituiu um Título *Da Família, da Educação e da Cultura*, com todo um Capítulo dedicado à temática da Educação⁶⁸ e da Cultura” (HORTA, 2007, p. 63) [grifo do autor].

Assim como a Carta Magna de 1934, as constituições brasileiras posteriores, reafirmaram o direito de todos à educação, com exceção da Ordem Constitucional de 1937: Constituição de 1946 (art. 166), Constituição de 1967 (art. 168) – Emenda Constitucional n.º 1 de 1969 a Carta Magna de 1967 (art. 176) – e Constituição de 1988 (art. 205).

A educação em nosso País, conforme a Ordem Constitucional de 1988 é um direito público subjetivo e sua garantia deve ser concretizada nas condições de oferta, na gestão das políticas públicas educacionais, em currículos que respeitem as diversidades e também por meio de financiamentos que invistam satisfatoriamente nos diversos agentes e setores educacionais (professores, profissionais que atuam educação – porteiros, secretários, auxiliares administrativos, etc. – infraestrutura das instituições educativas, material didático, transporte escolar, entre outros).

Compreende-se que os direitos podem ser viabilizados por meio de políticas públicas que, como afirma Azevedo (2001), servem para dar visibilidade e materialidade ao Estado, e significam o Estado em ação. Mas, no entender de Muller e Surel (2004), as políticas públicas possuem três significados.

No primeiro, uma política pública constitui um quadro normativo de ação, como um conjunto de medidas que serão constituídos de recursos financeiros, intelectuais, reguladores, materiais e de produtos, e são responsáveis diretos pela substância visível da própria política. Dentro dessa mesma perspectiva, os autores enfatizam que “para que se esteja na presença de uma política, é necessário que

⁶⁷ Conforme artigo 149.

⁶⁸ Registram BONAVIDES e PAES DE ANDRADE, referindo-se a um dos (posteriormente) considerados próceres da União Democrática Nacional: “O deputado Prado Kelly foi em larga medida o responsável pela inclusão de um outro item social até então inédito: um capítulo especial sobre a educação”. Cf. BONAVIDES; ANDRADE, *História constitucional do Brasil*, cit., p. 319.

seja igualmente definido, pelo menos como tendência, um quadro geral de ação”⁶⁹ (MULLER; SUREL, 2004, p. 18).

O segundo combina elementos de força pública e elementos de competência, apontando dessa forma para a perspectiva de uma política pública como uma expressão do poder público. Muller e Surel (2004, p. 20-1) destacam a dificuldade de serem identificados os elementos que fundamentam a especificidade da ação do Estado, uma vez que “uma política governamental compreende elementos de decisão ou de alocação de recursos de natureza mais ou menos *autoritária* ou coercitiva” [grifo do autor], o que apontaria para uma exclusão dos diversos segmentos que compõem os espaços privados e participam do processo de construção da mesma.

No terceiro, destacam que uma política pública constitui uma ordem local, pois,

toda política pública assume, de fato, a forma de um espaço de relações interorganizacionais que ultrapassa a visão estritamente jurídica que se poderia ter a respeito: uma política pública constitui uma “ordem local”, isto é, um “constructo político relativamente autônomo que opera, em seu nível, a regulação dos conflitos entre os interessados, e assegura entre eles a articulação e a harmonização de seus interesses e seus fins individuais, assim como dos interesses e fins coletivos” (FRIEDBERG, 1993 apud MULLER; SUREL, 2004, p. 22).

Desse modo, fica claro que pensar a política pública como parte de uma ordem local, implica percebê-la dentro de um contexto mais complexo, o qual está relacionado às questões interorganizacionais, sendo vista como uma construção política com determinada autonomia, regulando os conflitos entre os diversos interesses e seus fins individuais e coletivos.

Para Azevedo (2001, p. 5), a política pública “implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”. Ou seja, é o Estado, enquanto possuidor do poder de definir as ações públicas que serão implementadas por meio de sua estrutura governamental, que coloca em prática o que foi elaborado para determinado fim.

⁶⁹ Muller e Surel (2004) destacam a proposição apresentada por Richard Rose que utiliza, para tal fim, a noção de programa de ação governamental. E ao citarem Rose (1994), definem programa de ação governamental como “uma combinação específica de leis, de atribuições de créditos, de administrações e de pessoa voltados para a realização de um conjunto de objetivos mais ou menos claramente definidos” (apud MULLER; SUREL, 2004, p. 18).

As políticas de ação afirmativa para o ensino superior surgem a partir da problemática de exclusão social de determinados grupos étnicos, alunos de escolas públicas, afro descendentes, indígenas, pessoas com deficiência e quilombolas das universidades públicas, e de diversos segmentos sociais organizados, os quais lutam para que o poder público possa construir políticas eficazes que possibilitem a inserção social dos excluídos, e que seja uma inclusão não excludente.

A expressão política de ação afirmativa surgiu

em 1935 [...] nos Estados Unidos, no Ato Nacional de Relações de Trabalho, onde foi determinada a proibição, ao empregador, de exercer qualquer forma de repressão contra um membro de sindicato ou de seus líderes. O objetivo era fazer cessar a discriminação utilizando-se da ação afirmativa para recolocar as suas vítimas naquela posição que teriam alcançado se não houvessem sido discriminadas (VILAS-BÓAS, 2003, p. 33).⁷⁰

Porém, somente no início da década de 1960, é que a expressão “ação afirmativa” surgiu no contexto da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos da América (inicialmente como uma medida de combate à discriminação e posteriormente almejando a inclusão das minorias), em um decreto presidencial, a *Executive Order* n.º 10.925, de 6 de março de 1961, a qual criava a *Equal Employment Opportunity Commission*⁷¹ (EEOC), e que foi assinada pelo então presidente norte-americano John Fitzgerald Kennedy.

Segundo a *Executive Order* n.º 10.925, nos contratos com o Governo Federal,

o contratante não discriminará nenhum funcionário ou candidato a emprego devido a raça, credo, cor ou nacionalidade, e adotará uma ação afirmativa para assegurar que os candidatos sejam empregados, como também tratados durante o emprego, sem consideração a sua raça, credo, cor ou nacionalidade (MENEZES, 2001, p. 88).

A referida comissão, a EEOC, tinha por objetivo identificar as políticas segregacionistas governamentais, com a intenção de revisá-las, e assim, de

⁷⁰ Porém, apesar do termo ter surgido nos Estados Unidos, excepcionalmente, a primeira ação afirmativa efetivada em sistema de quotas na contemporaneidade foi realizada na Índia, durante a década de 1940, com o fito de possibilitar que o parlamento passasse a ser constituído por representantes das castas consideradas inferiores. No Brasil, identifica-se além das expressões ação afirmativa, discriminação positiva e a ação positiva, os seguintes termos: ação ou política compensatória, antidiscriminatória, de reparação, antirracista, ou ainda, com uma referência mais geral, de discriminação justa, política de promoção da igualdade, da diversidade ou do multiculturalismo (ARBACHE, 2006; SANTOS, 2005; SISS, 2003; VILAS-BÓAS, 2003).

⁷¹ **Tradução:** Comissão pela Igualdade de Oportunidades no Emprego.

uma postura segregacionista estatal, intentava-se a implementação de uma política neutra, que deixasse de considerar a raça como fator de segregação. Observa-se, desse modo, que a despeito de se ter utilizado a expressão *Ação Afirmativa* em tal Ordem Executiva, seu conteúdo inicial era o de tão-somente combater a discriminação (KAUFMANN, 2007, p. 169) [grifo do autor].

Com o assassinato de John Kennedy, a 22 de novembro de 1963, assumiu o poder o vice-presidente Lyndon Baines Johnson, que procurou dar continuidade a política do seu antecessor. E assim, foram promulgadas, a partir de então, uma série de leis que objetivavam combater a discriminação: a Lei dos Direitos Civis de 1964 (*Civil Rights Act*), pela qual se proibia a segregação em diversas áreas sociais, incluindo espaços públicos, escolas, programas de governo e emprego; e a Lei sobre o Direito de Voto de 1965 (*Voting Rights Act*), que, juntamente com a 15.^a Emenda de 1870, garantiu aos negros o direito de votarem e de serem votados e que não seria negado ou manipulado tais direito com base na raça (PISCITELLI, 2009; SISS, 2003).

Para o presidente Lyndon Johnson, a permanência de tal política afirmativa justificava-se pela necessidade de superar as barreiras impostas pelas leis e práticas governamentais, por meio das quais se demarcava a condição de indivíduos pela cor da própria pele. Em 4 de junho de 1965, durante discurso⁷² na Universidade de Howard, o presidente, afirmou a intenção de combater as desigualdades provocadas pelo sistema segregacionista, sem, no entanto, anunciar qualquer medida que integrasse efetivamente os negros, permanecendo enquanto política que apenas proibia a discriminação.

⁷² **Discurso em inglês:** “*But freedom is not enough. You do not wipe away the scars of centuries by saying: Now, you are free to go where you want, do as you desire, and choose the leaders you please. You do not take a man who for years has been hobbled by chains, liberate him, bring him to the starting line of a race, saying, ‘you are free to compete with all the others’, and still justly believe you have been completely fair. Thus it is not enough to open the gates of opportunity. All our citizens must have the ability to walk through those gates. This is the next and more profound stage of the battle for civil rights. We seek not just freedom but opportunity - not just legal equity but human ability - not just equality as a right and a theory, but equality as a fact and as a result.*” **Tradução:** “Mas liberdade não é o bastante. Você não limpa as cicatrizes de séculos dizendo: agora você está livre para ir a onde quiser, fazer o que deseja e escolher os líderes que achar melhor. Você não transforma um homem que por anos ficou acorrentado, libertando-o, e levando-o ao início da linha de corrida, dizendo: ‘Você está livre para competir com todos os outros’, e ainda assim realmente acreditar que você está sendo completamente justo. Isto não é o suficiente para abrir os portões da oportunidade. Todos os nossos cidadãos devem ter a capacidade de atravessar estes portões. Este é o próximo e mais profundo estágio da batalha dos direitos civis. Nós procuramos não somente por liberdade, mas por oportunidade – não somente por igualdade legal, mas também por capacidade humana – não somente por igualdade como direito e teoria, mas por igualdade como fato e realidade” (MENEZES, 2001; SISS, 2003).

Ou seja, ao enfatizar a insuficiência das leis antidiscriminatórias justificou a intenção do seu governo em ampliar as oportunidades institucionais para que as relações de raça e poder se tornassem mais igualitárias. E assim, editou a 24 de setembro do mesmo ano, a *Executive Order* n.º 11.246, a qual estabelecia como objetivo do governo a promoção de iguais oportunidades de trabalho na área federal e proibia qualquer tipo de discriminação com base em raça, credo, cor ou origem nacional; previa ainda, a realização de oportunidades de trabalho por meio de programas contínuos de ação afirmativa em cada departamento ou agência governamental.

No entender de Arbach (2006, p. 118), “estas medidas incluíam a eliminação do quase nepotismo das redes de recrutamento, a eliminação de qualquer inclinação racial nos testes para emprego, a busca por empregados qualificados tanto em comunidades negras como brancas”.

Porém, Kaufmann (2007, p. 171), destaca que

como se observa dos textos das Ordens Executivas n.º 10.295 e 11.246, os governos de Kennedy e Johnson não iniciaram as ações afirmativas conforme as entendemos hoje. Originalmente, o conceito de ação afirmativa significava uma política institucionalizada de combate à discriminação e não medidas de inclusão propriamente ditas. É que, à época, acreditava-se que o simples fato de o governo deixar de apoiar a discriminação, em uma sociedade desenvolvida sob os auspícios do sistema *Jim Crow*, já sinalizava vultuosos ganhos para a comunidade negra. Confirma-se com os termos da Ordem Executiva n.º 11.246, em muito semelhante à Ordem n.º 10.295 [grifo do autor].

E mais, se em 1935, o enfoque das ações afirmativas estava no contexto trabalhista, ainda hoje “a antiga noção de ação afirmativa tem [...] conservado o sentido de reparação por uma injustiça passada” (GUIMARÃES, 1999, p. 154). Ou seja, atualmente elas ainda se referem a programas de políticas públicas ordenadas pelo executivo, pelo legislativo ou implementadas por empresas privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, para garantir a ascensão de pessoas, considerando suas condições étnicas, raciais e sexuais e, ainda, combater ou eliminar qualquer manifestação de discriminação.

No que tange a aplicabilidade das ações afirmativas, elas são mecanismos utilizados em diferentes tipos de sociedade, entre elas as “democráticas, socialistas, autoritárias, combinadas ou pós-coloniais, destinado a ajudar minorias (ou, como no caso da Malásia, a maioria) anteriormente discriminadas para que possam superar

as desvantagens em muitas áreas da vida econômica, social e política” (SILVA, 2001, p. 28-9).

Vale ressaltar que experiências de ações afirmativas ocorreram e ocorrem também em vários países da Europa Ocidental; em Kosovo, Canadá, Nigéria, África do Sul, Índia, Zimbábue, Israel, Austrália, Peru, Argentina, México, Chile, Paraguai, Bolívia, dentre outros. Isto significa que as ações afirmativas estão sendo discutidas em inúmeros países com diferentes modalidades e implementações, adaptadas as especificidades de cada um deles.

Na Europa, as primeiras orientações mais gerais a respeito foram elaboradas em 1976, utilizando-se com maior frequência o termo ação ou discriminação positiva; e em 1982, esta foi inserida no primeiro programa de ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Europeia, como estratégia voluntária e facultativa na Bélgica, Itália e Holanda, com caráter de obrigatoriedade na Noruega e de forma mista na França.

Na Malásia, a etnia bhimputra recebeu tratamento etnicamente diferenciado, como o objetivo de que fosse promovido o seu desenvolvimento econômico (SISS, 2003; WESTHUIZEN, 2006). Na Índia, país com a mais longa experiência histórica com políticas de ação afirmativa, a justificava da adoção de discriminação positiva fundamenta-se nos seguintes princípios: compensação ou reparação de injustiças cometidas no passado; proteção dos segmentos sociais mais fracos; igualdade proporcional; e justiça social (FERES JÚNIOR, 2006).

Na África do Sul, com o fim do *apartheid*, foi formulado o *Reconstruction and Development Programme*,⁷³ o qual embora não explicitasse às metas de ação afirmativa, possuía as seguintes metas específicas: criação de cinco milhões de empregos, construção de milhares de moradia, extensão da eletricidade e sistema de água e esgoto para vários domicílios, redistribuição de terras para agricultores, ampliação de serviços médicos gratuitos, educação gratuita e obrigatória com duração de dez anos, democratização e reestruturação das instituições do Estado para refletir a composição de raça e gênero da sociedade (WESTHUIZEN, 2006).

Diante dessa diversidade de experiências realizadas e em curso, e considerando a importância e centralidade ocupada pelas ações norte-americanas, é

⁷³ **Tradução:** Programa de Reconstrução e Desenvolvimento – PRD.

imprescindível relativizá-las e observar como foram implantadas e quais os impactos obtidos nesses países. E segundo Cordeiro (2008, p. 28),

países como a **Índia, Malásia, Estados Unidos e África do Sul**, os primeiros a programarem ações afirmativas em áreas como educação e mercado de trabalho, fornecem parâmetros basilares para o debate e criação de Ações Afirmativas no Brasil, principalmente no seio das universidades públicas federais e estaduais [grifo do autor].

Assim, a introdução das políticas públicas de ação afirmativa, de criação pioneira na Índia e nos EUA, representou, em essência, a mudança de postura do Estado, que em nome de uma suposta neutralidade, aplicava suas políticas governamentais universais indistintamente, ignorando a importância de fatores entre os quais, sexo, raça, etnia, cor e origem nacional. Nessa nova postura, passa o Estado a levar em conta tais fatores no momento de contratar seus funcionários ou de regular a contratação por outrem, ou ainda no momento de regular o acesso aos estabelecimentos educacionais.

Logo, ao invés de conceber políticas públicas universalistas de que todos seriam beneficiários, independentemente da sua condição étnica, racial ou sexual, o Estado passa a considerar esses fatores na implementação das suas decisões, não para prejudicar quem quer que seja, mas para evitar que a discriminação, a qual inegavelmente tem um fundo histórico e cultural, e não raro se subtrai ao enquadramento nas categorias jurídicas clássicas, termine por perpetuar as iniquidades sociais.

2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS E RESERVA DE VAGAS NO ENSINO SUPERIOR: O CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, embora a expressão ação afirmativa seja quase que invariavelmente associada à experiência norte-americana, vista como algo que se aplica exclusivamente aos negros e reduzida à política de quotas (mas esta é apenas um dos gêneros de ações afirmativas,⁷⁴ e a temática de estudo deste

⁷⁴ Outros modelos são as taxas e metas, as quais servem como parâmetro para a mensuração de progressos obtidos em relação a objetivos propostos, os cronogramas, pensados enquanto planejamentos com prazos e etapas a serem observadas, o sistema de bônus e incentivos fiscais como instrumento de motivação do setor privado, o método de estabelecimento de preferências, bolsas de estudo, programas especiais de treinamento, recrutamento ativo, reforço escolar, dentre outras (GOMES, 2011, 2001). No entanto, tais atitudes obtêm melhores resultados quando são

trabalho, com especificidade no Estado do Amazonas), ela vai assumindo significados específicos em virtude das peculiaridades brasileiras.

E mais, a ideia de dispensar um tratamento positivamente diferenciado a determinados grupos, em função da discriminação de que são vítimas, está presente na legislação brasileira há muito tempo (GOMES, 2011; GUIMARÃES, 1997). Ou seja, embora as discussões a respeito das ações afirmativas sejam recentes, as práticas de políticas compensatórias brasileiras vêm de longas datas, exemplo disso são:

- a chamada Lei dos Dois Terços,⁷⁵ implementada na década de 1930 para garantir a participação majoritária de trabalhadores brasileiros nas empresas em funcionamento no Brasil, em uma época em que muitas firmas de propriedade de imigrantes costumavam discriminar os trabalhadores de nacionalidade brasileira, sobretudo em São Paulo e nos Estados do Sul; e
- a Lei do Boi (Lei n.º 5.465, de 3 de julho de 1968), que estabelecia que as escolas de ensino médio agrícola e de ensino superior de agricultura e veterinária, mantidas pela União, deveriam, de preferência, reservar 50% das vagas para candidatos agricultores ou seus filhos, desde que residissem em áreas rurais. Tal lei determinava também que 30% das vagas fossem destinadas para agricultores ou seus filhos, os quais residissem em vilas e cidades sem escolas de ensino médio.⁷⁶

No contexto atual, a Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990; a Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991 e a Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993; que mesmo não adotando a perspectiva racial, destinam um percentual de vagas para pessoas com deficiência nos serviços públicos, privados e associações filantrópicas. Do mesmo modo a Lei n.º 9.504, de 30 de setembro de 1997, a qual reserva vagas para as mulheres em candidaturas político-partidárias.

acompanhadas de medidas de cunho social: melhorias na qualidade do ensino público fundamental, políticas de redistribuição de renda, reforma tributária, reforma agrária e outros.

⁷⁵ Também conhecida como Lei de Nacionalização do Trabalho, foi instituída pelo Decreto n.º 19.482, de 12 de dezembro de 1930.

⁷⁶ A Lei n.º 5.465, de 3 de julho de 1968, objetivava atender ao grande produtor rural brasileiro e sua validade não foi questionada no judiciário.

A discussão sobre ações afirmativas no Brasil exige o resgate da história das consideradas minorias no País, pois como afirma Mello (2001, p. 5),

é preciso buscar-se a ação afirmativa. A neutralidade estatal mostrou-se nesses anos um grande fracasso; é necessário fomentar-se o acesso à educação; urge contar-se com programa voltado aos menos favorecidos, a abranger horário integral, de modo a tirar o menor da rua, dando-se-lhe condições que o levem a ombrear com as demais crianças. O Estado tem enorme responsabilidade nessa área e pode muito bem liberar verbas para os imprescindíveis financiamentos nesse setor; pode estimular, mediante tal liberação, as contratações. E o Poder Público deve, desde já, independentemente da vinda de qualquer diploma legal, dar à prestação de serviços por terceiros uma outra conotação, estabelecendo, em editais, quotas que visem a contemplar as minorias.

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como

políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização do efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplariedade, têm como meta, também o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas diversas esferas do convívio humano. Constituem, por assim dizer, a mais eloqüente manifestação da moderna idéia de Estado promotivo, atuante, eis que de sua concepção, implantação e delimitação jurídica participam todos os órgãos estatais essenciais, aí incluindo-se o Poder Judiciário, que ora se apresenta no seu tradicional papel de guardião da integridade do sistema jurídico como um todo, ora como instituição formuladora de políticas tendentes a corrigir as distorções provocadas pela discriminação. Construção intelectual destinada a viabilizar a harmonia e a paz social, as ações afirmativas, por óbvio, não prescindem da colaboração e da adesão das forças sociais ativas, o que equivale dizer que, para o seu sucesso, é indispensável a ampla conscientização da própria sociedade acerca da absoluta necessidade de se eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias (GOMES, 2001, p. 6-7).

Para Santos (2002, apud ARBACHE, 2006, p. 119), a ação afirmativa é

como um programa de trabalho nacional para remediar a subjugação a que foram submetidas às minorias raciais e étnicas, as mulheres, entre outros grupos sociais. Um conjunto de medidas legais, de modos de vida e de políticas sociais que pretendem aliviar os tipos de discriminação que limitam oportunidades de determinados grupos sociais. Um esforço realizado pelos governos federal, estadual e municipal, instituições públicas e privadas, escolas, etc. para combater a discriminação e promover a igualdade de oportunidade nas áreas de educação e no acesso ao emprego, entre outras.

Conforme Silvério (2002, p. 91-2), ações afirmativas são

um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações devem agir positiva, afirmativa e agressivamente para remover todas as barreiras, mesmo que informais ou sutis. Como as leis antidiscriminação – que oferecem possibilidade de recursos a, por exemplo, trabalhadores que sofreram discriminação –, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade. E, diferentemente dessas leis, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo prevenir a ocorrência de discriminação.

Diferentemente, das definições acima expostas, Guimarães (1997), acredita que tais ações consistem em promover privilégios de acesso a meios fundamentais, principalmente nas áreas da educação e emprego, para as pessoas, a partir das perspectivas étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídos, seja total ou parcialmente. Pois tratar com igualdade pessoas que, na realidade são desiguais, terá como consequência o aumento da desigualdade.

Afirmam Feres Júnior e Zoninsein (2006, 2008), que a ação afirmativa corresponde a qualquer medida que aloca bens (ingresso em universidades, empregos, promoções, contratos públicos, empréstimos comerciais, direito de comprar e vender terra, dentre outros) com base no pertencimento a um grupo específico, com a finalidade de aumentar a proporção de integrantes deste grupo na força de trabalho, na classe empresarial, na população estudantil universitária e nos demais setores nos quais esses grupos estejam, na atualidade, sub-representados em virtude das discriminações vivenciadas no passado ou ainda no presente.

Para Candau (2004, p. 91-2), as

políticas de ação afirmativa estão voltadas, em sociedades marcadas por fortes desigualdades e mecanismos de exclusão, para a promoção do acesso das mulheres, da população indígena, dos afrodescendentes ou outros grupos excluídos ou objeto de discriminação, a direitos básicos inerentes a todos os seres humanos.

[...]

As ações afirmativas podem ser analisadas por dois prismas: em um sentido restrito e em um sentido amplo. No primeiro caso, [...] são apontadas como políticas públicas temporárias, promovidas por parte do Estado, tanto em seu Poder Legislativo quanto no Executivo, que objetivam a promoção da igualdade entre os grupos sociais, levando em consideração desvantagens sofridas ao longo da história [...].

A segunda possibilidade de concepção e desenvolvimento das ações afirmativas seria encará-las como medidas amplas, não necessariamente atreladas às políticas públicas, medidas estas que visam à justiça distributiva, ou seja, que buscam a democratização da sociedade e são promovidas em diferentes espaços sociais.

Diversamente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo proibitivo, as quais singularizam por oferecerem às vítimas apenas instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção, as ações afirmativas têm natureza multifacetária (RESKIN, 1997 apud HERINGER, 1999), e visam evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas, isto é, formalmente por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou ainda, de mecanismos informais, estruturais e enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo.

Em síntese, ações afirmativas se referem a políticas e mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido, o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito e que sustenta o tratamento desigual aos desiguais.

Mas especificamente, podem ser políticas compensatórias e distributivas voltadas para determinado grupo, definido a partir de características adscritas como raça, etnia, origem, condição social ou políticas de diversidade, as quais reivindicam não uma igualdade de bens materiais, mas sim, culturais, com a exigência do reconhecimento das múltiplas e particulares identidades.

Quanto aos beneficiários dessas políticas, o determinante é o fato de serem discriminados, mas a raça, cor, etnia, gênero também podem ser critérios utilizados para que alguém possa se beneficiar de tais ações, quer no emprego, na educação superior ou em outras áreas, pois estas categorias foram e são usadas para inferiorizar e discriminar negativamente indivíduos e grupos sociais.

No que tange aos seus objetivos, seja na perspectiva compensatória ou na distributiva, eles são a igualdade de tratamento, oportunidades e a eliminação ou mitigação das discriminações, visando induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, capazes de subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uns em relação a outros.

No entender de Siss (2003, p. 138), para que políticas de ação afirmativas sejam implantadas,

é necessário que as desigualdades sejam raciais, étnicas, de gênero, de classe ou de casta, dentre outras formas possíveis, é necessário, repito, que tais desigualdades construídas socialmente sejam reconhecidas. Ora, em um país como o nosso, que se explica e se apóia no mito fundante da “fábula das três raças”, formadoras de uma pseudo-identidade nacional, a

implementação de tais políticas implica, necessariamente, o reconhecimento da existência de desigualdades raciais entre os brasileiros. Esse reconhecimento fenderia o credo de que somos todos iguais perante a lei, e mais, de que somos um só povo, de genótipo mestiço, mas fenótipo branco, europeizado.

Vale ressaltar que a noção mais completa acerca do enquadramento jurídico e doutrinário das ações afirmativas, coube, no Direito Público do Brasil, a professora Carmen Lúcia Antunes Rocha, classificando-as como a mais avançada tentativa de concretização do princípio jurídico da igualdade, ao afirmar que

a definição jurídica objetiva e racional da desigualdade dos desiguais, histórica e culturalmente discriminados, é concebida como uma forma para se promover a igualdade daqueles que foram e são marginalizados por preconceitos engravados na cultura dominante na sociedade. Por esta *desigualação positiva* promove-se a *igualação jurídica* efetiva; por ela afirma-se uma fórmula jurídica para se provocar uma efetiva igualação social, política, econômica no e segundo o Direito, tal como assegurado formal e materialmente no sistema constitucional democrático. A *ação afirmativa* é, então, uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias (ROCHA, 1996, p. 286) [grifo do autor].

Esta criação jurídico-político-social refletiria ainda, segundo a autora, em uma mudança comportamental dos juízes constitucionais de todo o mundo democrático do pós-guerra, os quais se teriam conscientizado da necessidade de uma transformação na forma de se conceber e aplicar os direitos, especialmente aqueles listados entre os fundamentais. Não bastavam as letras formalizadoras das garantias prometidas; era imprescindível instrumentalizarem-se as promessas garantidas por uma atuação exigível do Estado e da sociedade.

Nesse sentido, a ação afirmativa emergiu como a face construtiva e construtora do novo conteúdo a ser buscado no princípio da igualdade jurídica. O Direito Constitucional, posto em aberto, mutante e mutável para se fazer permanentemente adequado às demandas sociais, não podia persistir no conceito estático de um direito de igualdade pronta, realizado segundo parâmetros históricos eventualmente ultrapassados (ROCHA, 1996).

Pois o conteúdo de origem aristotélica (SOUZA, 2010), de tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida em que se desigalam, sempre lembrado como sendo a essência do princípio da igualdade jurídica, encontrou uma nova interpretação no acolhimento jurisprudencial concernente à ação afirmativa.

Segundo essa nova interpretação, a desigualdade que se pretende e se necessita impedir para se realizar a igualdade no Direito não pode ser extraída apenas no momento em que se tomam as pessoas postas em dada situação submetida ao Direito, mas que se deve atentar para a igualdade jurídica a partir da consideração de toda a dinâmica histórica da sociedade, para se focalizar e retratar não apenas um instante da vida social, desvinculada da realidade histórica de determinado grupo social.

Há que se ampliar o foco da vida política em sua dinâmica, cobrindo o espaço histórico que se reflete ainda no presente, propiciando no agora, desigualdades que nasceram de preconceitos passados, e não de todo extintos. A discriminação de ontem pode ainda tingir a pele que se vê de cor diversa da que predomina entre os que detêm direitos e poderes hoje (ROCHA, 1996).

No que concerne aos debates sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil, estes foram intensificados,⁷⁷ em meados da década de 1990, durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso. Em 20 de novembro de 1995, por ocasião da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida,⁷⁸ foi instituído, por meio de decreto presidencial,⁷⁹ o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), “cuja missão era elaborar um diagnóstico, discutir e formular

⁷⁷ Segundo Cordeiro (2008) e Santos (2007), as discussões no Brasil sobre políticas de ação afirmativa, especialmente voltada para os afro-brasileiros, datam de 1940, com o Manifesto à Nação Brasileira, originado na Convenção Nacional do Negro Brasileiro, a qual foi organizada pelo Teatro Experimental do Negro, que teve como fundador Abdias Nascimento, que ao se eleger deputado federal pelo Estado do Rio de Janeiro (mandato de 1983 a 1987), quarenta anos após tal Convenção Nacional, apresentou o Projeto de Lei n.º 1.332 de 14 de junho de 1983. Tal projeto dispunha “sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011, p. 1). Vale ressaltar que este projeto foi arquivado pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados em 5 de abril de 1989, em cumprimento a Resolução n.º 6 de 4 de abril de 1989 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989b, p. 1813), pois apresentado “antes da promulgação da nova Carta Magna [de 1988] encontra-se prejudicado ou destoante, em face do Texto Constitucional em vigor” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a, p. 1331). Em 1991 e 1997, Abdias Nascimento assumiu vaga no Senado Federal, no primeiro, temporariamente, na condição de suplente do Senador Darcy Ribeiro, e em consequência da morte deste em 1997, assume a vaga no Senado de forma efetiva, permanecendo até 1998 (LOPES, 2004).

⁷⁸ Esta marcha foi organizada para reafirmar a luta dos afro-brasileiros contra o racismo, as desigualdades raciais e exigir políticas públicas para os negros. Ela contou com a presença de mais de trinta mil participantes, e foi simbolizada no herói negro Zumbi dos Palmares. Seus organizadores foram recebidos no Palácio do Planalto pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, a quem entregaram o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Dentre as inúmeras propostas contidas no respectivo programa, havia a reivindicação do desenvolvimento de ações afirmativas para acesso de negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (SANTOS, 2007).

⁷⁹ Este instrumento legal foi alterado pelo decreto presidencial de 13 de junho de 1996, o qual incluiu o inciso IV ao Art. 3.º do decreto de 20 de novembro de 1995.

propostas e projetos políticos voltados para a valorização e melhoria das condições de vida da população afro-brasileira” (NASCIMENTO, 2007, p. 191).

No entanto, vale ressaltar que a instauração do GTI, se deu em resposta as pressões do Movimento Negro por políticas de promoção da igualdade racial, e não por mera benevolência e concessão do Estado brasileiro. Pois, como afirma Santos (2007, p. 174), “o GTI [...] não surge por boa vontade ou consciência política e solidariedade racial do governo Fernando Henrique Cardoso, mas em virtude das pressões dos Movimentos Sociais Negros pela promoção da igualdade racial”.

É mister não se negar que a instituição desse Grupo de Trabalho, possibilitou a intensificação das discussões sobre a questão racial, das desigualdades e a necessidade da adoção de políticas públicas para eliminá-las ou minimizá-las, nos ministérios, autarquias, fundações, universidades, empresas públicas, e outros órgãos governamentais, ou seja, no estrutura interior da burocracia administrativa do Estado brasileiro.

De acordo com o GTI (1997 apud SANTOS, 2007, p. 275), as ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, 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. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado.⁸⁰

Ao Grupo de Trabalho Interministerial competia à proposição de políticas governamentais antidiscriminatórias, o incentivo a iniciativas públicas e privadas para o desenvolvimento da população negra e o exame e proposição de leis em colaboração com os poderes legislativo e judiciário. Ele foi dividido em áreas temáticas, entre as quais se destacou a educacional.

Para esta área temática, a proposição de ação afirmativa elaborada foi a construção de

mecanismos facilitadores de ingresso de afro-brasileiros nas universidades públicas e privadas; elaborar “programas para concessão de bolsas de estudos” para alunos universitários afro-brasileiros, seja na graduação seja na pós-graduação; construir formas de acesso facilitado ao crédito

⁸⁰ Este conceito de ação afirmativa é o mesmo utilizado por Santos (1998).

educativo para estudantes afro-brasileiros; priorizar a “alocação de recursos do tesouro nacional para fins de educação” à pré-escola e ao ensino fundamental; conceder estímulo à “implantação ou ampliação de cursos noturnos”, seja em instituições públicas de ensino, principalmente universidades e escolas profissionalizantes; elaborar “programas especiais” facilitadores do acesso de afro-brasileiros ao ensino profissionalizante, bem como programas especiais destinados a capacitar trabalhadores afro-brasileiros, visando preferencialmente a formação de adolescentes e mulheres; “instituir e estimular a criação de cursos especiais de preparação para ingresso” nas instituições de ensino superior, bem como nas diversas profissões civis ou militares; “criar e estimular programas” voltados para capacitar afro-brasileiros em gestão empresarial; criar convênios com instituições de ensino internacionais voltados para a capacitação de afro-brasileiros; dar impulso positivo à “produção de material didático-pedagógico especial para a educação infantil” com o objetivo de permitir que a criança se desenvolva de forma sadia, no que diz respeito às relações raciais; elaborar “mecanismos de estímulo às escolas comunitárias e tecnoculturais que desenvolvam programas especiais de educação infantil” com base na cultura afro-brasileira; “promover e estimular a produção de materiais didático-pedagógicos” que enfatizem a história, a cultura e a tradição dos afro-brasileiros; incluí-los aos currículos da educação básica, além de prover a capacitação dos docentes para trabalhar com o tema relações raciais (SISS, 2003, p. 149).

O GTI, pelas suas dimensões nacionais e propostas, foi algo inédito em nosso País. Seus objetivos no poder público abrangiam questões há muito tempo procrastinadas. Porém os avanços que lhes podem ser imputados são muito mais fruto do empenho individual de certos integrantes do Grupo de Trabalho, do que apoio institucional efetivo e político do Governo Federal.

E assim, as ações afirmativas aparecem como uma das principais iniciativas, que ganhou o centro do debate com a reserva de vagas/quotas para afro descendentes, e, posteriormente, para estudantes da escola pública, pessoas com deficiência, indígenas e quilombolas nas universidades públicas. E elas não surgiram enquanto condescendência do governo ou do Estado brasileiro, vindo de cima para baixo – do Estado, do governo, das elites dirigentes para os discriminados e excluídos – como sugerem alguns autores (FRY, 2006; MAGGIE, 2005; MAGGIE; FRY, 2004; MAIO; SANTOS, 2005a, 2005b).

Em consonância com o governo de Fernando Henrique, o governo de Luís Inácio Lula da Silva,⁸¹ o qual “tornou-se presidente do Brasil em 1º de janeiro de

⁸¹ Criou a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), equiparada a Ministério, e indicou Joaquim Benedito Barbosa Gomes para ocupar vaga no Supremo Tribunal Federal (STF), o primeiro, reconhecidamente, negro a compor a Suprema Corte da Justiça Brasileira (CORDEIRO, 2008, SANTOS, 2007). É imperioso lembrar, que antes de Joaquim Barbosa, o STF teve outros dois ministros de ascendência negra: 1.º – Pedro Augusto Carneiro Lessa (1907 a 1921), considerado mulato claro e 2.º – Hermenegildo Rodrigues de Barros (1919 a 1937), que era mulato escuro (STF, 2011).

2003, com o compromisso renovado de dedicar-se ao combate da desigualdade na sociedade brasileira, em particular a racial” (ZONINSEIN, 2006, p. 66), aprofundou uma série de reformas, inclusive educacionais, entre elas a reforma universitária, nas quais se encontram inseridas as ações afirmativas (reserva de vagas/quotas).

Estas, são definidas pelo Ministério da Educação (MEC) como sendo medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras, historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização (BRASIL, 2009).

É também no governo do presidente Lula que é criado, para o ensino superior, o Programa Diversidade na Universidade,⁸² no âmbito do MEC, “com a finalidade de implantar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas” (Art. 1.º).

Outra ação do governo Lula, tão importante quanto à criação do Programa acima referido foi à instituição do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). Este, tem por objetivo geral, “instituir um programa integrado de apoio à formação superior indígena, em especial à formação de professores indígenas, como uma política de estado a ser implementada pelas Instituições Públicas de Educação Superior de todo país” (CORDEIRO, 2008, p. 47).

Especificamente, objetiva

apoiar os projetos de cursos na área das Licenciaturas Interculturais para formar professores para a docência no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio das comunidades indígenas em consonância com a realidade social e cultural específica de cada povo e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena (BRASIL; MEC; SECAD, 2008, p. 39).

O Prolind está subdividido nos seguintes eixos de apoio: 1 – projetos de formação de professores indígenas em nível superior já em desenvolvimento; 2 – criação e implantação de cursos de licenciaturas para formações de professores indígenas; 3 – elaboração de projetos para a instalação de cursos de formação superior de professores, reunindo professores indígenas ou organizações de movimentos indígenas e universidade; 4 – as universidades com políticas de quotas

⁸² Lei n.º 10.558 de 13 de novembro de 2002. Para maior aprofundamento do Programa Diversidade na Universidade, ver Barnes (2010), Lima e Barroso-Hoffmann (2007) e Braga e Silveira (2007).

ou reserva de vagas para os povos indígenas nos processos de permanência nos cursos universitários (BARNES, 2010; CORDEIRO, 2008).

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas originou-se do Programa Diversidade na Universidade e envolve articulações e discussões políticas no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi),⁸³ Secretaria de Ensino Superior (Sesu) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL; MEC; SECAD, 2008).

No âmbito estadual, em 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, aprovou e o governador do Estado sancionou, em situação inaugural no Brasil, a Lei Estadual n.º 3.524 de 28 de dezembro, a qual instituiu nas universidades públicas do Estado, a reserva de 50% das vagas de todos os cursos de graduação para serem preenchidas por estudantes que tivessem cursado, integralmente, os ensinos fundamental e médio em instituições da rede pública dos municípios e ou do Estado, criando assim, as chamadas quotas sociais⁸⁴ na educação superior pública do Rio de Janeiro.

Porém essa discussão não foi privilégio do Rio de Janeiro, pois neste mesmo ano, a temática também se fez presente no Legislativo Estadual Amazonense, quando do Projeto de Lei do Executivo para criação no Amazonas,⁸⁵ da Universidade do Estado, posteriormente, denominada Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

O então deputado estadual Manoel do Carmo Chaves Neto (PFL), propôs, por meio da Emenda Aditiva ao Projeto de Lei n.º 128/2000, que fosse “asseguradas 50% (cinquenta por cento) das vagas dos diversos cursos da Universidade Estadual, aos alunos que tenham concluído o curso médio em Escolas da Rede Pública de

⁸³ Esta secretaria criada na estrutura organizacional do MEC em julho de 2004 denominava-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), porém o Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011, ao aprovar a estrutura regimental do Ministério da Educação, atribuiu-lhe nova denominação: Secadi.

⁸⁴ As quotas para negros (raciais), foram criadas no Rio de Janeiro pela Lei Estadual n.º 3.708, de 9 de novembro de 2001, a qual instituiu a cota mínima de até 40% para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf) - RJ, ver Contins (2004), Freire (2004), Heringer (2004, 2006), Santos (2006), Zoninsein (2006). Atualmente, está em vigor no Rio de Janeiro a Lei n.º 4.151, de 4 de setembro de 2003, que instituiu nova disciplina sobre o sistema de quotas para ingresso nas Universidades Públicas Estaduais, incluindo as minorias étnicas e que revogou as Leis n.º 3.524 e a n.º 3.708.

⁸⁵ Projeto de Lei n.º 128/2000, oriunda da Mensagem Governamental n.º 50/2000, de 15 de dezembro de 2000.

Ensino” (ALEAM, 2000a, p. 15), colocando assim, pela primeira vez, em discussão no legislativo estadual amazonense, as quotas sociais.⁸⁶

A partir desta época as políticas de ação afirmativa, em especial as quotas para acesso de negros e indígenas ao ensino superior, fixam-se nas pautas de discussões políticas, sociais e acadêmicas brasileiras. Debate esse, muitas vezes, caracterizado pela desinformação da sociedade brasileira, pela formação de grupos de intelectuais, uns contrários outros favoráveis (tema do último subitem), e a existência de pessoas, que acreditando na suposta democracia racial,⁸⁷ fingem que nada está acontecendo.

Assim, nos últimos anos, os debates sobre a educação têm colocado um desafio crucial relativo à possibilidade de compreensão dos cenários referentes às políticas públicas e às práticas que definem a sociedade brasileira, em seu processo civilizatório, como democrática, inclusiva e plural. Nesse contexto, a adoção das políticas afirmativas, vem ocupando uma posição significativa e crescente no cenário educacional brasileiro. Pois no

plano da adoção de políticas públicas, o importante não é procurar fixar-se no terreno escorregadio da discussão se determinado indivíduo é ou não é branco, negro, indígena, mestiço, etc. com base em um critério ou em outro. Em vez disso, talvez seja mais proveitoso e democrático, desestabilizador dos preceitos normativos preconceituosos, promover a valorização e as potencialidades da diversidade étnico-racial presente no complexo da sociedade brasileira, reconhecendo a enorme gama de meios e alternativas mediante as quais seus diferentes, polifônicos e caleidoscópios contingentes humanos podem (re)definir a si mesmos e aos demais, continuamente (JUNQUEIRA, 2007, p. 23).

Essa compreensão evidencia um posicionamento político, ético e epistemológico, na medida em que educação, interculturalidade e inclusão social são tomados enquanto referenciais que constituem o pensar e agir da universidade. E mais, devem ser compreendidos como práticas político-pedagógicas, sobretudo, pela possibilidade de contribuir para a superação das formas conservadoras e discriminatórias, no que tange às questões raciais, e outras práticas excludentes, como, por exemplo, de gênero, de orientação sexual e classe social.

Isto significa, portanto, que a construção e difusão do conhecimento devem estar implicados com o fazer da história, a qual se produz e reproduz com e pela

⁸⁶ Esta temática será aprofundada no próximo capítulo.

⁸⁷ A teoria da democracia racial, ou melhor, o mito da democracia racial no Brasil, teve sua consolidação, a partir da obra de Gilberto Freyre (2004).

coparticipação dos atores sociais. Logo, tem-se à necessidade de se romper com a “dupla resistência” – das mentes e das instituições – as quais se mantêm em seu *habitus* e que tem gerado uma “educação rígida, inflexível, fechada e burocratizada” (MORIN, 2003, p. 99).

Assim a adoção de políticas de ação afirmativa, e dentre estas a reserva de vagas no ensino superior brasileiro, podem ser considerados um dos meios para se atingir uma série de objetivos que restariam, normalmente, inalcançados caso a estratégia de combate à discriminação se limitasse à adoção, no campo normativo, de regras meramente proibitivas de discriminação.

Ou seja, não basta apenas proibir, é preciso também promover, tornando rotineira a observância dos princípios da diversidade e do pluralismo, de tal sorte que se processe uma transformação no comportamento e na mentalidade coletiva, os quais são, como se sabe, moldados pela tradição, pelos costumes, em suma, pela história.

Desta feita, as ações afirmativas, e em particular as quotas, devem se constituir em um conjunto de políticas públicas e práticas interdependentes e complementares, relativas a experiências e vivências sociopolíticas e culturais dos/as atores socioeducacionais, na contemporaneidade. Esse enfoque se coloca avesso às simplificações, ao tempo em que sublinha a possibilidade de compreendermos ações afirmativas, como uma construção histórica e sociocultural em movimento, conforme sugere a perspectiva crítica da complexidade.

Isto porque o complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas, como a própria democracia, sistema que se nutre de antagonismos os quais, simultaneamente, os regula; e que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (ALMEIDA; CARVALHO, 2007).

Conseqüentemente, ao se analisar as ações afirmativas do gênero quotas e a própria democratização do ensino superior no Brasil, enfoca-se, diretamente, a problemática do acesso e permanência de estudantes oriundos das escolas públicas, de afro descendentes e de índios.

Pois, o sistema de reserva de vagas, que ora ocupa o debate dos movimentos sociais, das políticas institucionais e das políticas públicas, constituem-se enquanto importante temática no que tange à criação do espaço necessário para

a formulação e implementação de políticas de promoção da igualdade tanto étnica, quanto racial e social. Como adverte Munanga (2004), no Brasil os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, persistindo em superposição a exclusão étnico-racial e social.

Assim, as ações afirmativas, em geral, e quotas no ensino superior, em particular, têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas, sobretudo, eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado – justiça compensatória –, que tendem a se perpetuar. Esses efeitos se revelam na chamada discriminação estrutural, presentes nas desigualdades sociais entre grupos dominantes e os marginalizados. Figura também como meta, a implantação de uma diversidade e de maior representatividade dos segmentos excluídos nos mais diversos domínios da atividade pública e privada.

Partindo da premissa de que tais grupos normalmente não são representados em certas áreas ou são sub-representados, seja em posições de mando e prestígio no mercado de trabalho e nas atividades estatais, seja nas instituições de formação que abrem as portas ao sucesso e às realizações individuais, as políticas afirmativas cumprem o importante papel de cobrir essas lacunas, fazendo com que a ocupação das posições do Estado e do mercado de trabalho se faça, na medida do possível, em maior harmonia com o caráter plural da sociedade.

Nesse sentido, o efeito mais visível dessas políticas, além do estabelecimento da diversidade e representatividade propriamente ditas, é o de eliminar as barreiras invisíveis que emperram o avanço de negros, mulheres, indígenas e quilombolas, independentemente da existência ou não de política oficial tendente a subalternizá-los.

2.3. AS QUOTAS ENQUANTO AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO AMAZONAS

Em 23 de abril de 2004, o governador do Amazonas, Eduardo Braga, encaminhou a Assembleia Legislativa a Mensagem Governamental n.º 15/2004, e com esta o Projeto de Lei n.º 38/2004, o qual dispunha “sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas” (ALEAM,

2004a, p. 1), sendo solicitado para a apreciação da matéria o regime de urgência, em conformidade com o artigo 35 da Constituição do Estado do Amazonas.

Tal projeto propunha que as vagas oferecidas em cursos vestibulares da UEA, tivessem a seguinte distribuição:

- 80% (oitenta por cento) para candidatos que hajam cursado as três séries do ensino médio em instituições do Estado e não possuam curso superior ou não o estejam cursando em instituições públicas de ensino;
- 20% (vinte por cento) para aqueles que comprovarem a conclusão do ensino médio em qualquer Estado da Federação, os já graduados e os alunos de instituições públicas de ensino superior; e
- 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos da Escola Superior de Ciências da Saúde – enfermagem, medicina e odontologia – são reservadas para candidatos que comprovem haver cursado pelo menos oito séries da educação básica em municípios do interior do Estado, as demais devendo ser distribuídas nos percentuais anteriormente citados.

Quanto aos estudantes que concluíram o ensino médio por meio de programas especiais, definidos no projeto de lei como exame supletivo, eles devem comprovar residência nos Estado do Amazonas de pelo menos três anos.

Estabelecia também que a Universidade do Estado do Amazonas deveria

[...]

III – oferecer cursos de graduação específica para a população indígena, estabelecendo o necessário diálogo intercultural e privilegiando as regiões de maior concentração desses povos;

IV – manter, a cada ano, programa gratuito de preparação para ingresso nos cursos de graduação que oferecer, destinado principalmente às populações de baixa renda (ALEAM, 2004a, p. 3).

Vale ressaltar, que desde a realização do seu primeiro vestibular em 2001, a UEA realiza a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos de enfermagem, medicina e odontologia, para estudantes dos municípios do interior, distribuídos em dez polos geográficos⁸⁸ (AMAZONAS, 2001f). Essa reserva é

⁸⁸ Os polos geográficos utilizados pela Universidade do Estado do Amazonas para a distribuição de vagas dos cursos de enfermagem, medicina e odontologia, são compostos pelos seguintes municípios: 1 – Autazes, Barcelos, Borba, Careiro Castanho, Careiro da Várzea, Iranduba, Nova Olinda do Norte, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva, Santa Izabel do Rio Negro e São Gabriel

compreendida como ação afirmativa do tipo quota para ingresso no ensino superior, tendo por fundamento o critério da territorialidade.

No entender do então reitor da Universidade do Estado do Amazonas, Lourenço Braga, em exposição de motivos ao governador do Amazonas, ao encaminhar o anteprojeto de reserva de vagas na Universidade do Estado, o qual foi construído em conjunto com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (Sect), afirmou que o mesmo não se tratava

de reservar vagas para amazonenses, muito menos de impedir que estudantes de outros entes federados possam cursar aqui a universidade. Trata-se, isso sim, de priorizar o atendimento aos que, residentes no Amazonas há pelos menos três anos, sejam contribuintes do Estado, responsáveis diretos pela formação dos recursos financeiros que mantêm a Instituição.

De outro lado, não se estará impedindo que os já graduados ou os em vias de graduação em universidade pública busquem ingressar na UEA, mas destinando a maior quantidade de vagas àqueles que ainda não tiveram acesso ao ensino superior público e gratuito [...] (ALEAM, 2004a, p. 5-6).

Pois na compreensão deste reitor,

as universidades estaduais são mantidas, como óbvio, com recursos oriundos da arrecadação de tributos próprios do Estado, diversamente do que se dá com as instituições federais, cuja fonte de financiamento principal são os impostos de competência da União. Um conceito de justiça que, *data máxima vênia*, daí se possa extrair faz que o cidadão brasileiro tenha direito ao serviço público da educação superior em qualquer lugar do país, tratando-se de instituição mantida com os impostos federais, ao passo que no plano estadual, deva ser conferida prioridade para os que, residentes ali, contribuem para a formação dos recursos que o Estado arrecada (ALEAM, 2004a, p. 5) [grifo do autor].

Acatada a solicitação do executivo estadual amazonense para o regime de urgência do Projeto de Lei referido, o então presidente da Assembleia Legislativa, o deputado Lino José de Souza Chixaro (PPS), designou para relator da matéria o também deputado Francisco Rodrigues Balieiro (PMDB), e determinou a distribuição do projeto às Comissões Técnicas de Constituição, Justiça e Redação Final; e a de Educação, Cultura, Desporto Ciência e Tecnologia, para a emissão de parecer sobre

da Cachoeira; 2 – Lábrea, Boca do Acre, Canutama, Pauini e Tapauá; 3 – Eirunepé, Carauari, Envira, Guajará, Ipixuna e Itamarati; 4 – Humaitá, Apuí, Manicoré e Novo Aripuanã; 5 – Itacoatiara, Itapiranga, São Sebastião do Uatumã, Silves, Urucará e Urucurituba; 6 – Parintins, Barreirinha, Nhamundá, Maués e Boa Vista do Ramos; 7 – Manacapuru, Anamá, Beruri, Caapiranga, Manaquiri e Novo Airão; 8 – Coari, Codajás e Anori; 9 – Tefé, Alvarães, Japurá, Juruá, Maraã, Uarini, Jutai e Fonte Boa; 10 – Tabatinga, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Amaturá, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença e Tonantins (AMAZONAS, 2001f).

a matéria, bem como a inclusão em pauta durante dois dias,⁸⁹ com a finalidade de receber emendas.

Nesse prazo estabelecido, apenas uma emenda foi apresentada, a Emenda Aditiva de autoria do deputado Francisco Wallace Cavalcante de Souza (PL), que sugeriu a reserva de “1% (por cento) das vagas [...] às pessoas portadoras de deficiência física” (ALEAM, 2004a, p. 9), justificando para a sua propositura a necessidade de garantir as pessoas com deficiência à igualdade de condições para acesso a uma vaga na universidade, frente aqueles que não possuem deficiência.

Fora deste prazo, outras três emendas aditivas foram apresentadas pelos seguintes deputados:

- Francisco Evilázio Pereira (PL), que propôs a viabilização “dos meios logísticos ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” (ALEAM, 2004a, p. 11); e
- Eronildo Braga Bezerra (PC do B), com a propositura da destinação de

50% do total das vagas oferecidas em Manaus, por turno e por curso, aos estudantes que tenham cursado da 5ª a 8ª série do ensino fundamental e mais o ensino médio, integralmente, em instituições da rede pública municipal, estadual e-ou federal e tenham sido aprovados em processo seletivo, conforme as regras de seleção existente nesta instituição (ALEAM, 2004a, p. 15).

O deputado Evilázio Pereira, fundamentou sua propositura apresentado o reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência na Carta Magna de 1988 tanto no que tange ao acesso deles aos logradouros, edifícios públicos e transporte coletivo, como no atendimento educacional especializado, incluindo neste, as ações a serem desenvolvidas pela Universidade do Estado do Amazonas.

A emenda do deputado Eronildo Bezerra, teve como fundamentação a diferença entre o quantitativo de alunos oriundos do ensino público e particular, aprovados em vestibulares de universidades públicas federais e estaduais, em especial na UEA, demonstrando que os discentes do sistema público de ensino são excluídos da possibilidade de acesso ao ensino superior. Para ele, “as chances de um aluno da rede pública ingressar na Universidade é de uma em cento e quatro,

⁸⁹ O Projeto de Lei n.º 38/2004, foi incluído nas reuniões ordinárias dos dias 27 e 28 de abril de 2004 (ALEAM, 2011b, 2011c).

enquanto as de um aluno da rede privada é de uma em nove” (ALEAM, 2004a, p. 16).

Desta feita, utilizando-se do princípio constitucional da igualdade, o qual não deve ser meramente formal, mas sim, buscar igualar, materialmente, os desiguais, é que, afirma o deputado, inexistente na proposição qualquer vício de inconstitucionalidade, isto porque

[...] o presente Projeto de Lei cria critérios rígidos que valorizam aqueles estudantes que, da 5ª. série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio, estudaram na rede pública, vedando transferências oportunistas da rede privada para a rede pública com o intuito de disputar as vagas reservadas.

A lei propõe um tratamento diferenciado, porém em prol da igualdade de oportunidades (ALEAM, 2004a, p. 17).

Além destas emendas aditivas, houve também a apresentação pelo relator da matéria, deputado Francisco Balieiro, a partir das reivindicações do Meiam e Coiab, da proposta de reserva de vagas para alunos concludentes do ensino médio de descendência indígena, ou seja, as chamadas quotas étnicas. Isto porque,

a idéia original da UEA não contemplava este grupo (Grupo 10) para os povos indígenas, mas sim, a criação de cursos específicos. O Meiam participou de um grupo de discussão na Assembleia [Legislativa] do Amazonas com relação às quotas para indígenas. Inclusive havia uma Comissão de Assuntos Indígenas⁹⁰ dentro da Assembleia. E o deputado estadual Balieiro, de certa forma, conduziu essa bandeira das quotas indígenas com o movimento indígena. Ou seja, ele fazia, digamos, esse papel de intermediador entre a Assembleia e as populações indígenas. E dentro desta demanda, deste querer das quotas, o que sempre se pensou foi na qualificação profissional, pensando no futuro, mais há curto prazo. Porque se a gente deixa para depois, acaba deixando uma lacuna aqui no hoje. Então o Meiam, que sempre participou da discussão de quotas para indígenas, juntamente com a Coiab, fizeram esta proposta de reserva de vagas para índios na UEA. E também nós defendíamos a criação de um fundo de natureza contábil, específico para custear, para a manutenção dos indígenas na UEA. E isto foi discutido muito vagamente e foi vetado pelo legislativo. Levamos nossas propostas, mas a única aceita foi apenas a das quotas e as nossas outras não foram consignadas na lei (COORDENAÇÃO EXECUTIVA DO MEIAM, GRUPO FOCAL 2011).

⁹⁰ Atualmente esta Comissão é denominada de **Direito Humanos, Cidadania e Assuntos Indígenas**, e a ela competem os seguintes assuntos específicos: 1 – Políticas públicas, programas, projetos, atividades e matérias sobre direitos humanos, cidadania, assuntos indígenas ou referentes a outros grupos étnicos e minorias sociais; 2 – Estímulo, apoio e desenvolvimento de estudos, debates, propostas e promoção de eventos, visando a melhoria das condições de vida e ao combate a violações de direitos dos segmentos por ela abrangidos; 3 – Fiscalização do cumprimento das leis que asseguram os direitos atinentes a seu campo de atuação, recebendo e processando representações contra atos abusivos ou lesivos a tais direitos, visando a apuração das responsabilidades (ALEAM, 2011a, p. 4-5).

Face as propostas surgidas, o relator apresentou um substitutivo integral, erigido a partir de

conversações mantidas com o Magnífico Reitor da Universidade do Amazonas, a Secretária Estadual de Ciência e Tecnologia, a Secretária de Educação e Qualidade de Ensino, o Presidente da FEPI, o Secretário Chefe da Casa Civil, O [sic] Secretário de Ética e Transparência, O [sic] Presidente da Assembléia Legislativa, Deputado Lino Chixaro, os deputados Eron Bezerra, Washington Régis, Arnaldo Andrade, Edilson Gurgel, José Melo, dentre outros e representantes das etnias indígenas, em reunião realizada com a Presença de Sua Excelência o Governador do Estado, Eduardo Braga, na sede da Reitoria da Universidade do Amazonas [...] (ALEAM, 2004a, p. 19-20).

Das emendas apresentadas, o relator não acatou, em seu substitutivo, a sugerida pelo deputado Wallace Souza, pois afirmou que a mesma não havia sido objeto de discussão, devendo seu teor ser apreciado noutra oportunidade, por meio de projeto de lei, se assim desejasse o autor. Quanto às demais, elas foram aceitas, principalmente a apresentada pelo deputado Eronildo Bezerra, a qual foi contemplada no substitutivo, com um percentual maior do que o sugerido (ALEAM, 2004a).

Ao apresentar seu parecer e proferir voto favorável, o deputado Francisco Balieiro, afirmou que o projeto de lei estava em harmonia com o ordenamento jurídico, revestindo-se de importante conteúdo social e não existindo óbice constitucional ou legal a sua tramitação, inclusive com as emendas incorporadas. Desta feita, posicionou-se

plenamente favorável à aprovação do projeto, em seu substitutivo, fruto de exaustiva discussão, elevado espírito público e preocupação com a inserção dos mais pobres e dos índios, ao conhecimento, com o conseqüente melhoramento do nível de vida, através de concreta proposta de diminuição de desigualdade social (ALEAM, 2004a, p. 20).

Aos 19 de maio de 2004, em reunião extraordinária, o Projeto de Lei n.º 38, oriundo da Mensagem Governamental n.º 15, nos termos do substitutivo integral,

foi submetido em Discussão Geral e Votação Única [...]. Para encaminhar a votação, usaram da palavra os tribunos: **Francisco Balieiro**, na qualidade de relator da matéria, falou da importância do Projeto para a sociedade, uma vez que aumentava o percentual de vagas para alunos de escola

pública e aos índios; **José Melo, Mário Frota, Nelson Azêdo, Lino Chixaro, Evilásio Nascimento, Arnaldo Andrade, Vicente Lopes, Risonildo Almeida, Wanderley Dallas**, todos favoráveis ao Projeto por entenderem que o mesmo beneficiaria os menos favorecidos, tendo o segundo salientado que deveria haver maior investimento na educação secundária. Com a palavra o **Titular da Sessão** [deputado Belarmino Lins de Albuquerque⁹¹ (PTB)] parabenizou o Governador do Estado pela iniciativa, no seu entender, veio para valorizar o amazonense ou aqueles que nos últimos três anos tinham estudado no Estado. A seguir, foi o Projeto aprovado [...] (ALEAM, 2004b, p.1) [grifo no original].

Vale ressaltar que nesta mesma data, antes de ser submetido à votação no plenário, o referido Projeto de Lei também foi aprovado pelas seguintes comissões: Constituição, Justiça e Redação; Educação, Cultura, Desporto Ciência e Tecnologia; e Assuntos Indígenas, as quais acompanharam o voto do relator, aprovando na íntegra seu parecer.

Após a aprovação pelo plenário, o primeiro vice-presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, deputado Belarmino Lins, determinou, ainda em 19 de maio de 2004, a devolução do Projeto de Lei n.º 38/2004 e o seu Processo Legislativo à “Comissão de Constituição e Justiça para elaborar a Redação Final” (ALEAM, 2004a, p. 25).

A redação final deste Projeto de Lei ficou pronta no dia seguinte a sua aprovação, aos 20 de maio de 2004, e nesta data, em reunião extraordinária, foi submetida a plenário, para “Discussão Geral e Votação Única, sendo aprovada a Redação Final do Projeto de Lei n.º 38, oriundo da Mensagem Governamental n.º 15” (ALEAM, 2004c, p. 1).

⁹¹ É oportuno registrar os “avanços conceituais” presentes na Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (Aleam), pois ao relatar o Projeto de Lei n.º 128/2000, o qual autorizava o Poder Executivo a instituir a Universidade do Estado do Amazonas, o deputado Belarmino Lins afirmou em seu parecer, que a Emenda Aditiva de autoria do deputado Manoel do Carmo Chaves Neto (PFL), era inconstitucional, inoportuna e afrontava o princípio da igualdade, e por isso deveria ser rejeitada; posição esta seguida por todos os parlamentares do legislativo amazonense na época. No entanto, proposta semelhante a do deputado Manoel do Carmo Chaves Neto foi o Projeto de Lei n.º 38/2004, o qual dispunha sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares da UEA, que foi aprovado sem votos contrários e convertida em lei. E até mesmo o deputado Belarmino Lins que tinha uma posição contrária a reserva de vagas para alunos de escola pública em 2000, quatro anos após, mostrou-se favorável a temática, tecendo, inclusive comentários elogiosos sobre a mesma (ALEAM, 2000a, 2004a). E tal atitude não ficou restrita a este parlamentar, pois da 14.ª Legislatura da Assembléia Legislativa do Estado do Amazonas (1999-2002), período em que foi apresentado o Projeto de Lei 128/2000, para a 15.ª Legislatura (2003-2006), época da proposição do Projeto de Lei 38/2004, a renovação no parlamento estadual não foi tão expressiva, haja vista 62,5% dos deputados estaduais terem sido reeleitos (TSE, 2011a, 2011b), e foram estes que rejeitaram as quotas para alunos de escolas públicas proposta pelo deputado Manoel do Carmo Chaves Neto e aprovaram proposta semelhante em 2004.

Há que se registrar que antes da votação da redação final deste projeto de lei, o líder do governo, o deputado Vicente Lopes de Souza (PMDB), apresentou emenda, sugerindo que a lei entrasse em “vigor na data da sua publicação, retroagindo seus efeitos a 18 de maio de 2004” (ALEAM, 2004a, p. 18), tendo sido acatado pelo plenário do legislativo estadual amazonense e incluído na redação final do Projeto de Lei n.º 38/2004.

Para fundamentar a sua proposta, o deputado Vicente Lopes não apresentou justificativa, no entanto, pode-se concluir que era seu objetivo legalizar o concurso vestibular da UEA de 2004, o qual utilizou os percentuais presentes neste Projeto de Lei para a distribuição de vagas para cada curso, turno e origem territorial, sendo tal vestibular aprovado pela Portaria n.º 101/2004 - UEA/GR.

Após esta última votação, a proposição de Lei Estadual, seguiu, imediatamente para a sanção ou veto governamental, por meio do ofício n.º 206/2004 - GP, de 20 de maio de 2004, a qual foi aprovada com emendas. E esta sanção, de modo integral, ocorreu aos 31 de maio de 2004, e o Projeto de Lei n.º 38/2004, transformou-se na Lei n.º 2.894,⁹² também conhecida como “Lei de Cotas da UEA” (UEA, 2011i, p.1). Ao sancioná-la, em solenidade realizada no auditório da reitoria da UEA, o então governador do Estado, Eduardo Braga, afirmou:

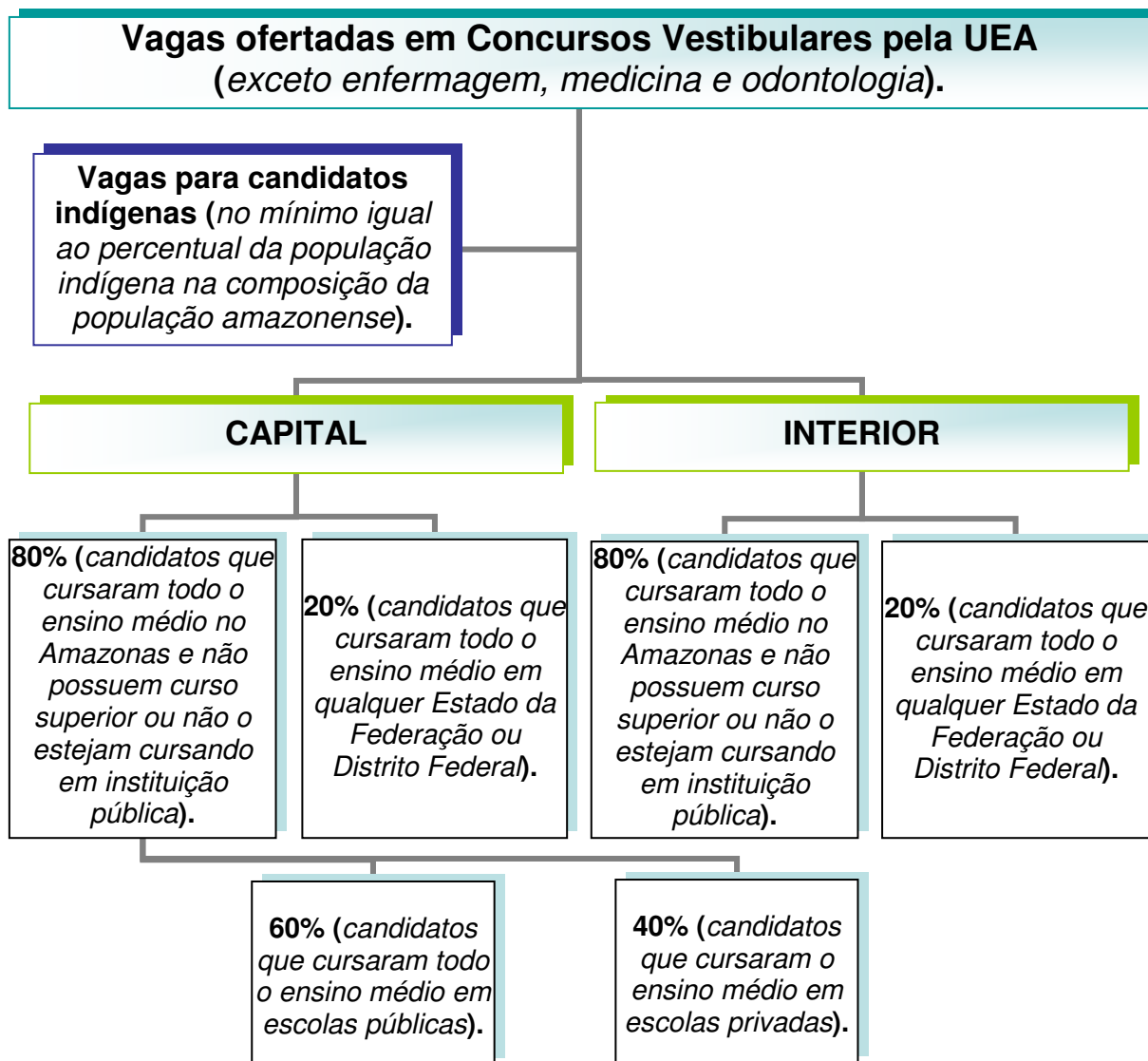
⁹² A Procuradoria-Geral de Justiça do Ministério Público do Estado do Amazonas propôs, em 14 de janeiro de 2005, no Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas (TJAM), Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) em face da Lei n.º 2.894/2004. Tal órgão ministerial amazonense não questionou as quotas étnicas, ou melhor, a reserva de vagas para indígenas, mas, tão somente, os artigos primeiro e segundo, juntamente com seus incisos, alíneas e parágrafos da Lei Estadual. Para relatar da matéria, foi designada, inicialmente, a desembargadora Maria do Perpétuo Socorro Guedes Moura, a qual se julgou impedida em razão de ter manifestado valor no Procedimento Administrativo n.º 6.877/2003 – PGJ/GAJ, época em que assumiu a Procuradoria-Geral do Ministério Público do Estado do Amazonas, e Procedimento Administrativo este, utilizado como base na presente ADI. Por isso, a 27 de junho de 2005, passa a ser relatora da Ação de Inconstitucionalidade, a desembargadora Maria das Graças Pessoa Figueiredo. Em sessão ordinária do Tribunal Pleno do TJAM, realizada no dia 15 de dezembro de 2005, ao proferir seu voto a relatora afirmou não haver nenhuma inconstitucionalidade na reserva de vagas nos cursos superiores da Universidade do Estado do Amazonas, devendo, a Lei Estadual n.º 2.894/2004, ser preservada; rejeitando, portanto, o pedido de sua inconstitucionalidade. E os demais desembargadores, de modo unânime, acolheram, integralmente, o voto da relatora. Vale ressaltar que a Procuradoria-Geral do Ministério Público do Estado do Amazonas impetrou, contra esta decisão, Recurso Extraordinário, a 5 de maio de 2006, o qual foi admitido pelo Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas em 30 de março de 2007, sendo que até a presente data ainda está para ser julgado (AMAZONAS, 2006; AMAZONAS; TJAM, 2005; TJAM, 2005, 2010; UEA, 2011h), aguardando, possivelmente, o julgamento pelo Supremo Tribunal Federal (STF), da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, a qual versa sobre as políticas de ação afirmativa de reserva de vaga no ensino superior e de modo específico contra os atos administrativos da Universidade de Brasília (UNB) que instituíram quotas raciais para ingresso nesta instituição de ensino (STF, 2010).

Estamos restabelecendo a justiça no ensino no Amazonas. Queremos nossos jovens formados em medicina para exercerem a profissão aqui. Somente assim deixaremos de aturar médicos vindos de outros países, até mesmo sem ter diploma reconhecido pelas leis brasileiras, para podermos dar um pouco mais de saúde ao nosso povo. A UEA foi criada para dar oportunidade aos amazonenses (UEA, 2011g, p.1).

Para o ex-reitor Lourenço Braga,

a Lei de Cota [da UEA] é uma ação afirmativa do Governo do Estado que busca garantir acesso, de forma diferente, a pessoas diferentes, uma vez que ela proclama uma concepção justa e moderna do princípio da isonomia (igualdade de todos perante a Lei) [...]. [Pois], baseada na realidade social do mundo as pessoas não podem ser consideradas iguais ou desiguais apenas por força da Lei, mas sim por motivos sociológicos, étnicos, religiosos ou sociais (UEA, 2011h, p. 1).

A Lei n.º 2.894/2004 estabeleceu a seguinte distribuição de vagas nos cursos ofertados pela Universidade do Estado do Amazonas em seus concursos vestibulares:



Esquema 1: Distribuição das vagas ofertadas nos vestibulares da UEA (exceto os cursos de enfermagem, medicina e odontologia).

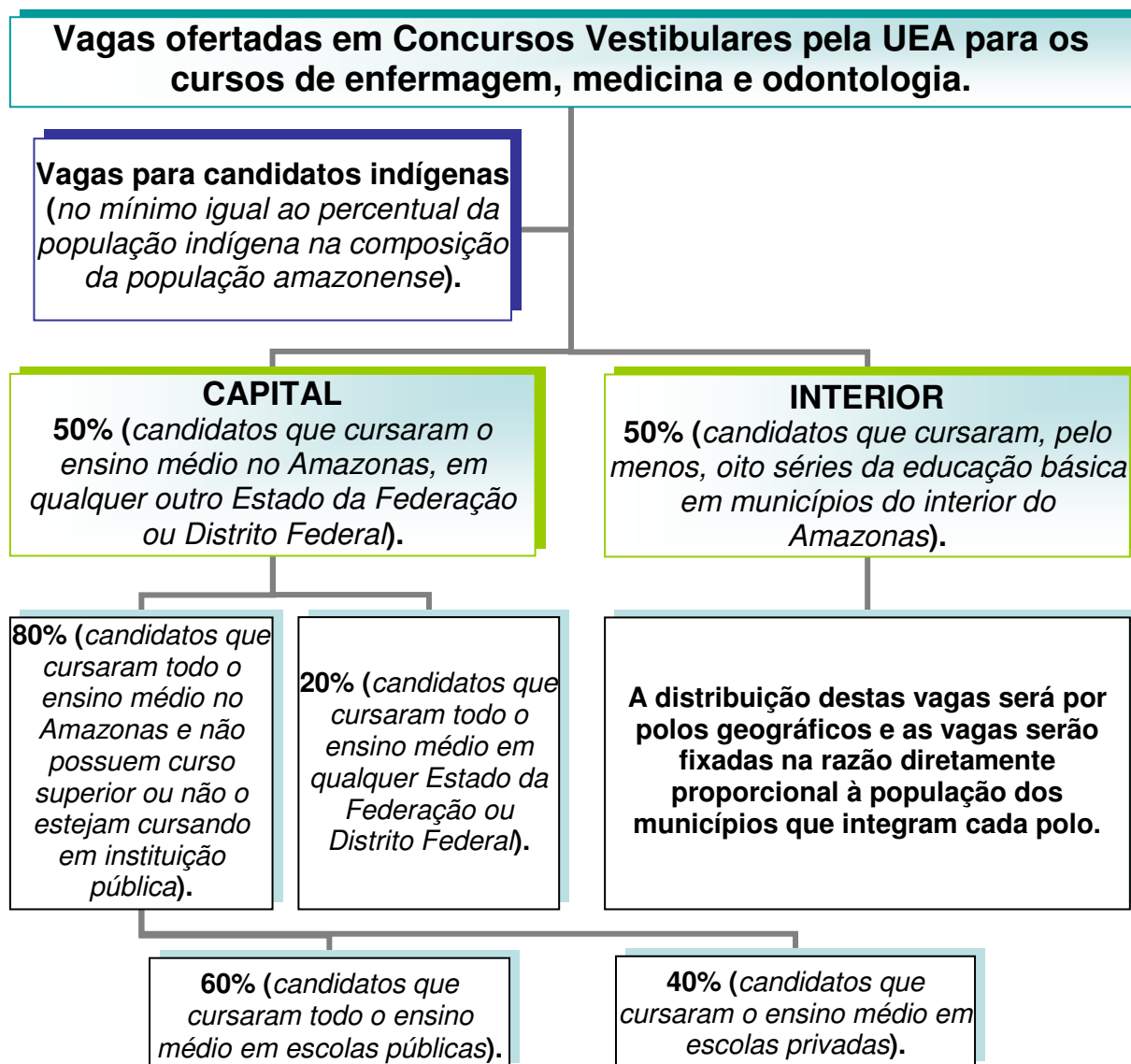
Fonte: Lei n.º 2.894/2004.

Cabe ressaltar que esta lei estabeleceu:

- Pelo prazo mínimo de dez anos, o percentual de vagas destinadas para candidatos indígenas será igual, no mínimo, ao dobro do percentual de índios na composição da população amazonense para o oferecimento de vagas nos cursos de medicina, odontologia, enfermagem, direito, administração pública, turismo, engenharia florestal e licenciatura plena em informática;
- Que os candidatos que concluíram o ensino médio por meio de programas especiais, definidos na lei como exame supletivo, e que queiram concorrer às vagas destinadas aos alunos que cursaram

todo o ensino médio no Amazonas e que não possuem curso superior ou não o estejam cursando em instituição pública, devem comprovar residência no Estado, de pelo menos três anos.

Em se tratando dos cursos da Escola Superior de Ciências da Saúde da UEA (enfermagem, medicina e odontologia), as suas vagas devem ser assim distribuídas:



Esquema 2: Distribuição das vagas ofertadas nos vestibulares da UEA para os cursos de enfermagem, medicina e odontologia.

Fonte: Lei n.º 2.894/2004.

Quanto aos polos geográficos, referente às vagas para candidatos do interior do Estado, mencionados no esquema acima, eles possuem a mesma composição

desde 2001 (AMAZONAS, 2001f, 2002; AMAZONAS; UEA, 2004, 2005, 2006a, 2007b, 2008, 2009a, 2010c, 2011c; GONÇALVES, 2011).

Ao analisar o sistema de quotas da UEA, em especial as vagas reservadas aos indígenas, Diacon (ENTREVISTA, 2010) afirma que “as quotas da UEA é uma política importante e deve continuar. Mas o problema dessas quotas é a quantidade de vagas para os índios. É bom, então, que a universidade aumente a quantidade, para dar mais oportunidade aos indígenas”. A esse entendimento, associam-se as análises de Panapaná (ENTREVISTA, 2011), Aguaimüje (ENTREVISTA, 2010), Jí Manha (ENTREVISTA, 2011), Parawá (ENTREVISTA, 2010), Kamõ (ENTREVISTA, 2011), Laytw (ENTREVISTA, 2010), Diakarapô (ENTREVISTA, 2010) e Yucuruaru (ENTREVISTA, 2011).

Contrário a estas compreensões está a de Yaiwa (ENTREVISTA, 2010), que mesmo tendo ingressado no ensino superior por meio das quotas étnicas, advoga que elas devem ser extintas, “pois os indígenas não necessitam deste privilégio, pois possuem a mesma capacidade do outro, do branco”. Porém, como afirma Waçá (ENTREVISTA, 2010),

a competição entre índio e não índio é muito desigual. Pois lá na escola onde a irmã do meu tio é professora, que é uma escola de índio no interior de São Paulo de Olivença, a sala de aula dela tem alunos de todas as séries e ela dá aula assim, todo mundo junto. Aqui na cidade, principalmente nas escolas de não índio, as salas de aula são separadas, tem a primeira, a segunda, a terceira série... Então, se para eles [índios], já é difícil aprender nessa escola de branco, mesmo com toda a didática da professora, então neste modo de aprendizagem (todos os alunos juntos), eles ficam desfavorecidos para concorrer com quem estudou no modelo de escola da cidade. Nesse sentido, as quotas da UEA são importantes e devem continuar, pois cada grupo concorre entre si.

No tocante aos candidatos que concluíram o ensino médio por meio de programas especiais, denominados na lei de exame supletivo, e que queiram concorrer às vagas dos cursos de enfermagem, medicina e odontologia destinadas a alunos dos municípios do interior do Estado do Amazonas, devem comprovar residência na cidade do polo geográfico da qual se candidatou para a vaga, por pelo menos três anos.

E mais, a administração da universidade deve:

- I – priorizar a oferta de cursos e de vagas no Interior do Estado;
- II – fazer cumprir pelos alunos, na forma estabelecida nos projetos pedagógicos dos respectivos cursos e Resoluções do Conselho

Universitário, parte do estágio curricular obrigatório em Municípios do Interior do Estado;

III – oferecer cursos de graduação específicos para a população indígena, estabelecendo o necessário diálogo intercultural e privilegiando as regiões de maior concentração desses povos;

IV – manter, a cada ano, programa gratuito de preparação para ingresso nos cursos de graduação que oferecer, destinado principalmente às populações de baixa renda;⁹³

V – viabilizar os meios logísticos ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, em seu sistema regular de ensino (AMAZONAS, 2004a, p.1).

Fundamentado no inciso III, acima referido, a UEA ofereceu, especificamente para os povos indígenas: o Curso de Licenciatura Plena Específica para Professores Indígenas do Alto Solimões,⁹⁴ o qual foi apresentado à Universidade do Estado do Amazonas pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB), contou com o apoio financeiro do MEC/Prolind, do Programa Regional de Apoio aos Povos indígenas da Bacia do Amazonas do Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (Fida) e da Funai (MONTENEGRO, 2009).

Seu objetivo era proporcionar aos professores indígenas condições de planejar e gerenciar sua educação formal, entendendo a escola como espaço de criação, reflexão e ação, de compromisso com a realidade, de respeito aos valores e interesses das comunidades. O curso atendeu 218 alunos das etnias kaixana, kambeba, kokama e tikuna, e foi realizado na aldeia Filadélfia do município de Benjamin Constant (UEA, 2011f).

No que tange às áreas de estudo e formação, elas eram: Estudos da Linguagem (Licenciatura Plena em Língua Indígena, Língua Portuguesa, Espanhol e Literatura e Licenciatura Plena em Artes e Educação Física), Ciências Humanas (Licenciatura Plena em História e Geografia e Licenciatura Plena em Antropologia, Sociologia e Filosofia) e Ciências da Natureza e Matemática (Licenciatura Plena em

⁹³ Esta determinação possibilitou a legalização e a continuidade do Projeto Aprovar, pré-vestibular iniciado em 2003 e coordenado pela UEA, cujo objetivo era auxiliar na preparação dos candidatos ao processo seletivo do vestibular, veiculava aulas pela televisão, rádio e *internet* e a distribuição de apostilas (material impresso), semanalmente, em escolas da capital e do interior do Estado e nas unidades de Pronto Atendimento do Cidadão (PAC) (AMAZONAS, 2004c, 2005, 2006, 2007e, 2008, 2010c, UEA, 2009b).

⁹⁴ Foram disponibilizadas neste curso um total de 250 vagas, as quais foram destinadas, especificamente, para candidatos dos municípios de Amaturá, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Içá, Tabatinga e Tonantins, sendo 230 vagas para professores indígenas tikunas e 20 para professores indígenas de outras etnias. Ressalta-se que todas as vagas ofertadas foram preenchidas (UEA, 2006f, 2011j).

Biologia e Química e Licenciatura Plena em Física e Matemática) (UEA, 2006e, 2008d, 2010a, 2011f).

Vale ressaltar ainda, que a universidade também possui o curso de Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena, o qual foi destinado para índios e não índios, com ou sem experiência em educação escolar indígena, e os não índios representam mais de 70% dos discentes matriculados (NÃO-INDÍGENAS..., 2009).

Tal curso visa formar, no período de 2009 a 2015, professores para o exercício do magistério indígena na educação infantil, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e profissionais nas áreas de serviço e apoio às escolas, com ênfase na gestão escolar indígena.

Sua modalidade é a modular presencial mediado pela tecnologia e de recesso (janeiro, fevereiro e julho), possui 2.297 alunos matriculados e é ofertado em 52 municípios do Amazonas (exceto em Apuí, Careiro Castanho, Careiro da Várzea, Codajás, Itamarati, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva, Silves, Urucará e Urucurituba) (UEA, 2009d, 2009e, 2010m).

2.4 AÇÕES AFIRMATIVAS DO TIPO QUOTAS: COTEJANDO ARGUMENTOS⁹⁵

A adoção de ações afirmativas é, geralmente, justificada pelas teorias da justiça compensatória e da justiça distributiva (CANDAU, 2004; FERES JÚNIOR, 2010; GOMES, 2001). Mas apesar de ambas procurarem inserir grupos minoritários ou discriminados, elas são, de fato, teorias distintas: enquanto a teoria distributiva é um pleito de justiça no presente, a compensatória quer buscar a justiça pelo passado.

Uma definição de ação afirmativa baseada na teoria da justiça compensatória significa “compensar os negros, outras minorias em desvantagens e as mulheres pela discriminação sofrida no passado, devendo ser distribuídos recursos sociais como empregos, educação, moradias etc., de forma tal a promover

⁹⁵ Este subitem tem como referência inicial os dois manifestos de intelectuais, artistas, políticos, sindicalistas e militantes, sendo: um contrário (Todos tem direitos iguais na República Democrática, assinado por 114 pessoas) e outro a favor das quotas (Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial, assinado por 330 pessoas), ambos entregue ao presidente da Câmara dos Deputados (o primeiro em 30 de maio de 2006 e o segundo em 3 de julho de 2006), e a Audiência Pública sobre Políticas de Ação Afirmativa de reserva de vagas no ensino superior, promovida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), nos dias 3 a 5 de março de 2010.

o objetivo social final da igualdade” (WALTERS, 1995, p. 131). Já aquela que tem por fundamentação a justiça distributiva, compreende a

ação afirmativa [enquanto] uma intervenção estatal para promover o aumento da presença negra – feminina, ou de outras minorias étnicas – na educação, no emprego, e nas outras esferas da vida pública. [...] Tradicionalmente foram as pessoas brancas as favorecidas para qualquer oportunidade social e econômica; com a ação afirmativa, o Estado estabelece certas preferências para pessoas negras, ou mulheres, ou membros de outras minorias étnicas. Essas preferências não são absolutas; a raça é só um dos critérios utilizados para a distribuição de vaga nas faculdades ou empregos (ANDREWS, 1997, p. 137-8).

Ou seja, a justiça compensatória, teria por fundamento a retificação de injustiças, discriminações ou falhas cometidas no passado, mais que ainda não cessaram e tendem a ser mantida contra descendentes de africanos e indígenas ou outros grupos discriminados, tanto pelo governo, quanto por particulares, afetando os seus desenvolvimentos psicológicos, social, econômico, político e outros, o que de certa forma retarda e, na maioria das vezes, enfraquece o desenvolvimento pleno de seus potenciais humanos. Como afirma Feres Júnior (2006, p. 55-6),

não é por acaso que indígenas e afro-descendentes são os únicos grupos humanos nomeados explicitamente na Constituição de 1988, o documento mais importante da refundação do Brasil democrático, o qual recomenda a proteção de suas manifestações culturais por parte do Estado.

Essa perspectiva reivindica que indivíduos de grupos minoritários ou discriminados ou, ainda, que sofreram algum dano, sejam reparados, ou seja, que se tratem desigualmente os desiguais (MARES, 2010; MUNANGA, 2010; PIOVESAN, 2010; SOUZA, 2010), “visto que os negros [ou indígenas] não são tratados como brancos [...]” (PINTO, 2006, p. 149). Logo, o objetivo dos programas afirmativos seria o de promover o resgate de dívidas sociais históricas, que no caso concreto dos povos indígenas brasileiros, estas iniciaram, conjuntamente, com o processo de colonização.

Assim, pela teoria compensatória, a reparação seria efetivada para aqueles que não sofreram diretamente as discriminações e danos do passado. E mais, seriam as pessoas do presente que se responsabilizariam por atos que não realizaram e dos quais, talvez, muito discordem. Para Feres Júnior (2006, p. 56), a

reparação é mais facilmente transformada em direito de fato quando as vítimas de crimes do passado ainda estão vivas [...]. O mesmo pode ser dito em relação à imputação de responsabilidade aos perpetradores, pois direitos e culpabilidade não são facilmente transferíveis aos descendentes. Mesmo se a transferência fosse possível, teríamos como fator de complicação, no caso da raça, o alto grau de miscigenação da população brasileira. Em tese, simplesmente pelo critério da reparação, seria difícil estabelecer se um filho de branco com índia ou negra deve ser punido ou premiado.

Desse modo, compreende Kaufmann (2007, p. 224) que “almejar dividir com as pessoas de hoje a obrigação de reparar os erros e falhas cometidas pelos ancestrais poderia ensejar um perigoso jogo de responsabilização *ad infinitum* e possibilitar pedidos igualmente absurdos” [grifo do autor].

Já a aplicação de ações afirmativas pela perspectiva da justiça distributiva ou justiça social, não nega as discriminações que ocorreram no passado mas que persistem no presente (FERES JÚNIOR, 2010, 2006), e está relacionada com a necessidade de se promover a redistribuição equânime dos direitos, benefícios, ônus, vantagens, riquezas, bens e obrigações pelos integrantes de uma sociedade. É uma busca de justiça no presente, ante a discriminação vivenciada no dia a dia.

Ela trata da promoção de oportunidades para aqueles que não conseguem ser representados de modo igualitário, e dessa forma o Estado seria o responsável em redistribuir os benefícios aos cidadãos, de maneira a tentar compensar e eliminar as desigualdades que os preconceitos e as discriminações efetuaram, e efetuam ainda, no presente. Tem-se assim, a adoção de políticas universalistas e complementares, com o fito de reduzir a desigualdade e a pobreza, e mesmo que não utilize o aspecto racial, devem reconhecer a discriminação de raça e etnia no Brasil.

Segundo Arbache (2006, p. 129), esse tipo de

política é amplamente aceito em nosso contexto em detrimento das políticas raciais. Alguns setores da elite brasileira são favoráveis e seguem esta tendência argumentando que as políticas raciais podem polarizar o país, solidificando as categorias raciais, sobretudo a negra e a branca, com isso retirando a vantagem do país em não possuir fortes divisões raciais. Os oponentes também argumentam que, legalmente, elas são inconstitucionais, pois violam o universalismo legal ou a isonomia.

Mas é bem verdade que as quotas, antes de atentarem contra o princípio da igualdade, elas realizam a igualdade material; e no caso específico do ensino

superior, são a porta de entrada para que estas instituições assumam um caráter, verdadeiramente, plural (COMPARATO, 2010; PEREIRA, 2010).

Assim tem-se uma mudança de postura e aplicabilidade de ações, pois se antes as políticas públicas ou privadas eram, supostamente, neutras, desconsiderando as condições raciais, étnicas, físicas, sexuais, sociais... agora, pela teoria da justiça distributiva, devem minimizar ou eliminar a exclusão de tais grupos na sociedade, almejando promover e concretizar o princípio da igualdade,⁹⁶ redirecionando entre os cidadãos, benefícios, direitos e oportunidades.

E nisto não há problema de inconstitucionalidade, como afirma o ministro do STF Marco Aurélio Mello (2001, p. 6), pois

a Carta agasalha amostragem de ação afirmativa, por exemplo, no artigo 7.º, inciso XX, ao cogitar da proteção de mercado quanto à mulher, e ao direcionar a introdução de incentivos; no artigo 37, inciso III, ao versar sobre a reserva de vagas – e, portanto, a existência de quotas – nos concursos públicos, para os deficientes; no artigo 170, ao dispor sobre as empresas de pequeno porte, prevendo que devem ter tratamento preferencial; no artigo 227, ao emprestar também tratamento preferencial à criança e ao adolescente.

A essa compreensão soma-se a de Piovesan (2010, 2009, 2005) e Comparato (2010), os quais afirmam que a Constituição Federal de 1988 estabelece importantes dispositivos demarcadores da busca da igualdade e ratificam os exemplos apresentados pelo ministro Marco Aurélio.

Vale ressaltar, como afirmam Kaufman (2010) e Adams (2010), que a adoção de ações afirmativas podem gerar prejuízos para aqueles que não forem contemplados com tais políticas, é a denominada discriminação reversa, a qual ocorre quando tais ações reservam vagas específicas para grupos específicos. Logo, deve-se ter cautela quando da escolha dos critérios para a adoção dessas medidas, pois a opção por fatores não justificáveis poderão ensejar a inconstitucionalidade das mesmas, por ofensa aos princípios da igualdade e da proporcionalidade.

E esta é uma das principais críticas ao sistema de reserva de vagas, o de que ele provoca a discriminação reversa, atingindo os direitos de outros, os quais não são responsáveis pela discriminação. Pois ofende ao princípio da igualdade, isto

⁹⁶ O Princípio da igualdade é aqui compreendido enquanto igualdade pensada a partir das situações concretas da sociedade, de seus processos desiguais e discriminatórios, significando a transição da noção estática de tratar todos iguais para o entendimento da ideia de igualdade de oportunidades, onde são minimizados os processos econômicos e sociais desiguais e realiza-se a justiça social.

porque aqueles que não foram beneficiados com as quotas são tratados de maneira desigual, na medida em que delimita o direito de acesso de todos, devido à redução do número de vagas disponíveis. Deste modo, pessoas inocentes terminariam sendo discriminadas pelos mesmos atos de preconceito e discriminação que impediram o acesso das minorias os quais motivam o surgimento de programas afirmativos.

Segundo Kaufmann (2007, p. 228),

Se as ações afirmativas adotadas não forem numericamente fixadas por meio de cotas, os efeitos da política positiva seriam diluídos entre toda a sociedade, e assim, não haveria o risco de discriminar reversamente alguém. E se porventura houvesse a necessidade de se adotar uma política afirmativa mais agressiva, no sentido de estabelecer uma quantidade de vagas reservadas a certa categoria, ao menos que fosse a partir de um plano de metas, que funcionaria como ideal a ser perseguido, como prazo certo de duração. Nesses termos, a fixação de metas funcionaria como um programa mais flexível do que as cotas simples, na medida em que apenas sugeririam um número a ser atingido, mas de modo negociável, de modo a diminuir a possibilidade de discriminação reversa. Assim, enquanto as cotas seriam implacáveis, pois teriam de ser atendidas, as metas seriam maleáveis e, se eventualmente não fossem cumpridas, poderiam ou não suscitar sanções, a depender da boa fé do executor do programa.

Esse argumento, referente ao tempo de duração das ações afirmativas, também foi abordado pelo jornal Folha de São Paulo,⁹⁷ que em editorial,

abandonou sua posição contrária a todas as formas de ação afirmativa na universidade. Passou a defender que o debate vá além da polarização sobre cotas raciais, um beco sem saída, para concentrar-se em propostas inovadoras de inclusão social e aumento da diversidade no ensino superior. [...] Qualquer que seja o programa de ação afirmativa social que uma universidade decida criar, ele não precisa – e talvez não deva – durar para sempre. As formas de incentivo à inclusão que forem introduzidas poderiam ser pouco a pouco restringidas, de modo a se extinguirem no prazo de 25 a 30 anos, horizonte de uma geração. Ou, então, até que a composição do corpo discente se aproxime do perfil socioeconômico local (EDUCAÇÃO AFIRMATIVA, 2006, p. A2).

Em se tratando de prazo para duração das quotas, esta proposta anunciada acima, é a mesma defendida pelo Meiam, o qual afirma que

uma política de quota, inclusive para índios, não pode ser vista como uma política permanente, ou seja, ela tem que ter um prazo de vigência, tem que ser temporária, e sua meta deve ser a qualificação profissional dos índios, e as da UEA, a qualificação dos índios do Amazonas. Então, o Meiam que

⁹⁷ Em seu Editorial (2006), intitulado: Avanço afirmativo, o jornal Folha de São Paulo, recusou qualquer forma de discriminação positiva, posição esta alterada 12 dias depois, também em Editorial (2006).

sempre participou desta discussão de quotas no ensino superior para indígenas, desde o início, sempre foi a favor das quotas, mas ressaltando que elas sejam temporárias e não permanentes. E isto está relacionado com a política ampla do próprio Movimento Indígena, e o Meiam, também como membro da Coiab, está sempre discutindo e comungando com esta linha de discussão, de que o sistema de quotas não pode ser visto como uma política permanente, mas como uma política temporária para a formação de profissionais indígenas. E o Meiam está nesta linha, pois nós queremos deixar bem claro que o Movimento Indígena (Meiam) não quer uma política fixa de sistema de quotas. Porém, como as qualificações ainda não chegaram à quantidade esperada pelo Movimento, espera-se que tais quotas sejam prorrogadas, e também as da UEA. As quotas para o movimento devem ser temporárias, porque a ideia do Movimento Indígena, é abrir uma universidade própria, independente do reconhecimento do governo ou não. Este é o nosso diálogo, a nossa linha (COORDENAÇÃO EXECUTIVA DO MEIAM, GRUPO FOCAL, 2011).

Esse posicionamento do Meiam, é o mesmo já defendido pelo movimento quando da realização, em Brasília, nos dias 30 e 31 de agosto de 2004, do seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007).

Entretanto, esta proposta do Movimento Indígena, não foi incorporada pela Lei n.º 2.894/2004, visto que as vagas oferecidas em concursos vestibulares da UEA, para serem preenchidas pelos candidatos índios não tem prazo de duração. Exceto o percentual previsto no parágrafo primeiro do artigo quinto, o qual terá vigência, salvo modificações, até 2014 e que reserva um número de vagas, no mínimo, igual ao dobro do percentual de índios na composição da população do Estado do Amazonas, exclusivamente, para os cursos de medicina, odontologia, enfermagem, direito, administração pública, turismo, engenharia florestal e licenciatura plena em informática (AMAZONAS, 2004a).

E mais, os sujeitos participantes da pesquisa mantêm posição, quase que unânime (exceção a de Yaiwa, a qual já está explicitada neste capítulo), de que as quotas da UEA sejam permanentes e que devem ter continuidade, mesmo os discentes que integram o Meiam. Pois como afirma Aguaimüje (ENTREVISTA, 2010), “a política de quota da UEA para indígenas, mas não só da UEA, como de todas as outras universidades públicas, são importantes e devem sim, continuar”.

Para esses alunos indígenas, ingressar no ensino superior por meio de quotas “não é discriminação, mas valorização” (JÍ MANHA, ENTREVISTA, 2011). E isso também pode ser comprovado nas palavras de Kamõ (ENTREVISTA, 2011), para quem “as quotas da UEA não é discriminação, pois se for assim a UEA

discrimina todo mundo, pois ela tem quota para tudo. Na UEA, eu acho, a quota não é discriminação, é oportunidade”.

Acrescenta Panapaná (ENTREVISTA, 2011): “eu não compreendo esta quota da UEA como discriminação, eu mesmo não me sinto assim. Eu me sinto mesmo é valorizado. E penso que estas quotas devem sim, continuar”. Logo,

as quotas da UEA, para nós indígenas não nos discrimina. Ela favorece que entremos em cursos que sem as quotas nós dificilmente entraríamos, como nos cursos de medicina, odontologia, direito e muitos outros. Então, eu não me sinto discriminada, mas vejo sim, que as quotas da UEA oferecem aos índios oportunidades (WETERAGÓ, ENTREVISTA, 2010).

Neste mesmo sentido expressa Tuirimacan (ENTREVISTA, 2011):

muita gente fala que as quotas fazem com que o índio seja menos valorizado. Mas nós indígenas, não nos sentimos discriminados, mas sim, valorizados. Até porque, sem estas quotas, e em razão da muita concorrência, dificilmente nós chegaríamos à universidade.

No entanto, é certo que o preconceito ao diferente, ao outro, está presente em nosso modelo de sociedade, pois

a gente quando vem morar aqui, na cidade, é muito discriminado. Principalmente, porque as pessoas acham que nós não temos os mesmos direitos que elas têm, só pelo fato de sermos indígenas. Mas nós temos sim, os mesmos direitos (PANAPANÁ, ENTREVISTA, 2011).

Como afirma Jí Manha (ENTREVISTA, 2011),

hoje eu tenho orgulho de dizer que sou indígena, mas nem sempre foi assim. Falo assim, hoje, porque estou mais madura e não tenho mais medo que me discriminem. Mas quando eu era criança, principalmente na escola fundamental, eu não falava que era índia, porque todo mundo discriminava indígena. Mas não era vergonha, era medo.

E acrescenta Waçá (ENTREVISTA, 2010):

Quando eu entrei na universidade, todo mundo dizia que eu não era índio, porque eu sabia mexer em computador, usava celular, e que nem falava e nem me vestia como índio. Mas eu não deixo de ser índio só porque uso essas coisas. Ser índio é se aceitar como índio, mesmo sabendo que vai ser discriminado. Eu já tive medo de dizer que era índio, não me aceitava, devido o preconceito. Mas o preconceito de hoje não me dá mais medo, pelo contrário, me dá mesmo é mais força para me afirmar como índio.

Também um dos coordenadores do Meiam, reitera:

Eu senti o preconceito na pele. Eu vivenciei isso de cara, logo na realização de um dos primeiros trabalhos em grupo. O professor dividiu a sala em grupos por fila e o meu grupo marcou para a realização do trabalho, fez o trabalho e me excluiu. Na data da entrega verifiquei que meu nome não estava na lista. Então, falei para o professor que respeitava muito os colegas e que o grupo que eu tinha ficado havia-me excluído do trabalho. E assim, solicitei uma nova data para que eu realizasse sozinho o trabalho. Então, você tem que se impor, senão você não é respeitado. E esse preconceito, e outros também, não foram motivados pelas quotas, mas sim, pelo fato de ser indígena e está dentro da universidade. E isso incomoda muita gente, e nós percebemos isso em sala de aula. Sabemos que a UEA tem várias quotas, mas a que mais incomoda é a do indígena, o Grupo 10. Como se na universidade existisse apenas a quota para o índio, e isso não é verdade (COORDENAÇÃO EXECUTIVA DO MEIAM, GRUPO FOCAL, 2011).

Vale ressaltar, que das entrevistas realizadas com os demais sujeitos participantes da pesquisa, não foi manifestada pelos mesmos, qualquer tipo de discriminação tanto no que se referem as suas condições étnicas quanto aos seus ingressos no ensino superior.

É importante ressaltar que além das teorias da justiça compensatória e da justiça distributiva, os defensores das ações afirmativas, além de outros argumentos, destacam que a importância de se adotar tais medidas é a capacidade que elas teriam na promoção da diversidade nos espaços onde fossem implementadas (AVRITZER, 2010; CARVALHO, 2010; TRATEMBERG, 2010). Isso porque promoveriam a inserção de representantes de diferentes grupos sociais, étnicos, raciais, dentre outros, a setores da sociedade aos quais dificilmente teriam acesso. Logo, as ações afirmativas, têm o condão de possibilitar o surgimento de uma sociedade que respeita o diverso, o plural, a tolerância, a miscigenação e a interculturalidade.

Crítica realizada pelos opositores das ações afirmativas, como uma das formas de acesso ao ensino superior, é que elas contrariam o princípio do mérito (meritocracia), o qual é colocado em segundo plano, haja vista a admissão para universidade deixar de se pautar pela escolha dos alunos que conquistaram as maiores notas, teoricamente os mais capazes, competentes e merecedores, passando a adotar como critério o pertencimento a determinada raça, etnia, gênero ou classe social.

Para Santos (2004, p. 183-4), as universidades públicas brasileiras sabem que um setor da sociedade brasileira foi privilegiado no acesso ao acúmulo de saber. Elas

partem de uma falsa igualdade e têm a coragem de dizer que os que entram, o fazem por mérito, pois prestaram o mesmo vestibular. Deveríamos ter vergonha de permitir a continuação desse falso e injusto sistema de mérito. Qual é a solução? É corrigir rapidamente esse erro de interceptação. O vestibular deve medir a capacidade e não o acúmulo de saber acadêmico, e o Estado deve investir com coragem na melhoria do ensino público fundamental e médio. A meritocracia é uma das formas de corrupção disfarçada [pois] [...] se colocarmos duas pessoas para disputar uma corrida, e para uma dermos acesso aos melhores treinamentos, a uma boa alimentação, a equipamento técnico e deixarmos a outra abandonada a própria sorte, quem vai ser a vencedora?

No entender de Arbache (2006) a meritocracia deve ser compreendida a partir de duas perspectivas: o mérito de chegada e o mérito de trajetória escolar. O primeiro está relacionado com a aprovação no vestibular, já o segundo, analisa a vida escolar do estudante, considerando os limites e facilidades, as condições sociais, matérias pedagógicas, que obtiveram dentro ou fora do contexto escolar para que concluíssem seus estudos.

Compreende-se que as quotas não contrariam o princípio do mérito caso este seja utilizado enquanto forma de inclusão e não de exclusão dos que não possuem iguais oportunidades em nossa sociedade. E mais, o vestibular, em sua grande maioria, traduz o conhecimento formal reproduzido em cursos preparatórios, os quais poderão ou não, ser fundamentais para o sucesso profissional dos indivíduos.

Logo, é perverso e cruel falar em mérito para ingresso no ensino universitário quando os pontos de partida são desiguais. Outro argumento contrário às políticas de ação afirmativa é o de que tais políticas, ao subverterem o “critério do mérito levam necessariamente a baixos padrões de desempenho” (SISS, 2003, p. 119).

Motivo também de discussão entre os favoráveis e contrários às ações afirmativas na modalidade de quotas, é referente ao percentual de vagas a serem reservadas, ou melhor, a questão da proporcionalidade, pois essas devem atender a realidade local. No Estado do Amazonas, em particular no caso das quotas para indígenas, esse princípio foi ajustado pelo legislador estadual, atendendo reivindicação do Meiam e da Coiab, com a reserva de

um percentual de vagas, por curso, no mínimo igual ao percentual da população indígena na composição da população amazonense, para serem preenchidas exclusivamente por candidatos pertencentes às etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas (AMAZONAS, 2004a, p. 1).

É necessário ressaltar, como já explicitado, que o legislador, também por reivindicação do Movimento Indígena, determinou tratamento diferenciado para os cursos de “Medicina, Odontologia, Enfermagem, Direito, Administração Pública, Turismo, Engenharia Florestal e Licenciatura Plena em Informática”, os quais terão uma reserva de vagas, no prazo de dez anos (de 2005 a 2014), correspondente, no mínimo, “ao dobro do percentual de índios na composição da população amazonense” (AMAZONAS, 2004a, p. 1).

Outros princípios presentes nos discursos sobre as discriminações positivas são custos políticos e econômicos. Conforme afirma Arbache (2006, p. 138), há muita

resistência no Congresso Nacional quanto à aprovação de leis como estas, uma vez que os custos políticos e econômicos e as oportunidades para a implementação das mesmas podem variar de região para região. É nesse sentido que o movimento negro [e o indígena] deve pressionar ou poucos senadores e deputados engajados com ONGs com alcance nacional para ampliar este cenário, visto que o debate político nesta área ainda é bastante primário e terreno fértil para novas conquistas. Sabe-se que o futuro da política de ação afirmativa é incerto e requer do movimento negro [e do indígena] maior mobilização.

Quando da discussão sobre a implantação de quotas na UEA, o movimento indígena teve expressão significativa, reivindicando a reserva de vagas para serem preenchidas por índios, ficando evidenciadas as ações do Meiam e da Coiab, as quais participaram de reuniões e audiências públicas na Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, promovidas pela Comissão de Assuntos Indígenas. Mas,

além das quotas, nós, Meiam e Coiab, defendíamos a criação de um fundo contábil, específico para custear, para a manutenção dos indígenas na UEA. E isto foi discutido muito vagamente e foi vetado pelo legislativo. Levamos nossas propostas, mas a única aceita foi apenas a das quotas e as nossas outras não foram consignadas na lei. E quando vimos, foi apenas a reserva de vagas para indígenas e foi só aquilo mesmo. A abertura foi só do ingresso (COORDENAÇÃO EXECUTIVA DO MEIAM, GRUPO FOCAL, 2011).

Analisando, de modo específico, as discriminações positivas que adotam perspectivas raciais, aqueles que são contrários afirmam que elas poderão incitar o racismo entre brancos e negros e a criação de guetos nos espaços onde foram implementadas. Pois os

negros seriam, assim, vistos como cidadãos de segunda classe, ou pessoas inferiores, que não teriam conseguido ingressar sozinhos, sem ajuda de terceiros. Poder-se-ia gerar certa hostilidade em relação aos beneficiados, com “possíveis efeitos negativos sobre o reconhecimento social e a auto-estima daqueles a quem supostamente se favorece” (KAUFMANN, 2007, p. 231-2).

E mais,

não há antropólogo que possa discordar [...]: as “raças” de fato não existem naturalmente, e um sistema de cotas implica logicamente a criação de duas categorias “raciais”: os que têm direito e os que não têm. Afinal, ou você tem direito à cota ou não tem! O sistema de cotas, então, representa, de certa forma, a “vitória” de uma taxonomia bipolar [...] (MAGGIE; FRY, 2004, p. 70).

Ou seja, tais ações fariam surgir uma estigmatização dos sujeitos beneficiados por elas e dos seus diplomas, pois eles seriam percebidos e perceberiam a si mesmos em termos de inferioridade, quando comparados aos que foram selecionados pelo princípio do mérito individual. E mais, tais políticas beneficiariam apenas os negros que possuem maior índice de escolaridade, não atingindo, portanto, a maioria dos membros desse segmento racial, o que criaria uma “elite de negros” (CONTINS; SANT’ANNA, 1996, p. 217).

Diante de tais argumentos,

Há os que sugerem que as políticas de ação afirmativa devem ser eliminadas porque não funcionam, ou porque não têm obtido sucesso em afetar, de forma substantiva, o “nível de pobreza das classes inferiores minoritárias”. Se são inoperantes, nada justifica a continuidade de sua implementação (SISS, 2003, p. 120).

Esse argumento defende e ressalta, que no Brasil, não existem limites precisos e objetivos entre as diferentes raças,⁹⁸ sendo esta, considerada, unicamente, pela perspectiva biológica, e não enquanto fenômeno ou construção

⁹⁸ Considera-se as seguintes raízes de formação do povo brasileiro: ameríndia, europeia e africana (PENA, 2010).

social. Tal tese não se sustenta, pois os limites biológicos rígidos entre povos ou grupos humanos racial ou etnicamente diversificados não existem, em escala mundial, em lugar nenhum.

Porém este argumento

é um tanto cínico e cruel, uma vez que é bastante presunçoso pensar que os negros ingressarão nos mesmos cursos que os brancos e terão as mesmas expectativas sobre educação que eles, tendo em mente que os aspectos estruturais irão influenciar a vida acadêmica desse aluno, por isso, é cruel exigir que repentinamente o aluno negro tenha o mesmo desempenho que um aluno branco com situações estruturais completamente diferenciadas (ARBACHE, 2006, p. 132-3).

Nesse sentido, devem-se adotar, além do diálogo intercultural, do diálogo de saberes, programas complementares, como os de permanência, alocando recursos financeiros e pedagógicos necessários, com o fito de evitar tal estigma e reconhecendo que tendo pontos de partida diferentes os pontos de chegada, que é a conclusão exitosa do ensino superior, sejam iguais.

E esta discussão da permanência dos indígenas no ensino superior, como explicitado acima, também foi apresentada como proposta do Movimento Indígena ao Legislativo Estadual Amazonense, porém não tendo sido aceita (COORDENAÇÃO EXECUTIVA DO MEIAM, GRUPO FOCAL, 2011). Vale ressaltar, que não apenas o movimento indígena, mas também os alunos entrevistados advogam ações voltadas para a permanência, pois a

falta de apoio leva a desistência. Porém muitos de nós indígenas permanecemos pelo nosso esforço e apoio da família, mesmo sem ajuda da UEA. Por isso a universidade tem que pensar em um apoio ao índio, tanto pedagógico quanto financeiro. Não para todos, mas, principalmente, para aqueles que precisarem (TUIRIMACAN, ENTREVISTA, 2011).

3 A UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS E AS QUOTAS PARA INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os jovens indígenas buscam um nível mais elevado de educação e lá nas nossas aldeias estão sonhando que alcançarão algum dia a universidade – momento que pode ser bastante importante para todos nós. No Brasil, temos um número muito pequeno de indígenas que chegou a completar uma graduação; começaram talvez em número maior, mas poucos conseguiram completar (FLORES, 2007, p. 45).

O Estado do Amazonas é gigantesco e ocupa 18% da superfície do País. Em termos territoriais são mais de um milhão e quinhentos mil quilômetros quadrados e uma população de pouco mais de três milhões e quatrocentos mil habitantes. O problema da ocupação populacional do Estado é muito grande, pois somente Manaus, a capital do Estado e um dos seus 62 municípios, concentra mais de 51% da população do Amazonas (IBGE, 2011a, 2011b, 2011c).

Há, portanto, neste Estado, atualmente, uma baixa densidade demográfica, haja vista os municípios do interior possuírem uma relação de menos de um habitante por quilômetro quadrado.⁹⁹ O acesso ao Amazonas é realizado, principalmente, por via aérea ou fluvial, e ele possui uma bacia hidrográfica de mais de seis milhões de quilômetros quadrados, o que representa uma extensão de vias navegáveis superior a vinte mil quilômetros.

Logo, tem-se um Estado de dimensões continentais e com muitos problemas logísticos de acesso entre seus diversos municípios. Como exemplo disso, pode-se citar as distâncias entre as cidades do interior e a capital do Amazonas: a cidade de Eirunepé, que fica no extremo oeste do Estado, as margens do rio Juruá, dista de Manaus, mil e trezentos quilômetros em linha reta; já pelas águas navegáveis do Juruá, são cinco mil quilômetros. Um barco de linha comum leva de quinze a vinte dias de Manaus a Eirunepé (GONÇALVES, 2010).

No que tange a sua formação étnica, o Estado apresenta mais de 60 grupos indígenas e vinte e nove línguas faladas; e detém a maior população de índios do Brasil; 168.680 (AMAZONAS, 2011f; GONÇALVES, 2010). E mais, ele tem convivido, ao longo dos diversos ciclos da economia brasileira, com uma situação de

⁹⁹ Em Manaus a densidade demográfica é de 158,06 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2011c).

isolamento e desequilíbrio regional, quadro esse que deve ser superado, principalmente, com investimentos para qualificação intelectual e técnica dos seus povos.

Nesse sentido, compreende-se que o caminho para a transformação social é a educação; pois ela é o antídoto à ignorância, à apatia social e à falta de sentido para existência humana. Isso significa que nenhuma sociedade pode almejar um futuro próspero e promissor caso negligencie a formação de seus cidadãos e cidadãs.

E foi nesse contexto amazônico, que se instituiu a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com a missão de proporcionar o desenvolvimento do Estado, capacitando e formando quadros que possam atuar no sistema produtivo, na gestão da coisa pública, na geração de novas tecnologias e na valorização do patrimônio imemorial, tendo sempre por objetivo maior a qualidade de vida, a cidadania e a integridade cultural e ambiental da Amazônia (UEA, 2009b).

Esta instituição de ensino superior surge enquanto resposta as reivindicações de conhecimento dos amazonenses, e busca interiorizar a formação no ensino superior. E para estar presente em todos os municípios do Estado, foi, e ainda o é, necessário superar desafios e vencer distâncias, pois “o acesso à maioria dos municípios é feito por via fluvial e pode demorar mais de dez dias em embarcações regionais” (UEA, 2006e, p. 10).

Como afirma Telles (2010), a criação da Universidade do Estado do Amazonas, corresponde ao anseio de oportunizar o acesso dos estudantes do interior amazonense a educação superior, assim como também, ao desafio de interiorizar o conhecimento enquanto pressuposto indispensável para o aprimoramento dos indivíduos e reforma das estruturas sociais interioranas, as quais são beneficiadas com a presença das unidades da UEA.

3.1 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS: DEZ ANOS DE HISTÓRIAS

Aos 15 dias do mês de dezembro de 2000, o então governador do Estado do Amazonas, Amazonino Armando Mendes, enviou a Assembleia Legislativa a Mensagem Governamental n.º 50/2000, e com esta, o Projeto de Lei n.º 128/2000, que tinha por finalidade autorizar o “Poder Executivo a instituir a UNIVERSIDADE DO ESTADO” (ALEAM, 2000a, p. 4), tendo sido solicitado para a apreciação da

matéria o regime de urgência, com fundamento no artigo 35 da Constituição do Estado do Amazonas.¹⁰⁰

Compreendia o governador, que a

instalação – a partir de 2.001 – da instituição estadual de ensino superior representa uma ação de Governo coerente com o conjunto de medidas que têm buscado, por um processo crescente e abrangente de qualidade de ensino, imprimir melhoria nas condições educacionais do Amazonas, em favor das gerações presentes e futuras.

É, portanto, uma das iniciativas de maior relevância desta Administração, pois conferirá ao Amazonas assento permanente no concerto dos Estados desenvolvidos, contribuindo para o fim das desigualdades regionais e, por consequência, para assegurar ao Brasil um lugar de destaque no mundo competitivo da globalidade (ALEAM, 2000a, p. 1).

No que tange aos objetivos da Universidade do Estado, estes seriam o de promover a educação, desenvolvendo o conhecimento científico, em particular o da região Amazônica, juntamente com valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e, também, aprimorar a qualidade dos recursos humanos. Inicialmente esta instituição de ensino superior responderia “as demandas de conhecimento e qualificação técnica nas áreas de Ciência e Tecnologia, Educação, Saúde, Direito, Administração Pública e Artes” (ALEAM, 2000a, p. 2).

Vale ressaltar que o Projeto de Lei n.º 128/2000, bem como as concepções básicas da Universidade do Estado constantes no referido projeto, foram elaborados, conjuntamente, pela Secretaria de Estado de Governo (Segov), Secretaria de Estado da Administração, Coordenação e Planejamento (Sead), Secretaria de Estado da Saúde (Susam), Secretaria de Estado da Cultura e Turismo (SEC) e Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc)¹⁰¹ (AMAZONAS, 2001e).

Acatada a solicitação do executivo estadual para o regime de urgência do Projeto de Lei, o então presidente da Assembléia Legislativa, deputado José Lupércio Ramos de Oliveira (PFL), designou para relator da matéria o também deputado Belarmino Lins de Albuquerque (PTB), e determinou a distribuição do projeto as Comissões de Constituição, Justiça e Redação Final; de Educação,

¹⁰⁰ O referido artigo da Carta Estadual prescreve que o governador do Estado poderá solicitar urgência para apreciação de projetos de lei de sua iniciativa (STONE, 2005).

¹⁰¹ Atualmente estas secretarias são, respectivamente, assim denominadas: Secretaria de Governo (Segov), Secretaria de Estado de Administração e Gestão (Sead), Secretaria de Estado de Saúde (Susam), Secretaria de Estado de Cultura (SEC) e Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (Seduc) (AMAZONAS, 2007a).

Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia; e de Economia, Finanças e Orçamento, para a emissão de parecer sobre a matéria, bem como a inclusão em pauta durante dois dias,¹⁰² com a finalidade de receber emendas.

Durante o prazo previsto para apresentação de propostas de emendas ao Projeto de Lei n.º 128/2000, apenas uma foi apresentada, a emenda aditiva de autoria do deputado Manoel do Carmo Chaves Neto (PFL), que sugeriu que fosse “asseguradas 50% (cinquenta por cento) das vagas dos diversos cursos da Universidade Estadual, aos alunos que tenham concluído o curso médio em Escolas da Rede Pública de Ensino” (ALEAM, 2000a, p. 15).

Ao fundamentar sua proposição, o deputado Manoel do Carmo, justificou que

A sociedade brasileira e dentre esta se inclui a Sociedade Amazonense vem tomando conhecimento do verdadeiro massacre com que a classe de menor renda vem sofrendo, com a atual política de seleção dos candidatos às vagas da Fundação Universidade do Amazonas, mantida pelo Governo Federal.

A cada ano, o número de concorrentes se eleva mais ainda, sem que se vislumbre a possibilidade de uma solução mais justa para este angustiante problema.

Pelo que se vê, com o sucateamento que se vem promovendo no estudo público do País, dentre em breve, -- [sic] e num futuro bem próximo – estudar no Brasil, sobretudo cursar o nível superior, será privilégio único de alunos descendentes de família pertencentes à classe de maior renda.

E tudo isto é bem compreensível. Os alunos de famílias ricas, normalmente cursam os melhores colégios da rede particular, onde os professores bem remunerados, transmitem as informações mais atualizada aos seus alunos, hoje, ainda mais beneficiados pelos avançados serviços da Internet.

Aos alunos pobres, esta oportunidade não lhe é concedida. Daí porque, mesmo capazes, eles ficam privados de um melhor nível de informações.

Ademais é fácil concluir que os abastados não teriam maiores dificuldades. Afinal, poderiam também custear seus cursos superiores nas Universidades Particulares, hoje em um número significativo, inclusive em nosso Estado (ALEAM, 2000a, p. 16).

Entretanto, o relator da propositura da lei, em seu parecer, asseverou que a emenda aditiva do deputado Manuel do Carmo era inconstitucional e inoportuna, e deveria assim ser rejeitada, uma vez que a alteração pretendida afrontava, dentre outros, o princípio da igualdade. Afirmou o deputado Belarmino Lins:

por mais elevado o senso e o objetivo colimado pelo Nobre Parlamentar, há de se ter a necessária compreensão do estatuto jurídico das liberdades públicas estampado, em exemplar latitude, no artigo 5º da CR. Inaugura o

¹⁰² O Projeto de Lei n.º 128/2000, foi incluído nas reuniões ordinárias da convocação extraordinária dos dias 18 e 19 de dezembro de 2000 (ALEAM, 2000a).

citado versículo a expressão “**Todos são iguais perante a lei...**” (ALEAM, 2000a, p. 9) [grifo no original].

E prosseguiu ressaltando, em clara defesa das instituições particulares de ensino, que a

emenda *sub examine, data máxima venia*, afronta a vontade do escriba formulador do eixo fundamental do ordenamento jurídico pátrio, discriminando os alunos pertencentes aos quadros das instituições privadas de ensino [e] [...] provoca inegável prejuízo a este universo pela diminuição de vagas a eles disponibilizadas, através de concursos promovidos por instituições públicas de ensino superior. Além disso, discrimina por igual o livre exercício da educação por entidades particulares, pois que projeta uma restrição a seus alunos, que terão maiores dificuldades em obter aprovação nos prélios competitivos já mencionados (ALEAM, 2000a, p. 10-1) [grifo no original].

Porém ao analisar a proposta proveniente do executivo, o relator compreendeu-a como de

extraordinário valor [...] [pois] a criação de uma universidade pública e gratuita de caráter estadual atende em cheio os anseios de multifários segmentos da sociedade amazonense, que se ressentem das poucas vagas existentes na única opção desse jaez a nível superior, a saber: a tradicional Universidade Federal do Amazonas (ALEAM, 2000a, p. 8).

E desta feita, votou favorável, em 21 de dezembro de 2000, pela aprovação do Projeto de Lei n.º 128/2000 e rejeição integral da emenda aditiva proposta pelo deputado Manoel do Carmo. Vale ressaltar que as comissões técnicas de: Constituição, Justiça e Redação Final; Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia; e Economia, Finanças e Orçamento, acompanharam, nesta mesma data, o voto e as recomendações do deputado Belarmino Lins, aprovando na íntegra o seu parecer.

Aos 22 de dezembro de 2000, o Projeto de Lei n.º 128/2000, oriundo da Mensagem Governamental n.º 50, foi colocado em plenário para “Discussão Geral e Votação Única” (ALEAM, 2000b, p. 5), com parecer favorável das comissões técnicas. Manifestaram-se

o deputado **Manuel do Carmo Chaves Neto**, tecendo comentários elogiosos ao Projeto, sugerindo que 50% das vagas fossem destinadas para alunos de Escolas Públicas. Para encaminhamento de votação; manifestaram-se os deputados: **Eron Bezerra**, favorável a questão, encaminhou voto em separado complicando [sic] as razões de assim fazê-lo; **Belarmino Lins**, favoravelmente fez uma explanação sobre a matéria,

mais precisamente de como seria realizado a transferência dos recursos da UTAM para a Universidade Estadual; Na oportunidade informou que a emenda do deputado Manoel do Carmo Chaves Neto, fora rejeitada por inconstitucionalidade mas transformada em indicação do Executivo. Fizeram encaminhamento favorável também os parlamentares: **Mário Frota, Miquéias Fernandes, Liberman Moreno, Sinésio Campos e Vicente Lopes**, tendo este informado também que iria encaminhar seu voto em separado. Em seguida o Projeto foi aprovado [sem emendas], com 20 VOTOS SIM. Tendo o Presidente Lupércio Ramos registrado o voto em separado, favorável ao projeto do deputado Eron Bezerra [...] (ALEAM, 2000b, p. 5-6) [grifo no original].

No entanto, mesmo o deputado Vicente Lopes de Sousa (PMDB), tendo informado em plenário que encaminharia voto em separado a respeito da matéria, este não se encontra no Processo Legislativo do Projeto de Lei n.º 128/2000. Quanto ao voto em separado do deputado Eronildo (Eron) Braga Bezerra (PC do B), ele inicia sua fundamentação contrário a criação da Universidade do Estado, pois

Se o objetivo do Sr. Amazonino fosse, efetivamente, elevar o nível técnico e cultural do nosso povo – objetivos pelos quais a esquerda e, em especial o PC do B, sempre pugnaram – através de mais oferta de vagas no Ensino Superior, de caráter público, não seria necessário a criação de uma nova UNIVERSIDADE. Bastaria reforçar o orçamento da Universidade Federal do Amazonas – UA que, a um custo de aproximadamente 1/3 do que será despendido na construção da Universidade Estadual se obteria o MESMO RESULTADO (ALEAM, 2000a, p. 13).

Acrescentou este deputado que o objetivo do chefe do executivo estadual era mais de caráter politiqueiro, com clara conotação eleitoreira e que o Estado, com a criação de uma instituição de ensino superior, “vai gastar alguns milhões de reais”, sendo mais econômico e alcançaria o mesmo objetivo, caso se investisse na Universidade Federal do Amazonas, realizando “reformas, ampliações, melhorando os equipamentos e contratando mais alguns professores se poderia elevar, consideravelmente, o número de vagas no Ensino Superior público no Estado do Amazonas” (ALEAM, 2000a, p. 13).

Entretanto, ao finalizar seu voto em separado, o deputado do PC do B, contraditoriamente a sua posição inicial e também a toda a sua fundamentação, passou a ser a favor da proposta. Isto porque,

esse projeto [...], FELIZMENTE, ultrapassa a existência do mandato do Sr. Amazonino Mendes, [e] seria uma profunda incoerência alguém como o Deputado [Eron Bezerra] que subscreve esse VOTO EM SEPARADO, que historicamente DEFENDEU E DEFENDE O ensino público gratuito, votar contrário à criação da Universidade do Estado do Amazonas.

Diante do exposto, e com as ressalvas apostas, **VOTO FAVORÁVEL** a aprovação do Projeto de Lei n.º 128/00 - capeado pela Mensagem Governamental [...] n.º 50/2000 que “AUTORIZA o Poder Executivo a instituir a Universidade do Estado [...]” (ALEAM, 2000a, p. 14) [grifo no original].

Aprovado em plenário o Projeto de Lei n.º 128/2000, o presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, deputado Lupércio Ramos (PFL), determinou, na mesma data da sua aprovação, a devolução do referido projeto e todo o seu Processo Legislativo à “Comissão de Constituição e Justiça para elaborar a Redação Final” (ALEAM, 2000a, p. 18).

A redação final deste Projeto de Lei ficou pronto no mesmo dia de sua aprovação, aos 22 de dezembro de 2000, e nesta data foi incluída e aprovada pelo plenário, “em Discussão Geral e Votação Única, EXTRA-PAUTA, a Redação Final do Projeto de Lei n.º 128, oriundo da Mensagem Governamental n.º 50” (ALEAM, 2000a, p. 22). Após esta última votação, a proposição de lei estadual, seguiu, imediatamente para a sanção ou veto governamental, por meio do ofício n.º 317/2000 - GP, de 22 de dezembro de 2000, com a mesma proposta originalmente construída pelo executivo, ou seja, sem emendas.

Como se pode concluir, a decretação da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, a qual autorizava o Poder Executivo a instituir a Universidade do Estado, foi integralmente sancionada pelo governador, ato que ocorreu em 12 de janeiro de 2001, com a Lei n.º 2.637 e publicada no Diário Oficial. Nesta mesma data, o chefe do Poder Executivo Estadual instituiu uma comissão com competências administrativas, técnicas, jurídicas, financeiras e pedagógicas necessárias para a implantação da universidade e de seus cursos.¹⁰³

No entanto, foi o Decreto n.º 21.666, de 1.º de fevereiro de 2001, que efetivamente instituiu a UEA, com personalidade jurídica de direito público e possuidora de autonomia administrativa, financeira, pedagógica, disciplinar, de gestão e instituição integrante da administração indireta do Poder Executivo do Estado do Amazonas, vinculada diretamente ao governador (AMAZONAS, 2001c; UEA, 2006e). Os investimentos para a implantação “da UEA, no exercício de 2001, atingiram cerca de R\$ 50 milhões” (AMAZONAS, 2002, p. 204).

¹⁰³ Decreto n.º 21.645, de 12 de janeiro de 2001 (AMAZONAS, 2001e).

E assim, autorizada a instauração da Universidade do Estado,¹⁰⁴ sob a forma de fundação, ela deve se nortear pelas seguintes finalidades:

- I – promover a educação, desenvolvendo o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região;
- II – ministrar cursos de grau superior, com ações especiais que objetivem a expansão do ensino e da cultura em todo o território do Estado;
- III – realizar pesquisas e estimular atividades criadoras, valorizando o indivíduo no processo evolutivo, incentivando o conhecimento científico relacionado ao homem e ao meio ambiente amazônicos;
- IV – participar da elaboração, execução e acompanhamento das políticas de desenvolvimento governamentais, inclusive com a prestação de serviços;
- V – cooperar com Universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras e internacionais (AMAZONAS, 2001b, p. 1).

Vale ressaltar que o estatuto desta universidade aprovado pelo Decreto n.º 21.963, de 27 de junho de 2001, ou seja, cinco meses após o poder legislativo autorizar a sua criação, alterou suas finalidades, especificamente, a última e acrescentou uma outra:

- V – promover e estimular o conhecimento da tecnologia da informação;
- VI – cooperar com Universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras e internacionais, **promovendo o intercâmbio científico e tecnológico** (AMAZONAS, 2001c, p. 2) [grifo nosso].

Esta instituição de ensino superior tem prazo de duração indeterminado, com sede e foro na cidade de Manaus, jurisdição em todo o território do Amazonas e organizada em Estatutos, os quais devem incorporar os seguintes pressupostos:

- I – autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial;
- II – atuação, inicialmente, nas áreas de Tecnologia, Formação de Professores, Ciências da Saúde, Direito, Administração Pública e Artes;
- III – administração superior compreendendo, no plano deliberativo, o Conselho Universitário e o Conselho Consultivo e, como órgão executivo, a Reitoria;
- IV – organização em Unidades Acadêmicas, com vistas ao cumprimento de suas finalidades (AMAZONAS, 2001b, p. 1).

As primeiras unidades acadêmicas desta instituição de ensino superior foram criadas na capital do Estado do Amazonas, e elas eram: Escola Normal

¹⁰⁴ A Lei n.º 2.640, de 5 de abril de 2001, modificou a denominação Universidade do Estado para Universidade do Estado do Amazonas, na ementa e em todo o texto da Lei n.º 2.637, de 12 de janeiro de 2001 (AMAZONAS, 2001a).

Superior – *locus* desta pesquisa, Escola Superior de Ciências da Saúde, Escola Superior de Ciências Sociais, Escola Superior de Artes e Turismo e Escola Superior de Tecnologia (AMAZONAS, 2001d). Esta última surgiu da extinção do Instituto de Tecnologia da Amazônia (Utam), e incorporou o patrimônio material e as atividades de ensino, pesquisa e extensão desta (AMAZONAS, 2001c, 2004b).

A Utam, instituição criada pela Lei n.º 1.060, de 14 de dezembro de 1972 e pelo Decreto n.º 2.450, de 18 de janeiro de 1973, sob a denominação inicial de Universidade de Tecnologia da Amazônia¹⁰⁵ e que tinha por finalidade formar, em nível superior, profissionais em áreas tecnológicas de todos os ramos do saber (AMAZONAS, 1972, 1973), teve sua extinção autorizada pela Lei n.º 2.637/2001, e os seus cursos e atividades acadêmicas, já implantados ou em fase de implantação foram reestruturados e incorporados pela Universidade do Estado do Amazonas, sem sofrer solução de continuidade. E isto ocorreu definitivamente, conforme Decreto n.º 24.788, de 30 de dezembro de 2004, em 1.º de março de 2005.

A estas unidades acadêmicas¹⁰⁶ da Universidade do Estado do Amazonas, o Decreto n.º 21.963/2001, acrescentou outras três: o Centro de Estudos Superiores do Trópico Úmido, o Centro de Estudos Superiores de Parintins e o Centro de Estudos Superiores de Tefé. O primeiro situava-se na capital do Estado (Manaus) e os dois últimos nos respectivos municípios do interior. E isso demonstra que esta instituição de ensino superior “já começa interiorizada” (DE VOLTA..., 2001, p. 39).

No entender de Telles (2010, p. 352), a

Universidade do Estado do Amazonas se insere, portanto, no contexto das ações do governo estadual, empreendidas com o propósito de reparar uma injustiça secular: possibilitar o acesso dos estudantes do interior ao ensino universitário. Sabe-se que Manaus, por força de certas circunstâncias históricas e econômicas, concentrou, durante décadas, os benefícios gerados pelo processo econômico regional. Os jovens que desejassem dar prosseguimento aos seus estudos tinham como alternativa migrar para a capital amazonense, onde estavam concentradas todas as oportunidades em termos de ascensão social, econômica e cultural.

Vale ressaltar que no ano de 2002, houve a proposição para criação na UEA, do Centro de Estudos Superiores Indígenas (Cesi), o qual teria por objetivos:

¹⁰⁵ A Lei n.º 1.237, de 10 de outubro de 1977, transformou a Universidade de Tecnologia da Amazônia em Instituto de Tecnologia da Amazônia, mantendo a mesma abreviatura, Utam (AMAZONAS, 1977).

¹⁰⁶ A competência para criar unidades acadêmicas na Universidade do Estado do Amazonas é do Conselho Universitário (AMAZONAS, 2001c, 2001d).

- Promover a pesquisa e a produção do conhecimento que impulse o etnodesenvolvimento das comunidades indígenas;
- Valorizar o patrimônio etnocultural das comunidades indígenas, reconhecendo seus processos de aprendizagem e suas diversas formas de saber;
- Sistematizar as experiências históricas das comunidades indígenas, buscando compreender a estrutura de seu pensamento científico;
- Criar condições para que se produzam novas tecnologias adequadas aos ecossistemas amazônicos;
- Propiciar o domínio de novas tecnologias como instrumento propulsor do etnodesenvolvimento;
- Incentivar a formação de grupos de pesquisa aplicada, de forma interinstitucional e multidisciplinar, em atenção às demandas das comunidades indígenas;
- Garantir a formação continuada dos *Formadores de Formadores* (Docentes) (SEGOV; FEPI; UEA, 2002, p. 29) [grifo no original].

A proposta de criação do Cesi foi formulada pela Fundação Estadual de Política Indigenista do Amazonas (Fepi);¹⁰⁷ Gerência de Educação Escolar Indígena da Seduc; Universidade do Estado do Amazonas; Universidade Federal do Amazonas e Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM) e os cursos a serem oferecidos por tal unidade acadêmica, teriam duração de quatro anos e carga horária total de 2.800 horas-aula, seriam: Licenciatura Plena em Ciências Matemáticas e da Natureza; Licenciatura Plena em Ciências Humanas; Licenciatura Plena em Linguagens, Artes e Literatura (SEGOV; FEPI; UEA, 2002). No entanto, tal propositura nunca chegou a efetivar-se.

A UEA deve ser dirigida por um reitor,¹⁰⁸ auxiliado pelo vice-reitor e pró-reitores, nomeados por ato normativo do chefe do Poder Executivo (AMAZONAS, 2001c, 2001d, 2007b). No concernente a Estrutura Organizacional desta instituição de ensino superior, ela foi assim definida pelo Decreto n.º 21.666/2001:

¹⁰⁷ Aos 7 de julho de 2009 a Fepi foi extinta por determinação da Lei n.º 3.403 e em sua substituição foi criada a Secretaria de Estado para os Povos Indígenas (Seind), com a responsabilidade de formular, executar e implementar a política de etnodesenvolvimento do Estado em parceria com outras instituições dos governos federal, estadual e municipal, com as comunidades, organizações indígenas e entidades não governamentais, com atividades voltadas ao desenvolvimento sustentável e à preservação de valores culturais e históricos definidos e aprovados pelo Conselho Estadual dos Povos Indígenas (AMAZONAS, 2009).

¹⁰⁸ Desde a sua criação, a UEA possuiu três reitores, e todos eles *pro tempore*: I – Prof. Lourenço dos Santos Pereira Braga (2/2/2001 a 9/5/2007), II – Prof.ª Dr.ª Marilene Corrêa da Silva Freitas (9/5/2007 a 31/3/2010), III – Prof. Dr. José Aldemir de Oliveira (13/7/2010 aos dias atuais). Durante o período de 1.º/4/2010 a 12/7/2010, ficou no exercício de reitor, o então vice-reitor, Prof. Carlos Eduardo de Souza Gonçalves. Vale ressaltar, que a Lei n.º 3.656, de 1.º de setembro de 2011, determinou que o processo de escolha do reitor e vice-reitor da Universidade do Estado do Amazonas, dar-se-á por votação direta da comunidade universitária, sem, no entanto, estabelecer a partir de qual data esta escolha deva ocorrer (AMAZONAS, 2001g, 2007c, 2007d, 2010a, 2010b, 2011b; UMA DÉCADA..., 2011).

I – ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR:

1 – De Deliberação Coletiva:

- Conselho Curador
- Conselho Universitário

2 – De Gestão:

- Reitoria

II – ÓRGÃOS DE ASSISTÊNCIA DIRETA:

- Gabinete do Reitor
- Procuradoria Jurídica
- Assessoria

III – ÓRGÃO DE ATIVIDADES-MEIO

- Pró-Reitoria de Planejamento e Administração

IV – ÓRGÃOS DE ATIVIDADES-FIM

- Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
- Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
- Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (AMAZONAS, 2001d, p. 1).

Atualmente, a Estrutura Organizacional da Universidade do Estado do Amazonas, decorridos dez anos de sua instauração, está regulamentada pela tanto pela Lei Delegada n.º 114, de 18 de maio de 2007, quanto pela Lei n.º 3.595, de 11 de abril de 2011 e o Decreto n.º 31.163, de 11 de abril de 2011, os quais reorganizaram esta instituição de ensino superior da seguinte forma (Anexo A):

I – ÓRGÃOS COLEGIADOS,

II – ÓRGÃOS DE ASSISTÊNCIA E ASSESSORAMENTO,

III – ÓRGÃOS SUPLEMENTARES,

IV – ÓRGÃOS DE ATIVIDADE-MEIO,

V – ÓRGÃOS DE ATIVIDADE-FIM.

Compreende-se que as implantações de centros de estudos superiores e núcleos de ensino superior da UEA, no interior do Estado do Amazonas, como afirma Telles (2010, p. 353), começou a inverter uma realidade, pois

os jovens conquistaram a possibilidade da continuidade dos estudos e o mais importante: sem precisar romper com suas origens, crescendo e enraizando-se no seu chão originário. O resultado disso é o enriquecimento do patrimônio cultural das cidades e núcleos beneficiados com a presença de centros de ensino superior, contribuindo assim com o enriquecimento acadêmico e cultural desses núcleos populacionais.

É necessário acrescentar, que mesmo sem unidades acadêmicas próprias, esta instituição de ensino superior se faz presente em todos os outros municípios do

Estado,¹⁰⁹ oferecendo cursos de graduação¹¹⁰ por meio do Sistema Presencial Mediado Tecnológico¹¹¹ (UEA, 2006e, 2008d, 2009c), o qual também é utilizado em alguns centros de estudos e núcleos de ensino da universidade. Isto significa que

sua atuação se estende a uma área geográfica de 62 municípios, ou seja, atinge todo o estado do Amazonas, dispondo de uma estrutura multicampi [...]. A universidade integrada num sistema multicampi tem, como seu maior desafio, a manutenção dessa complexa e dispendiosa estrutura que necessita cada vez mais da atenção, no que tange à gestão orçamentário-financeira e acadêmico-administrativa (AMAZONAS, 2010c, p. 50).

A Lei Delegada de n.º 114/2007, vinculou a Universidade do Estado do Amazonas, não mais diretamente ao governador do Estado, como determinava o Decreto n.º 21.666/2001, mas a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (Sect), para efeito de controle e supervisão de suas atividades. A referida lei manteve a personalidade jurídica de direito público da instituição, sob a forma de fundação pública estadual da administração indireta do Poder Executivo, bem como sua sede, foro, jurisdição e as autonomias didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Alterações importantes ocorridas em 2011, foi na composição do Conselho Curador¹¹² e do Conselho Universitário¹¹³ da Universidade do Estado do Amazonas, pois em suas composições originárias não era previsto a representação de docentes

¹⁰⁹ Municípios nos quais a Universidade do Estado do Amazonas possui salas de aula do Sistema Presencial Mediado Tecnológico: Alvarães, Amaturá, Anamá, Anori, Apuí, Atalaia do Norte, Autazes, Barcelos, Barreirinha, Benjamin Constant, Beruri, Boa Vista do Ramos, Borba, Caapiranga, Canutama, Careiro da Várzea, Codajás, Envira, Fonte Boa, Guajará, Ipixuna, Iranduba, Itamarati, Itapiranga, Japurá, Juruá, Jutáí, Manaquiri, Maraã, Nhamundá, Nova Olinda do Norte, Novo Airão, Pauini, Rio Preto da Eva, Santa Isabel do Rio Negro, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, São Sebastião do Uatumã, Silves, Tapauá, Tonantins, Uarini, Urucará e Urucurituba.

¹¹⁰ Nos municípios de Careiro da Várzea, Rio Preto da Eva, Silves, Urucará e Urucurituba não estão sendo oferecidos cursos de graduação neste ano (UEA, 2011a), mas os mesmos possuem salas do Sistema Presencial Mediado Tecnológico (UEA, 2009b).

¹¹¹ Também conhecido como Sistema Presencial Mediado pela Tecnologia, consiste na transmissão das aulas em tempo real por professores titulares, acompanhadas pelos alunos nas salas de aula distribuídas nas sedes municipais do Estado do Amazonas, sob a orientação de professores assistentes (UEA, 2006e, 2008d, 2009c). “Esta ferramenta [é] utilizada pela Universidade do Estado do Amazonas para vencer as distâncias e as dificuldades de logística características da região amazônica [...]. No total, por este sistema, a UEA beneficiou mais de 20 mil alunos em todos os municípios do Estado” (UEA, 2009b, p. 11).

¹¹² Sua atribuição é atuar como órgão colegiado de caráter consultivo e deliberativo da política administrativa e de gestão da UEA, em assuntos de relevância (AMAZONAS, 2001d). É de competência deste conselho, estabelecer as políticas e diretrizes gerais administrativas desta instituição de ensino superior, bem como a promoção e a viabilização de planos, programas e projetos que almejem o seu fortalecimento institucional (AMAZONAS, 2001c).

¹¹³ Atua como órgão colegiado de caráter normativo, consultivo e deliberativo da política acadêmica da Universidade (AMAZONAS, 2001d).

nestes órgãos colegiados, os quais são, respectivamente, definidores tanto da política administrativa e de gestão da instituição, quanto da acadêmica.

Em seu primeiro vestibular, ocorrido no mesmo ano de sua criação e que foi realizado pela Comissão de Concursos da Secretaria de Estado de Administração, a quantidade de candidatos inscritos totalizou 178.365¹¹⁴ (AMAZONAS, 2010c), tendo contribuído para esse quantitativo, conforme Gonçalves (2011), a gratuidade da inscrição e a garantia da inscrição e realização das provas em todos os municípios do Amazonas.

De acordo com o ex-reitor Lourenço Braga, o qual coordenou a implantação da UEA,

o que nós fizemos, concretamente, foi redimensionar a questão do acesso à universidade pública. Todo mundo dizia que na FUA [Fundação Universidade do Amazonas] só estudavam pessoas oriundas da classe média e da classe alta, mas ninguém tinha uma explicação lógica para explicar tal fato. O que nós descobrimos, com a experiência da UEA, é que os pobres sequer participavam da disputa. Eles eram descartados no início do processo, já que não podiam pagar a proibitiva taxa de inscrição [...]. Se os pobres daqui já não participavam, façam idéia dos pobres que vivem no interior (DE VOLTA..., 2001, p.39).

A Universidade do Estado do Amazonas ofertou em seu primeiro vestibular 11 cursos de graduação (nove na modalidade bacharelado e dois na de licenciatura), quais sejam: **Bacharelados** – 1) Administração Pública, 2) Dança, 3) Direito, 4) Enfermagem, 5) Medicina, 6) Música,¹¹⁵ 7) Normal Superior, 8) Odontologia e 9) Turismo; **Licenciaturas** – 10) Letras (habilitação em Língua Portuguesa) e 11) Normal Superior. A estes cursos somam-se os oferecidos pelo extinto Instituto de Tecnologia da Amazônia.¹¹⁶ O primeiro curso de pós-graduação oferecido pela UEA, ainda em 2001, foi o “de especialização em Saúde da Família”

¹¹⁴ De acordo com Gonçalves (2011), essa quantidade de inscritos causou espanto aos técnicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), quando da realização do Censo Escolar da Educação Superior, sendo solicitado pelos mesmos a confirmação dos números apresentados.

¹¹⁵ Com habilitação em canto, instrumento, regência e música popular/instrumento. Neste curso também havia a opção para licenciatura com habilitação em canto, instrumento e regência.

¹¹⁶ Os cursos de nível superior oferecidos pela Utam totalizavam onze, sendo: engenharia civil, engenharia da computação, engenharia industrial elétrica, engenharia florestal, engenharia industrial mecânica, engenharia de produção, tecnologia em eletrônica, tecnologia em eletrotécnica, tecnologia industrial da madeira, tecnologia em manutenção mecânica e tecnologia em processamento de dados (AMAZONAS, 1999, 2001h; UEA, 2006e). Tais cursos foram reestruturados e absorvidos pela Escola Superior de Tecnologia da UEA e ofertados sob a responsabilidade efetiva desta, em 2003 (AMAZONAS, 2001b, 2001c, 2002, 2004c; UEA, 2006e).

(UEA, 2006e, p. 21), sob a responsabilidade da Escola Superior de Ciências da Saúde.

As atividades “pedagógicas da Universidade do Estado do Amazonas começaram no dia 3 de agosto de 2001, com a aula inaugural [do governador Amazonino Armando Mendes e] [...] o ‘Seminário de introdução à Universidade’” (UEA, 2006e, p. 11). Nesse seminário, o palestrante convidado, José Sarney, afirmou:

Eu acho a criação da UEA um passo extremamente importante, pois uma universidade estadual tem como objetivo principal atingir aquela população que, em geral, não é objeto de maior preocupação das universidades federais e particulares que se concentram nas capitais. Eu acho que isso é uma maneira de dar ao estudante do interior possibilidade de acesso ao conhecimento universitário (AMAZONAS, 2002, p. 199).

O total de discentes no ano de criação da UEA, totalizaram 1.930, assim distribuídas entre os cursos da capital e os do interior do Estado:

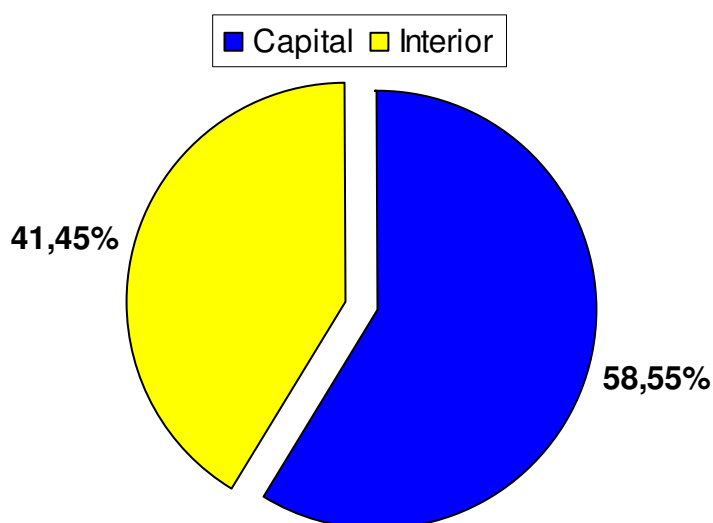


Gráfico 1: Alunos da UEA em 2001.

Fonte: AMAZONAS (2001f, 2002), AMAZONAS; UEA (2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2001e, 2001f, 2001g), UEA (2006e).

Atualmente UEA possui cinquenta cursos superiores em nível de bacharelado, licenciatura e tecnológico, nas modalidades presencial – oferta regular, modular presencial contínuo – oferta especial, modular presencial e de recesso – oferta especial, modular presencial mediado por tecnologia contínuo – oferta especial e modular presencial mediado por tecnologia e de recesso – oferta

especial¹¹⁷ (AMAZONAS, 2010c, 2011e), e eles são: administração pública, ciências biológicas, ciências econômicas, dança, direito, educação física, enfermagem, engenharia civil, engenharia de computação, engenharia de controle e automação, engenharia de produção, engenharia elétrica, engenharia florestal, engenharia mecânica, engenharia mecatrônica, engenharia química, física, geografia, história, informática – licenciatura, letras – língua portuguesa, licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões, matemática, medicina, meteorologia, música, normal superior (em extinção)¹¹⁸, odontologia, pedagogia – licenciatura intercultural indígena, pedagogia, química, teatro, tecnologia da madeira (em extinção – Utam), tecnologia em eletrotécnica (em extinção – Utam), tecnologia em agroecologia, tecnologia em alimentos, tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas, tecnologia em arqueologia, tecnologia em automação industrial, tecnologia em construção naval, tecnologia em eletrônica, tecnologia em gestão ambiental, tecnologia em gestão de turismo, tecnologia em gestão pública, tecnologia em manutenção mecânica, tecnologia em processamento de dados, tecnologia em produção pesqueira, tecnologia em saneamento ambiental, tecnologia em turismo ecológico e turismo¹¹⁹ (UEA, 2009b, 2011a).

Os alunos matriculados nestes cursos somam 22.654, distribuídos da seguinte forma entre a capital e o interior do Estado do Amazonas:

¹¹⁷ O ano letivo da UEA é constituído de dois semestres letivos regulares. No entanto, nos cursos de ofertar regular e de regime letivo semestral, as disciplinas correspondentes são oferecidas concomitantemente em cada semestre, obedecendo aos turnos e períodos estabelecidos na estrutura curricular de cada curso. Quanto aos cursos de engenharia, oferecidos pela EST, a oferta de disciplinas segue o regime letivo quadrimestral regulamentado para estes cursos. E nos modulares, cada disciplina é oferecida durante 4 horas diárias, uma de cada vez, de acordo com a carga horária pré-estabelecida (AMAZONAS, 2010c).

¹¹⁸ Este curso foi ofertado pela UEA de 2001 a 2006. No ano de 2007 a Universidade do Estado do Amazonas passou a oferecer, em substituição ao curso Normal Superior, a Licenciatura em Pedagogia, e aos alunos daquele possibilitou-se a migração para este novo, opção esta, seguida pela grande maioria dos discentes do curso em processo de extinção.

¹¹⁹ As formas de ingresso nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Amazonas são: Concurso Vestibular (realizado anual e simultaneamente em todos os municípios do Estado), Transferência Facultativa (processo aberto por meio de portaria da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação para estudantes de outras instituições de ensino superior) e o Sistema de Avaliação para Acesso ao Ensino Superior (Saes) – forma de seleção criada pela antiga Utam, atual EST – o qual proporciona aos estudantes do ensino médio regular do Amazonas uma sistemática de avaliação gradual e progressiva ao final de cada série deste nível de ensino da educação básica, para ingresso, exclusivamente, nos cursos superiores de engenharia e tecnologia da EST. Vale ressaltar, que a partir de 2011, o Saes passa a ser substituído pelo Sistema Integrado Seriado (SIS), que utiliza o mesmo princípio do Saes, mas amplia o ingresso para todos os cursos de graduação da UEA. E mais, do ano de 2014 em diante, 40% do total de vagas disponibilizadas para ingresso nesta instituição de ensino superior, em cada um de seus cursos de graduação de oferta regular, por entrada e turno, serão destinadas aos candidatos classificados no SIS (AMAZONAS, 2011e, 2011f, 2011g; AMAZONAS; UEA, 2011b; UEA, 2008d, 2009b).

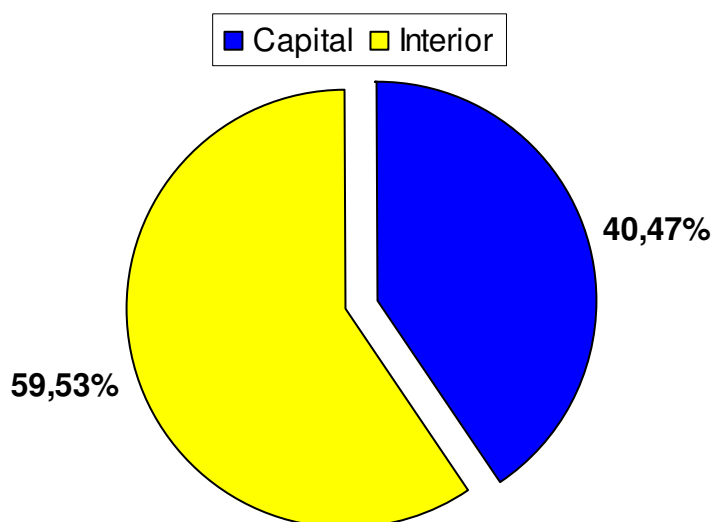


Gráfico 2: Alunos matriculados na UEA em cursos de graduação em 2011.
Fonte: UEA, 2011a.

Tratando-se dos alunos matriculados na Escola Normal Superior (*locus* desta pesquisa), unidade acadêmica da UEA que oferece cursos de licenciatura nas áreas de ciências biológicas, letras, matemática, normal superior (em extinção) pedagogia e pedagogia – licenciatura intercultural indígena, os discentes totalizam 1.895, assim distribuídos:

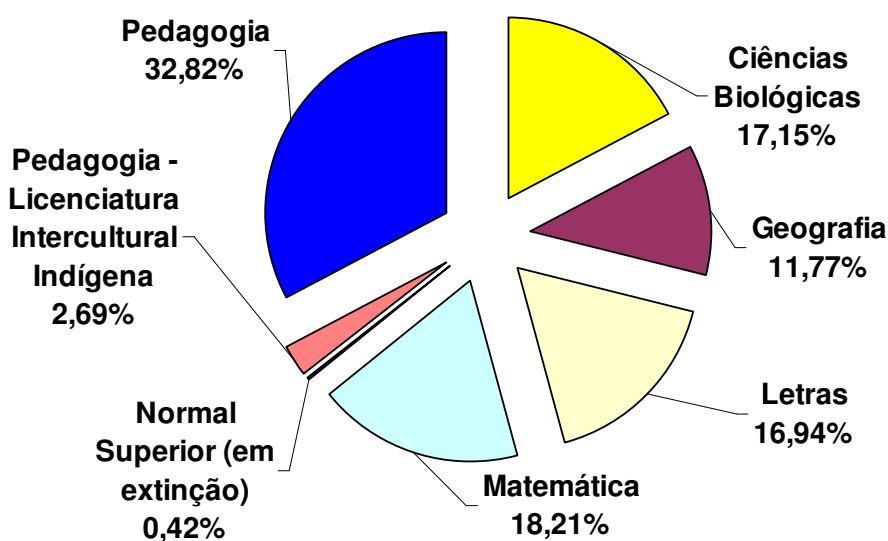


Gráfico 3: Alunos matriculados na ENS em 2011.
Fonte: UEA, 2011a.

Desde a sua criação, a Universidade do Estado do Amazonas, já graduou 24.309 discentes, sendo:

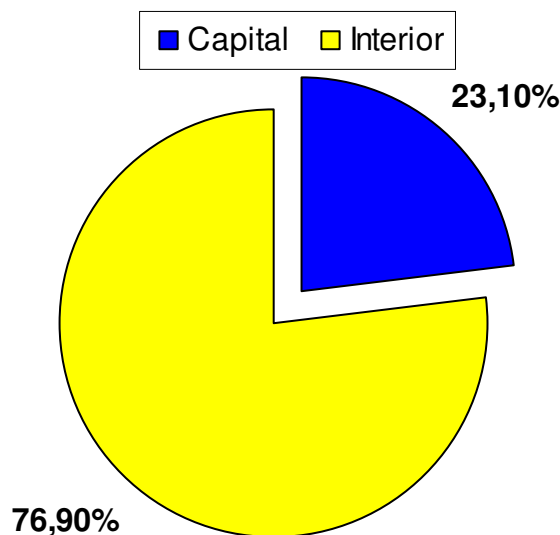


Gráfico 4: Alunos graduados pela UEA de 2001 a 2011.
Fonte: UEA, 2011b.

Logo, acredita-se que a criação da

Universidade do Estado do Amazonas corresponde, portanto, a um anseio legítimo do povo amazonense, especialmente dos cidadãos que vivem e trabalham nas vilas e cidades interioranas, sem acesso aos bens culturais e benefícios oferecidos nos grandes centros urbanos. Trata-se de uma ação do Governo do Estado, realizada com recursos do povo amazonense, e empreendida com o propósito de qualificar intelectualmente os estudantes, dotando-os de capacidade técnica e profissional para sanar a carência de mão-de-obra especializada no interior (TELLES, 2010, p. 354).

3.2 AS QUOTAS ÉTNICAS DA UEA: GARANTIA DE ACESSO E PERMANÊNCIA?

Com a promulgação da Lei Estadual n.º 2.894/2004, a Universidade do Estado do Amazonas, elaborou, desde o concurso vestibular de 2005, um sistema de reserva de vagas, divididos em dez grupos de acesso, os quais associam critérios de histórico escolar (tempo de escola pública), territorial e étnico (BUCCI, 2010). Tais grupos são compostos, respectivamente, pelos seguintes requisitos:

- **Grupo 1** – candidato que deseja disputar vaga em curso a ser ministrado em Manaus (exceto enfermagem, medicina e odontologia), não possui curso superior, não o está cursando em instituição pública

e cursou as três séries do ensino médio em escola pública no Estado do Amazonas;

- **Grupo 2** – candidato que deseja disputar vaga em curso a ser ministrado em Manaus (exceto enfermagem, medicina e odontologia), não possui curso superior, não o está cursando em instituição pública e cursou as três séries do ensino médio em escola de qualquer natureza no Estado do Amazonas ou não havendo concluído o ensino médio regular, submeteu-se a exame supletivo e cursou, pelo menos, três séries do ensino fundamental no Estado do Amazonas;
- **Grupo 3** – candidato que deseja disputar vaga em curso a ser ministrado em Manaus (exceto enfermagem, medicina e odontologia) e mesmo possuindo curso superior, necessita apenas comprovar haver concluído o ensino médio em qualquer escola de qualquer Estado da Federação ou do Distrito Federal, mesmo que em diferentes localidades;
- **Grupo 4** – candidato que deseja disputar vaga em curso a ser ministrado no Interior, não possui curso superior, não o está cursando em instituição pública e cursou as três séries do ensino médio em escola pública ou privada no Estado do Amazonas ou não havendo concluído o ensino médio regular, submeteu-se a exame supletivo e cursou, pelo menos, três séries do ensino fundamental no Estado do Amazonas;
- **Grupo 5** – candidato que deseja disputar vaga em curso a ser ministrado no Interior, e mesmo possuindo curso superior, necessita apenas comprovar haver concluído o ensino médio em qualquer escola de qualquer Estado da Federação ou do Distrito Federal, mesmo que em diferentes localidades ou concluído o equivalente ao ensino médio em países limítrofes ao Estado do Amazonas;
- **Grupo 6** – candidato que deseja disputar vaga em curso na área de saúde (enfermagem, medicina ou odontologia), a ser ministrado em Manaus, não possui curso superior, não o está cursando em instituição pública e cursou as três séries do ensino médio em escola pública no Estado do Amazonas;

- **Grupo 7** – candidato que deseja disputar vaga em curso na área de saúde (enfermagem, medicina ou odontologia), a ser ministrado em Manaus, não possui curso superior, não o está cursando em instituição pública e cursou as três séries do ensino médio em escola de qualquer natureza no Estado do Amazonas ou não havendo concluído o ensino médio regular, submeteu-se a exame supletivo e cursou, pelo menos, três séries do ensino fundamental no Estado do Amazonas;
- **Grupo 8** – candidato que deseja disputar vaga em curso na área de saúde (enfermagem, medicina ou odontologia), a ser ministrado em Manaus e mesmo possuindo curso superior, necessita apenas comprovar haver concluído o ensino médio em qualquer escola de qualquer Estado da Federação ou do Distrito Federal, mesmo que em diferentes localidades;
- **Grupo 9** – candidato que deseja disputar vaga em curso na área de saúde (enfermagem, medicina ou odontologia), a ser ministrado em Manaus, não possui curso superior, não o está cursando em instituição pública e cursou, pelo menos, oito séries da educação básica em escola pública ou particular em município do seu polo geográfico ou não havendo concluído o ensino médio regular, submeteu-se a exame supletivo e cursou, pelo menos, três séries do ensino fundamental em município do polo geográfico correspondente;
e
- **Grupo 10** – candidato que deseja disputar vaga em curso a ser ministrado em Manaus ou no interior, pertença a uma das etnias indígenas do Estado do Amazonas¹²⁰ e comprove tal condição com

¹²⁰ Dependendo a fonte utilizada as etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas, assim como a grafia das mesmas, podem variar, mas elas, principalmente, são: Apiaká, Apurinã, Arapaso, Aripuaná, Banawá-Yafi, Baniwa, Bará, Barasana, Baré, Deni, Desana, Diahui, Hi-Merimã, Hixkaryana, Issé, Jamamadi (Yamamadi), Jarawara, Jiahui, Juma, Juriti-Tapuia, Kaixana, Kambeba, Kanamanti, Kanamari, Karafawyána, Karapanã, Karipuna, Katawixi, Katukina (Pedá Djapá), Katukina-Pano, Katwená, Kaxarari, Kaxinawá, Kayuisana, Kobema, Kokama, Korubo, Kubeo, Kulina Pano, Kuripako, Madiha-Kulina, Maku, Makuna, Marimam, Marubo, Matis, Matsé, Mawaiána, Mawé, Mawyana, Mayá, Mayoruna, Miranha, Mirity-Tapuya, Munduruku, Mura, Parintintin, Paumari, Pirahã, Pira-Tapuya, Sateré-Mawé, Siriano, Suriána, Tariána, Tembé, Tenharim, Tikuna (Tukúna), Torá, Tsohom Djapá, Tukano, Tuyuka, Waimiri-Atroari, Wai-Wai, Wanano (Kotiria), Wayampi, Warekena, Witoto, Xeréu, Yaminawá, Yanomami, Yapamahsã-Tukano, Ye'kuana, Zuruahã (FEPI, 2011a; FUNAI, 2010a; ISA, 2011a; KAYSER, 2010; MELATTI, 2007; RICARDO, 2004).

certidão de registro administrativo expedida pela Funai (É este grupo de acesso aos curso da UEA, objeto de nosso estudo, o qual caracteriza-se como política de ação afirmativa do tipo quotas étnicas).

Como afirma Gonçalves (2010),

os grupos I e II, são destinados a candidatos que estudaram o ensino médio no Amazonas e escola pública e que não tenham curso superior nem estejam cursando curso superior em escola pública. Os grupos II e VII se destinam a candidatos que são egressos do ensino médio de qualquer natureza e que não tenham curso superior. Os grupos III e VIII são egressos do ensino médio de qualquer tipo de escola, fora do Estado ou de qualquer região, mesmo fora do país, e que tenha curso superior, não importa a sua formação e a escola. Os grupos IV, V e IX repetem na área da saúde a mesma origem. O grupo IX é especial, destinado aos alunos candidatos que venham do interior e que ocupam numa distribuição de vagas por pólos regionais. São dez pólos, de tal maneira que os candidatos daquela área, daquela região, disputam as vagas destinadas àquele pólo. E, finalmente, o grupo X é o destinado à formação de indígenas declarados pelo Estatuto do Índio que define a documentação apresentada. Para o controle disso - da candidatura e da matrícula dos alunos comprovados -, é feito através do histórico escolar. Portanto, a exigência de que sejam oriundos de escolas públicas, eles comprovam apenas com o histórico escolar. E o grupo X, dos índios, é o grupo que comprova a sua condição através da documentação exigida pelo Estatuto do Índio.

Da análise dos dados coletados, principalmente os Editais de Concursos Vestibulares de 2005 a 2011 e a Lei n.º 2.894/2004, apresentamos na tabela abaixo o percentual aplicado sobre as vagas oferecidas pela UEA em seus vestibulares, desde a vigência da referida lei estadual, para distribuição das mesmas nos respectivos grupos e polos geográficos:

Tabela 1: Percentual para distribuição das vagas pelos grupos de acesso da UEA (2005 a 2011).

Grupo	Local de Oferta do Curso	Polo Geográfico	Percentual sobre as Vagas dos Concursos Vestibulares
1	Capital	-	48,9%
2	Capital	-	31,1%
3	Capital	-	20,0%
4	Interior	-	80,0%
5	Interior	-	20,0%
6	Capital	-	24,2%
7	Capital	-	15,8%
8	Capital	-	10,0%
9	Capital	1	9,1%
		2	4,2%
		3	3,3%
		4	3,3%
		5	4,2%
		6	6,7%
		7	4,2%
		8	3,3%
		9	6,7%
		10	5,0%
10	Capital e Interior	-	4,0%

Fonte: AMAZONAS; UEA (2005, 2006a, 2007b, 2008, 2009a, 2010c, 2011c).

Vale ressaltar que, excepcionalmente, o Edital n.º 082/2011 – UEA, o qual regulamentou o Concurso Vestibular 2011, acesso 2012, acrescentou o Grupo 11 aos já existentes. Tal grupo é destinado a candidatos que desejarem disputar uma vaga, tanto na capital quanto no interior, especificamente, para os cursos de bacharelado em saúde coletiva, tecnologia em agrimensura e tecnologia em gestão pública. E que comprovem a condição de servidor público estatutário da União, do Estado do Amazonas ou de um dos seus municípios e devem estar em pleno exercício de suas atividades e não cursar qualquer outro curso superior em instituição pública.

Apesar dessa caracterização geral dos grupos de acesso à Universidade do Estado do Amazonas, centraremos, nosso estudo no Grupo 10, que é o objeto desta pesquisa. Conforme o artigo 5.º da Lei n.º 2.894, de 31 de maio de 2004, a UEA deve reservar

a partir do vestibular de 2005, um percentual de vagas, por curso, no mínimo igual ao percentual da população indígena na composição da população amazonense, para serem preenchidas exclusivamente por

candidatos pertencentes às etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas.

Entretanto, não se tem clareza sobre quais dados estatísticos foram e são utilizados para definir a quantidade de índios na totalidade da população do Estado do Amazonas. O certo é que os dados preliminares do Censo Populacional de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam para uma porcentagem de 4,84% de índios na composição do povo amazonense, o qual tem uma totalidade de 3.483.985 pessoas (IBGE, 2011a, 2011b). E mais, as vagas destinadas aos índios, não se caracterizam por serem uma reserva de 4% das vagas ofertadas no vestibular, mas sim, um acréscimo, de acordo com este percentual, sobre as oferecidas em cada curso e turno destinados, especificamente, para os indígenas.

A lei definiu ainda, que pelo período de dez anos, ou seja, até o ano de 2014, o número de vagas nos cursos de medicina, odontologia, enfermagem, direito, administração pública, turismo, engenharia florestal e licenciatura plena em informática, “será igual no mínimo, ao dobro do percentual de índios na composição da população amazonense” (§ 1.º, Art. 5.º).

Mas constatou-se que nos cursos da área de saúde, a regra do percentual multiplicado por dois, vem sendo aplicada apenas sobre 50% das vagas (as destinadas aos grupos 6, 7 e 8 ou aquelas do Grupo 9). Pois se são ofertadas 120 vagas para o curso de medicina e cem, tanto para enfermagem quanto para odontologia, então, pela regra do parágrafo primeiro do artigo quinto da Lei Estadual n.º 2.894/2004, as vagas para indígenas deveriam representar, respectivamente, dez, oito, oito e não cinco, quatro, quatro, como vem sendo ofertado desde 2005.

A conclusão acima exposta encontra amparo no parágrafo quarto do artigo quinto da referida lei estadual, o qual determina que “os percentuais de vagas fixados para serem preenchidas pelos índios serão calculados sobre o número de [sic] total de vagas de cada um dos cursos oferecidos”. No referente ao processo seletivo para preenchimento das vagas pelos índios,

será estabelecido pela Universidade do Estado do Amazonas, ouvida a Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia, a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, a Fundação Estadual de Política Indigenista – FEPI – ou outro órgão estadual que venha sucedê-lo, e as entidades civis e representativas dos Povos Indígenas, com atuação no Estado do Amazonas (§ 2.º, Art. 5.º).

Entretanto, a opção adotada pela UEA para ingresso de indígenas por meio das quotas étnicas, desde 2005, é o concurso vestibular, nos mesmos moldes do aplicado aos demais candidatos que concorrem há uma das vagas de seus cursos de bacharelado, licenciatura ou tecnológico. Ou seja, a Universidade do Estado do Amazonas não realiza processo seletivo diferenciado para os índios que desejam ingressar no seu quadro discente pelo Grupo 10.

Exceção a esta regra foi o ingresso no Curso de Licenciatura Plena Específica para Professores Indígenas do Alto Solimões e no Curso de Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena. No primeiro, o processo seletivo constou de prova de redação¹²¹ e prova de títulos (UEA, 2006f), e no segundo a seleção ocorreu por meio de uma prova objetiva com questões de língua portuguesa, história, geografia, matemática, física, química e biologia (UEA, 2009d).

Ao se analisar o modo de ingresso de indígenas nos cursos de graduação da UEA pelo Concurso Vestibular, muitos dos sujeitos participantes da pesquisa, ratificaram concordância com o atual modelo adotado, com exceção de Yaiwa (ENTREVISTA, 2010), Weteragó (ENTREVISTA, 2010) e Waçá (ENTREVISTA, 2010), os quais advogam “um ingresso diferenciado”, principalmente “para os aldeados” (WETERAGÓ, ENTREVISTA, 2010). Pois, acrescenta Waçá (ENTREVISTA, 2010),

o ingresso deveria ocorrer de maneira diferente do que ocorre hoje. E isso a Universidade (UEA), tem de pensar. Inclusive fazer a prova (ou até mesmo o Vestibular) em língua indígena. Porque muitos compreendem melhor as suas línguas do que até mesmo o português. Seria interessante ter esta opção que hoje não tem.

A Universidade do Estado do Amazonas, cumprindo determinação da Lei n.º 2.894/2004, apenas efetiva a matrícula dos alunos indígenas aprovados nas quotas étnicas mediante apresentação da certidão de Registro Administrativo de Nascimento e Óbito de Índios (Rani), a qual é expedida pela Funai. Isso porque,

¹²¹ Esta prova versou sobre um destes temas: 1 – A educação escolar indígena diferenciada e a legislação educacional brasileira, 2 – A formação específica do professor indígena, 3 – O currículo diferenciado das escolas indígenas, 4 – A escola e a defesa do ambiente, 5 – A escola e a valorização da cultura e 6 – A relação escola e comunidade. Vale destacar que para os candidatos da etnia tikuna, além da prova de redação sobre um dos temas acima referidos houve também uma outra redação, mas em língua tikuna, a partir de um objeto da cultura desta etnia (UEA, 2006f).

para os fins do disposto nesta Lei é considerado índio, aquele assim reconhecido pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, através de certidão do registro administrativo a que se refere o art. 13 da Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1.973 (Estatuto do Índio) (§ 3.º, Art. 5.º).

E assim a Lei Estadual de 31 de maio de 2004, em nosso entender, reedita a tutela estatal, pois índio, conforme o entendimento legal, não é aquele que se reconhece e é reconhecido e aceito pelos seus pares como tal (o que poderia ser comprovado por meio de declaração de lideranças ou organizações indígenas), mas sim, aquele que o Estado brasileiro ratifica a condição de pertencimento étnico.

Isto para nós é tutela, pois compreendemos, que a definição de “quem é índio cabe às comunidades que se sentem concernidas, implicadas por ela” (CASTRO, 2011, p. 15). Pois,

ser índio é se reconhecer como indígena e ser aceito pelos parentes também como índio. Não é o cabelo, a forma do rosto, a cor da pele... O que diz que alguém é índio é a sua aceitação por você mesmo e pelos parentes. Ser diferente dos padrões que o branco estabelece de índio é motivo de discriminação, pois quando fui fazer a matrícula do meu outro curso lá na ESA (em medicina), a moça da matrícula falou: mas você não é índia, não tem nada de índia. Até eu queria um registro desse. Aí eu falei: senhora, eu sou índia porque nasci índia e meus parentes me aceitam como índia. Isso é ser indígena (WETERAGÓ, ENTREVISTA, 2010).

Como afirmam Lima e Barroso-Hoffmann (2007, p. 19),

Na prática das universidades com políticas de acesso diferenciado para indígenas, ou que mantêm cursos de formação de professores indígenas, as soluções adotadas não parecem se livrar do peso da administração tutelar na história da relação entre povos indígenas e Estado brasileiro. Algumas universidades exigem para a inscrição dos indígenas em vestibulares a “carteira da FUNAI” – um documento emitido pela Fundação para indivíduos indígenas, que equivocadamente alguns pensam ter o mesmo valor de uma cédula de registro geral, a *carteira de identidade* – ou uma carta dela proveniente [grifo do autor].

O Rani, previsto no Art. 13 e respectivo parágrafo único, do Estatuto do Índio de 1973, foi regulamentado pela Funai por meio da Portaria n.º 003/PRES, de 14 de janeiro de 2002 e a emissão de tal Registro,¹²² o qual deve ser escriturado

¹²² Segundo a Portaria n.º 003/PRES os dados que deverão constar no Rani são: 1 – nome usado na língua indígena, 2 – prenome e nome, caso haja, utilizado no idioma nacional, 3 – dia, mês, ano, local e hora do nascimento (na impossibilidade de indicar esses dados com precisão, mencionar, pelo menos, o provável ano de nascimento), 4 – sexo, 5 – povo ou comunidade indígena a qual pertence, 6 – na eventualidade de natimorto, declarar que o índio morreu no parto ou após a sua realização e 7 – assentar no registro os nomes dos pais usados na língua indígena, assim como o prenome e nome

pelos “Postos Indígenas ou Administrações Executivas Regionais e Núcleos da FUNAI”¹²³ (FUNAI, 2010b, p. 5), também se baseia “na Constituição Federal de 1988 e na Convenção 169 da OIT” (FUNAI, COORDENAÇÃO REGIONAL DE MANAUS, ENTREVISTA, 2010).

O Registro Administrativo de Nascimento do Índio é destinado, segundo o art. 23 da Portaria n.º 003/PRES, para “controle estatístico da FUNAI, não constituindo, por si só [como já afirmado por Lima e Barroso-Hoffmann (2007)], instrumento legal e cartorial de registro natural do direito civil” (FUNAI, 2010b, p. 7). E se aplica “igualmente a índios vivendo em terras indígenas ou fora delas, em contexto rural ou urbano, independentemente do local de moradia, e também aos indígenas de todas as idades” (FUNAI, COORDENAÇÃO REGIONAL DE MANAUS, ENTREVISTA, 2010).

No que tange aos critérios adotados pela Funai para a definição do pertencimento étnico, conforme informação obtida em entrevista, estes fundamentam-se “no artigo 1.º¹²⁴ da Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada integralmente no Brasil pelo Decreto n.º 5.051/2004 e também no artigo 3.º¹²⁵ do Estatuto do Índio (Lei 6.001/73)” (FUNAI, COORDENAÇÃO REGIONAL DE MANAUS, ENTREVISTA, 2010).

Desta feita, conclui-se que tais preceitos de distinção, de acordo com as informações da entrevista, consistem: na autodeclaração, consciência de sua identidade indígena; e no reconhecimento dessa identidade por parte do grupo de origem. E a partir dessas confirmações emite-se o Rani, que, compreendemos, ser

no idioma nacional e o grupo indígena ao qual pertencem. E mais, caso o indígena seja filho de índio com não índio, tal fato também deve constar nos assentamentos do Rani (Art. 9.º e 10).

¹²³ O Decreto n.º 7.056 de 28 de dezembro de 2009, o qual aprovou o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas da Funai, extingue estas unidades regionais, substituindo-as pelas Coordenações Regionais e as Coordenações Técnicas Locais.

¹²⁴ O artigo primeiro da Convenção 169 estabelece que ela se aplica: a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial; b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o País ou uma região geográfica pertencente ao País na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas. Acrescenta ainda, que a consciência da identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da Convenção.

¹²⁵ Este artigo afirma que índio, também denominado de silvícola, é todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana, o qual se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais os diferenciam dos da sociedade nacional.

uma ratificação estatal da condição étnica, confirmando assim, a característica histórica da tutela, como exposto no primeiro capítulo deste trabalho.

O art. 18 da referida Portaria, determinou que “nos casos de dúvida sobre a condição de indígena do indivíduo, caberá à Diretoria de Assistência – DAS designar 1 (um) Antropólogo para emitir eventuais laudos [antropológicos]” (FUNAI, 2010b, p. 7). Mas contrariamente ao determinado neste artigo, e possivelmente, buscando descaracterizar o caráter tutelar do Rani a

Funai recomenda que, caso haja dúvidas sobre a condição de indígena do solicitante, sejam coletadas duas assinaturas de lideranças indígenas do povo em questão para garantir o processo de reconhecimento da identidade indígena de um indivíduo por parte de seu grupo (FUNAI, COORDENAÇÃO REGIONAL DE MANAUS, ENTREVISTA, 2010).

Até porque “não cabe ao antropólogo definir quem é índio, cabe ao antropólogo criar condições teóricas e políticas para permitir que as comunidades interessadas articulem sua indianidade” (CASTRO, 2011, p. 15).

Ressalta-se que a

Portaria que regulamenta o Rani está em processo de reelaboração para que seja adequada às mudanças na legislação [Decreto n.º 7.056/2009], à nova missão institucional da Funai e às necessidades dos povos indígenas. A nova portaria está em fase final de estudo e contempla um projeto de informatização do Registro de Indígenas. Assim, a Portaria que regulamenta o Rani deve ser reelaborada dentro do contexto da garantia e promoção de direitos sociais e adequada à legislação contemporânea, garantindo a autonomia dos povos indígenas e a sua cidadania plena. E mais, a apesar da finalidade original do Rani consistir apenas em registrar administrativamente o nascimento e óbito de indígenas, ele deve contemplar as seguintes dimensões: a) ser um meio subsidiário de prova para a identificação civil; b) oferecer um meio seguro de contagem estatística e demográfica efetiva; e c) garantir o reconhecimento de uma cidadania diferenciada, para acesso a políticas sociais, por exemplo, como as ações afirmativas (FUNAI, COORDENAÇÃO REGIONAL DE MANAUS, ENTREVISTA, 2010).

Ao analisar a determinação legal de comprovação da condição étnica por meio do Rani pelos indígenas aprovados pelo Grupo 10 da UEA, o Meiam compreende, conforme já apontado por Castro (2011), que

Não é um papel [Rani], que define quem você é ou não. E isto vai de encontro, e até mesmo nega, a sua própria identidade. Índio é o que você é, como você pensa. É a aceitação pelo grupo que você convive, são seus valores culturais. E não é um papel que determina isso, mas o seu grupo, o seu povo e você mesmo. E mais, ninguém deixa de ser índio só porque

mora na cidade, jamais. Nós somos índios em qualquer lugar. Nós não deixamos, só porque vivemos na cidade, nossas tradições, nossas culturas (COORDENAÇÃO EXECUTIVA DO MEIAM, GRUPO FOCAL, 2011).

A este entendimento, associam-se as compreensões e afirmações de todos os sujeitos entrevistados, dentre as quais se destaca:

Sempre fui índio, mas quando me inscrevi para o vestibular da UEA e fui aprovada, aí tive que tirar o registro da Funai, isso a UEA exigia. Mas índio, eu sempre fui. Não foi o registro da Funai que me fez índio. Pois como falei, eu já era índio, sempre fui, desde que nasci (KAMÔ, ENTREVISTA, 2010);

Não é o registro da Funai que define que nós somos índio. Até porque, quando eu fui tirar o registro eles (funcionário da Funai) queriam que eu falasse a língua indígena. Mas eu não falo. A minha mãe sim, fala, entende e não escreve. Mas não é só falar a língua que define índio, e sim, você se reconhecer e se aceitar como índio, dar importância e valor a sua cultura (TUIRIMACAN, ENTREVISTA, 2010);

A etnia já nasce com a gente. A gente nasce indígena. Não tem essa coisa de que tirou esse papel (Rani) e agora eu sou indígena. Não tem isso não (YUCURUARU, ENTREVISTA, 2011);

A Lei determina que você tem que ter o Rani para ter direito de índio, então a gente tira, senão, não tem direito mesmo. Mas ele é só um papel. Não é ele que define que você é índio (LAYTW, ENTREVISTA, 2010); e

Não é esse papel (registro da Funai) que me define indígena. Eu sou indígena, mesmo morando na cidade. Porque eu nasci indígena, o meu povo me vê como indígena. E não é um papel (Rani) que transforma alguém em índio. Na verdade, a única vez que utilizei essa certidão foi na matrícula aqui na UEA, por que era uma exigência. Mas eu não sou indígena em razão deste papel. Como eu falei, eu sou indígena porque nasci indígena e meus parentes me aceitam indígena (JÍ MANHA, ENTREVISTA, 2011).

O acima exposto evidencia a perspectiva do pertencimento étnico, ou melhor, o sentimento de origem, lealdade e identidade. E esta condição, como afirma Laraia (1982), não é destruída ou perdida por um período efêmero de escolaridade ou de vida urbana, como alegam certas vozes do poder público que insistem em não aceitar a legitimidade de alguns índios ou líderes indígenas, sob a alegação de que não são mais índios uma vez que já frequentaram uma escola e conhecem a sociedade dos não índios.

Pois concordo com Yaiwá (ENTREVISTA, 2010), quando afirma que “ser índio é ter a mesma capacidade do outro, do branco. É assumir a sua própria identidade. E não é o fato de ter morado ou morar na cidade que alguém deixa de ser índio”. Esta condição de indígena, “é algo que ninguém vai tirar de mim, mesmo eu morando na cidade ou fazendo faculdade. Mesmo eu ter vindo para Manaus para

estudar, eu continuo sendo índio, mesmo tendo saído da minha comunidade” (IDZADAPA, ENTREVISTA, 2011).

Em se tratando das vagas oferecidas em concursos vestibulares da Universidade do Estado do Amazonas para serem preenchidas por indígenas (Grupo 10) de 2005 a 2011, foram ofertadas 1.033, e destas apenas 557 foram efetivamente ocupadas, as quais podem ser assim discriminadas:

Tabela 2: Vagas do Grupo 10 preenchidas na capital e no interior do Estado do Amazonas.

Local de Oferta do Curso	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Capital	26	53	61	58	52	54	<i>304</i>
Interior	26	38	47	46	56	40	<i>253</i>
Total Geral	<i>52</i>	<i>91</i>	<i>108</i>	<i>104</i>	<i>108</i>	<i>94</i>	<i>557</i>

Fonte: AMAZONAS; UEA (2005, 2006a, 2007b, 2008, 2009a, 2010c), UEA (2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f, 2010g, 2010h, 2010i, 2010j, 2010l, 2011c, 2011d, 2011e).

Percebe-se, do exposto acima, que 54,58% das vagas preenchidas estão na capital do Amazonas, isto porque o maior número de vagas para o Grupo 10 são destinadas aos cursos realizados em Manaus, somado ao disposto no parágrafo primeiro do artigo quinto da Lei n.º 2.894/2004. No que concerne a proporção das vagas ofertadas, preenchidas e não preenchidas, bem como a evolução desta diferença a partir da vigência da Lei acima citada, até a realização do último vestibular (2010 – Acesso em 2011), os gráficos abaixo as expõem:

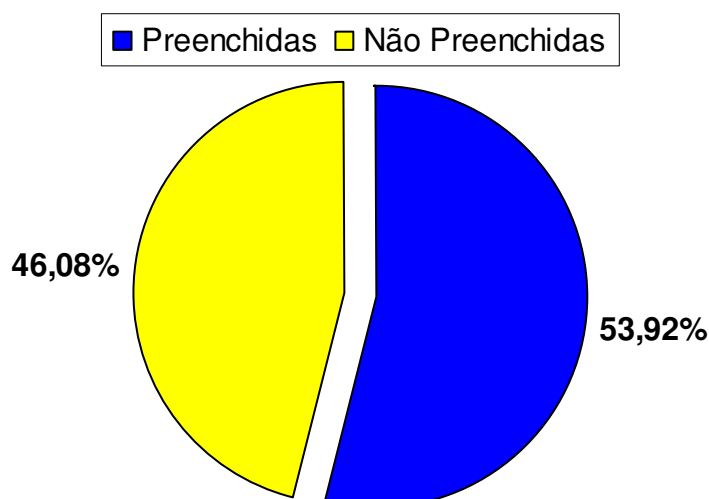


Gráfico 5: Vagas dos vestibulares de 2005 a 2010 para o Grupo 10 preenchidas e não preenchidas.
 Fonte: AMAZONAS; UEA (2005, 2006a, 2007b, 2008, 2009a, 2010c), UEA (2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f, 2010g, 2010h, 2010i, 2010j, 2010l, 2011c, 2011d, 2011e).

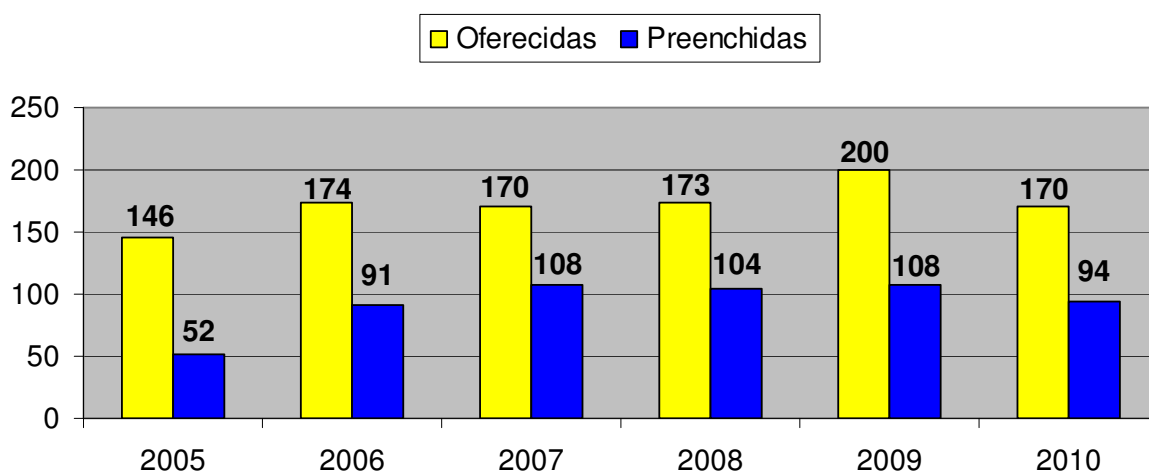


Gráfico 6: Vagas ofertadas e preenchidas nos vestibulares de 2005 a 2010 (Grupo 10).
 Fonte: AMAZONAS; UEA (2005, 2006a, 2007b, 2008, 2009a, 2010c), UEA (2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f, 2010g, 2010h, 2010i, 2010j, 2010l, 2011c, 2011d, 2011e).

Na Escola Normal Superior, as vagas ofertadas em concursos vestibulares e destinadas aos indígenas, no que tange ao seu efetivo preenchimento, a situação está abaixo da taxa de ocupação das vagas totais disponibilizadas pela UEA para o Grupo 10, pois das 86 oferecidas de 2005 a 2011, apenas 46,51% das mesmas foram preenchidas, conforme demonstram os gráficos abaixo:

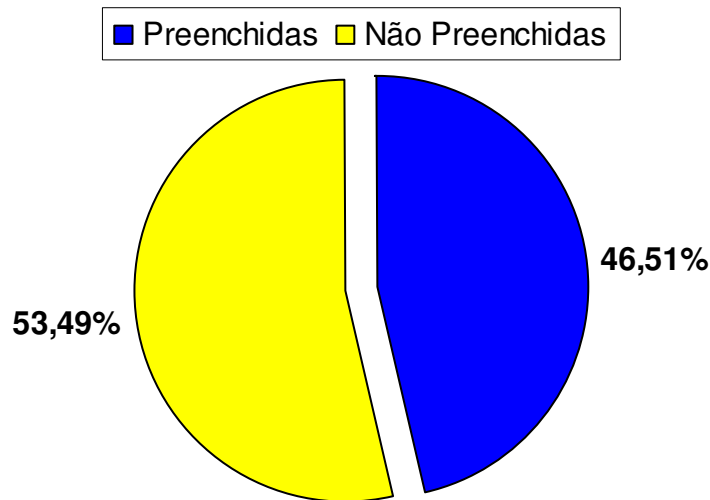


Gráfico 7: Vagas dos vestibulares de 2005 a 2010 na ENS para o Grupo 10 preenchidas e não preenchidas.

Fonte: AMAZONAS; UEA (2005, 2006a, 2007b, 2008, 2009a, 2010c), UEA (2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f, 2010g, 2010h, 2010i, 2010j, 2010l, 2011c, 2011d, 2011e).

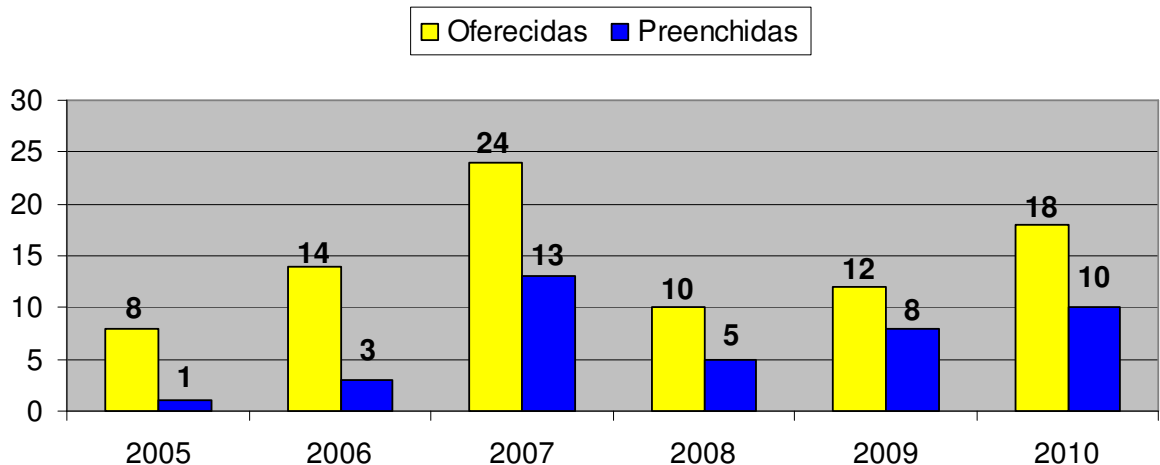


Gráfico 8: Vagas ofertadas e preenchidas na ENS nos vestibulares de 2005 a 2010 (Grupo 10).

Fonte: AMAZONAS; UEA (2005, 2006a, 2007b, 2008, 2009a, 2010c), UEA (2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f, 2010g, 2010h, 2010i, 2010j, 2010l, 2011c, 2011d, 2011e).

Vale ressaltar, que de acordo com o parágrafo quinto do artigo quinto da Lei n.º 2.894/2004, “as vagas reservadas aos índios que eventualmente não sejam preenchidas pelos mesmos, em cada processo seletivo, pela ausência de concorrentes, serão destinadas aos candidatos” do Grupo 1, ou seja, aqueles que não possuem curso superior, não o está cursando em instituição pública e cursou as três séries do ensino médio em escola pública no Estado do Amazonas.

Da análise dos dados coletados, identificou-se que o não preenchimento de 476 vagas destinadas a indígenas na UEA e destas, 46 dos cursos de licenciatura da ENS, o que representam, respectivamente, 46,08% e 53,49%, das vagas do Grupo 10 no período de 2005 a 2011, ocorreram, principalmente, não por ausência de candidatos inscritos e aprovados, mas sim, pelo não comparecimento dos mesmos nas unidades acadêmicas da UEA para efetuarem suas matrículas e também por não conseguirem comprovar sua condição étnica por meio do Rani, razão esta que leva ao indeferimento da matrícula.

Ao se analisar, a partir da perspectiva de gênero, o quantitativo de indígenas que ingressaram na UEA, pelo Grupo 10, identificou-se a predominância de pessoas do sexo masculino (60,32%), tanto no somatório das unidades acadêmicas da capital (54,61%), quanto nas do interior (67,19%), como demonstrado no gráfico abaixo:

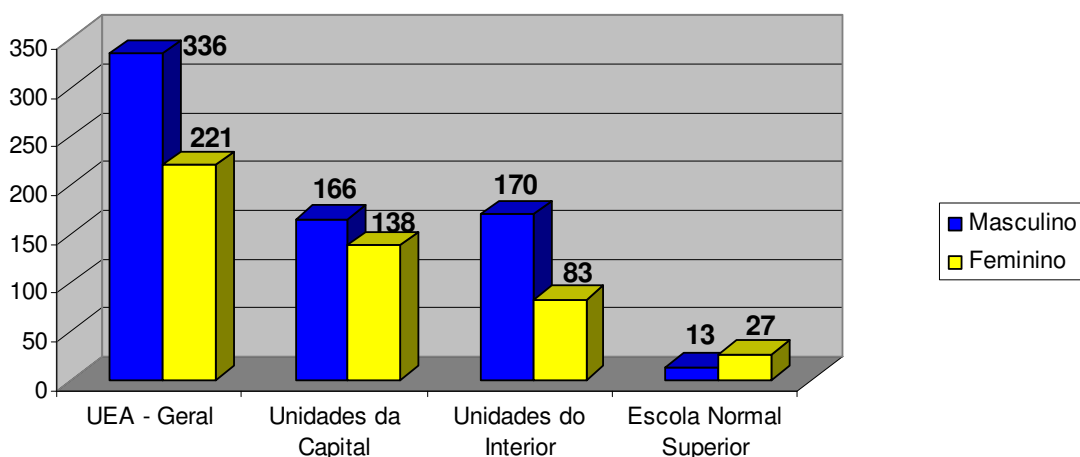


Gráfico 9: Alunos que ingressaram na UEA e ENS por sexo (Grupo 10).

Fonte: Registro Administrativo de Nascimento de Índio (Arquivo Geral da UEA) e Históricos Escolares.

Estes dados ratificam a característica do predomínio do gênero masculino na UEA, pois conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2011), nesta instituição de ensino superior, os homens representam 51,85% dos discentes matriculados em cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológico).

Entretanto, esta característica é o inverso da apresentada pela educação superior brasileira a nível nacional e da região Norte, as quais são,

predominantemente, formadas por pessoas do sexo feminino, com a proporção, respectivamente, de 55,13% e 55,78% (INEP, 2011; MEC; INEP, 2010). E esta predominância feminina foi encontrada na Escola Normal Superior, onde as mulheres indígenas que adentraram a UEA pelo Grupo 10 representam 67,50%.

Buscando conhecer a faixa etária dos alunos indígenas que estudam, ou estudaram, na UEA, os quais se utilizaram do direito que lhes fora garantido com a promulgação da Lei n.º 2.894/2005, identificou-se, como apresentado abaixo, que eles têm idades entre 17 a 62 anos, com a preponderância daqueles que possuem de 22 a 31 anos, os quais representam 54,40% dos indígenas, e destes 61,72% são homens.

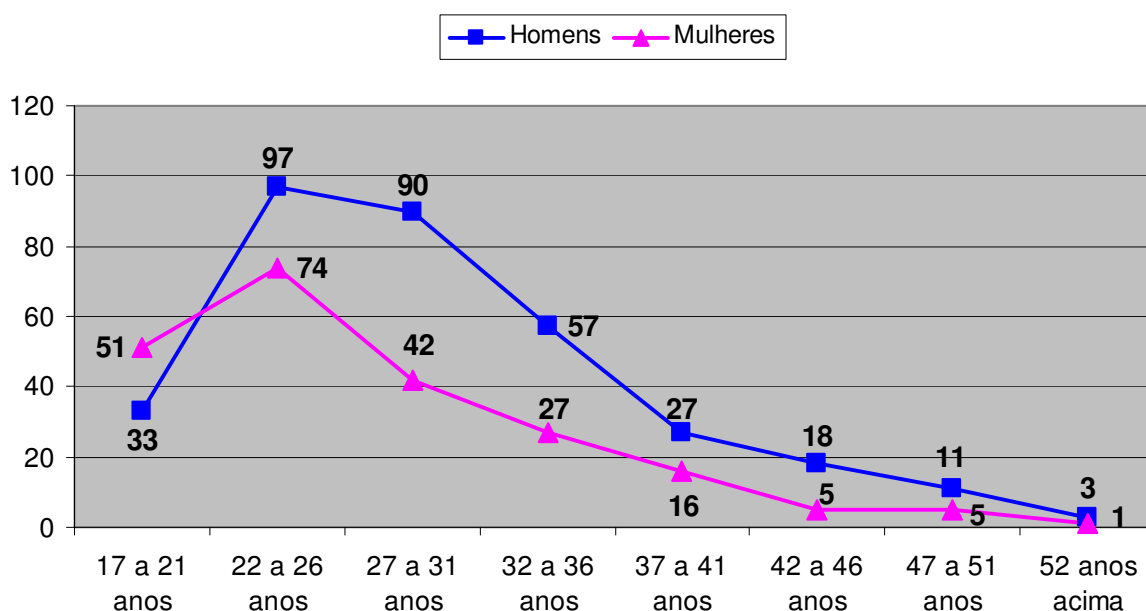


Gráfico 10: Alunos indígenas da UEA por faixa etária (Grupo 10).

Fonte: Registro Administrativo de Nascimento de Índio (Arquivo Geral da UEA) e Históricos Escolares.

Na unidade acadêmica pesquisada, os alunos que ingressaram na UEA pela quota indígena possuem idades entre 18 e 51 anos, conforme demonstrado abaixo:

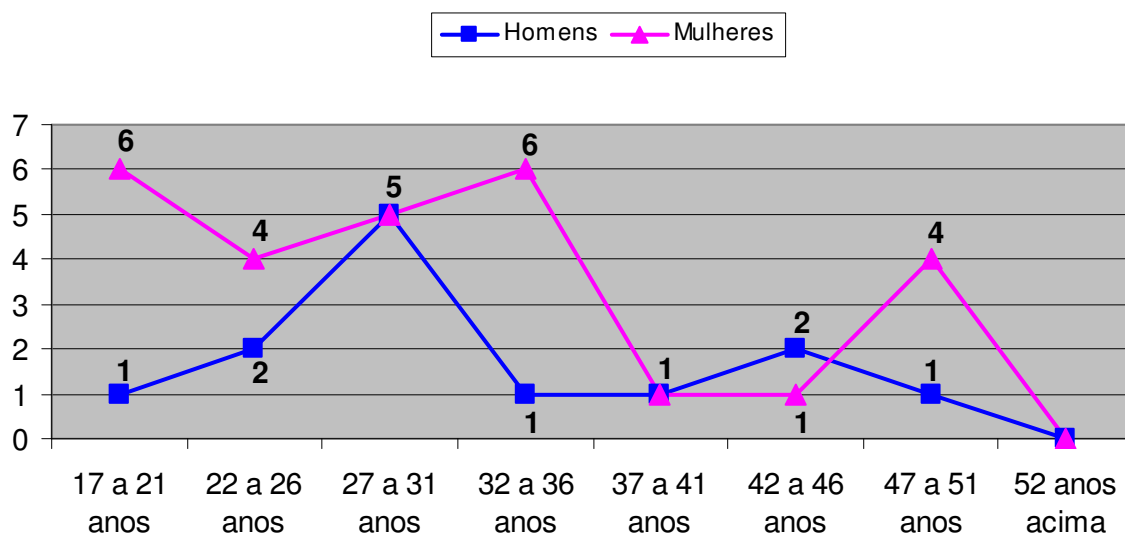


Gráfico 11: Alunos indígenas da ENS por faixa etária (Grupo 10).

Fonte: Registro Administrativo de Nascimento de Índio (Arquivo Geral da UEA) e Históricos Escolares dos discentes.

E eles estão assim distribuídos em cada curso:

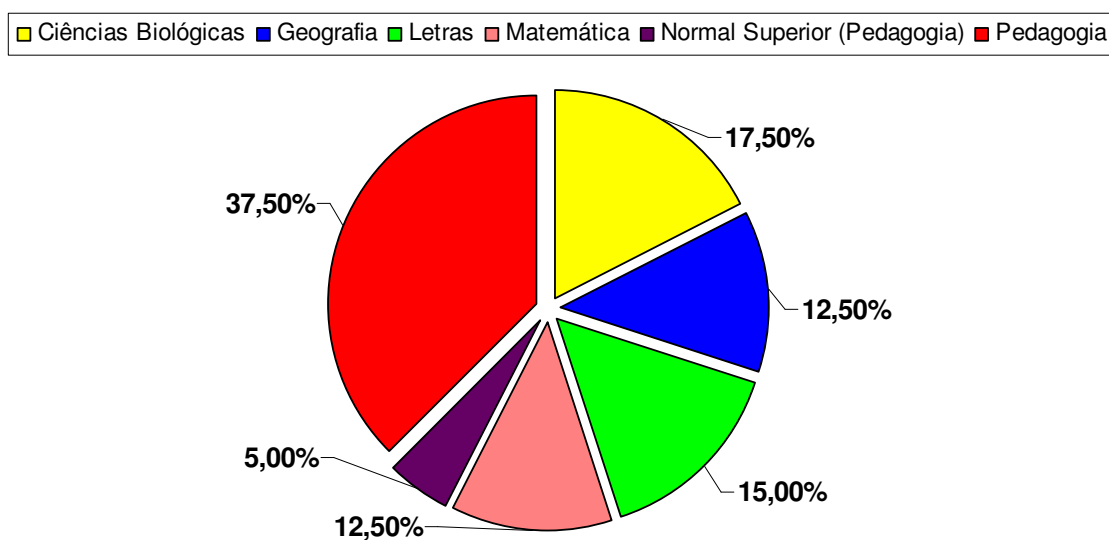


Gráfico 12: Alunos da ENS em cada curso (Grupo 10).

Fonte: Históricos Escolares.

E destes discentes, quinze constituem os sujeitos participantes da pesquisa, em conformidade com os critérios de inclusão e exclusão adotados neste estudo. Vale ressaltar também, que os alunos que ingressam pelo Grupo 10, no curso normal superior realizaram opção para o de pedagogia.

Digno de registro, é a demanda judicial de decisões liminares de mandado de segurança, as quais determinaram a matrícula de alunos não indígenas nas vagas destinadas aos índios. Tais mandados totalizaram apenas três, sendo dois em 2005, um no curso de engenharia florestal (Processo n.º 4131/2005), e o outro no de direito (Processo n.º 001.05.028902-1) – o autor deste processo conseguiu matrícula definitiva com o trânsito em julgado de seu processo; e um em 2007, no curso de medicina (Processo n.º 2008.005571-7) – este mandado foi cassado em 4 de dezembro de 2009 (Processo n.º 2008.005571-7).

Analisando a ascendência étnica dos discentes que ingressaram na UEA pela quota indígena, identifica-se que das etnias presentes no Amazonas (como já exposto) 28 delas estão presentes nesta instituição de ensino superior, e possuem a seguinte representatividade:

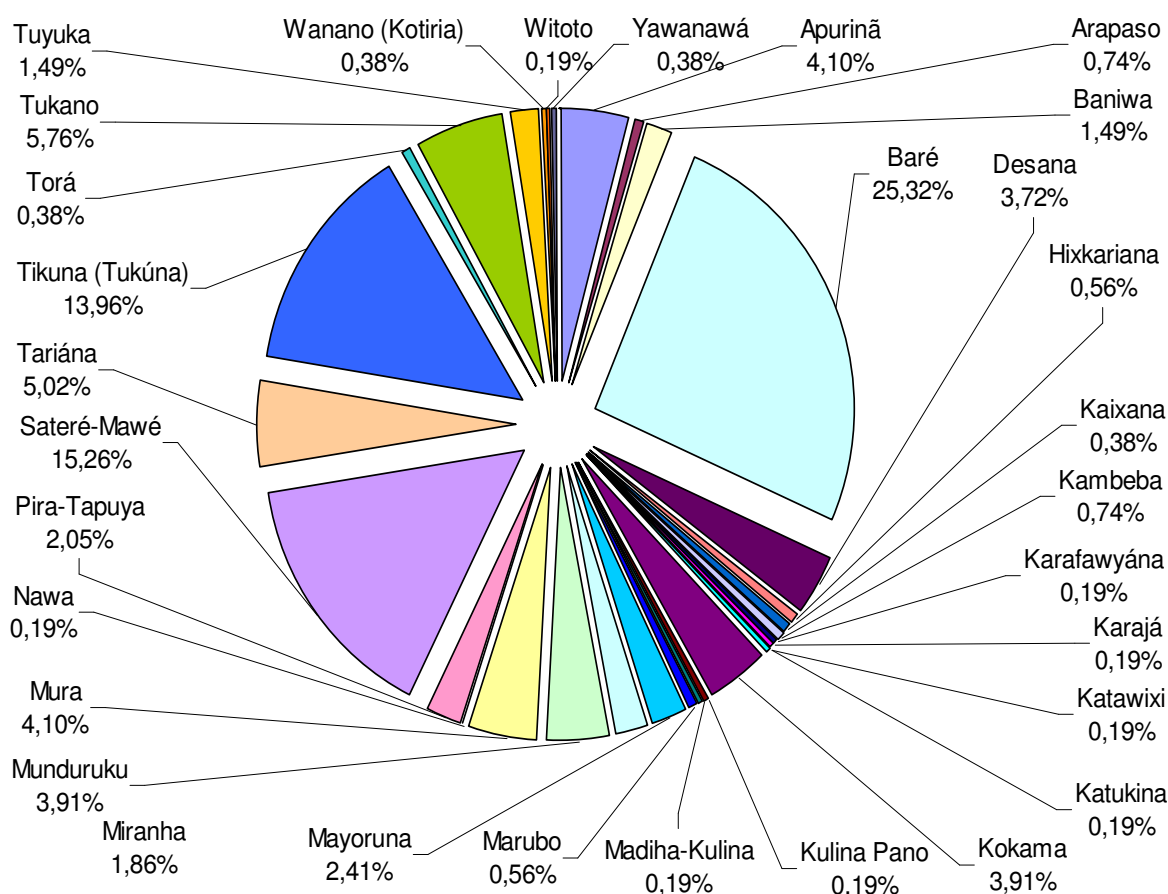


Gráfico 13: Mapeamento étnico dos alunos da UEA (Grupo 10).

Fonte: Registro Administrativo de Nascimento de Índio dos discentes – Arquivo Geral da UEA.¹²⁶

¹²⁶ Nesta caracterização étnica não constam a ascendência dos alunos do Grupo 10 que realizaram o Vestibular 2010 – Acesso 2011 para a ESO (14 discentes), haja vista as documentações dos mesmos não terem sido localizadas no Arquivo Geral da UEA quando do encerramento da coleta de dados

Destas etnias, conforme Funai (2010a), ISA (2011b), Kayser (2010), Melatti (2007) e Ricardo (2004), três não se encontram no espaço geopolítico do Estado do Amazonas, mas sim, em Estados limítrofes. Tais povos são: Karajá, encontrado no Pará, Mato Grosso, Tocantins e Goiás; e Nawa e Yawanawá, existentes no Acre. No entanto, em decisão importante, mesmo contrariando o disposto na Lei n.º 2.894/2004, a UEA autorizou e efetivou a matrícula dos indígenas pertencentes a estas etnias, garantindo-lhes acesso ao ensino superior pelo Grupo 10.

Percebe-se que, dos 28 povos indígenas que ingressaram na UEA pelas quotas étnicas, apenas três (Baré, Sateré-Mawé e Tikuna) representam 54,54%, significando as lutas e reivindicações destes povos por educação escolar, tanto específica, como diferenciada. Comprovação disto, é que os Barés, da região do Alto Rio Negro (FEPI, 2011b) e integrantes da Foirn, lutam, com esta organização, dentre outras ações, por melhoria na educação escolar indígena e o acesso diferenciado de indígenas na universidade (NÓS, INDÍGENAS..., 2004).

Os Tikunas, da região do Alto Solimões, organizados na Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB), fundada em 1986, e que congrega mais de 400 professores indígenas, tem por objetivo o desenvolvimento de programas educacionais de defesa e valorização dos saberes e da cultura indígena, bem como o de uma educação escolar indígena defensora dos direitos e garantias já conquistados (OGPTB, 2011).

Nesse sentido também estão os Sateré-Mawé, os quais, segundo Silva *et al.* (2010, p. 15),

durante muitos anos [...], através de suas lideranças, vêm lutando politicamente em busca de uma educação escolar indígena [e] [...] a busca dos Sateré-Mawé por escola, é explicitada na forma de documentos reivindicatórios enviados ao poder público, solicitando recursos para suas escolas. Uma das conquistas foi ter conseguido fundar uma escola para as três comunidades do Waikurapa [São Francisco de Assis, Nova Alegria e Vila Batista]. Esse feito se deu em 1988.

Essa etnia, também possui uma organização de professores, a Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos rios Andirá e Waikurapa (Opisma), que juntamente com a Foirn e a OGPTB, integram a Coiab como organizações-membro.

(Novembro/2011) desta pesquisa. E mais, outros seis alunos ou não possuíam, em seus arquivos, documentos comprobatórios da ascendência étnica ou os seus arquivos encontravam-se com ausência total de documentos.

Esta, e suas organizações reivindicam uma educação escolar indígena diferenciada em todos os níveis de ensino, em conformidade com a legislação vigente, a cultura e os interesses dos povos indígenas (COIAB, 2010a, 2010b, 2010c).

Na Escola Normal Superior, identificou-se a presença de 13 etnias, todas elas presentes no Amazonas, sendo que as etnias da região do Rio Negro (Baniwa, Baré, Desana, Pira-Tapuya, Tariána e Tukano) totalizam 59,96% dos discentes que ingressaram na ENS pelo Grupo 10. O gráfico abaixo demonstra o acima exposto:

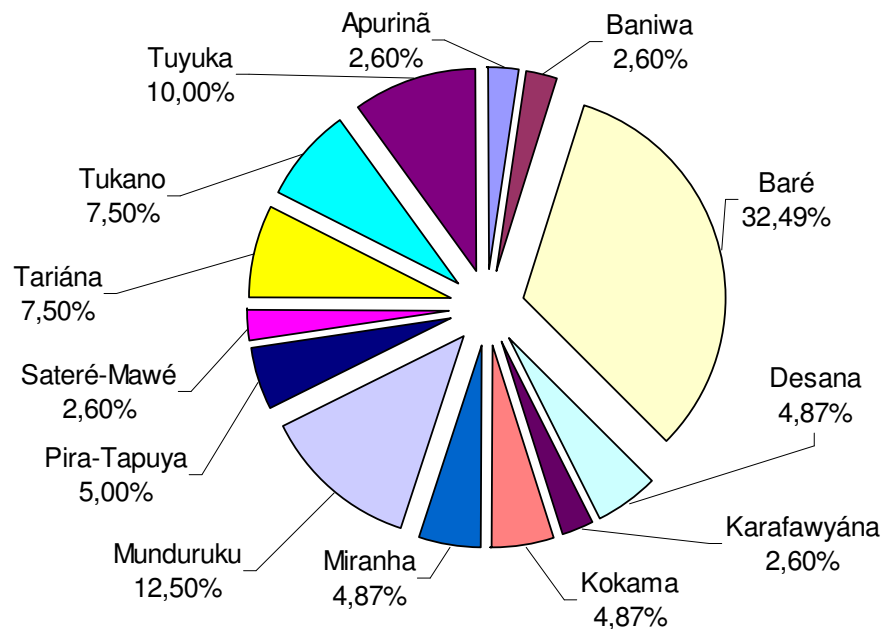


Gráfico 14: Mapeamento étnico dos alunos da ENS (Grupo 10).

Fonte: Registro Administrativo de Nascimento de Índio dos discentes – Arquivo Geral da UEA.

A situação acadêmica dos alunos do Grupo 10 tanto na UEA quanto na ENS, é:

Tabela 3: Situação acadêmica dos discentes da UEA e ENS que ingressaram pelo Grupo 10.

Unidade Acadêmica	Situação					
	Regular	Abandono	Evasão	Desistência	Concluído	Transferido
UEA	57,09%	13,11%	19,93%	2,33%	7,36%	0,18%
ENS	55,00%	5,00%	30,00%	7,50%	2,50%	-

Fonte: Arquivo Geral da UEA e Históricos Escolares.

A situação “Regular”, representa, nesta pesquisa, os alunos que estão cursando regularmente seus cursos de graduação, independentemente, de aprovação ou reprovação. E neste item há uma similaridade entre os dados gerais da UEA e os da unidade acadêmica pesquisada. O “Abandono”, está previsto na Resolução n.º 002/2006, de 7 de abril de 2006, a qual dispõe “sobre o desligamento de aluno por abandono das atividades acadêmicas” (AMAZONAS; UEA, 2006b, p. 4).

Esta situação é uma forma de exclusão do cadastro discente da UEA aplicada aos alunos que, durante dois períodos consecutivos, não tenham efetivado matrícula em disciplinas, ou que tenham sido reprovados por faltas em todas as disciplinas em que se matricularam (AMAZONAS; UEA, 2006b).

A “Evasão” é compreendida neste trabalho, como a situação acadêmica daqueles discentes que não estão enquadrados nas duas anteriormente citadas, ou seja, são alunos que a cada semestre realizam suas matrículas, mas que, não frequentado as aulas, são reprovação por faltas. E este percentual é significativo na UEA, e principalmente na ENS, o qual no primeiro semestre de 2011 esteve em 30,00%. Nos dados coletados, identificou-se que a evasão é ocasionada por motivos financeiros, pois

eu vim do interior e não tenho familiar aqui na cidade (Manaus). E mais, não sabia que aqui precisava de dinheiro todo dia. Até para ir estudar, para pagar o ônibus. Então tive que trabalhar para poder viver aqui e o horário do meu trabalho é o mesmo do meu curso. Então entre trabalhar e estudar, eu tive, quero dizer, tenho que trabalhar (MURAKY SARA, ENTREVISTA, 2011).

E acrescenta Waçá (ENTREVISTA, 2010), que

As quotas da UEA, não facilitam, não ajudam ao índio permanecer estudando. É só analisar quantos deixam de estudar ou desistem, que não são poucos. E isso ocorre por falta de apoio, pois muitos índios, principalmente quem vem do interior, não tem conhecimento de viver na cidade. Não tem condições financeiras. E tudo isso leva a desistir dos cursos e voltar para o interior. Ou então, trabalhar para sobreviver aqui na cidade.

A “Desistência” é a formalização, por meio de processo administrativo, pelos integrantes do quadro discente da UEA da renúncia a vaga conquistada em concurso vestibular. Os principais motivos apontados pelos desistentes, que os levaram a não continuarem seus cursos são:

Desisti [do curso] de Matemática porque fui aprovado para o de Direito, e a UEA não aceitou eu ficar nos dois cursos, então fiquei com o de Direito e abri um processo na Escola Normal Superior desistindo de Matemática (SURUCUAN, ENTREVISTA, 2011);

Por que não consegui me sair bem nas provas das disciplinas cursadas (KIRIMBAWA - Processo n.º 2010/05001697 – EST);

Situações financeiras difíceis e não estou conseguindo me sustentar. hoje me encontro sem apoio e preciso viajar para a minha cidade. quero esquecer tudo o que passei, por favor solicito urgente minha desistência [sic] (O'ÔRIPAKÓ - Processo n.º 2010/0300559 – ENS);

Financeiros e estar bastante desperiodizado não podendo acompanhar minha turma e o tempo para pagar minhas disciplinas não podendo conciliar nos horários dado pela Instituição, sendo ciente do desligamento [sic] (O'ÔRIPAKÓ - Processo n.º 2009/03002969 - ENS);

Desejo prestar outro vestibular para o curso de enfermagem (DIÂKARAPO - Processo n.º 2009/03003258 – ENS);

Por não ter condições financeiras para aquisição de material que o curso exige e também por não ter residência própria na cidade (DUHIGÓ - Processo n.º 2009/05001515 – EST); e

Mudança de curso (WETERAGÓ - Processo n.º 2008/04003366 – ESA).

A estas justificativas acrescenta-se a promulgação da Lei n.º 12.089, de 11 de novembro de 2009, a qual dispôs sobre a proibição de que uma mesma pessoa ocupe duas vagas, simultaneamente, em instituições públicas de ensino superior, incluindo-se em tal prescrição legal, a Universidade do Estado do Amazonas.

Para o Meiam,

Nas desistências dos indígenas dos seus cursos, tem um ponto bastante comum, que é tangível para 90% desses casos, que é o primeiro momento quando você chega aqui (no meio urbano), principalmente quem vem do interior. E, geralmente, o indígena não tem familiar na capital. E se depara com a primeira realidade: pisou aqui em Manaus, e aí, eu vou para onde? Vou morar aonde? Porque quando se tem parente, você sobrevive, você suporta e quando você não tem? Este é o primeiro ponto, que seria a habitação (por onde ficar). Digamos que se supere isso, esse primeiro ponto, que é essencial e primordial, tem outro ponto também que não fica para trás, que é a própria manutenção. Então para o Meiam, os vários pontos que dão causa a desistência, mas também ao abandono e a evasão, são a habitação (o local para ficar, onde se hospedar) e a própria manutenção. Porque às vezes você tem até o lugar para dormir, mas não tem o que comer (café da manhã, almoço), não tem como pegar ônibus (transporte coletivo), não tem como tirar xérox. Nós sabemos de vários casos de indígenas que vieram estudar na UEA, e tinham um orçamento de apenas R\$ 50,00 por mês. E este era o único valor que a família dispunha, e sabemos que ele é ínfimo para custear aluguel, água, luz, alimentação, transporte, xérox diária... E além de tudo isso, ainda tem o preconceito, que

ainda é altíssimo (COORDENAÇÃO EXECUTIVA DO MEIAM, GRUPO FOCAL, 2011).

Diante do exposto, percebemos que as principais motivações de desistência, e provavelmente também de abandono e evasão, são as de origens financeiras e pedagógicas, evidenciando um (re)pensar pela Universidade de ações para os indígenas, as quais não estejam adstritas apenas ao ingresso mas que busque a permanência dos mesmo. E mais, que este ato de permanecer seja exitoso.

Entretanto, vale ressaltar, que a UEA, possui benefícios acadêmicos, também denominados de Programa de Assistência Estudantil (AMAZONAS, 2007e), destinados ao apoio de seus discentes. Tais benefícios são: Moradia (Casas Estudantis – em Manaus, Tefé, Itacoatiara, Parintins e Tabatinga),¹²⁷ Alimentação (Tíquetes Refeição – em Manaus, Tefé, Itacoatiara, Parintins e Tabatinga)¹²⁸ e Transporte (Vale-Transporte)¹²⁹ (AMAZONAS, 2007e, 2008, 2009, 2010c, 2011e; UEA, 2006e). Estes

são concedidos aos alunos oriundos do interior do Estado do Amazonas e comprovadamente carentes. Primeiramente é feita a solicitação de documentação e em seguida, a análise da documentação. Cada aluno solicitante passa por uma entrevista social para que seja emitido o parecer a respeito de cada solicitação. A partir daí, caso haja necessidade, o aluno entra em uma lista de espera para aguardar receber o benefício que foi concedido ou passa a recebê-lo no mês seguinte (AMAZONAS, 2010c, p. 65).

O Programa de Assistência Estudantil é gerenciado pela Coordenadoria de Assuntos Comunitários da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UEA, e mesmo tendo sido solicitado informações complementares sobre os critérios adotados (comprovação de carência financeira e entrevista social) para a distribuição dos benefícios de moradia, alimentação e transporte aos estudantes,

¹²⁷ Este benefício, regulamentado pela Resolução n.º 003/2005, de 31 de março de 2005, é destinado aos alunos provenientes do interior do Estado do Amazonas e que não possuam residência própria ou de parentes no município onde estudam (UEA; PROEX, 2011). Tem por finalidade propiciar moradia, com natureza de hospedagem, a estudantes de ambos os sexos, regularmente matriculados nos cursos da UEA, os quais forem declarados carentes de recursos financeiros (UEA, 2005e).

¹²⁸ Constitui-se da entrega mensal de vale alimentação como forma de ajuda de custo aos estudantes beneficiários (UEA; PROEX, 2011).

¹²⁹ É oferecido apenas aos alunos que estudam nas unidades da capital, em virtude da empresa conveniada atuar, especificamente, em Manaus. Realiza-se por meio da coleta mensal das carteiras dos estudantes beneficiados para aquisição de meia-passagem, num total de 50 créditos, para cada aluno (UEA; PROEX, 2011).

bem como, aqueles destinados aos alunos indígenas que ingressaram na universidade pelas quotas étnicas, conforme Processos n.º 2010/01006915 e n.º 2010/03001247, essas informações, até a presente data, não foram obtidas, mesmo com os contados realizados por este pesquisador com a referida pró-reitoria. Logo, acredita-se que não haja, na UEA, uma vez que não foram identificados, tampouco informados pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, programas específicos voltados para os alunos indígenas do Grupo 10.

Porém, foram encontrados requerimentos de alunos indígenas solicitando os benefícios acadêmicos de moradia, alimentação e transporte, tanto pelos da capital quanto os do interior, quais sejam: Processo n.º 2005/06001249, Processo n.º 2007/01005697, Processo n.º 2007/01005719, Processo n.º 2008/06001561, Processo n.º 2008/01005747 e Processo n.º 2008/01007731. Mas apenas um solicitante obteve êxito, em virtude de “viver com a família, composta por 8 pessoas, que vivem da aposentadoria dos pais, no valor de R\$ 760,00. Diante da situação sócio-econômica apresentada, receberá o auxílio alimentação como incentivo aos estudos” (PARECER TÉCNICO, PROCESSO n.º 2007/01005719).

Outro benefício, existente na UEA, mas sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, são as bolsas do Programa de Apoio à Iniciação Científica (Paic), o qual é financiado em sua totalidade com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam). No período de 2003 a 2011, foram distribuídas 2.616 bolsas nas unidades acadêmicas da capital e nos centros do interior (AMAZONAS, 2008, 2009, 2010c, 2011e). A Fapeam também possui o Programa de Apoio à Iniciação Científica Indígena (Paic-Indígena), o qual tem por objetivo conceder bolsa a estudantes indígenas, e foi instituído a partir de 2008.

No entanto, não obtivemos, na UEA, a informação do quantitativo de alunos indígenas beneficiados com as bolsas de iniciação científica do Paic. E mais, das 196 bolsas destinadas ao Paic-Indígena pelos Editais n.º 011/2008 – Fapeam e n.º 002/2009 – Fapeam, apenas três propostas foram apresentadas e aprovadas, totalizando o número de seis bolsas implementadas,¹³⁰ e deste quantitativo nenhuma foi para a UEA por ausência de propostas.

¹³⁰ Decisão 010/2009 – Conselho Diretor da Fapeam e Decisão 001/2010 – Conselho Diretor da Fapeam.

Vale ressaltar que os sujeitos participantes da pesquisa reiteram que desconhecem tais programas da UEA de apoio ao estudante, pois

Nós não sabemos quais são as proposta da UEA para os indígenas e se é que elas existem. Digo, para nós permanecermos estudando. O que nós sabemos e vivenciamos é que você, enquanto indígena, presta vestibular pelo Grupo 10. Se você passou, e está tudo certo, você entra. Mas não sabemos e nunca nos disseram o que a Universidade te oferece. Eu não sei e tenho certeza que muitos não sabem. Isto porque não tem outra proposta, digo de permanência para os indígenas, que não seja o ingresso. Ou seja, as quotas étnicas. E isto dificulta a permanência, digo, que os índios continuem estudando na UEA. Então, muitos desistem. Aqui na UEA, tem núcleo de acessibilidade e laboratórios de apoio. Por que não se criar um Núcleo de Apoio ao Indígena estudante da UEA? Isso melhoraria e muito a permanência e também o desenvolvimento de mais pesquisas, nas quais os alunos indígenas fossem bolsistas (AGUAIMÜJE, ENTREVISTA, 2010).

E completa o Meiam:

Caso houvesse na UEA uma política, programas ou propostas de permanência para os estudantes indígenas, e que estas fossem apresentadas aos estudantes indígenas que ingressam, nós do Meiam acreditamos, que muitos dos que desistiram dos seus cursos ou aqueles que se matriculam e deixam de estudar a cada semestre, estariam hoje aqui dentro da universidade ou já teriam concluído os seus cursos. E mais, nunca nos foi apresentado os benefícios que a UEA dispõe para os estudantes. Nós e muitos indígenas, não sabemos. Quando você procura ajuda da UEA, ela te joga para a Funai, e a Funai te joga para o movimento indígena, para a Coiab ou Meiam, mas estas organizações não tem dinheiro para isso. E assim, ninguém assume responsabilidade, ninguém resolve nada (COORDENAÇÃO EXECUTIVA DO MEIAM, GRUPO FOCAL, 2011).

Os estudantes indígenas, além de dificuldades financeiras, também enfrentam problemas de ordem pedagógica, conforme já descrito. E isto é recorrente com os discentes que ingressaram na UEA pelas quotas étnicas. Pois,

quando eu iniciei os estudos no meu curso, eu tive muita dificuldades com as disciplinas. E a UEA não me ajudou e ela nunca procurou saber quais os indígenas que têm dificuldades e que dificuldades são estas. Nada disso existe. O apoio que eu tive, foi na verdade, de um grupo de colegas do curso que me ajudaram com as matérias e ainda ajudam quando preciso (JÍ MANHA, ENTREVISTA, 2011).

E ressalta Idzadapa (ENTREVISTA, 2011):

Eu, pessoalmente, tenho problema em compreender as linguagens dos textos e não tenho recebido apoio nesse sentido da UEA. Mas também tenho problemas financeiros, pois muitas das vezes eu não tenho dinheiro para passagem do ônibus ou tenho apenas dinheiro para ir para o trabalho

que eu consegui. E neste trabalho, não pode faltar, se não sai. E também o pagamento atrasa. Então, quando eu tenho pouco dinheiro, entre trabalhar e estudar, eu vou trabalhar.

Essa experiência também foi vivenciada por Laytw (ENTREVISTA, 2010) que afirma:

Eu já tive dificuldades financeiras. E na época a UEA não me ajudou. Hoje, eu tenho dificuldades com as disciplinas, e a UEA continua sem ajudar, sem olhar para a gente. Não só os indígenas, mas todos os que têm dificuldades nas matérias. E não são apenas os indígenas, mas também os outros alunos que não são índios.

A situação acadêmica dos “Concluídos”, são aqueles que terminaram seus cursos superiores e os transferidos os que fizeram solicitação para mudança de curso para outra Instituição de Ensino Superior (IES). Dos dados coletados e analisados, identificou-se também que as situações de evasão, abandono e desistência podem ser revertidas, sendo que nos dois últimos casos, faz-se necessário a formalização por parte do estudante interessado e a aceitação da administração da UEA em reverter a referida situação acadêmica.

Comprovação disto é a solicitação de O’ôripakó contida no Processo n.º 2010/01001156 – Reitoria, no qual foi requerido a “reativação de matrícula institucional”, com a justificativa de “querer muito voltar a cursar o curso de Pedagogia. não quero perder esse curso [sic]”. E tal pleito foi atendido pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, por meio da publicação da Portaria n.º 32/2010 – UEA/Prograd.

Vale ressaltar que, O’ôripakó, discente que ingressou na UEA pelo Grupo 10, havia desistido de seu curso, principalmente, devido razões financeiras. No entanto, ao retornar ao curso, e antes de concluir o semestre, volta a desistir do mesmo, alegando falta de apoio UEA e situação financeira difícil. Isto ratifica a ausência de políticas institucionais de acompanhamento dos alunos indígenas que ingressaram pelas quotas étnicas, as quais sejam capazes de auxiliarem nas permanências (isso mesmo, no plural) dos alunos em seus cursos, bem como a necessidade do seu estudo e instauração.

Frente ao exposto, compreende-se que as quotas da UEA para indígenas favorecem somente o ingresso. E tal compreensão é unânime nas afirmações dos discentes indígenas entrevistados. O que é confirmado nas afirmações abaixo:

As quotas da UEA, para os indígenas, facilitam o acesso, mas a permanência não. O acesso é facilitado porque índio vai concorrer contra índio. Mas para permanecer na universidade se torna difícil, porque muitos de nós, não têm condições financeiras, e aí tem que ter material, tem que ter o transporte, a alimentação. E manter tudo isso fica difícil. E aí muitas pessoas desistem por esses fatos, essas questões (PARAWÁ, ENTREVISTA, 2010);

Desde que eu entrei, mesmo tendo procurado, nunca tive nenhum tipo de ajuda. Assim, a UEA não favorece a nossa permanência. Eu mesma solicitei vale-transporte. Desde que eu cheguei, eu fui lá, aqui na reitoria, e disse que precisava de ajuda. Aí disseram que era para eu ir lá na Funai. Então eu fui na Funai, e lá me disseram que era para resolver aqui na UEA. E assim, ninguém resolve nada. Então eu desisti de pedir ajuda e não corri mais atrás. E assim nesses quase três anos de curso eu não tenho e nem tive apoio de ninguém, digo da Funai e UEA. O único apoio que tenho é da minha família, meu esposo que trabalha e também da minha cunhada (DIAKARAPÔ, ENTREVISTA, 2011);

As quotas da UEA favorecem apenas a entrada e aí depois você se vire para permanecer. Não tem apoio de nada. Não existe nenhum acompanhamento. Ninguém chega perguntando: Como é que está indo? Como é que está o ensino? Quais são as suas dificuldades? Não tem nada disso. Quando eu tive dificuldades financeiras, pois não tinha dinheiro para o transporte, para xerox, aí eu tive de parar de estudar. Isto porque ninguém me ajudou, nem Funai, nem UEA. Meu marido também estudava, aí eu decidi parar por um tempo para ele terminar os estudos dele. Mas agora eu voltei a estudar, e não importa quanto tempo eu vou levar, mas eu vou terminar esta faculdade (YUCURUARU, ENTREVISTA, 2011).

E ressalta Jí Manha (ENTREVISTA, 2011),

a UEA, em nenhum momento, na verdade, nunca se preocupou com o indígena. O único momento que eu vi a preocupação da UEA, e eu tiro por mim, foi quando eu passei no vestibular e eu tive que mostrar a minha certidão. E pronto! Aí, mostrou a certidão que é indígena, matriculou-se, te vira aqui dentro.

Isto porque,

na UEA, as quotas favorecem apenas o acesso, pois não há políticas que promovam a permanência dos indígenas que ingressaram pelas quotas. E na verdade, esta quota para indígena, existente hoje na UEA, não era proposta da universidade, mas sim do movimento indígena, Meiam e Coiab, e que foi garantido na lei de quotas do Estado do Amazonas. E mesmo o movimento indígena tendo apresentado a proposta de criação de um fundo contábil para ajudar na manutenção dos estudantes indígenas no ensino superior, a única abertura concedida foi a reserva de vagas, e só (COORDENAÇÃO EXECUTIVA DO MEIAM, GRUPO FOCAL, 2011).

Logo, como afirma Waçá (ENTREVISTA, 2010) “as quotas da UEA devem ser melhoradas, com convênios com prefeituras e a criação ou divulgação dos programas de bolsa e apoio aos índios para ajudar na moradia, alimentação e

transporte. Tudo isso para que nós possamos continuar nossos estudos”. Mas também, “no sentido de acompanhar os alunos perguntando deles quais são as dificuldades, o porquê de eles não estarem voltando para a faculdade, fazer uma entrevista para saber o porque dos indígenas estarem deixando a faculdade” (YUCURUARU, ENTREVISTA, 2010)

É nesse sentido que Lima e Barroso-Hoffmann (2007, p. 21) afirmam que “as *cotas* têm sido importantes, tanto quanto a demanda do movimento indígena por espaços de formação. Mas não basta, no caso indígena, criar *cotas* e esperar que os estudantes indígenas façam por si todo o trabalho” [grifo do autor]. E mais, a universidade tem de repensar a sua estrutura, as suas disciplinas, os seus conteúdos curriculares com vistas a se colocar ao serviço de coletividades cultural e historicamente diferenciadas.

O que não tem ocorrido com a Universidade do Estado do Amazonas, pois “a UEA se abriu para receber o indígena pelas quotas, mas não se preparou para receber os indígenas nas suas aulas” (YAIWA, ENTREVISTA, 2010). Isto também é evidenciado na fala de Diacon (ENTREVISTA, 2010), que afirma estar

gostando de estudar na universidade. Só não estou gostando, de algumas disciplinas, como a de História, que não tem nada a ver com nós indígenas. Apenas com os brancos. Todas as disciplinas da faculdade deveriam se voltar um pouco para os indígenas daqui. Para a nossa realidade. Utilizando os nossos conhecimentos e também aquilo que a gente sabe. Porque muito do que está nos textos da professora não é nossa realidade, não é a nossa verdade. E a gente não tem espaço para falar, porque só pode falar o que está no texto.

E acrescenta Diakarapô (ENTREVISTA, 2010):

Aqui na UEA, a universidade aceita nós índios nos cursos e os professores querem que a gente fale bem e domine o português. E assim, eu não me saio muito bem. Mas se aceitasse eu usar a minha língua, com certeza, eu me sairia melhor. Mas os professores não aceitam porque dizem que não vão entender. Mas eu posso não entender os textos deles. E isso, eu não aceito. Isso para mim não é fácil, porque eu leio em português e compreendo, mas na hora de falar eu penso na língua indígena e tenho que falar, na hora dos trabalhos, em português. E assim, às vezes, eu não me saio bem.

Portanto, para os indígenas, as ações afirmativas do tipo quotas

não são suficientes sem mudanças muito mais amplas nas estruturas universitárias, de modo a que estas reflitam sobre suas práticas a partir da

diferença étnica, de um olhar sobre quem se desloca de um mundo sociocultural e, em geral, lingüístico, totalmente distinto, ainda que os estudantes indígenas pareçam e sejam – uns mais outros menos – conhecedores de muito da vida brasileira. [...] Ao *incluir* os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados [...]. (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 17) [grifo do autor].

3.3 A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

Compreende-se, que as ações afirmativas, como já afirmado, não se restringem, tampouco se confundem, com a mera reserva de vagas para as minorias étnicas ou raciais, pois tais políticas, vão para além das quotas, e evidenciam que na sociedade brasileira é possível redistribuir políticas compensatórias para combater as condições de exclusão resultantes de um passado discriminatório, cumprindo a finalidade democrática de uma sociedade que respeite a diversidade e a pluralidade sociais.

Como afirma Heringer (2006, p. 102),

ao lado de toda polêmica em torno da ampliação do acesso ao ensino superior, um desafio ainda maior refere-se à questão da permanência e do sucesso dos estudantes beneficiados pelos programas de reserva de vagas. Este tema sempre se encontra associado às discussões que precedem a adoção das políticas de cotas, porém as medidas concretas visando à efetiva inclusão dos estudantes nem sempre recebem a devida atenção.

Nesse sentido, acredita-se que o estabelecimento de discriminações positivas, no Brasil, e em particular no Estado do Amazonas, devem contemplar, dentre outras ações, tanto o acesso quanto a permanência das minorias étnicas e raciais ao ensino superior, visando corrigir “o princípio constitucional da igualdade” (SISS, 2003, p. 111), pois a discriminação ocorre quando tratamos as pessoas iguais em situações diferentes e como diferentes em situações iguais.

Mas o que significa permanência? O senso comum atribui a este um significado de conservação. Porém, ao adotarmos a sua concepção filosófica, essa traz a ideia de tempo e transformação. Para Lewis (1986 apud SANTOS 2009), a permanência é algo que persiste se e somente se, existe ao longo do tempo; estando ela, então, relacionada ao tempo e a forma como ela dura no tempo, ou seja, a concepção de transformação. Para Kant (2011), a permanência significa

duração e para ele o tempo existe em três modos: permanência (duração), sucessão e simultaneidade.

Logo, pode-se dizer que a permanência é então duração e transformação, ou seja, é a perspectiva de durar no tempo, mas a partir de outro modo de existência. Ela possui uma concepção de tempo que é cronológica e outra simbólica, a qual permite diálogo, trocas de experiências e transformação de todos e de cada um. No entender de Santos (2009, p. 68),

permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formado pelo diálogo e pela trocas necessárias e construidoras [grifo do autor].

No que tange ao ensino superior, o que é necessário para garantir uma permanência, mas que esta seja exitosa ou, como propõe Santos (2009), qualificada? Acreditamos que condições materiais – para aquisição de livros e materiais didáticos, custeio de alimentação, transporte, participação em eventos e atividades didático-científicas, dentre outros – e também condições simbólicas – apoio psicológico, didático-pedagógico, referenciais docentes...

Ou seja, a permanência exitosa nas instituições de ensino superior ocorre por meio de um modelo associado às condições materiais de existência da universidade, a qual é denominada de Permanência Material; e outra relacionada as perspectivas simbólicas, a Permanência Simbólica.

O primeiro pressuposto da existência humana, é que os homens e as mulheres devem ter condições de viver para que possam fazer história, e para isso é necessário, antes de tudo, alimentar-se, ter moradia, vestir-se... Isso significa que a produção da vida material é um fato histórico e deve ser cumprida diariamente, como consequência da existência humana. E esse pressuposto também se aplica a existência de pessoas na universidade, independentemente, de sua condição social, raça, gênero ou etnia.

Assim,

o desafio da Permanência Material do estudante na Universidade – sobretudo na Instituição pública em que as lacunas infra-estruturais obrigam os estudantes a comprarem até mesmo parte dos equipamentos e materiais didáticos e operacionais – é algo que se põe a todo corpo discente,

marcadamente àquele mais pobre, sobretudo, no caso dos cursos em que se requerem a compra de equipamentos de alto custo (Odontologia, Medicina e Direito) além da dedicação exclusiva. Mas [...] os estudantes negros e cotistas [...] sofrem uma dupla discriminação (social e racial) e portanto, o desafio para assegurar a sua permanência material e a formação de qualidade (participação em atividades de pesquisa e extensão) é muito maior (SANTOS, 2009, p. 71).

E isto é verificado, muitas vezes, na aprovação em concurso vestibular, que devendo ser motivo de alegria para alguns, transforma-se em motivo de preocupação, pois o ingresso no ensino superior demandará um aumento de despesas durante a vida universitária que muitas famílias e alunos não possuem condições de suportá-las.

Esta situação, como demonstrado no item anterior, é vivenciada por vários estudantes que ingressaram na UEA pelas quotas étnicas. Pois como afirma Aguaimüje (ENTREVISTA, 2010),

Para permanecer na universidade, enfrentei vários problemas, tanto de ordem pedagógica quanto financeira, para alimentação, transporte, vestuário, cópia dos textos e outros. Hoje, com o trabalho que tenho, consegui superar algumas destas dificuldades, mas sem o apoio da UEA. Atualmente, as dificuldades não têm a mesma intensidade, mas elas persistem. A ideia não é a UEA sustentar o aluno indígena, mas fazer com que ele contribua com estudo, trabalho ou pesquisa com a instituição. Mas mesmo com estas dificuldades eu permaneço aqui estudando, com a coragem do meu povo, da minha comunidade, da minha tribo. E esta coragem me levou a buscar outros meios para permanecer na universidade.

Diante da escassez de recursos financeiros da família, as instituições de ensino superior devem prever mecanismos de permanência exitosa dos discentes na universidade, sem, no entanto, comprometer o processo de ensino e aprendizagem. Tais condições, que denomino de ações afirmativas de permanência, devem ser institucionais, com recursos financeiros disponibilizados pelas mesmas e não sofrer de problemas de continuidade. E mais, deverão ser de conhecimento de toda comunidade acadêmica.

Tais ações institucionais de permanência podem ser programas de monitoria, iniciação científica, de apoio a atividade acadêmica, didático-pedagógico, moradia, alimentação, transporte, bolsa de trabalho ou estágio, bolsa creche, apoio a pessoa com deficiência, aos indígenas, dentre outros (SANTOS, 2006). Estas ações, juntamente com as atividades de ensino, devem almejar uma trajetória acadêmica qualitativa e exitosa dos discentes.

Ou seja,

Não basta evidentemente, ajudar estudantes [...] a obter uma vaga na universidade. É preciso dar-lhes condições para que concluam os estudos. Idéias e propostas não faltam: mais cursos em horário noturno compatível com a manutenção do emprego; reforço acadêmico para alunos com formação deficiente; bolsas que cubram os custos de transporte, alimentação e material (EDUCAÇÃO AFIRMATIVA, 2006, p. A2).

Porém, mesmo existindo em algumas universidades tais mecanismo, eles são exíguos para a quantidade de discentes requerentes e muitas vezes com critérios escusos e ou seletivos. E não conseguindo acesso a tais programas, os estudantes abrem mão de vivenciar a universidade em sua plenitude, e passam a trabalhar para custear suas despesas com o ensino superior e sua própria sobrevivência, e esta opção tem repercussão na permanência simbólica, pois influenciará no desempenho e na vida acadêmica do discente.

Ou seja, aqueles que se envolvem em atividades que consomem grande parte de seu tempo e não mantém qualquer ligação com a área de estudos, enfrentarão dificuldades em conciliar estudo e trabalho, pois os horários disponíveis para dedicarem-se à leitura de textos e realização dos trabalhos acadêmicos são parcos, o que contribuirá para resultados de permanência não exitosos.

No entender de Santos (2009, p. 73), os

estudantes-trabalhadores, terminam excluídos; não pertencendo às inúmeras atividades que propiciam a imersão na nova cultura. Este cenário que caracteriza a permanência material e que começa a se desenhar nas Universidades Públicas Brasileiras pós-cotas [...] faz com que estudantes aspirantes a um diploma universitário tenham que fazer frente a inúmeras e agudas dificuldades que não podem ser desprezadas nas pesquisas e, particularmente, é a análise que buscamos empreender. É necessário estudar as experiências e as estratégias adotadas pelos atores nas unidades de ensino em que estão inseridos.

Quanto ao segundo tipo de permanência, sabe-se que as diferenças entre pessoas na sociedade, inclusive as de tratamento, não devem ser analisadas exclusivamente pelos aspectos econômicos, mas também a partir da perspectiva simbólica (BOURDIEU, 2009). Discriminar e inferiorizar os outros são estratégias utilizadas na disputa por poder e enquanto meio para garantir uma, suposta, superioridade social.

A discriminação imposta pelos grupos dominantes, ao se incorporar na autoimagem identitária dos dominados, consegue enfraquecê-los, desarticulá-los e

desmobilizá-los. Na seara educacional, e principalmente no ensino superior, tal situação não é diversa, pois o professor ao não se questionar porque

todos os seus escassos alunos negros [e indígenas] se sentam na última fileira das cadeiras; por que ele nunca “ouve direito” quando eles falam e os força a repetir suas observações; por que automaticamente conta que não entenderam bem a matéria e antecipa que sua exposição não estará entre as melhores. E por que os colegas brancos do aluno também partem do mesmo princípio de que os negros [e indígenas] não têm a mesma competência que eles? Assim, surgem as fugas da sala de aula, as inaptações, os mal-entendidos, os climas de desconforto e as reações psicossomáticas comuns entre os estudantes negros [e indígenas] universitários: voz baixa, mutismo, afasia, embaraço, dislexia freqüente, irritação excessiva... Um conjunto de sintomas que desembocam muitas vezes no trancamento de matérias, desistências e finalmente, em abandono de cursos. A tudo isso, os professores brancos assistem indiferentes; ou quando chegam a perceber algum caso particular, não têm elementos analíticos socializados para equacionar a crise do aluno negro [e do indígena] (CARVALHO, 2002, p. 96).

E essas situações de inaptações, excludentes e discriminatórias impedem a permanência simbólica de muitos estudantes recém-ingressos na universidade, e para revertê-la é necessário que as desigualdades de equilíbrio de poder sejam diminuídas ou, preferencialmente, eliminadas. Isto é evidenciado na fala de Laytw (ENTREVISTA, 2010), que afirma:

Muitos pensam que nós, indígenas, não temos capacidade de estudar aqui na universidade. Isso é preconceito, discriminação. Mas temos sim, nós corremos atrás, lutamos e conseguimos. Muitos ficam espantados e dizem: Nossa? O quê? Indígena fazendo faculdade? Mas indígena não é para está no meio do mato? Eu discordo desta visão, e não aceito esta discriminação. Nós indígenas, podemos sim, ser médicos, advogados e professores, e mesmo assim, continuamos índios.

As nossas academias, em um País que quando é conveniente é classificado de mestiço, se imaginam europeia. Nelas, tudo são imagens oriundas do ocidente “branco”: as bibliotecas, os auditórios, as línguas de prestígio, os lugares mitificados das biografias dos grandes acadêmicos, os métodos e as técnicas de estudo e pesquisa, dentre outros. E assim, para os universitários negros e indígenas, ao estresse de classe, soma-se o estresse étnico e racial (CARVALHO, 2002).

Ou seja, o espaço acadêmico é um *locus* de posições sociais, no qual é

produzido, consumido e classificado, neste espaço específico o conhecimento. E como tal em seu interior os indivíduos envolvidos passam

a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos (SANTOS, 2009, p. 76).

Isso significa que as produções simbólicas também são disputadas, tanto entre dominantes quanto dominados, com vistas ao domínio legítimo dos critérios de classificação e hierarquização dos bens produzidos simbolicamente, e também, das pessoas e instituições que os produzem.

Logo, a luta neste campo simbólico não é igualitária, pois os indivíduos e as instituições, que por sua trajetória histórica ocupam posições dominantes, adotarão, cômicos ou não, estratégias que almejem conservar suas atuais posições na estrutura social. Já aquelas pessoas, as quais foram impostas situações de inferioridade, poderão aceitar a estrutura social hierarquizada e a sua condição de inferior ou adotar estratégias de luta para a contestação e subversão das estruturas vigentes, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e democrática. E no ensino superior, não deverá ser diverso, pois as estratégias de permanência simbólica irão da aceitação, pacificação ao enfrentamento (SANTOS, 2009).

Portanto, compreende-se a permanência enquanto gênero de ação afirmativa, como possibilidade dos estudantes, independentemente de sua origem social, étnica ou racial, em se manterem durante todos os seus cursos superiores, preferencialmente, com qualidade suficiente (permanência exitosa), permitindo-lhes uma transformação tanto individual quanto do seu meio social, e possibilitando-lhes a continuidade dos estudos, da graduação as diversas modalidades de pós-graduação.

E mais, tais ações não deverão ter características exclusivamente assistencialistas, mas pensadas enquanto política efetiva do Estado com o fito de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica dos alunos e alunas afro descendentes, pessoas com deficiência, indígenas e quilombolas.

Isto reforça a concepção de que a implementação do sistema de quotas nas universidades brasileiras deverão ser pensadas, conjuntamente, com programas e projetos de permanência no ensino superior. Pois não é suficiente apenas garantir uma vaga na universidade aos afro descendentes, indígenas, pessoas com deficiência, quilombolas, dentre outros, mas também garantir-lhes condições adequadas de continuidade dos estudos e de formação acadêmica e científica, proporcionando-lhes uma permanência material e simbólica exitosa.

Logo, compreende-se que tão ou mais importante que a garantia da reserva de vagas para alunos provenientes de escolas públicas, afro descendentes, pessoas com deficiência, indígenas e quilombolas é o reconhecimento de que eles necessitam de apoio, inclusive financeiro, para que assim possam ser bem-sucedidos em suas profissões.

Ou seja, é na permanência que se encontra o ponto principal para o sucesso dos programas de ampliação do acesso para as minorias étnicas e raciais no ensino superior. Pois no contexto brasileiro atual, “o pior que pode acontecer em relação ao futuro dessas políticas é seu esvaziamento, seja pela evasão dos alunos beneficiados ou pela insuficiência de condições para que os estudantes tenham um bom desempenho no curso superior” (HERINGER, 2006, p. 102). E esta é a atual realidade das quotas étnicas da UEA. Logo, o acesso ao ensino superior, ainda é, inegavelmente, para poucos, mas permanecer nele é um desafio ainda maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma preocupação em se estabelecer o ingresso diferenciado; em instituir o ingresso por cotas; em se ter apoio para acesso às universidades particulares. Mas é preciso pensar em toda a situação depois que o indígena estiver na universidade. [...] Para que ele realmente não sofra discriminação ali dentro é preciso trabalhar com as universidades, com os professores, porque não basta apenas a universidade estabelecer o ingresso, é preciso que ela aceite isso de forma a mostrar que está contribuindo, que está fazendo o seu papel, que é o de valorizar a diversidade cultural, respeitar os valores étnicos, promover não apenas uma inclusão, mas garantir a permanência dos que ali entraram (WAPICHANA, 2007, p. 54).

Frente aos resultados colhidos enquanto fruto dos dados trabalhados na presente pesquisa, na condição de docente e pesquisador, sinto-me na obrigação e responsabilidade de apresentar aqui, não como algo totalmente conclusivo, pois acredito que toda conclusão é circunstancial e momentânea (por isso prefiro considerações), uma síntese, que mesmo não respondendo a todos os questionamentos a cerca da temática, objetiva elucidar determinadas questões do tema analisado na presente dissertação.

Assim, estas considerações, fundamentadas nos referenciais teóricos utilizados e nos resultados de pesquisa obtidos, almejam compreender e analisar a política de ação afirmativa do tipo quotas, desenvolvida pela Universidade do Estado do Amazonas, a partir da compreensão dos alunos indígenas aprovados para os cursos da Escola Normal Superior, os quais ingressaram na universidade pelas quotas étnicas criadas por determinação da Lei Estadual n.º 2.894/2004.

Dito isto, identificamos que é no início do século XXI, que as universidades públicas federais e estaduais brasileiras passam a discutir e implementar políticas de ações afirmativas do tipo quotas a partir de critérios que associam, dentre outros aspectos, o histórico escolar (tempo de escola pública), a origem territorial, e as

questões racial e étnica. No Amazonas, a reserva de vagas para indígenas, foi implantada na Universidade do Estado do Amazonas por determinação da Lei Estadual n.º 2.894/2004. E esta reivindicação foi levada ao legislativo estadual pelas organizações indígenas Meiam e Coiab, e a sua incorporação na referida lei ocorreu por força das pressões exercidas por estas organizações.

As quotas, enquanto um dos tipos de políticas afirmativas, são, por nós compreendidas, como ações compensatórias e distributivas voltadas para determinado grupo, definido a partir de características adscritas como raça, etnia, origem, condição social ou, ainda, políticas de diversidade, as quais reivindicam não apenas uma igualdade de bens materiais, mas também, culturais, com a exigência do reconhecimento das múltiplas e particulares identidades.

Elas suscitaram, e ainda promovem, o confronto de ideias contrárias e favoráveis, pois provoca uma disputa de poder, evidenciando o tipo de sociedade que pretendemos erigir: ou um corpo social com indivíduos participativos e autônomos os quais reivindicam e lutam por igualdade de acesso, oportunidades e condições; ou uma sociedade excludente, opressora, preconceituosa e discriminadora.

Compreendemos, assim qual Cordeiro (2008), que as políticas afirmativas do tipo quotas podem até não representarem a melhor solução para a exclusão social e cultural, mas é, sem dúvida, uma das medidas adotadas, até o presente momento, com resultados positivos capazes de promover a reparação, a compensação e a inclusão de indígenas, os quais estiveram alijados do processo de aquisição de conhecimentos durante muito tempo na história deste País.

Aos que argumentam contra as políticas de quotas, os resultados obtidos na presente pesquisa demonstram que a presença de índios na UEA, e também em outras instituições de ensino superior do Brasil, diversamente do apresentado pelos adversários de tais ações (que afronta o princípio da igualdade, e por isso é inconstitucional; que acarretaria um declínio na qualidade do ensino, pois subverte o mérito; que geraria uma estigmatização dos indígenas, descriminando-os ainda mais, dentre outros), em verdade não se concretizaram, mas vem sim, propiciando uma maior aproximação e convivência com a diversidade.

Identificou-se que, dos alunos indígenas da Universidade do Estado do Amazonas que ingressaram pelo Grupo 10, os percentuais de evasão, abandono e desistência, são bastante elevados, totalizando tanto na UEA, quanto na Escola

Normal Superior, respectivamente, 35,37% e 42,50%, que somados aos índices de vagas não preenchidas, na porcentagem, respectiva, de 46,08% e 53,49%, demonstram a pouca atenção desta instituição de ensino superior em tentar resolver tais questões com programas institucionais voltados para o preenchimento das vagas ofertadas em seus concursos vestibulares para candidatos de origem étnica e ainda promover a permanência exitosa dos mesmos. Evidencia ainda, o entendimento de inclusão da respectiva instituição, pautada em uma meia inclusão, ou melhor, numa inclusão perversa.

Pois dos vários motivos apresentados, aqueles que têm origem financeira e pedagógica, são os mais presentes, os quais poderiam ser resolvidos caso existisse na UEA uma política de ação afirmativa para os indígenas que fosse além do ingresso no ensino superior (meia inclusão - inclusão perversa). E esta política deve, dentre outras questões, incluir:

- o investimento em formação do corpo docente e técnico-administrativo, de modo contínuo e específico, sobre questões da diversidade étnica da sociedade brasileira e Amazônica;
- a criação de lugares específicos para atendimento, estudo e pesquisa da problemática da inclusão e permanência étnica, como por exemplo, um Núcleo de Estudos Étnicos (Neet), com finalidade de acompanhamento e apoio (pedagógico, psicológico e encaminhamento para receber auxílio financeiro), quando necessários, dos discentes indígenas;
- o incentivo para que os docentes desenvolvam pesquisas de iniciação científica tendo os alunos indígenas na condição de bolsistas;
- programas de assistência estudantil voltados para a permanência dos índios em seus estudos e a conclusão de seus cursos;
- divulgação e sensibilização do sistema de quotas da instituição, bem como dos programas de apoio ao estudante existentes na universidade, com apresentação dos recursos disponíveis e explicitação dos critérios utilizados para seleção dos beneficiados;
- reestruturar-se, enquanto instituição, para receber os alunos indígenas, valorizando e respeitando seus saberes e sua cultura;

- realização de seminários e fóruns para discutir e avaliar o sistema de quotas e a questão do indígena dentro do contexto da UEA, bem como a modalidade utilizada para o seu ingresso; e
- aproximação com as organizações do movimento indígena, ouvindo suas reivindicações e propondo soluções;

E muito destes aspectos foram apresentados pelos alunos indígenas quotistas como facilitadores de suas permanências em seus estudos.

Diante do exposto, compreendemos que atualmente, não se pode propor e executar um planejamento único e geral para todos os povos indígenas brasileiros, ou seja, uma política unificadora, homogeneizante, a qual desconheça as características sociais e a diversidade do índio brasileiro. É mister o estabelecimento de novos modelos de relação entre o Estado e os povos indígenas (protagonismo compartilhado), construídos a partir do local e do regional, em conformidade com as articulações específicas dos diversos povos indígenas; sem, no entanto, desconsiderar a construção, em âmbito nacional, dos parâmetros legais, norteadores desta relação. Assim, é importante a adoção do espírito de humildade para construir uma experiência compartilhada, onde estarão reunidos os diversos setores sociais indígenas e não indígenas.

Caso não sejam oferecidas condições políticas, morais, de participação e decisão, pautadas na construção de um diálogo, desde o local e o regional, firmado em um conjunto de princípios e direitos integrantes da condição e afirmação étnica, o qual deverá direcionar-se para a inclusão e a justiça social, e tendo como marco inicial o respeito às diferenças étnicas e projetos de futuro, o planejamento e a discussão, desnecessário se faz. Pois se assim não se proceder, estar-se-á refazendo a tutela e o clientelismo do Estado a partir dos conceitos de inclusão étnica, sustentabilidade, parceria e participação, caracterizando-se, esta última enquanto pseudoparticipação.

Condição importante para o desenvolvimento tanto de uma educação escolar verdadeiramente indígena, quanto a reserva de vagas no ensino superior para índios a qual promova uma permanência exitosa, está, intrinsecamente, relacionada à participação direta e efetiva destes povos e suas organizações, na construção de tais projetos, evidenciando poder real de decisão e também de incorporação de suas demandas e reivindicações.

Ou seja, compreende-se que as especificidades dos interesses e necessidades dos índios, garante-lhes, dentre outras questões, o direito de que somente eles, os detentores dessas especificidades, poderão dizer que modelo educacional e de reserva de vagas no ensino superior está adequado aos seus modos próprios de viver, pensar e ser. Isto significa, que nós, não indígenas, devemos escutar e levar a sério o que os povos indígenas reivindicam.

Pois compreendemos que a autonomia¹³¹ dos povos indígenas deve ser garantida e resguardada, inclusive na educação superior, e isto indica a vontade dos próprios indígenas de serem os responsáveis e partícipes pelos processos voltados aos seus povos, as suas comunidades, e que devem dar concretude, sentido e vida aos seus direitos.

Isso significa, que não basta criar vagas específicas na educação superior para serem preenchidas pelos candidatos de origem étnica, mas também se faz necessário a criação de programas complementares e institucionais, os quais sejam capazes de promover tanto a permanência material quanto simbólica dos índios na universidade, e que estas sejam exitosas.

Ou seja, para que as quotas étnicas façam sentido, é imprescindível a existência de políticas ou programas de permanência. E mais, devem preocupar-se além do ingresso e da permanência, com a pós- formação e inclusão no mercado de trabalho, como reivindica, no Amazonas, o Meiam. E é assim que compreendemos as ações afirmativas do gênero quotas.

E isso se constitui um desafio, tanto para os poderes públicos quanto para as comunidades, povos e organizações indígenas, pois a educação escolar indígena e também o acesso e permanência no ensino superior, da forma como os povos indígenas a tem reivindicado, é uma luta constante e que deve ser realizada no presente. Fruto de muitas discussões por parte das instituições governamentais, das entidades de apoio à causa indígena e pelos indígenas e suas organizações.

Desta feita, há muito a ser concebido, discutido e exercitado na seara do diálogo interétnico e intercultural. Muito há o que ser avaliado e reconstruído no

¹³¹ Compreendemos que a autonomia indígena significa permitir-lhes o uso de suas próprias regras, que, de acordo com Luciano (2006), no âmbito do Estado brasileiro implica duas formas possíveis: a primeira, como permissão para que os povos indígenas se ocupem de seus próprios assuntos e mantenham seus usos e costumes; e a segunda, como um regime político-jurídico pactuado e não somente concebido, que implica a criação de uma coletividade política na sociedade nacional, não isentando de responsabilidades o Estado e os governos quanto às suas obrigações de prestarem assistência e proteção e de salvaguardarem a cidadania.

concernente às experiências vividas na área da educação, assim quanto também, na saúde, regularização fundiária, direito, antropologia, sociologia, desenvolvimento e crescimento econômico das populações indígenas. Logo, deve-se caminhar para a construção de um novo modelo de política indigenista oficial para a atual realidade brasileira, a qual deverá respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais.

E mais, as ações afirmativas da UEA para indígenas, restringem-se as quotas de acesso (inclusão perversa), o que denota que nesta instituição de ensino superior inexistente uma política ampla de ação afirmativa destinadas aos índios, a qual deve ser (re)construída com programas institucionais de permanência, pois os alunos de origem étnica que ingressaram nesta universidade pelo Grupo 10 criam estratégias informais, pessoais e familiares para permanecerem estudando e muitas vezes, ou quase sempre, sem o apoio da instituição.

Portando, em nosso entendimento, deve, a Universidade do Estado do Amazonas, formular políticas e propostas, juntamente com as organizações e os estudantes indígenas, que sejam capazes de contribuir com a permanência exitosa dos discentes quotistas índios visando diminuir ou eliminar os atuais índices de evasão, abandono e desistência, e também possibilitar e ampliar a inserção de tais estudantes nos mais variados setores da sociedade com o fito de oferecer-lhes condições e oportunidades de mobilidade social.

Por fim, a diversidade étnica, mas também a racial e a social, as quais estão hoje presente nas universidades públicas brasileiras, deve enriquecer a todos. E a identificação da exclusão, discriminação e desigualdade sócio-étnica-racial, deverá ser interesse não apenas da comunidade científica, mas também das instituições, tendo por finalidade a formulação de políticas públicas capazes de combatê-las e superá-las. Pois compreendemos que a convivência com o diverso, o diferente, deve proporcionar a construção de uma sociedade mais plural, justa, igual, solidária e, verdadeiramente, democrática.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Luís Inácio Lucena. Pronunciamento do Advogado-Geral da União na Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS**. Brasília, TV Justiça, 3 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de. **As Políticas Públicas para a Educação Indígena no Amazonas (1989 – 2003)**. Manaus: Ufam, 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2004.

_____; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. As Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989 – 2003). In: II Seminário Povos Amazônicos: história, identidades e educação; VI Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação do PPGE/Faced, 2004, Manaus. **Anais**. Manaus: PPGE; Faced, 2004, p. 64-75.

ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis. **Educação e Complexidade: Os sete Saberes e outros ensaios de Edgar Morin**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O Diretório dos Índios**. Brasília: Editora da UnB, 1997.

AMARAL, Wagner Roberto. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Curitiba: UFPR, 2010. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2010.

AMAZONAS. **Constituição do Estado do Amazonas**. Disponível em: <http://www.cmm.am.gov.br/pdf/CE_AM.pdf> Acesso em: 11 set. 2011a.

_____. Lei n.º 3.656, de 1.º de setembro de 2011. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do magistério público superior e dos servidores técnicos e administrativos da Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 32.149, p. 1-7, 1.º set. 2011b. Ano CXVII.

_____. Lei n.º 3.403, de 7 de julho de 2009. Dispõe sobre a criação da Secretaria de Estado para os Povos Indígenas – SEIND, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos comissionados e Autoriza a extinção da Fundação Estadual dos Povos Indígenas – FEPI, e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 31. 623, p. 1-2, 7 jul. 2009. Ano CXIV.

_____. Lei n.º 3.595, de 11 de abril de 2011. Altera, na forma que especifica, a Lei Delegada n.º 114, de 18 de maio de 2007, que dispõe sobre a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, definindo sua estrutura organizacional, fixando seu quadro de cargos comissionados e estabelecendo outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 32.050, p. 1-2, 11 abr. 2011c. Ano CXVII.

_____. Lei Delegada n.º 67, de 18 de maio de 2007. Dispõe sobre o funcionamento e a estrutura administrativa do Poder Executivo, definindo os órgãos e entidades que o integram, fixando suas finalidades, objetivos e competências e estabelecendo outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 31.104, p. 1-4, 18 maio 2007a. Ano CXIII.

_____. Lei Delegada n.º 114, de 18 de maio de 2007. Dispõe sobre a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, definindo sua estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos comissionados e estabelecendo outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 31.104, p. 57-8, 18 maio 2007b. Ano CXIII.

_____. Lei n.º 2.894, de 31 de maio de 2004. Dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 30.389, p. 1, 31 maio 2004a. Ano CX.

_____. Lei n.º 2.640, de 5 de abril de 2001. Modifica a redação dos dispositivos que indica, da Lei n.º 2.637, de 12 de janeiro de 2001. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 29.626, p. 1, 5 abr. 2001a. Ano CVII.

_____. Lei n.º 2.637, de 12 de janeiro de 2001. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade do Estado e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 29.570, p. 1, 12 jan. 2001b. Ano CVII.

_____. Lei n.º 1.237, de 10 de outubro de 1977. Transforma a Universidade de Tecnologia da Amazônia em Instituto de Tecnologia da Amazônia e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 23.875, p. 8-9, 10 out. 1977. Ano LXXXIV.

_____. Lei n.º 1.060, de 14 de dezembro de 1972. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade de Tecnologia da Amazônia e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 22.660, p. 2, 14 dez. 1972. Ano LXXIX.

_____. Decreto n.º 31.163, de 11 de abril de 2011. Altera, na forma que especifica, o estatuto da Universidade do Estado do Amazonas, aprovado pelo Decreto n.º 21.963, de 27 de junho de 2001, e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 32.050, p. 3, 11 abr. 2011d. Ano CXVII.

_____. Decreto de 13 de julho de 2010. Nomeia o Dr. José Aldemir de Oliveira para exercer o mandato de reitor, *pro tempore*, da Universidade do Estado do Amazonas, nos termos do artigo 34, §§ 1.º e 2.º, da Lei n.º 3.098, de 13 de dezembro de 2006. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 31.870, p. 4-5, 13 jul. 2010a. Ano CXIV.

_____. Decreto de 31 de março de 2010. Exonera, a pedido, a Profa. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas do cargo de reitor, *pro tempore*, da Universidade do Estado do Amazonas. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 31.802, p. 4, 31 mar. 2010b. Ano CXIV.

_____. Decreto de 9 de maio de 2007. Exonera, a pedido, o Dr. Lourenço dos Santos Pereira Braga do cargo de confiança de reitor da Universidade do Estado do Amazonas. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 31.097, p. 5, 9 maio 2007c. Ano CXIII.

_____. Decreto de 9 de maio de 2007. Nomeia a Profa. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas para exercer o mandato de reitor, *pro tempore*, da Universidade do Estado do Amazonas, nos termos do artigo 34, §§ 1.º e 2.º, da Lei 3.098, de 13 de dezembro de 2006. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 31.097, p. 6, 9 maio 2007d. Ano CXIII.

_____. Decreto n.º 24.788, de 30 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a absorção definitiva das atividades do Instituto de Tecnologia da Amazônia – UTAM pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 30.529, p. 2-3, 30 dez. 2004b. Ano CXI.

_____. Decreto n.º 21.963, de 21 de junho de 2001. Aprova o Estatuto da Universidade do Estado do Amazonas, dispõe sobre sua estrutura e funcionamento e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 29.679, p. 1-4, 27 jun. 2001c. Ano CVII.

_____. Decreto n.º 21.666, de 1.º de fevereiro de 2001. Institui, como fundação pública, a Universidade do Estado do Amazonas, dispõe sobre sua estrutura e funcionamento e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 29.584, p. 1-2, 1.º fev. 2001d. Ano CVII.

_____. Decreto n.º 21.645, de 12 de janeiro de 2001. Constitui Comissão especial para implantação da Universidade do Estado e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 29.570, p. 2, 12 jan. 2001e. Ano CVII.

_____. Decreto de 2 de fevereiro de 2001. Aprova, na forma do Anexo deste Decreto, as instruções para a realização do Concurso Vestibular do primeiro

semestre letivo da Universidade do Estado do Amazonas. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 29.585, p. 1-3, 2 fev. 2001f. Ano CVII.

_____. Decreto de 2 de fevereiro de 2001. Nomeia o professor Lourenço dos Santos Pereira Braga para exercer o cargo de reitor da Universidade do Estado do Amazonas. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 29.585, p. 1, 2 fev. 2001g. Ano CVII.

_____. Decreto n.º 2.450, de 18 de janeiro de 1973. Dispõe sobre a criação da Universidade de Tecnologia da Amazônia e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 22.686, p. 1, 19 jan. 1973. Ano LXXIX.

_____. **Mensagem do Governador Omar Aziz à Assembléia Legislativa (2010-2011)**. Manaus: [S.n.], 2011e.

_____. **Mensagem do Governador Eduardo Braga à Assembléia Legislativa (Síntese 2003-2009)**. Manaus: [S.n.], 2010c.

_____. **Mensagem do Governador Eduardo Braga à Assembléia Legislativa na abertura da Sessão Legislativa de 2009**. Manaus: [S.n.], 2009.

_____. **Mensagem do Governador Eduardo Braga à Assembléia Legislativa na abertura da Sessão Legislativa de 2008**. Manaus: [S.n.], 2008.

_____. **Mensagem do Governador à Assembléia Legislativa na abertura da Sessão Legislativa de 2007**. Manaus: [S.n.], 2007e.

_____. **Mensagem do Governador Eduardo Braga à Assembléia Legislativa na abertura da Sessão Ordinária de 2006**. Manaus: [S.n.], 2006.

_____. **Mensagem do Governador Eduardo Braga à Assembléia Legislativa na abertura da Sessão Ordinária de 2005**. Manaus: [S.n.], 2005.

_____. **Mensagem do Governador Eduardo Braga à Assembléia Legislativa na abertura da Sessão Ordinária de 2004**. Manaus: [S.n.], 2004c.

_____. **Mensagem do Governador Amazonino Mendes à Assembléia Legislativa, na abertura da Sessão Ordinária de 2002**. Manaus: Segov; Sead, 2002.

_____. **Mensagem do Governador Amazonino Mendes à Assembléia Legislativa na abertura da Sessão Ordinária de 2001**. Manaus: [S.n.], 2001h.

_____. **Mensagem do Governador Amazonino Mendes à Assembléia Legislativa na abertura da Sessão Ordinária de 1999**. Manaus: [S.n.], 1999.

_____. **Dados**. Disponível em: <<http://www.amazonas.am.gov.br/o-amazonas/dados/>> Acesso em: 20 out. 2011f.

_____. **Governador Omar Aziz anuncia mais uma forma de ingresso na UEA e novos cursos para o interior do Estado.** Disponível em: <<http://www.amazonas.am.gov.br/2011/08/governador-omar-aziz-anuncia-mais-uma-forma-de-ingresso-na-uea-e-novos-cursos-para-o-interior-do-estado/>> Acesso em: 20 out. 2011g.

AMAZONAS; TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO AMAZONAS (TJAM). Conclusão de Acórdão – Processo: Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 200500255-9/Manaus. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Poder Judiciário. Manaus, n. 30.765, p. 1, 22 dez. 2005. Ano CXII.

AMAZONAS; UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). Portaria n.º 08/2011 – PROGRAD/UEA. Desliga do cadastro discente da UEA, por abandono de atividades escolares os alunos do Curso de Educação Física – Licenciatura e Bacharelado. Manaus: [S.n.], 2011a.

_____. Portaria n.º 58/2010 – PROGRAD/UEA. Desliga do cadastro discente da UEA, por abandono de atividades escolares os alunos de graduação das Unidades Acadêmicas, exceto Escola Superior de Ciências da Saúde. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 31.933, p. 9, 14 out. 2010a. Ano CXIV.

_____. Portaria n.º 43/2010 – PROGRAD/UEA. Desliga do cadastro discente da UEA, por abandono de atividades escolares os alunos dos cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia, da Escola Superior de Ciências da Saúde. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 31.914, p. 15, 15 set. 2010b. Ano CXIV.

_____. Portaria n.º 506/2009 – UEA/GR. **Aprova instruções para a realização do concurso vestibular para o ingresso na Universidade do Estado do Amazonas.** Manaus: Universidade do Estado do Amazonas/Gabinete da Reitoria, 1.º set. 2009a.

_____. Portaria n.º 002/2009 – PROGRAD/UEA. Desliga do cadastro discente da UEA, por abandono de atividades escolares, os alunos relacionados. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 31.607, p. 11, 15 jun. 2009b. Ano CXIV.

_____. Portaria n.º 170/2008 – UEA/GR. **Aprova instruções para a realização do concurso vestibular para o ingresso na Universidade do Estado do Amazonas.** Manaus: Universidade do Estado do Amazonas/Gabinete da Reitoria, 22 abr. 2008.

_____. Portaria n.º 03/2007 – PROGRAD/UEA. Desliga do cadastro discente os alunos relacionados. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 31.202, p. 7-9, 10 out. 2007a. Ano CXIII.

_____. Portaria n.º 204/2007 – UEA/GR. **Aprova instruções para a realização do concurso vestibular para o ingresso na Universidade do Estado do Amazonas.** Manaus: Universidade do Estado do Amazonas/Gabinete da Reitoria, 22 jun. 2007b.

_____. Portaria n.º 154/2006 – UEA/GR. **Aprova instruções para a realização do concurso vestibular para o ingresso na Universidade do Estado do Amazonas.**

Manaus: Universidade do Estado do Amazonas/Gabinete da Reitoria, 29 maio 2006a.

_____. Portaria n.º 121/2005 – UEA/GR. **Aprova instruções para a realização do concurso vestibular para o ingresso na Universidade do Estado do Amazonas.** Manaus: Universidade do Estado do Amazonas/Gabinete da Reitoria, 25 abr. 2005.

_____. Portaria n.º 101/2004 – UEA/GR. **Aprova instruções para a realização do concurso vestibular para o ingresso na Universidade do Estado do Amazonas, no primeiro semestre letivo do ano de 2004.** Manaus: Universidade do Estado do Amazonas/Gabinete da Reitoria, 25 maio 2004.

_____. Portaria n.º 007/2001 – UEA. Homologa o resultado final da prova de habilidade específica, em 2.ª chamada, para os cursos de Dança e Música da Universidade do Estado do Amazonas, conforme apresentado pela Escola Superior de Artes e Turismo. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas.** Manaus, n. 29.657, p. 8, 24 maio 2001a. Ano CVII.

_____. Portaria n.º 004/2001 – UEA. Dá provimento aos recursos interposto pelos candidatos abaixo classificados, respectivamente para os cursos de Dança e Música da Universidade do Estado. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas.** Manaus, n. 29.654, p. 6, 21 maio 2001b. Ano CVII.

_____. Portaria n.º 002/2001 – UEA. Homologa o resultado final do Concurso Vestibular para o 1.º Semestre letivo de 2001, da Universidade do Estado do Amazonas, conforme apresentado pela Fundação Getúlio Vargas / Instituto Superior de Administração e Economia – ISAE. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas.** Manaus, n. 29.634, p. 7-14, 19 abr. 2001c. Ano CVII.

_____. Resolução n.º 019/2011 – CONSUNIV. Institui o Sistema Integrado Seriado para acesso aos cursos de graduação de oferta regular da Universidade do Estado do Amazonas – SIS/UEA. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas.** Manaus, n. 32.158, p. 6-7, 19 set. 2011b. Ano CXVII.

_____. Resolução n.º 002/2006. Dispõe sobre o desligamento de aluno por abandono das atividades acadêmicas e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas.** Manaus, n. 30.839, p. 4, 07 abr. 2006b. Ano CXII.

_____. Edital n.º 082/2011 – UEA. **Aprova instruções para a realização do concurso vestibular 2011, acesso 2012 para o ingresso nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Amazonas.** Manaus: Universidade do Estado do Amazonas/Gabinete do Reitor, 16 set. 2011c.

_____. Edital n.º 097/2010 – UEA. **Aprova instruções para a realização do concurso vestibular, acesso 2011 para o ingresso nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Amazonas.** Manaus: Universidade do Estado do Amazonas/Gabinete do Reitor, 3 nov. 2010c.

_____. Edital n.º 009/2001 – UEA. Torna sem efeito o edital n.º 008/2001 – UEA, publicado no Diário Oficial do Estado, edição do dia 11 de junho de 2001. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 29.670, p. 6, 12 jun. 2001d. Ano CVII.

_____. Edital n.º 008/2001 – UEA. Cancelar a matrícula dos alunos abaixo relacionados, que desistiram do Mandado de Segurança. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 29.669, p.14, 11 jun. 2001e. Ano CVII.

_____. Edital n.º 004/2001 – UEA. Convoca os candidatos abaixo nominados para comparecerem, de acordo com a programação abaixo, aos locais de realização da prova de habilidade específica, nos termos do edital de inscrições do Concurso Vestibular/2001 e do edital n.º 003/2001 – UEA, publicado no Diário Oficial de 17.05.2001 e republicado em 18.05.2001. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 29.654, p. 6, 21 maio 2001f. Ano CVII.

_____. Edital n.º 003/2001 – UEA. Divulgar listagem de 2.ª chamada para matrícula aos cursos da Universidade do Estado, conforme relatório apresentado pela Fundação Getúlio Vargas / Instituto de Administração e Economia – ISAE. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 29.653, p. 5-8, 18 maio 2001g. Ano CVII.

ANDREWS, George Reid. Ação Afirmativa: um modelo para o Brasil? In: SOUZA, Jessé (org.). **Multiculturalismo e Racismo**: uma comparação Brasil – Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 137-44.

ARAÚJO, Ana Valéria. Direitos indígenas no Brasil – estado da arte. In: _____; CARVALHO, Joênia Batista de. et al. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: MEC/Secad, Laced/Museu Nacional, 2006. p. 45-84 (Coleção Educação para Todos, v. 14).

_____; LEITÃO Sergio. Direitos indígenas: avanços e impasses pós-1988. In: LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Além da tutela**: bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: Contra Capa, Laced, 2002. p. 23-33. (Coleção territórios sociais).

ARBACHE, Ana Paula Ribeiro Bastos. **A política de cotas raciais na Universidade Pública Brasileira**: um desafio ético. São Paulo: PUC, 2006. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 15 nov. 2009.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS (ALEAM). **Comissões**: atribuições. Disponível em: <http://www.aleam.gov.br/Comissoes/ACComissoes_Atribuicoes.asp> Acesso em: 26 ago. 2011a.

_____. **Expediente – 27/04/2004 - Ordinária.** Disponível em: <<http://www.aleam.gov.br/LegislatorWEB/LegislatorWEB.ASP?WCI=ExpedienteTexto&ID=201&inExpedienteAta=1&dtReuniao=27/04/2004&tpReuniao=1&dsVerbete=>>> Acesso em: 1.º out. 2011b.

_____. **Expediente – 28/04/2004 - Ordinária.** Disponível em: <<http://www.aleam.gov.br/LegislatorWEB/LegislatorWEB.ASP?WCI=ExpedienteTexto&ID=201&inExpedienteAta=1&dtReuniao=28/04/2004&tpReuniao=1&dsVerbete=>>> Acesso em: 1.º out. 2011c.

_____. **Processo Legislativo do Projeto de Lei nº 38/2004 que dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências.** Manaus: [S.n.], 2004a.

_____. Manaus. **Ata da 35ª Reunião Extraordinária da Assembléia Legislativa do Estado do Amazonas. 2ª Sessão Legislativa. 15ª Legislatura. Manaus, 19 de maio de 2004. Presidente: Deputado Belarmino Lins.** 19 maio 2004b.

_____. Manaus. **Ata da 37ª Reunião Extraordinária da Assembléia Legislativa do Estado do Amazonas. 2ª Sessão Legislativa. 15ª Legislatura. Manaus, 20 de maio de 2004. Presidente: Deputado Belarmino Lins.** 20 maio 2004c.

_____. **Processo Legislativo do Projeto de Lei nº 128/2000 que autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade do Estado e dá outras providências.** Manaus: [S.n.], 2000a.

_____. Manaus. **Ata da 5ª Reunião Extraordinária da Convocação Extraordinária da Assembléia Legislativa do Estado do Amazonas, convocada pelo senhor Governador do Estado, Dr. Amazonino Mendes. 8ª Sessão Legislativa. 14ª Legislatura. Manaus, 22 de dezembro de 2000. Presidente: Deputado Lupércio Ramos.** 22 dez. 2000b.

ATHIAS, Renato. Hierarquia e Diferença – Temas e problemas na formação de professores para as escolas indígenas no rio negro. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** educação de jovens e adultos; educação de pessoas com deficiências, altas habilidades e condutas típicas; educação do campo; educação, gênero e sexualidade; educação indígena; relações raciais e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 587-98. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

AVANÇO AFIRMATIVO. **Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 86, n. 28.257, p. A2 – Opinião, 14 ago. 2006. Editoriais. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fsp/2006/08/14/2>> Acesso em: 30 ago. 2011.

AVRITZER, Leonardo. Compatibilidade entre excelência acadêmica e ação afirmativa. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior:** Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS. Brasília, TV Justiça, 4 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

AZEVEDO, Aroldo de. **Terra Brasileira**: nossa terra, nossa gente, nossa economia. 42ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. (O Brasil e o Mundo, v. II).

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Cota racial e jargão policial da universidade: para onde vamos? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 222-4, jan.-jun. 2005.

_____. Cota racial e Estado: abolição do racismo ou direitos de raça? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 213-39. jan.-abr. 2004.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação e Cultura, 1976. A Transmissão da Cultura, parte III.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BANIWA, Gersem. **Territórios Etnoeducacionais**: um novo paradigma na política educacional brasileira. Disponível em: <<http://www.cinep.Org.br/uploads/e42d706bbd109ef3e5c5b8b41e310eeab53c3dd5.pdf>> Acesso em: 27 maio 2011.

BARNES, Eduardo Vieira. Do Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUSA, Cássio Noronha Inglez de. et al. (orgs.). **Povos indígenas**: projetos e desenvolvimento II. Brasília: Paralelo 15, Rio de Janeiro: Laced, 2010. p. 63-73.

BERGMANN, Bárbara. **In Defense of Affirmative Action**. New York: Basic Books, 1996.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas: conhecer para respeitar. In: _____. **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 7-15. (Série Projetos e Práticas Pedagógicas).

_____. Educação escolar indígena no século XX: da escola para índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **História e memória da educação no Brasil – vol. III**: século XX. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 401-15.

BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios Urbanos**: processo de reconfiguração das identidades étnicas indígenas em Manaus. Traduzido por Evelyne Marie Therese Mainbourg. Manaus: EDUA/FSDB, 2009. Tradução de: Indiens Urbains – processus de reconfiguration de l'identité ethnique indienne à Manaus.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Tradução de: L'età dei Diritti.

_____. **Liberalismo e democracia**. Traduzido por Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 1988. Tradução de: Liberalismo e Democrazia.

BORGES, Paulo H. Porto. **Ymã, Ano Mil e Quinhentos: Escolarização e Historicidade Guarani Mbyá na Aldeia Sapukai**. Campinas: Unicamp, 1998. Dissertação. (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Traduzido por Fernando Tomaz. 12^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. Tradução de: Le pouvoir symbolique.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: MEC/Secad, Unesco, 2007. (Coleção Educação para Todos, v. 29).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 30 set. 2010a.

_____. **Emenda Constitucional N.º 1**. Brasília: [S.n.] 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm> Acesso em: 25 ago. 2010b.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm> Acesso em: 25 ago. 2010c.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Assembléia Constituinte, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm> Acesso em: 12 jul. 2010d.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: [S.n.] 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm> Acesso em: 06 jun. 2010e.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Assembléia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em: 6 jun. 2010f.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional Constituinte, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm> Acesso em: 20 maio 2010g.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil, 1824. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>
Acesso em: 20 maio 2010h.

_____. Lei n.º 12.089, 11 de novembro de 2009. Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLVI, n. 216, p. 6-7, 12 dez. 2009. Seção 1.

_____. Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLVI, n. 150, p. 1, 7 ago. 2009. Seção 1.

_____. Lei n.º 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXIX, n. 221, p. 6, 14 nov. 2002. Seção 1.

_____. Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXIX, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002. Seção 1.

_____. Lei n.º 9.504, de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXV, n. 189, p. 21.801-12, 1.º out. 1997. Seção 1.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-41, 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitação e contratos da Administração Pública e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXI, n. 116, p. 8.269-81, 22 jun. 1993. Seção 1.

_____. Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXIV, n. 142, p. 14.809-19, 25 jul. 1991. Seção 1.

_____. Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXVIII, n. 237, p. 23.935-46, 12 dez. 1990. Seção 1.

_____. Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial**, Brasília, ano CXI, n. 244, p. 1-4, 23 dez. 1973. Seção I, Parte I.

_____. Lei n.º 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CVI, n. 14, p. 1, 4 jul. 1968. Seção I.

_____. Lei n.º 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CV, n. 231, p. 1, 6 dez. 1967. Seção I.

_____. Lei n.º 3.071, de 1.º de janeiro de 1916. Institui o Código Civil. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 5 jan. 1916.

_____. Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850. **Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais. bem (sic) como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara.** Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/navegue/1850/Leis>> Acesso em: 4 jul. 2010.

_____. Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLVIII, n. 93, p. 1-10, 17 maio 2011. Seção 1.

_____. Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLVI, n. 100, p. 23-4, 28 maio 2009a. Seção 1.

_____. Decreto n.º 7.056, de 28 de dezembro de 2009. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLVI, n. 248, p. 1-7, 29 dez. 2009b. Seção 1.

_____. Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLI, n. 75, p. 1-4, 20 abr. 2004. Seção 1.

_____. Decreto n.º 1.775, de 8 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXIV, n. 6, p. 1, 9 jan. 1996. Seção 1.

_____. Decreto de 13 de junho de 1996. Inclui inciso IV ao art. 3.º do Decreto de 20 de novembro de 1995, que institui o Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de desenvolver políticas de valorização da População Negra. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXIV, n. 114, p. 10.459-60, 14. jun. 1996. Seção 1.

_____. Decreto de 20 de novembro de 1995. Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da

População Negra, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXIII, n. 222, p. 18.618-9, 21 nov. 1995. Seção 1.

_____. Decreto n.º 1.141, de 10 de maio de 1994. Dispõe sobre as ações de proteção ambiental, saúde e apoio às atividades produtivas para as comunidades indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXII, n. 95, p. 7.443-4, 20 maio 1994. Seção 1.

_____. Decreto n.º 564, 8 de junho de 1992. Aprova o Estatuto da Fundação Nacional do Índio – FUNAI e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXX, n. 109, p. 7.237-40, 9 jan. 1992. Seção 1.

_____. Decreto n.º 26, 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXIX, n. 25, p. 2.487, 5 fev. 1991. Seção 1.

_____. Decreto n.º 58.824, de 14 de julho de 1966. Promulga a Convenção n.º 107 sobre as populações indígenas e tribais. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano XXIV, n. 150, p. 58.824, 20 jul. 1966. Seção I.

_____. Decreto n.º 1.794, de 22 de novembro de 1939. Cria, no Ministério da Agricultura, o Conselho Nacional de Proteção aos Índios e dá outras providências. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, ano LXXVIII, n. 273, p. 27.203-4, 26 dez. 1939. Seção I.

_____. Decreto n.º 19.482, de 12 de dezembro de 1930. Estabelece um mínimo de 2/3 de trabalhadores nacionais no conjunto de trabalhadores de cada empresa. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, ano LXIX, n. 298, p. 1, 15 dez. 1930. Seção I.

_____. Decreto n.º 5.484, de 27 de junho de 1928. Regula a situação dos índios nascidos no território nacional. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, ano LXVII, n. 151, p. 1, 29 jun. 1928. Seção I.

_____. Decreto-Lei n.º 3.454, de 6 de janeiro de 1918. Transfere ao Serviço do Povoamento a Localização de Trabalhadores Nacionais. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, ano LVII, n. 6, p. 44, 8 jan. 1918. Seção I.

_____. Decreto n.º 8.072, de 20 de junho de 1910. Cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, ano XLIX, n. 143, p. 1-7, 24 jun. 1910. Seção I.

_____. Portaria Interministerial MJ/MEC n.º 559, de 16 de abril de 1991. Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXIX, n. 73, p.7.084-5, 17 abr. 1991. Seção I.

_____. Portaria MEC n.º 734, de 7 de junho de 2010. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena –

CNEEI, órgão colegiado de caráter consultivo, com atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a educação escolar indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLVII, n. 107, p. 16, 8 jun. 2010. Seção 1.

_____. Portaria MEC n.º 3.282, de 23 de setembro de 2005. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, constituída por representantes indígenas, com a finalidade de subsidiar e deliberar sobre as ações que envolvem a política de educação escolar indígena, desenvolvidas por este Ministério. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano LXXX, n. 185, p. 11, 26 set. 2005. Seção 2.

_____. Portaria MEC n.º 1.290, de 27 de junho de 2001. Institui na Secretaria de Educação Fundamental – SEF a Comissão Nacional de Professores Indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXVIII, n. 125-E, p. 123, 29 jun. 2001. Seção 1.

_____. Portaria MEC n.º 1.060, de 25 de setembro de 1997. Institui junto à Secretaria de Educação Fundamental – SEF, o Comitê de Educação Escolar Indígena, com a finalidade de subsidiar as ações referentes à Educação Escolar Indígena mediante apoio técnico-científico. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXV, n. 186, p. 21.518, 26 set. 1997. Seção 1.

_____. **Inclusão e Ações Afirmativas na Educação Superior**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=12&id=95&Itemid=303>>. Acesso em: 29 jul. 2009.

_____; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (Secad). Edital de Convocação n.º 3, de 24 de junho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLV, n. 121, p. 39-41, 26 jun. 2008. Seção 3.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Igualdade e Autonomia. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS**. Brasília, TV Justiça, 3 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

BUENO, Eduardo. **Brasil: uma história** (cinco séculos de um país em construção). São Paulo: Leya, 2010.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil**: levantamentos provisórios de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Tabelas%20do%20Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf> Acesso em: 10 fev. 2011.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei n.º 1.332, de 14 de junho de 1983**. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da

isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_imp?idProposicao=190742&ord=1&tp=completa> Acesso em: 29 ago. 2011.

_____. Projeto de Resolução n.º 72, de 1989. Determina o arquivamento das proposições que menciona. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, ano XLIV, n. 023, p. 1.331, 21 mar. 1989a. Seção 1.

_____. Resolução n.º 6, de 4 de abril de 1989. Determina o arquivamento das proposições que menciona. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, ano XLIV, n. 033, p. 1.813, 6 abr. 1989b. Seção 1.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Universidade e diversidade cultural: alguns desafios a partir da experiência da PUC-Rio. In: PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Ação Afirmativa na universidade**: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Desiderata, 2004. p. 87-108.

CARVALHO, José Jorge. Pronunciamento do Arguido (Universidade de Brasília – UnB) na Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior**: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS. Brasília, TV Justiça, 3 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

_____. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação não negativa. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (org.). O Negro na Universidade. **Novos Toques**, Salvador, n. 5, 2002, p. 79-99.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é**. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf> Acesso em: 22 out. 2011.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. In: **Revista Brasileira de Educação**. [S.l.], n. 22, p. 14-24, jan.-abr. 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. Pronunciamento do movimento de Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro) na Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior**: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS. Brasília, TV Justiça, 5 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (Coneei), I, 2009, Luziânia. **Documento Final**. Luziânia: [S.n.], 2009. Disponível em:

<http://coneei.mec.gov.br/images/pdf/documento_coneei.pdf> Acesso em: 20 ago. 2010.

CONFIRA a íntegra dos manifestos contra e a favor das cotas. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>> Acesso em: 22 maio 2011.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (Cimi). **Quem somos.** Disponível em: <<http://www.cimi.Org.br/?system=news&action=read&id=247&eid=224>> Acesso em: 4 out. 2009.

_____. **Índios em Manaus:** uma face pouco conhecida da cidade. Disponível em: <<http://www.cimi.Org.br/dev.php?system=news&action=imprimir&id=2456&eid=245>> Acesso em: 2 dez. 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CEB n.º 14, de 14 de setembro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.**

_____. Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.**

CONTINS, Marcia. Estratégia de combate à discriminação racial no contexto da educação universitária no Rio de Janeiro. In: PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Ação Afirmativa na universidade:** reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Desiderata, 2004. p. 109-48.

CONTINS, Marcia; SANT'ANA, Luiz Carlos. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 4, n. 1, p. 209-220, jan.-jun. 1996.

COORDENAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA (Coiab). **Quem somos:** como surgiu, nossa missão e objetivos e organograma da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. Disponível em: <<http://www.coiab.com.br/index.php?dest=quemsomos>> Acesso em: 22 mar. 2011.

_____. **I Fórum Permanente dos povos indígenas da Amazônia – Documento Final.** Disponível em: <<http://www.coiab.com.br/index.php?dest=eixo-1forum>> Acesso em: 22 mar. 2010a.

_____. **Documento Final do II Fórum Permanente dos povos indígenas da Amazônia – Autonomia e Gestão Territorial.** Disponível em: <<http://www.coiab.com.br/index.php?dest=eixo-2forum>> Acesso em: 22 mar. 2010b.

_____. **III Fórum Permanente dos povos indígenas da Amazônia – Carta de Porto Velho – Desenvolvimento Sim, mas a qualquer custo Não!** Disponível em: <<http://www.coiab.com.br/index.php?dest=eixo-3forum>> Acesso em: 22 mar. 2010c.

_____. **Coiab estima que 20 mil índios vivam em Manaus.** Disponível em: <<http://www.brasiloeste.com.br/noticia/1476/populacao-indigena-manaus>> Acesso em: 2 dez. 2008.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e Indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul:** desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. São Paulo: PUC, 2008. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. Política indigenista no século XIX. In: _____. **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, Fapesp, 1992. p. 133-55.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado.** 20ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

DE VOLTA para o futuro. **Amazônia Verdade,** Manaus, n. 1, ano 1, p. 36-43, nov. 2001.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Desigualdade educacional e quotas para negros nas universidades. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS.** Brasília, TV Justiça, 4 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

EDUCAÇÃO AFIRMATIVA. **Folha de São Paulo,** São Paulo, ano 86, n. 28.264, p. A2 – Opinião, 21 ago. 2006. Editoriais. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fsp/2006/08/21/2>> Acesso em: 30 ago. 2011.

EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (org.). **A conquista da escrita.** São Paulo: Iluminuras, Cuiabá: Opan, 1989.

FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO (Foirn). **A Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN.** Disponível em: <http://www.idbrasil.gov.br/noticias/News_Item.2004-04-01.3400> Acesso em: 15 mar. 2010.

FERES JÚNIOR, João. Pronunciamento do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) na Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS.** Brasília, TV Justiça, 5 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

_____. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: _____; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006. p. 46-62.

_____; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111. (Série Antropologia e Educação).

FLEXOR, Maria Helena Ochi. **A “civilização” dos índios e a formação do território do Brasil**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_Helena_Flexor1_artigo.pdf> Acesso em: 22 fev. 2011.

FLORES, Lucio. Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Desafios para uma educação superior indígena para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Laced, 2007. p. 45-7.

FRANCHETTO, Bruna. Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em “educação indígena”. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001, p. 70-83. (Série Antropologia e Educação).

FREIRE, Nilcéa. A experiência da universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na implantação de cotas para ingresso na universidade. In: PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Ação Afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Desiderata, 2004. p. 187-95.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 49ª ed. rev. São Paulo: Global, 2004. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 1).

FRY, Peter. Ciência social e política “racial” no Brasil. **Revista da USP**, São Paulo, n. 68, p. 180-87, dez. 2005-fev. 2006.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO AMAZONAS (Fapeam). **Conselho Diretor – Decisão N.º 001/2010: resultado da análise da proposta submetida ao Programa de Apoio à Iniciação Científica Indígena do Estado do Amazonas – PAIC-INDÍGENA – Fluxo Contínuo – Edital N.º 002/2009**. Manaus: [S.n.], 2010.

_____. **Conselho Diretor – Decisão N.º 010/2009:** resultado do Programa de Apoio à Iniciação Científica do Estado do Amazonas – PAIC-INDÍGENA – Edital N.º 011/2008. Manaus: [S.n.], 2009.

FUNDAÇÃO ESTADUAL DOS POVOS INDÍGENAS (Fepi). **Dados Estatísticos:** etnias indígenas no Estado do Amazonas. Disponível em: <http://www.fapi.am.gov/programas_02.php?cod=1105> Acesso em: 20 jul. 2011a.

_____. **Dados Gerais:** população indígena do Amazonas por sub-regiões. Disponível em: <http://www.fapi.am.gov/programas_02.php?cod=1102> Acesso em: 20 jul. 2011b.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (Funai). **A chegada do europeu.** Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/indios/conteudo.htm>> Acesso em: 23 abr. 2011a.

_____. **O índio hoje.** Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/indios/conteudo.htm>> Acesso em: 23 abr. 2011b.

_____. **Etnias indígenas.** Disponível em: <http://www.funai.gov.br/mapas/mapa_etnia.htm> Acesso em: 16 out. 2010a.

_____. **Portaria n.º 003/PRES, de 14 de janeiro de 2002.** Disponível em: <http://www.funai.gov.br/ultimas/boletins/boletins_2002/sep01App.PDF> Acesso em: 20 dez. 2010b.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **O debate constitucional sobre ações afirmativas.** Disponível em: <http://www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=33> Acesso em: 25 ago. 2011.

_____. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 45-80.

_____. **Ação Afirmativa & princípio constitucional da igualdade:** o Direito como instrumento de transformação social – A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza. **O acesso à Universidade.** Manaus: [S.n.], 2011.

_____. Pronunciamento da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) na Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior:** Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS. Brasília, TV Justiça, 5 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

GRIN, Mônica. A celebração oficial da nova diversidade no Brasil. **Revista da USP**, São Paulo, n. 68, p. 36-45, dez. 2005-fev. 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo de formação de professores indígenas no Brasil. In: _____. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/Secad, 2006. p. 39-68. (Coleção Educação para Todos; v. 8).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 1999.

_____. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, Jessé (org.). **Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 233-42.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. 2ª ed. Traduzido por Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. Tradução de: Faktizität und Geltug. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratische Rechtstaats.

HENRIQUES, Ricardo. et al. (orgs.). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC/Secad, 2007.

HERINGER, Rosana. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006. p. 79-109.

_____. Ação afirmativa e promoção da igualdade racial no Brasil: o desafio da prática. In: PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Ação Afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Desiderata, 2004. p. 55-86.

_____. Addressing race inequalities in Brazil: lessons from the US. **Working Paper Series n.º 237**. Washington, DC: Latin American Program Woodrow Wilson International Center for Scholars, 1999.

HORTA, José Luiz Borges. **Direito Constitucional da Educação**. Belo Horizonte: Decálogo, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Resultados Preliminares do Universo do Censo Demográfico 2010 – Amazonas**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=am&tema=resultprel_univer_censo2010> Acesso em: 20 out. 2011a.

_____. **Amazonas**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=am>> Acesso em: 22 set. 2011b.

_____. **Manaus.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=am>> Acesso em: 22 set. 2011c.

_____. **Contagem da População de 2000.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2000/default.shtm>> Acesso em: 2 mar 2008a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/sinopse_da_educacao_superior_2009.xls> Acesso em: 10 out. 2011.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **População indígena no Brasil.** Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/populacao-indigena-no-brasil>> Acesso em: 23 abr. 2011a.

_____. **Quadro Geral dos Povos.** Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>> Acesso em: 09 out. 2011b.

JACOBI, Pedro R. Descentralização municipal e participação dos cidadãos: apontamentos para o debate. **Lua Nova**, São Paulo: Cedec/Marco Zero, n.º 20, maio 1990, p. 121-144.

JUNQUEIRA, Rogério D. Prefácio. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (orgs.). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007.

KAHN, Maria; FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília, n.º 63, p. 38-53, jul./set. 1994.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** Traduzido por J. Rodrigues de Meregé. Disponível em: <<http://institutoelo.org.br/site/app/webroot/files/publications/0b7c64d58d463b5a31e702f741e0deb5.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2011. Tradução de: Kritik der Reinen Vernunft.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. Pronunciamento da Arguente (Democratas [DEM] – ADPF 186) na Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS.** Brasília, TV Justiça, 3 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

_____. **Ações Afirmativas à Brasileira: necessidade ou mito? Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

KAYSER, Hartmut-Emanuel. **Os direitos dos povos indígenas do Brasil: desenvolvimento histórico e estágio atual.** Traduzido por Maria da Glória Lacerda

Rurack e Klaus-Peter Rurack. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2010. Tradução de: Die Rechte der indigenen Völker Brasiliens-historische Entwicklung und gegenwärtiger Stand.

LARAIA, Roque de Barros. Nossos contemporâneos indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, Mari, Unesco, 2004. p. 261-89.

_____. **Los índios de Brasil.** Ecuador: Ed. Mapfre, 1995. (Colección Pueblos y Lenguas indígenas, n. 2).

_____. Lideranças Indígenas acima e abaixo do Equador. In: **Anuário Antropológico/80.** Fortaleza: UFA, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982. p. 321-325.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **As Órbitas do Sítio: subsídios para o estudo da política indigenista no Brasil – 1910-1967.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, Laced/Museu Nacional/UFRJ, 2009.

_____. Diversidade Cultural e Política Indigenista no Brasil. **Revista Tellus,** Campo Grande, ano 2, n.º 3, out. 2002. p. 11-31.

_____. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, Fapesp, 1992. p. 155-72.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; IGLESIAS, Marcelo Piedrafita; BARROSO-HOFFMANN, Maria. O novo PPA e as políticas públicas para os povos indígenas. **Orçamento & Política Socioambiental.** [S.l.], Inesc, n. 6, Ano II, jun. 2003.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Desafios para uma educação superior indígena para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados.** Rio de Janeiro: Laced, 2007.

_____. Questões para uma política indigenista: etnodesenvolvimento e políticas públicas. In: _____. **Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: bases para uma nova política indigenista.** Rio de Janeiro: Contra Capa, Laced, 2002a. p. 7-28.

_____. Estado e povos indígenas no Brasil. In: _____. **Estado e Povos Indígenas: bases para uma nova política indigenista II.** Rio de Janeiro: Contra Capa, Laced, 2002b. p. 7-24.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana.** São Paulo: Selo Negro, 2004.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secad, Laced/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos, v. 12).

MAGGIE, Yvonne. Um ideal de democracia. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior**: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS. Brasília, TV Justiça, 4 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

_____. Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 739-51, out. 2006.

_____. Políticas de cotas e o vestibular da UNB ou a marca que cria sociedades divididas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 286-91, jan.-jun. 2005.

_____; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 67-80, 2004.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/Secad, 2006. p. 11-38. (Coleção Educação para Todos, v. 8).

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. As cotas raciais nos horizontes da antropologia: tréplica a dezoito comentaristas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 292-308, jan.-jun. 2005a.

_____. Políticas de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular na Universidade de Brasília (UnB). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 181-214, jan.-jun. 2005b.

MANAUS. Decreto n.º 2.924, de 7 de agosto de 1995. Institui a divisão geográfica da cidade de Manaus e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Município**. Manaus, n. 28, p. 1, 10 ago 1995. Ano CI.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARES, Carlos Frederico de Souza. Índios: o outro lado do ocidente. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior**: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS. Brasília, TV Justiça, 3 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Demócrito Rocha, UECE, 2001. (Coleção Magister).

MATOS, Clarence José de; NUNES, César A. **História do Brasil**. São Paulo: Cultural, 2000.

MATOS, Maria Helena Ortolan. **O processo de criação e consolidação do movimento pan-indígena no Brasil (1970 – 1980)**. Brasília: UNB, 1997. Dissertação. (Mestrado em Antropologia), Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1997.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

MELO, Rita Floramar dos Santos; SILVA, Rosa Helena Dias da. O acesso dos povos indígenas ao ensino superior: desafios da construção de uma política institucional. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (Epenn), 2009, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: UFPB, 2009, p. 1-13.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. Loyola. São Paulo. 1979

MELLO, Marco Aurélio. **Comunicação apresentada ao seminário Discriminação e Sistema Legal Brasileiro**. Brasília: Superior Tribunal do Trabalho, 20 nov. 2001.

MENEZES, Paulo Lucena de. **A ação afirmativa (affirmative action) no direito norte-americano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11^a ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 17^a ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Enoterritórios Indígenas**. Disponível em: <http://coneei.mec.gov.br/images/pdf/etnoterritorios_indigenas.pdf> Acesso em: 27 maio 2011.

_____. **Mapa da Educação Brasileira – Educacenso 2007 (Manaus, Amazonas)**. Disponível em: <http://mapas.mec.gov.br/index.php?id_estado=am&id_cidade=1302603> Acesso em: 24 mar. 2010.

_____. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index2.php?option=com_content&task=view&id=37&pop=...> Acesso em: 2 dez. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Resumo Técnico: censo da educação superior 2009**. Brasília: MEC/Inep, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (SEF). **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (SEF); GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **As leis e a educação escolar indígena: programa parâmetros em ação de educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (SEF); COORDENAÇÃO-GERAL DE APOIO ÀS ESCOLAS INDÍGENAS (CGAEI). **O governo brasileiro e a educação escolar indígena (1995 – 2002)**. Brasília: MEC/SEF/CGAEI, 2002.

MONSERRAT, Ruth. Conjuntura atual da educação indígena. In: EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (org.). **A conquista da escrita**. São Paulo: Iluminuras, Cuiabá: Opan, 1989. p. 245-50.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (orgs). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco, MEC, Anped, 2007. p. 401-29. (Coleção educação para todos; v. 7).

_____. Textos para o currículo escolar indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001, p. 47-69. (Série Antropologia e Educação).

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, Mari, Unesco, 2004. p. 221-36.

MONTENEGRO, Márcia. Licenciatura Intercultural Tikuna no Alto Solimões. In: WORKSHOP – Nas trilhas e redes do saber: Universidade e Educação Superior Indígena, 2009, Manaus. **Anais**. Manaus: Edua, 2009, p. 1-11.

MORIN, Edgard. **A inteligência da complexidade**. Traduzido por Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2003. Tradução de: Intelligence de la Complexite. (Série nova consciência).

MOVIMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DO AMAZONAS (Meiam). **MEIAM – Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas**. Disponível em: <http://en.octopop.com/Community_-MEIAM-Movimento-dos-Estudantes-Indigenas-do-Amazonas-_4537115.html> Acesso em: 8 out. 2009.

_____. **Estatuto do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas**. Manaus: 2008.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das Políticas Públicas**. 2ª ed. Traduzido por Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2004. Tradução de: L'analyse des Politiques Publiques. (Coleção Desenvolvimento Social, v. 3).

MUNANGA, Kabengele. Constitucionalidade das políticas de ação afirmativa nas Universidades Públicas brasileiras na modalidade de cotas. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS**. Brasília, TV Justiça, 4 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

_____. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – Um ponto de vista em defesa de cotas. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (orgs.) **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Cultura negra e identidades).

NÃO-INDÍGENAS são a maioria. **A Crítica**. Manaus, 4 out. 2009. C5 – Cidades.

NASCIMENTO, Alexandre do. Ações Afirmativas, combate ao racismo e promoção da igualdade. In: SANTOS, Ivanir dos; ROCHA, José Geraldo da. **Diversidade & Ações Afirmativas**. Rio de Janeiro: Ceap, 2007, p. 177-203.

NOBRE, Domingos. **História da educação escolar indígena no Brasil**. Disponível em: <http://www.aldeia guaranisapukai.Org.br/escola/artigo_hist_educ_indigena_domingo_nobre.pdf> Acesso em: 8 out. 2009.

NÓS, INDÍGENAS do Rio Negro: histórico do movimento indígena. Produção da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn). São Gabriel da Cachoeira – AM: Foirn, 2004. DVD (36 min 6 seg), PAL-M, son. color.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. O que quer a Lingüística e o que se quer da Lingüística – a delicada questão da assessoria lingüística no movimento indígena. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/Secad, 2006. p. 175-90. (Coleção Educação para Todos; v. 8).

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, Mari, Unesco, 2004. p. 61-86.

_____. Cidadania e globalização: povos indígenas e agências multilaterais. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Além da tutela: bases para um nova política indigenista III**. Rio de Janeiro: Contra Capa, Laced, 2002. p. 105-19. (Coleção territórios sociais).

_____; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: MEC/Secad, Laced/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos, v. 13).

OLIVEIRA, Jorge Hélio Chaves de; CAMPOS, Nelson Luís Bezerra. **História do Brasil**. Fortaleza: Editora ENS, 1994. (Coleção 2.º Grau – Colégio Geo Studio).

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A Crise do Indigenismo**. Campinas: Unicamp, 1988.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). **Convenio No. 107**. Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/ratifcs.pl?C107>> Acesso em: 24 maio 2011a.

_____. **Convenio No. 169**. Disponível em: <<http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm>> Acesso em: 24 maio 2011b.

ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES TICUNAS BILÍNGUES (OGPTB). **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.ogptb.Org.br/apresenta.htm>> Acesso em: 12 out. 2011.

OTÁVIO, Rodrigo. **Os selvagens americanos perante o direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946. (Biblioteca Pedagógica Brasileira – Brasiliana, Série 5.ª, v. 254).

PAES, Maria Helena Rodrigues. “Cara ou coroa”: uma provocação sobre educação para índios. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (orgs). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco, MEC, Anped, 2007. p. 449-75. (Coleção educação para todos; v. 7).

PASTORAL INDIGENISTA DE MANAUS. **Entre a Aldeia e a Cidade**. Manaus: Arquidiocese de Manaus, 2000.

PAULINO, Marcos. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação), Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

PENA, Sérgio Danilo Junho. Da inexistência de raças do ponto de vista genético. Da formação e estrutura genética do povo brasileiro, com ênfase na demonstração experimental de uma correlação tênue entre cor e ancestralidade genômica no Brasil. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS**. Brasília, TV Justiça, 4 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

PEREIRA, Débora Macedo Duprat de Britto. Pronunciamento da Vice-Procuradora-Geral da República na Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS**. Brasília, TV Justiça, 3 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, Fapesp, 1992. p. 115-32.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006. p. 136-64.

PIOVESAN, Flávia. A compatibilidade das cotas com o sistema constitucional brasileiro. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS**. Brasília, TV Justiça, 5 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

_____. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In: DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (coords.). **Cotas Raciais no Ensino Superior: entre o jurídico e o político**. Curitiba: Juruá, 2009. p. 15-26.

_____. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/Secad, 2005, p. 35-46.

PISCITELLI, Rui Magalhães. **O Estado como Promotor de Ações Afirmativas e a Política de Cotas para o Acesso dos Negros à Universidade**. Curitiba: Juruá, 2009.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedade Indígenas**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1994. (Série Princípios, n. 59).

RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global Edições, 1983.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. **A Política Indigenista Brasileira**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura/Serviço de Informação Agrícola, 1962.

RICARDO, Carlos Alberto. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, Mari, Unesco, 2004. p. 29-60.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 4.151, de 4 de setembro de 2003**. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas Universidades públicas Estaduais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>> Acesso em: 25 ago. 2011.

_____. **Lei n.º 3.708, de 9 de novembro de 2001.** Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>> Acesso em: 21 ago. 2011.

_____. **Lei n.º 3.524, de 28 de dezembro de 2000.** Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em Universidades Públicas Estaduais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>> Acesso em: 21 ago. 2011.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. Ação Afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 33, n. 131, p. 283-95, jul.-set. 1996. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/176462/1/000512670.pdf>> Acesso em: 14 nov. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: _____. (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-61.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** Salvador: UFBA, 2009. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, Francisco Jorge dos. **História Geral da Amazônia.** Rio de Janeiro: Memvavmem, 2007.

SANTOS, Frei David Raimundo. Cotas: atos de exclusão substituídos por atos de inclusão? In: PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Ação Afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, Desiderata, 2004. p. 175-86.

SANTOS, Hélio. Políticas públicas para a população negra no Brasil. **Observatório da Cidadania**, Rio de Janeiro: Ibase, n. 3, p.147-57, 1998.

SANTOS, João Paulo de Faria. **Ações afirmativas e igualdade racial: a contribuição do direito na construção de um Brasil diverso.** São Paulo: Loyola, 2005.

SANTOS, Renato Emerson. Políticas de cotas raciais nas Universidades Brasileiras – o caso da UERJ. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília: UnB, 2006. p. 110-135.

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. Qual “retrato do Brasil”? Raça, biologia, identidades e política na era da genômica. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 61-95, abr. 2004.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Brasília: UnB, 2007. Tese de Doutorado. (Doutorado em Sociologia), Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, Mari, Unesco, 2004. p. 87-108.

_____. **Educação e Sociedades Tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975. (Coleção documentos Brasileiros, v. 6).

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Na boca do furacão. **Revista da USP**, São Paulo, n. 68, p. 6-9, dez. 2005-fev. 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DE GOVERNO (Segov); FUNDAÇÃO ESTADUAL DE POLÍTICA INDIGENISTA DO AMAZONAS (Fepi); UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). **Centro de Estudos Superiores Indígenas (Cesi) – Licenciaturas**. Manaus: [S.n.], 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Introdução. In: _____ (orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001, p. 9-21. (Série Antropologia e Educação).

SILVA, Garcilenil do Lago. **Educação na Amazônia Colonial: contribuição à história da educação brasileira**. Manaus: Suframa, 1985.

SILVA, Jorge da. Política de ação afirmativa para a população negra: educação, trabalho e participação no poder. In: VOGEL, Arno (org.). **Trabalhando com a diversidade no Planfor: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais**. São Paulo: Unesp, Brasília: Flacso do Brasil, 2001, p. 5-39.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, Mari, Unesco, 2004. p. 149-66.

SILVA, Renato Izidoro. et al. A educação escolar indígena entre os sateré-mawé: o paradoxo do resgate e da preservação cultural no contexto da modernidade. In: 2º Congresso Internacional de Educação de Ponta Grossa (Ciepg), 2010, Paraná. **Anais**. Paraná: [S.n.], 2010, p. 1-18.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 13, p. 95-112, jun.-abr. 2000a.

_____. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 31-45, dez. 2000b.

_____. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos Cedes** (Educação Indígena e Interculturalidade), Campinas, n. 49, p. 62-75, ano XIX, dez. 1999.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação Afirmativa**: aspectos jurídicos do racismo no Brasil. São Paulo: Peirópolis, Abong, 2002.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: Penesb, 2003.

SPYER, Márcia. O Encontro entre Povos Indígenas e Universidade no Curso de Formação Intercultural para educadores indígenas. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: educação de jovens e adultos; educação de pessoas com deficiências, altas habilidades e condutas típicas; educação do campo; educação, gênero e sexualidade; educação indígena; relações raciais e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 568-86. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

SOUSA, Cássio Noronha Inglez de. et al. (orgs.). Povos indígenas e desenvolvimento: questões às políticas indígenas e indigenistas no Brasil contemporâneo. In: _____. **Povos indígenas**: projetos e desenvolvimento II. Brasília: Paralelo 15, Rio de Janeiro: Laced, 2010. p. 7-13.

SOUZA, Edson Santos de. Pronunciamento do ministro da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) na Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior**: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS. Brasília, TV Justiça, 3 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

STONE, Ronnie (org.). **Constituição do Estado do Amazonas**. Manaus: Valer, 2005.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Linha Sucessória dos Ministros**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/sobreStfComposicaoMinistroApresentacao/anexo/linha_sucessoria_tabela_080811.pdf> Acesso em: 30 ago. 2011

_____. **Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF (Medida Liminar) n.º 186-2**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial>>

/verPeticaoInicial.asp?base=ADPF&s1=186&processo=186> Acesso em: 24 mar. 2010.

_____. **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS.** Brasília, TV Justiça, 3-5 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

TELLES, Tenório. Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 2005.000255-9 – Parecer – “Amicus Curiae”. In: TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO AMAZONAS (TJAM). **Ação Direta de Inconstitucionalidade – Processo n.º 2005.000255-9.** Manaus: [S.n.], 2010, p. 340-55.

TRAGTENBERG, Marcelo. Programa de Ações Afirmativas da UFSC: fundamentos e resultados preliminares. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS.** Brasília, TV Justiça, 5 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO AMAZONAS (TJAM). **Ação Direta de Inconstitucionalidade – Processo n.º 2005.000255-9 (0000255-97.2005.8.04.0000).** Manaus: [S.n.], 2010.

_____. Manaus. **Ata da Sessão Ordinária do Egrégio Tribunal de Pleno, em Manaus, 15 de dezembro de 2005.** p. 1-8.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (TSE). **Resultado da Eleição de 2002 – 1.º Turno: UF (Amazonas) – Cargo (Deputado Estadual) – Situação (eleito, Eleito por Média e 2.º turno) – Partido (Todos).** Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-2002/resultado-da-eleicao-2002>> Acesso em: 26 set. 2011a.

_____. **Resultado da Eleição de 1998 – 1.º Turno: UF (Amazonas) – Cargo (Deputado Estadual) – Situação (eleito, Eleito por Média e 2.º turno) – Partido (Todos).** Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-1998/resultado-da-eleicao-de-1998>> Acesso em: 26 set. 2011b.

UMA DÉCADA de desafios. **A Crítica**, Manaus, Ano LXI, n. 21.635, 24 jun. 2011. C4 – Cidades.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). Secretaria Geral. **Alunos matriculados pela UEA em 2011.** Manaus: [S.n.], 2011a.

_____. **Vestibular 2011 da UEA terá mais de 5 mil vagas.** Disponível em: <<http://www3.uea.edu.br/noticia.php?dest=info¬icia=19642>> Acesso em: 26 set. 2011b.

_____. **Vestibular 2010 / Acesso 2011 – Candidatos convocados para matrícula – 3.ª Chamada.** Manaus: [S.n.], 2011c.

_____. **Vestibular 2010 / Acesso 2011 – Candidatos convocados para matrícula – 2.ª Chamada.** Manaus: [S.n], 2011d.

_____. **Vestibular 2010 / Acesso 2011 – Candidatos convocados para matrícula.** Manaus: [S.n], 2011e.

_____. **Inscrições abertas:** Licenciatura para indígenas. Disponível em: <<http://www2.uea.edu.br/noticia.php?dest=info¬icia=11969>> Acesso em: 15 set. 2011f.

_____. **Governador sanciona lei de cotas.** Disponível em: <<http://www2.uea.edu.br/noticia.php?dest=info¬icia=5089>> Acesso em: 15 set. 2011g.

_____. **Pleno do TJA julga constitucional a Lei de Cotas.** Disponível em: <<http://www2.uea.edu.br/noticia.php?dest=info¬icia=10938>> Acesso em: 15 set. 2011h.

_____. **DCE/UNE/UEE manifestam apoio à Lei de Cotas.** Disponível em: <<http://www2.uea.edu.br/noticia.php?dest=info¬icia=10978>> Acesso em: 15 set. 2011i.

_____. **Curso de graduação para professores indígenas terá início neste domingo, 16.** Disponível em: <<http://www2.uea.edu.br/noticia.php?dest=info¬icia=12075>> Acesso em: 15 set. 2011j.

_____. **PORTARIA N.º 61/2010:** PROGRAD/UEA convoca alunos com duplicidade de cursos. Disponível em: <<http://www2.uea.edu.br/noticia.php?dest=info¬icia=18042>> Acesso em: 8 out. 2011l.

_____. **Vestibular 2011 / Acesso 2012 – Manual do Candidato – Instruções para a realização do Concurso Vestibular.** Manaus: [S.n], 2011m.

_____. Portaria n.º 61/201 – PROGRAD/UEA. **Convoca o aluno de graduação com ingresso em 2010, que esteja ocupando duas ou mais vagas em cursos da UEA.** Manaus: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade do Estado do Amazonas, 13 out. 2010a.

_____. **Alunos matriculados pela UEA de 2003 a 2008.** Manaus: [S.n], 2010b.

_____. **Alunos formados pela UEA de 2006 a 2008.** Manaus: [S.n], 2010c.

_____. **Quadro – Vestibular/2008 – Cotas de Alunos Indígenas (Capital e Interior – Cursos Regulares e Especiais).** Manaus: [S.n], 2010d.

_____. **Quadro – Vestibular/2007 – Cotas de Alunos Indígenas (Capital e Interior – Cursos Regulares e Especiais).** Manaus: [S.n], 2010e.

_____. **Quadro – Vestibular/2006 – Cotas de Alunos Indígenas (Capital e Interior – Cursos Regulares e Especiais)**. Manaus: [S.n], 2010f.

_____. **Quadro – Vestibular/2005 – Cotas de Alunos Indígenas (Capital e Interior – Cursos Regulares e Especiais)**. Manaus: [S.n], 2010g.

_____. **Vestibular 2010 / Acesso 2011 – Manual do Candidato – Instruções para a realização do Concurso Vestibular**. Manaus: [S.n], 2010h.

_____. **Vestibular 2009 – Candidatos convocados para matrícula – 3.^a Chamada**. Manaus: [S.n], 2010i.

_____. **Vestibular 2009 – Candidatos convocados para matrícula – 2.^a Chamada**. Manaus: [S.n], 2010j.

_____. **Vestibular 2009 – Candidatos convocados para matrícula**. Manaus: [S.n], 2010l.

_____. **Curso de Pedagogia: Licenciatura Plena Intercultural – formação do magistério indígena**. Manaus: [s.n.], 2010m.

_____. **Processo n.º 2010/03001247, de 17 de dezembro de 2010**. Memo. 429/10 – Encaminha em anexo o Ofício n. 016/10 do Prof. Marcos André Ferreira Estácio, que solicita cópias das Instruções Normativas, conforme documentos em anexo. Manaus: [S.n.], 2010n.

_____. **Processo n.º 2010/01006915, de 20 de outubro de 2010**. Ofício n. 011/2010 – Solicitação de autorização para realizar coleta de dados para pesquisa conforme especificações em anexo. Manaus: [S.n.], 2010o.

_____. **Processo n.º 2010/01001156, de 23 de fevereiro de 2010**. A aluna [...] [O'ÔRIPAKÓ], solicita reativação de matrícula institucional. Manaus: [S.n.], 2010p.

_____. **Portaria n.º 32/2010 – UEA/PROGRAD – Reintegra [...] [O'ÔRIPAKÓ], ao cadastro discente do Curso de Pedagogia na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas**. Manaus: [S.n.], 2010q.

_____. **Processo n.º 2010/03000559, de 18 de junho de 2010**. A aluna [...] [O'ÔRIPAKÓ], do Curso de Pedagogia solicita desistência de curso conforme documento em anexo. Manaus: [S.n.], 2010r.

_____. **Processo n.º 2010/05001697, de 27 de agosto de 2010**. Comunicado de desistência do curso de Engenharia. Manaus: [S.n.], 2010s.

_____. **Vestibular 2009 – Manual do Candidato – Instruções para a realização do Concurso Vestibular**. Manaus: [S.n], 2009a.

_____. **Informativo UEA/2009 – Balanço Geral**. Manaus: [S.n.], 2009b.

_____. **Multicampi – Informativo da Universidade do Estado do Amazonas.** Manaus: [S.n.], ano II, n. 03, jul. 2009c.

_____. **Edital n.º 043/2009 – Abre inscrições para o Processo Seletivo ao curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena.** Manaus: [S.n.], 2009d.

_____. **Educação Indígena: UEA anuncia edital do Vestibular com 2,5 mil vagas.** Disponível em: <<http://www2.uea.edu.br/noticia.php?dest=info¬icia=15883>> Acesso em: 8 out. 2009e.

_____. **Processo n.º 2009/03002969, de 10 de setembro de 2009.** A aluna [...] [O'ÔRIPAKÓ], do Curso de Pedagogia solicita desistência de curso conforme documento em anexo. Manaus: [S.n.], 2009f.

_____. **Processo n.º 2009/03003258, de 28 de outubro de 2009.** O aluno [...] [DIÂKARAPO], solicita desistência do curso Licenciatura em Biologia, turno noturno, matrícula n.º 0821040008. Manaus: [S.n.], 2009g.

_____. **Processo n.º 2009/05001514, de 5 de junho de 2009.** Comunicado de desistência de vaga do curso de Licenciatura em Informática. Manaus: [S.n.], 2009h.

_____. **Lista dos Classificados [3.ª Chamada] – UEA 2008.** Manaus: [S.n.], 2008a.

_____. **Lista dos Classificados [2.ª Chamada] – UEA 2008.** Manaus: [S.n.], 2008b.

_____. **Lista dos Classificados – UEA 2008.** Manaus: [S.n.], 2008c.

_____. **Vestibular 2008 – Manual do Candidato – Instruções para a realização do Concurso Vestibular.** Manaus: [S.n.], 2008d.

_____. **Processo n.º 2008/01005747, de 18 de setembro de 2008.** Solicitação de Bolsa e Auxílio. Manaus: [S.n.], 2008e.

_____. **Processo n.º 2008/01007731, de 22 de dezembro de 2008.** Solicitação de ticke (sic) de alimentação para os universitários indígenas. Manaus: [S.n.], 2008f.

_____. **Processo n.º 2008/02001900, de 13 de agosto de 2008.** Sentença de matrícula concedida definitivamente conforme Memorando de N.º 137/2008 – PJ/UEA, de 06/08/2008. Manaus: [S.n.], 2008g.

_____. **Processo n.º 2008/03002484, de 10 de setembro de 2008.** O aluno [...] [SURUCUAN], do Curso de Matemática solicita desistência de curso conforme documento em anexo. Manaus: [S.n.], 2008h.

_____. **Processo n.º 2008/04003366, de 17 de setembro de 2008.** A aluna [...] [WETERAGÓ], do Curso de Medicina, solicita desistência de curso. Manaus: [S.n.], 2008i.

_____. **Lista dos Classificados [3.ª Chamada] – UEA 2007.** Manaus: [S.n], 2007a.

_____. **Lista dos Classificados [2.ª Chamada] – UEA 2007.** Manaus: [S.n], 2007b.

_____. **Lista dos Classificados – UEA 2007.** Manaus: [S.n], 2007c.

_____. **Vestibular 2007 – Manual do Candidato – Instruções para a realização do Concurso Vestibular.** Manaus: [S.n], 2007d.

_____. **Processo n.º 2007/02001337, de 2 de outubro de 2007.** Sentença de matrícula definitivamente concedida – Memo. N.º 193/2007 – PJ/UEA, de 02/10/2007. Manaus: [S.n.], 2007e.

_____. **Processo n.º 2007/01005719, de 9 de novembro de 2007.** Solicita Auxílio Alimentação. Manaus: [S.n.], 2007f.

_____. **Processo n.º 2007/01005697, de 9 de novembro de 2007.** Solicita Auxílio Alimentação. Manaus: [S.n.], 2007g.

_____. **Lista dos Classificados em 3.ª Chamada – UEA 2006.** Manaus: [S.n], 2006a.

_____. **Lista dos Classificados em 2.ª Chamada – UEA 2006.** Manaus: [S.n], 2006b.

_____. **Lista dos Classificados – UEA 2006.** Manaus: [S.n], 2006c.

_____. **Vestibular 2006 – Manual do Candidato – Instruções para a realização do Concurso Vestibular.** Manaus: [S.n], 2006d.

_____. **Relatório de Gestão: 2001 – 2006.** Manaus: [S.n.], 2006e.

_____. **Edital n.º 009/2006 - UEA – Abre inscrições para o processo seletivo ao Curso de Licenciatura Específica para Professores Indígenas do Alto Solimões.** Manaus: [S.n.], 2006f.

_____. **Lista dos Classificados em 3.ª Chamada – UEA 2005.** Manaus: [S.n], 2005a.

_____. **Lista dos Classificados em 2.ª Chamada – UEA 2005.** Manaus: [S.n], 2005b.

_____. **Lista dos Classificados – UEA 2005.** Manaus: [S.n], 2005c.

_____. **Vestibular 2005 – Manual do Candidato – Instruções para a realização do Concurso Vestibular.** Manaus: [S.n], 2005d.

_____. **Resolução n.º 003/2005 – Fixa o Regimento das Casas do Estudante da Universidade do Estado do Amazonas.** Manaus: [S.n.], 2005e.

_____. **Processo n.º 2005/02002144, de 14 de novembro de 2005.** Sentença de matrícula denegada conforme Memo. N.º 106/2005 PJ/UEA, de 21 de outubro de 2005, até posterior decisão judicial. Manaus: [S.n.], 2005f.

_____. **Processo n.º 2005/06001249, de 25 de outubro de 2005.** Solicita uma Bolsa de Estudo conforme o requerimento em anexo. Manaus: [S.n.], 2005g.

_____; PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS (Proex).
Benefícios. Disponível em:
 <<http://www.proreitoria.uea.edu.br/extensao/categoria.php?area=BEN>> Acesso em:
 10 jan. 2011.

VIEIRA, Oscar Vilhena. A obrigação do Estado em eliminar as desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS.** Brasília, TV Justiça, 4 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

VILLARES, Luiz Fernando. **Direitos e povos indígenas.** Curitiba: Juruá, 2009.

VILAS-BÔAS, Renata Malta. **Ações Afirmativas e o princípio da igualdade.** Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.

WALTERS, Ronald. O princípio da ação afirmativa e o progresso racial nos Estados Unidos. **Estudos Afro-Asiáticos.** Rio de Janeiro, n. 28, p. 129-40, 1995.

WAPICHANA, Joênia. Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Desafios para uma educação superior indígena para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados.** Rio de Janeiro: Laced, 2007. p. 53-5.

WEIGEL, Valéria Augusta. Igreja e indígenas do alto Rio Negro. Dos internatos à escola bilíngüe. **Revista Dialógica** (Revista Eletrônica da Faced), n. 1, v. 1, 2006. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/7_escola_bilingue.pdf> Acesso em: 25 fev. 2008.

WESTHUIZEN, Janis Van der. Criando uma classe empresarial negra na África do Sul: lições da Malásia. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília: UnB, 2006. p. 269-303.

WRIGHT, Robin M. **História indígena e do indigenismo no Alto Rio Negro.** Campinas: Mercado das Letras, ISA, 2005.

ZARUR, George de Cerqueira Leite. A Tragédia Étnica. In: **Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior: Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS**. Brasília, TV Justiça, 4 mar. 2010. AUDIÊNCIA PÚBLICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF).

ZONINSEIN, Jonas. Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento: um novo papel para universidades públicas como gerenciadoras da ação afirmativa no Brasil? In: _____; FERES JÚNIOR, João (orgs.). **Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006. p. 63-78.

_____; FERES JÚNIOR, João (orgs.). **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro**. Belo Horizonte: UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008. (Humanitas).

ANEXO A

Estrutura Organizacional da Universidade do Estado do Amazonas

I – ÓRGÃOS COLEGIADOS:

- a) *Conselho Curador*
- b) *Conselho Universitário*

II – ÓRGÃOS DE ASSISTÊNCIA E ASSESSORAMENTO:

- a) *Gabinete*
- b) *Assessoria de Relações Internacionais*
- c) *Assessoria de Comunicação*
- c) *Procuradoria Jurídica*
- d) *Auditoria Interna*

III – ÓRGÃOS SUPLEMENTARES:

- a) *Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)*
- b) *Universidade Aberta da Terceira Idade (Unati)*
- c) *Prefeitura Universitária*
- d) *Biblioteca Central*
- e) *Comissão Geral de Concurso*
- f) *Editora Universitária*
- g) *Policlínica Odontológica*
- h) *Secretaria Acadêmica Geral*
- i) *Agência de Informação*
- j) *Centro de Estudos do Trópico Úmido (Cestu)*

IV – ÓRGÃOS DE ATIVIDADE-MEIO

- a) *Pró-Reitoria de Administração*
 - 1. *Coordenadoria de Orçamento, Finanças e Contabilidade*
 - 2. *Coordenadoria de Recursos Humanos*
 - 3. *Coordenadoria de Administração*
 - 4. *Coordenadoria de Material e Patrimônio*
 - 5. *Coordenadoria de Documentação e Arquivo*

6. Coordenadoria de Manutenção de Prédios

b) Pró-Reitoria de Planejamento

1. Coordenadoria de Planejamento Orçamentário
2. Coordenadoria de Planejamento Institucional
3. Coordenadoria de Avaliação Institucional

V – ÓRGÃOS DE ATIVIDADE-FIM

a) Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

1. Pró-Reitoria Adjunta de Interiorização
2. Coordenadoria Geral de Qualidade de Ensino
3. Coordenadoria de Apoio ao Ensino
4. Coordenadoria de Ensino Mediado Tecnológico
5. Coordenadoria de Legislação e Normas
6. Coordenadoria de Programas Acadêmicos

b) Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

1. Coordenadoria de Pós-Graduação
2. Coordenadoria de Pesquisa
3. Coordenadoria de Projetos Institucionais

c) Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

1. Coordenadoria de Extensão
2. Coordenadoria de Assuntos Comunitários

d) Escolas Superiores

1. Escola Superior de Ciências Sociais (ESO)
2. Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA)
3. Escola Superior de Tecnologia (EST)
4. Escola Superior de Artes e Turismo (Esat)
5. Escola Normal Superior (ENS)

e) Centro de Estudos Superiores

1. Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (Cestb)

2. Centro de Estudos Superiores de Parintins (Cesp)
3. Centro de Estudos Superiores de Tefé (Cest)
4. Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara (Cesit)
5. Centro de Estudos Superiores de Lábrea (Cesla)
6. Centro de Estudos Superiores de São Gabriel da Cachoeira (Cessg)

f) Núcleos de Ensino Superior

1. Núcleo de Ensino Superior de Boca do Acre (Nesbca)
2. Núcleo de Ensino Superior de Carauari (Nescar)
3. Núcleo de Ensino Superior de Coari (Nescoa)
4. Núcleo de Ensino Superior de Eirunepé (Neseir)
5. Núcleo de Ensino Superior de Humaitá (Neshum)
6. Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru (Nesmpu)
7. Núcleo de Ensino Superior de Manicoré (Nesmcr)
8. Núcleo de Ensino Superior de Maués (Nesmau)
9. Núcleo de Ensino Superior de Novo Aripuanã (Nesnap)
10. Núcleo de Ensino Superior de Presidente Figueiredo (Nesbfd)
11. Núcleo de Ensino Superior de Careiro Castanho (Nescac) (AMAZONAS, 2007b, 2011c, 2011d).

Os órgãos colegiados, os de assistência e assessoramento, os suplementares, os de atividade-meio e as pró-reitorias e escolas superiores de atividade-fim, estão localizados em Manaus; enquanto os centros de estudos superiores e os núcleos de ensino superior situam-se nas cidades do interior do Estado do Amazonas. A figura abaixo ilustra os municípios onde estão situados os centros de estudos superiores e os núcleos de ensino superior (exceto o Nesnap e o Nescac):

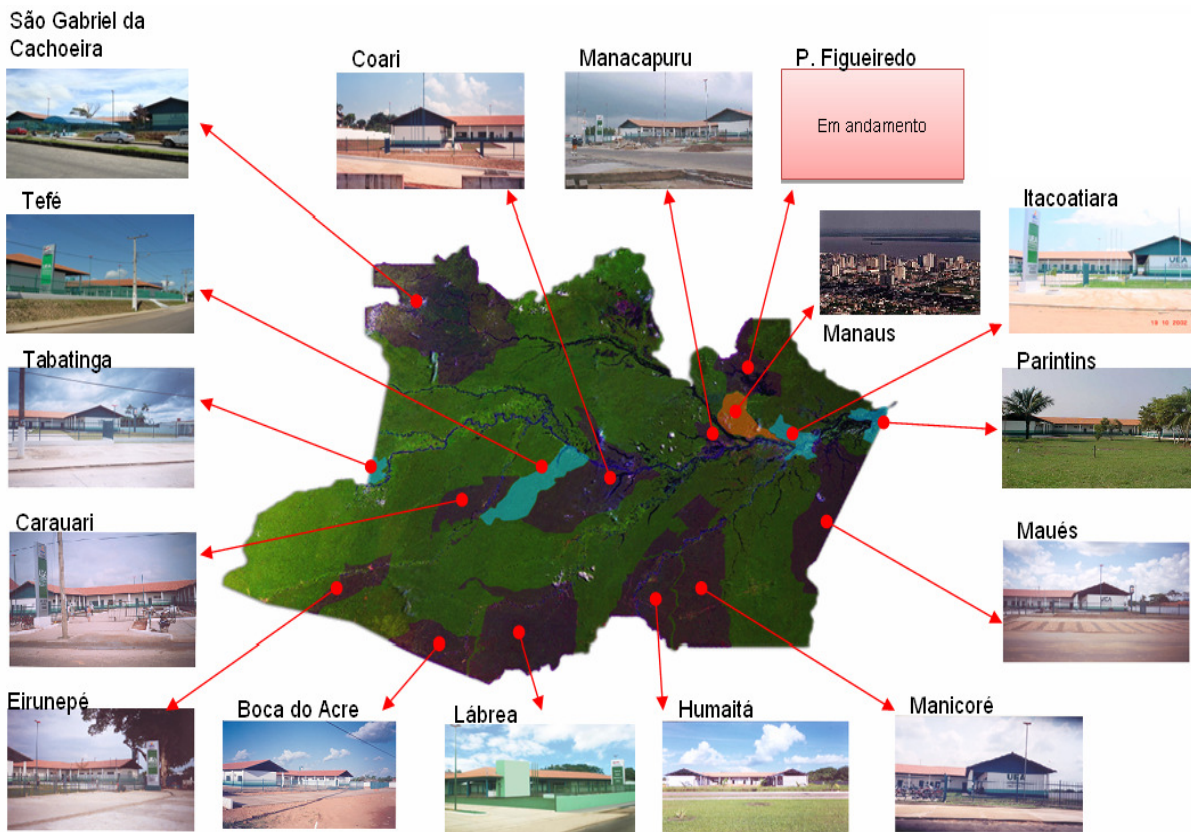


Figura 2: Visão sistêmica das unidades acadêmicas da UEA no Estado do Amazonas.
Fonte: Pró-Reitoria de Administração da UEA.

ANEXO B

Parecer n.º 343/2010 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.



CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER N. 343/2010

Registro CONEP 15960 (Este nº deve ser citado nas correspondências referentes a este projeto)
CAAE – 0397.0.000.115-10 **Processo nº 25000.866737/2010-12**
Projeto de Pesquisa: *“Ações afirmativas do Estado do Amazonas para a Educação Superior indígena – análise da atuação da Escola Normal Superior da Universidade do Amazonas”*
Pesquisador Responsável: Marcos André Ferreira Estácio
Instituição: Único centro: Escola Normal Superior - UEA
CEP de origem: CEP-UFAM
Área Temática Especial: Populações indígenas
Patrocinador: Não se aplica

Sumário geral do protocolo

Atualmente o Brasil vem sofrendo, como outras economias latinas, forte influência do processo de reestruturação do sistema capitalista, que na busca de solução para mais uma crise, vem adotando uma série de reformas propostas pelo ideário neoliberal. Os mecanismos criados pelo ajuste neoliberal são basicamente: a desregulamentação das relações sociais, as privatizações, a descentralização das atividades antes desempenhadas pelo Estado e a concentração de mecanismos de controle. Essas medidas podem ser encontradas em pleno funcionamento, de forma evidente na sociedade brasileira, sobretudo a partir do governo Collor.

Nas últimas décadas, apesar do contexto citado e das severas críticas que o sistema de ensino público tem recebido, este continua sendo um instrumento eficiente para difundir a cultura das sociedades dominantes. Um dos destaques da atual política educacional brasileira é a ampliação do acesso à educação escolarizada para as comunidades indígenas, devendo ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngüe. Deverá propiciar aos povos indígenas os conhecimentos universais a partir da valorização de suas línguas maternas e saberes tradicionais, contribuindo para a reafirmação de suas identidades e sentimentos de pertencimento étnico.

Assim, formar professores indígenas, membros de suas respectivas etnias, para que assumam a docência e a gestão das escolas em terras indígenas, é um desafio para a consolidação de uma proposta de educação inclusiva e universal. Hoje estão em curso experiências de formação de docentes indígenas em nível de licenciatura, dando seguimento aos cursos de magistério indígena, os quais buscavam promover a escolarização básica e a formação específica de professores indígenas em diferentes regiões do país.

A qualificação profissional de docentes indígenas é condição fundamental para que as comunidades indígenas possam assumir suas escolas, integrando-as à vida comunitária, de maneira a responderem as suas demandas e projetos de futuro. A educação, tanto para índios como para os não-índios, deve ser concebida como parte de uma estrutura social, política e econômica que objetive a transformação social.

Cont. Parecer CONEP N. 343/2010

Nesse contexto, o movimento indígena tem reivindicado a presença de escolas nas aldeias e a formação de professores indígenas, estabelecendo espaços de luta e conscientização, e influenciando na formulação de políticas adequadas à realidade e aspirações indígenas. Isto fortalece a luta pela democratização da educação e influencia na definição de políticas públicas de educação que garantam a qualidade do ensino, a oferta da educação escolar indígena intercultural, multilíngüe e o respeito à diversidade étnica.

Logo, é muito importante o papel dos professores que executarão no dia-a-dia a prática pedagógica pretendida. Cabe ao professor compreender os pressupostos psicopedagógicos, antropológicos, filosóficos, psicológicos e sociológicos que subsidiam a prática pedagógica para executá-la. Pois, formar o educador é criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer; o educador nunca estará definitivamente pronto, formado, uma vez que sua preparação se faz no dia-a-dia, na mediação teórica sobre sua prática.

A escassez de produção literária sobre as políticas públicas para a educação indígena na Amazônia e a formação docente indígena (suas dificuldades e potencialidades), fornece importantes subsídios para a investigação da educação escolar indígena no Amazonas. Assim: A política pública de educação superior implementada pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA viabiliza o acesso e a permanência do indígena na Universidade? A proposta de formação docente reivindicada pelos indígenas está presente na política de educação superior da Escola Normal Superior – ENS da UEA? A proposta de formação docente indígena da UEA incorpora os princípios da Constituição Federal de 1988 para a população indígena e os da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96), bem como as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a educação indígena?

O Estado do Amazonas possui uma população recenseada e estimada de 3.221.939 habitantes, sendo que 1.646.602 habitantes residem em Manaus, representando assim 51,11% de toda a população do Estado. Tem aproximadamente 1,76% da população brasileira e ocupa 18,38% do território do país. Sua população atual resulta de um complexo processo que envolveu povos indígenas e grupos migrantes. A composição étnica contemporânea do Estado revela que historicamente houve uma tendência de miscigenação entre os diversos grupos que povoaram seu território.

A população indígena do Estado do Amazonas é de 113.391, dos quais 18.783 índios residem em áreas urbanas, e destes, 7.893 indígenas residem em Manaus. A população indígena de Manaus está dispersa pelas seis zonas da cidade e são provenientes de vários municípios do Amazonas e até de outros Estados. As principais etnias desses povos são: Tikuna, Kokama, Cambeba (Região do Alto e Médio Solimões), Tukano, Dessano, Tariano, Baniwa, Baré, Piratapuia, Wanana, (Região do Alto Rio Negro), Deni (Região do Juruá), Sateré-Mawé, Munduruku, Mura (Região do Baixo Amazonas) e Apurinã (Região do Purus). Estes povos indígenas estão reunidos em comunidade e organizações: Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB, Associação de Mulheres Indígenas Sateré-Mawé – AMISM, União dos Povos Indígenas de Manaus – UPIM, Comunidade Apurinã, Comunidade Deni, Comunidade Kokama, Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas – MEIAM, dentre outros.

Cont. Parecer CONEP N. 343/2010

Esta constatação de índios vivendo em zonas urbanas não é apenas uma realidade brasileira, mas também latino-americana. E muitos destes grupos indígenas que vivem em cidades, metrópoles, ou meio urbano, portanto, fora de seus locais de origem, não são reconhecidos enquanto indígenas, seja por entidades indigenistas ou pelo próprio poder público. No entanto, certas vozes do poder público que insistem em não aceitar a legitimidade de alguns líderes sob a alegação de que não são mais índios uma vez que já frequentaram uma escola e conhecem a sociedade dos não-índios, não tem sustentação, pois o sentimento de lealdade e a identidade tribal não podem ser destruídos por um período efêmero de escolaridade ou de vida urbana.

Na terra manauara, esses índios vivem em bairros de periferia, sem acesso a direitos e serviços públicos básicos, principalmente de saúde e educação. Isto é comprovado nos dados do Educacenso do Ministério da Educação, onde Manaus registra o número de 781 escolas, sendo que apenas uma destas, é escola indígena. É imprescindível a ampliação do acesso escolar diferenciado para as comunidades indígenas, possibilitando-lhes uma educação diferenciada e o respeito às características étnicas e sócio-culturais. Nesse contexto, a formação de professores indígenas emerge como um dos elementos importantes para os rumos da educação escolar indígena no Amazonas.

As reformas educacionais para a população indígena propostas pelo governo brasileiro, mobilizadas pela Constituição Federal de 1988; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96); pelo Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; pela Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; pelo Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) e pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas; visam preencher as novas exigências de formação para a educação indígena. Para efetuar as mudanças, os professores encontram-se no cerne da questão, são peças fundamentais e sem o envolvimento destes, qualquer reformulação esta fadada ao fracasso.

Uma das instituições de formação docente no Estado do Amazonas é a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, instituição de ensino vinculada ao Governo do Estado. Atualmente a UEA possui na capital do Estado do Amazonas as seguintes unidades acadêmicas: Escola Normal Superior – ENS, Escola Superior de Tecnologia – EST, Escola Superior de Ciências da Saúde – ESA, Escola Superior de Artes e Turismo – EAT e Escola Superior de Ciências Sociais – ESO.

No interior do Estado estão os Centros de Estudos Superiores, localizados nas cidades de Itacoatiara, Parintins, Tabatinga e Tefé; e também os Núcleos de Estudos Superiores, nos municípios de Boca do Acre, Carauari, Careiro Castanho, Coari, Eirunepé, Humaitá, Lábrea, Manacapuru, Manicoré, Maués, Presidente Figueiredo e São Gabriel da Cachoeira.

As matrículas efetivas em cursos de graduação na Universidade do Estado do Amazonas totalizaram, no ano de 2008, 21.129 alunos; sendo que deste valor, 48,62% dos discentes estão matriculados em cursos da capital. A Escola Normal Superior – ENS oferece, em Manaus, cursos de licenciatura

Cont. Parecer CONEP N. 343/2010

plena em *Biologia, Geografia, Letras, Matemática, Normal Superior e Pedagogia*; atendendo a 1.489 alunos.

Em 31 de maio de 2004, o então governador do Estado do Amazonas, sancionou a Lei Estadual nº 2.894, a qual dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela UEA, determinando, dentre outras ações, a reserva a partir do vestibular de 2005, de um percentual de vagas, por curso, no mínimo igual ao percentual da população indígena na composição da população amazonense, para serem preenchidas, exclusivamente, por candidatas pertencentes às etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas (Art. 5º).

Esta legislação é entendida enquanto política social de ação afirmativa voltada para alcançar a igualdade de oportunidades entre as pessoas, distinguindo e beneficiando grupos afetados por mecanismos historicamente *discriminatórios, objetivando alterar, positivamente, a situação de desvantagem* desses grupos. Logo, o ingresso de alunos indígenas pelo sistema específico de quotas iniciado em 2005, terá vigência até que a Lei Estadual nº 2.894 seja revogada.

Os alunos indígenas matriculados pelas cotas na UEA somam 321, sendo que deste total, 55,76% estão realizando cursos na capital. Os discentes indígenas, os quais ingressaram pela quota específica, e que cursam licenciatura plena na ENS somam 25 alunos, representando assim, 7,79% de todos os alunos indígenas da Universidade do Estado do Amazonas que ingressaram pelo regime de cota e 13,97% dos discentes da UEA matriculados na capital pelas quotas indígenas. Vale ressaltar que estes últimos (alunos indígenas dos cursos de licenciatura plena da ENS) serão os sujeitos participantes da presente pesquisa.

A proposição deste estudo torna-se relevante em virtude da amplitude e da importância da educação escolar indígena e de modo específico à formação de docentes indígenas, sobretudo no que concerne aos processos educativos e aos aspectos educacionais direcionados às comunidades indígenas e suas significações atuais. A ausência de estudos mais elaborados, principalmente no âmbito local, que contemplem de forma sistemática as ações empreendidas pela Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas e a complexidade de desenvolver na Região Amazônica a criação cultural, o *espírito científico, crítico e reflexivo e o aperfeiçoamento contínuo dos indivíduos e da sociedade, e de modo específico, das comunidades indígenas.*

Nesse sentido, a realização de um estudo nesta perspectiva traz como importância fundamental a possibilidade de subsidiar e contribuir para a elaboração de políticas públicas eficientes e eficazes, pensadas a partir de um processo de participação de todos os agentes envolvidos na educação escolar indígena, das necessidades individuais e coletivas apresentadas pelas diferentes comunidades e como forma de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação às populações indígenas.

As questões que nortearão o presente trabalho serão: A política pública de educação superior implementada pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA viabiliza o acesso e a permanência do indígena na Universidade? A proposta de formação docente reivindicada pelos indígenas está presente na política de educação superior da Escola Normal Superior – ENS da UEA? A proposta de formação docente indígena da UEA incorpora os princípios da Constituição Federal de 1988 para a população indígena e os da

Cont. Parecer CONEP N. 343/2010

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96), bem como as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a educação indígena?

Em face do já exposto, o objetivo geral proposto neste estudo é: compreender a política de formação docente indígena desenvolvida no Estado do Amazonas, pela Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, a partir da compreensão dos alunos indígenas residentes no espaço urbano de Manaus e que ingressaram na Universidade pela política de ação afirmativa (quotas – Lei Estadual nº 2.894/2004).

Os objetivos específicos são: Verificar se a política de educação superior implementada pela UEA favorece o acesso e a permanência do indígena na Universidade; Identificar a proposta de formação docente da Escola Normal Superior da UEA e se ela corresponde às reivindicações dos indígenas; e Analisar se a proposta de formação docente indígena da UEA incorpora os princípios da Constituição Federal de 1988 para a população indígena e os da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Nº 9.394/96), assim como também as demais determinações legais.

Local de realização

Trata-se de um projeto nacional e unicêntrico a ser realizado na Escola Normal Superior – UEAM, com coordenação do CEP – UFAM.

O total de sujeitos de pesquisa é de 25.

Apresentação do protocolo

A Folha de Rosto (nº 01 da numeração do CEP) está devidamente preenchida e assinada embora seja muito antiga (anterior ao SISNEP).

O cronograma apresentado prevê que o estudo terá duração de 1 ano (página 21 numeração do CEP).

O TCLE (página 31-34 da numeração do CEP) se encontra redigido em forma de convite, conciso, claro, objetivo, descreve detalhadamente os procedimentos.

O currículo do pesquisador responsável, bem como de seu orientador, foi apresentado nas páginas 39-57 e 58-85, respectivamente, na numeração do CEP e indica sua qualificação para a condução da pesquisa.

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 196/96, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: **Protocolo aprovado.**

Brasília, 08 de julho de 2010.


Gyselle Saddi Tannous
 Coordenadora da CONEP/CNS/MS

ANEXO C

Roteiro de Entrevista (alunos indígenas da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas).

I DADOS PESSOAIS.

1. Nome?
2. Idade?
3. Etnia?
4. Naturalidade (Município/UF)?
5. Endereço?
6. Telefones para contato?
7. Curso?
8. Período?
9. Ano de Ingresso?
10. Profissão?
11. Trabalha? Se trabalha, aonde? Tem vínculo empregatício?

II O PERTENCIMENTO ÉTNICO.

1. O que significa ser índio(a) para você?
2. Qual o seu relacionamento com a Funai?
3. Como é a sua vivência com a sua comunidade e/ou seu povo?
4. E com a sua cultura?
5. Que valores culturais de seu povo você considera importante?
6. Quais deles estão mais presentes em você?
7. Quais atividades você realiza em sua comunidade?

III ENSINO SUPERIOR: *INGRESSO, PERMANÊNCIA E FORMAÇÃO.*

1. Qual a importância de ingressar na Universidade para você?
2. E para o seu povo?
3. Participa ou participou de algum movimento indígenas? Qual?
4. Quais as principais reivindicações do movimento?
5. Que reivindicações vocês do movimento traçam para a educação superior indígena no Amazonas?
6. O que você pensa da política de quota para indígenas da Universidade do Estado do Amazonas – UEA?
7. E o movimento, que considerações faz?
8. E o seu povo, comunidade, como pensa?
9. No seu entendimento, esta política de quota da UEA, facilita o acesso e a permanência de indígenas na Universidade? Como?
10. Você acredita que esse sistema poderia ser melhorado?
11. O que e como poderia ser melhorado?
12. Essa discussão também está presente no movimento?
13. E na sua comunidade?
14. Você considera a atual forma de ingresso – VESTIBULAR – como a mais adequada para os povos indígena?
15. Qual proporia?
16. Você tem dificuldades para continuar os seus estudos? Quais?
17. Como você pensa que a UEA poderia auxiliá-lo a superar essas dificuldades?
18. Quem lhe ajuda a superar tais dificuldades? De que forma?
19. A formação que você está tendo na Escola Normal Superior da UEA, ela respeita e incorpora os seus saberes e conhecimentos?

ANEXO D

Roteiro de Entrevista (Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas).

I DADOS GERAIS.

1. Em qual data foi criado o MEIAM?
2. Quais os motivos que levaram a criação do MEIAM?
3. Quais as finalidades e objetivos do MEIAM definidos em seu Estatuto?
4. O MEIAM incorpora alunos da Educação Básica e Ensino Superior?
5. Quantos são os associados do MEIAM atualmente?
6. Eles são apenas do Ensino Superior?
7. Quais as etnias indígenas, atualmente, representadas no MEIAM?
8. Quais as reivindicações e lutas atuais do MEIAM?
9. Especificamente para a educação escolar indígena, o MEIAM tem alguma reivindicação? Qual?

II A RESERVA DE VAGAS PARA INDÍGENAS.

10. Qual o posicionamento do MEIAM a respeito da reserva de vagas no ensino superior para indígenas (cotas étnicas)?

Como é sabido, a UEA, por meio da Lei nº 2.894, sancionada aos 31 de maio de 2004, reserva um percentual de vagas para serem preenchidas exclusivamente por candidatos pertencentes às etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas.

11. O MEIAM, participou a época de alguma Audiência Pública, Reunião, ou algo congênere, na Assembléia Legislativa do Estado do Amazonas – ALEAM, a respeito da criação de reserva de vagas para indígenas na UEA?
12. O movimento participou de alguma discussão (reunião, assembléia, seminário, fórum, ato público...) a época a respeito da reserva de vagas para indígena na UEA? Qual? Quem mais participou? Qual o posicionamento defendido a época?
13. Qual a posição do MEIAM sobre a reserva de vagas para indígenas da UEA?
14. No entendimento do movimento a proposta de reserva de vagas na UEA, garante o acesso e favorece a permanência dos indígenas beneficiados por elas? Porque?
15. **A Lei nº 2.894/2004, estabelece que será considerado índio aquele que apresentar a Certidão do Registro Administrativo de Nascimento e Óbito de Índios (Rani) emitida pela FUNAI.** Quanto a essa determinação, qual o posicionamento do MEIAM? Porque?
16. Considerações Finais.