



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

**POLÍTICAS AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO E
PERMANÊNCIA DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE EM
DOURADOS, MS**

Maurício José dos Santos Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Brasil
E-mail: unespmau@gmail.com

Eugenia Portela de Siqueira Marques
Universidade Federal da Grande Dourados - Brasil
E-mail: eumar13@terra.com.br

Bruna Santos de Andrade
Universidade Federal da Grande Dourados - Brasil
E-mail: andrade.br.cs@gmail.com

Trabalho de natureza teórica

Resumo: O acesso à educação superior no Brasil, historicamente se constituiu em um desafio a ser superado. A democratização do ensino superior tem sido constantemente discutida durante as últimas décadas tendo como foco a urgência da implementação de políticas públicas que garantam o acesso à educação superior e a equidade. As reivindicações dos movimentos sociais (em especial de negros e indígenas) pressionaram o Estado brasileiro para que implementassem políticas públicas de ações afirmativas com programas específicos, visando o acesso e a permanência de estudantes negros, indígenas e também dos egressos de escolas públicas, a esse nível de ensino. Assim sendo, este artigo tem como objetivo apresentar essas ações afirmativas voltadas aos estudantes indígenas na educação superior no município de Dourados, MS. Algumas destas ações foram oferecidas aos acadêmicos durante a sua graduação pelas próprias universidades ou por parceiros como o projeto Rede de Saberes e a FUNAI. Pretende-se assim fazer uma avaliação dessas políticas públicas de apoio ao acesso e permanência no ensino superior de modo que essas possam ser pensadas, debatidas e construídas para e pelos indígenas no sentido de tornar palpável a possibilidade de serem os protagonistas de suas próprias histórias.

Palavras-chave: Educação superior. Políticas Públicas. Indígenas.

1 Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de analisar as ações afirmativas voltadas aos acadêmicos indígenas que frequentaram as instituições de ensino superior na cidade de Dourados, MS.

Segundo dados do IBGE (2010), a população indígena brasileira é de 869.917 indivíduos autodeclarados indígenas, o que representa 0,4% da população brasileira. Só na região Centro-Oeste são 130.494 indígenas e no estado de Mato Grosso do Sul existe um total de 73.295 indígenas, o que



simboliza 3% da população do estado e 9% da população indígena do país. Esta população representa uma riqueza ímpar para o planeta, pois são mais de 230 povos, falando cerca de 180 línguas, constituindo-se num dos maiores leques da diversidade humana contida em um único país.

É de conhecimento geral que os indígenas reivindicam a devolução de seus territórios tradicionais, pois hoje somente 0,2% da área do estado são ocupadas por terras indígenas, gerando uma espécie de “confinamento humano”. Um exemplo desse “confinamento” ocorre em Dourados, onde há uma reserva com cerca de 3.600 hectares, constituída na década de 1920, com cerca de 12 mil pessoas em situação de pobreza e sem condições de manter sua forma de vida tradicional, com a caça, a pesca e o plantio, pois o espaço é restrito. Isso impede o exercício da autonomia por parte dos indígenas e eles encontram na educação o caminho para buscar essa autonomia e melhorar a qualidade de vida.

As Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no município de Dourados são frequentadas por indígenas de todo o estado, além de alguns que vêm dos estados vizinhos, como o Mato Grosso e de outros como Amazonas. Muitos deixam suas casas na aldeia e pela primeira vez vão morar na cidade e enfrentam desafios diferentes do que estavam acostumados em seu cotidiano. Outro ponto a ser levado em consideração é quanto aos gastos que se tem para ser estudante universitário na atualidade, são livros (ou cópias), aluguel, alimentação, vestuário, além do transporte que, especificamente no caso de Dourados, as universidades públicas são localizadas fora do perímetro urbano, distantes aproximadamente 15 quilômetros do centro da cidade. Diante de todas essas dificuldades, as ações afirmativas se fazem mais que necessárias.

Conforme Brand, Nascimento e Urquiza (2009), os indígenas de Mato Grosso do Sul estão divididos em diversas etnias e algumas delas em intensa inserção no entorno regional, tendo resistido às perdas de territórios e ao comprometimento dos recursos naturais que dispunham para viver em suas terras tradicionais. Esse é um fato relevante para explicar a persistência de elevados índices de pobreza e precárias condições de vida entre eles, uma vez



que os territórios tradicionais são uma base necessária para a sustentabilidade e autonomia dos povos indígenas.

Diante desse quadro iremos trabalhar com os dados referentes ao apoio à permanência oferecido aos indígenas para auxiliar a conclusão de seus cursos de nível superior de forma satisfatória nas IES localizadas no município de Dourados, acreditando que esse apoio tenha servido para mudar o panorama em que se encontravam, especialmente no Estado de Mato Grosso do Sul. Segundo Nascimento (2006), os indígenas:

Trazem consigo valores étnicos, concepções de mundo, conceitos produzidos em outras lógicas e projetos que transcendem o desejo individual de formação (de se preparar para o mercado mesmo que este mercado seja a sua própria aldeia), mas que envolvem as necessidades de seu povo (NASCIMENTO, 2006, p. 6).

O município de Dourados-MS conta com várias Instituições de Ensino Superior, sendo 02 (duas) universidades públicas, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), além de instituições privadas como o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), a Anhanguera Educacional entre outras. Além disso, a região sul do estado é onde se encontra o maior número de indígenas das etnias Guarani Nhandeva e Guarani Kaiowá, contando com aldeias que chegam a ter cerca de 10 mil indígenas, como é o caso das aldeias Jaguapiru e Bororó, localizadas a menos de 10 quilômetros do centro de Dourados, MS.

É crescente a demanda dos povos indígenas por educação escolar, especialmente, pelo ensino superior e com o aumento populacional e a proximidade com a cidade, essa demanda tende a aumentar ainda mais. Esse crescimento reflete o processo de interação com o mundo global e uma tendência de incorporação de certos ideais de vida da sociedade moderna, além do avanço do processo de escolarização dos povos indígenas (LUCIANO, 2006). De acordo com o autor:

A escolarização, seja qual for sua modalidade e qualidade, é sempre desejada pelos povos indígenas porque acaba sempre contribuindo para o surgimento e acúmulo de capital social e

político crítico, capaz de propor e implantar novas formas e estratégias de defesa e garantia dos direitos coletivos dos povos indígenas (LUCIANO, 2006, p. 4).

Essa escolarização é garantida aos povos indígenas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1.996) de forma que lhes seja oferecida uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Este avanço na educação escolar em contexto indígena chamou a atenção dos jovens para que atuassem dentro das aldeias como professores, gerando uma busca por formação acadêmica em diversas áreas, inclusive por cursos de licenciatura específica e intercultural.

Brand (2011) fala sobre as demandas de acesso a uma escolarização mais ampla e ao acesso à universidade por parte da população indígena no Brasil.

Percebe-se a emergência de outro tipo de demanda, que nem é tão nova, mas vem crescendo e adquirindo novos contornos. Trata-se da crescente busca por formação em áreas como o direito, saúde e ciências agrárias, entre outras, como uma demanda das aldeias ou comunidades e não mais tanto de projetos pessoais de inserção fora das aldeias. Essa nova demanda é decorrente da percepção crescente das comunidades indígenas da importância de um ensino básico de qualidade nas suas aldeias, conduzido por professores índios, e do acesso às universidades, percebidas como espaços estratégicos relevantes em seus esforços de melhorar as condições de negociação, diálogo e enfrentamento do entorno regional (BRAND, 2011, p. 205).

O acesso à educação tem sido conquistado mediante muita luta dos movimentos sociais indígenas a partir dos ordenamentos jurídicos que lhes garantem uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, a fim de que os seus valores culturais sejam respeitados, sem deixar de lhes assegurar uma formação adequada e de qualidade.

2 Conceitos de ações afirmativas e políticas públicas para gênero e raça

A definição conceitual sobre políticas públicas ainda é um campo em discussão, porém, sabe-se que políticas públicas podem ser definidas como



tudo aquilo que o governo, seja municipal, estadual ou federal, faz no que diz respeito às leis, medidas reguladoras, decisões e ações. Segundo Souza (2006), a política pública:

Permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; é abrangente e não se limita a leis e regras; é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; a política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p. 36-37).

As políticas públicas de cunho social se distinguem em Políticas Focais e as Universalistas. Estas apesar de se apoiarem no ideário da igualdade, não se concretizam efetivamente no momento de sua execução e não alteram o índice das desigualdades como afirma Guimarães (1997 *apud* MOEHLECKE, 2002, p. 200) “tratar pessoas desiguais de fato como iguais, somente amplia a desigualdade inicial entre elas”.

Enquanto que as políticas focalizadas atingem um número específico de pessoas e se baseiam em condições de gênero, raça, orientação sexual, participação política e religiosa, tornando as ações mais visíveis e palpáveis, buscando uma maior efetividade na diminuição da desigualdade. Apesar de distintas, as políticas universalistas não são incompatíveis com as políticas focais; elas são, antes de tudo, instrumentos constitucionais complementares.

A discussão sobre políticas públicas focalizadas também conhecidas como ações afirmativas na educação superior é uma questão recente no país, porém, Marques (2010, p. 76) afirma que “o marco histórico dessas políticas, em nível mundial, aponta que esses mecanismos foram utilizados em diversos países desde o início do século vinte”. Já Cordeiro (2008, p. 28) aponta os pioneiros em ações dessa natureza:

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 nas universidades públicas federais e estaduais (CORDEIRO, 2008, p. 28)

Marques (2010, p. 77) menciona ainda a existência de ações afirmativas no Brasil anteriores às que conhecemos hoje, ao afirmar que: “a exemplo do Governo de Getúlio Vargas (1931), que exigia a contratação de, pelo menos, dois terços de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no país [...]”.

Dentre os vários autores que procuraram conceituar as ações afirmativas Gomes (2001) contempla de forma ampla o que a maioria dos demais autores apresenta, afirmando que:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, 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 através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de 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 (GOMES, 2001, p. 40-41).

Moehleck (2002, p. 202) relata que a expressão tem origem nos Estados Unidos, na década de 1960, através do movimento pelos direitos civis, especialmente, do movimento negro, que reivindicava a igualdade de oportunidades a todos, “exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-



segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra”.

Para conceituar políticas públicas Moehleck (2002, p. 203) utiliza uma definição sintética ao definir as ações afirmativas:

Num esforço de síntese e incorporando as diferentes contribuições, podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

Segundo a autora esse tipo de experiência ocorreu em vários países, chegando ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos:

A ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. [...]. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Rosemberg (2014) enfatiza o tema “políticas de ações afirmativas na educação” na agenda política brasileira e adota o conceito de ação afirmativa do Grupo de Trabalho Interministerial - GTI - Ministério da Justiça - criado para desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra:

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, [...] [de garantir] a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (ROSEMBERG, 2014, p. 4).

A autora afirma que as ações afirmativas no ensino superior podem ser de quatro tipos: as aulas ou cursos preparatórios e/ou de reforço, o financiamento dos custos para o acesso e permanência no ensino superior, a mudança no sistema de ingresso nas instituições e os cursos específicos como as licenciaturas para professores indígenas, complementando com um novo tipo de ação afirmativa que tem como foco a pós-graduação de negros e indígenas.

Ainda de acordo com Rosemberg (2014) os conceitos de raça e etnia ainda passam por um intenso debate conceitual, por isso devemos nos ater um pouco mais sobre esses conceitos.

Segundo Munanga (2004, p. 17), “etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza* que, por sua vez, veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie”, que no latim medieval já assume outros sentidos, indicando descendência, linhagem. O autor complementa dizendo que o conceito de raça tal qual o concebemos na atualidade é, na verdade, uma construção histórica, carregado de ideologia e como todas as ideologias, esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.

Do ponto de vista social e político, o termo é utilizado para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, onde é possível (e necessário) reconhecer a existência do racismo enquanto atitude. O autor continua, dizendo que só há sentido em usar o termo raça numa “sociedade racializada”, ou seja, que define a trajetória social dos indivíduos em razão da sua aparência, uma vez que cientificamente só existe uma raça, a raça humana.

Guimarães (2002) ao discorrer sobre raça refere-se ao racismo, a discriminação e a desigualdade, enfatizando que tais questões não são apenas de classe, mas sim efetivamente raciais:

‘Raça’ não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de ‘cor’ enseja são efetivamente raciais e não apenas de ‘classe’ (GUIMARÃES, 2002, p. 50).

Devido às implicações do uso das teorias racistas, a validade delas passou a ser questionada, porém, apesar de não ter validade como conceito científico, raça ainda tem validade social, pois é a ideia que fundamenta o racismo existente em nossa sociedade, podendo ser corretamente utilizado em referência à ideia que fundamenta o racismo e não como uma categoria útil à classificação e hierarquização dos distintos grupos humanos. Assim, Gomes (2012) entende que o termo raça não pode ser abandonado, mesmo que outros estudiosos destaquem a importância do uso de outros termos para falar do pertencimento racial do brasileiro como, por exemplo, o termo etnia e étnico-racial.

O termo étnico-racial, utilizado por alguns intelectuais, demonstra que eles estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida daqueles a quem se referem. Enquanto que o termo etnia ganha força por se referir aos ditos povos diferentes como judeus, índios, negros, entre outros e tem como intenção enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas, mas por processos históricos e culturais, referindo-se ao pertencimento ancestral. Desta forma, entende-se por etnia:

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000, p. 196).

Nesse sentido, Munanga (2003) afirma que:

[...] uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território (MUNANGA, 2003, p. 12).

Desta forma, entende-se que o termo etnia tem sua função - que é enfatizar o pertencimento ancestral de grupos humanos marcados por

processos históricos e culturais -não substituindo o termo raça que é corretamente utilizado em referência à ideia que fundamenta o racismo existente em nossa sociedade, e que não tem nada a ver com a classificação e hierarquização dos distintos grupos humanos, devendo dessa forma continuar a ser utilizado.

3 O ingresso de acadêmicos indígenas nas instituições de ensino superior no estado de MS e no município de Dourados, MS

Ao falar sobre a educação superior, Cordeiro (2008) afirma ser este, um espaço de discurso que detém poder, pois produz conhecimento e o comercializa.

Ter acesso à educação, principalmente a superior, é adquirir formas de empoderamento, é assumir poder, é ter a possibilidade de ocupar novas posições na divisão social do trabalho, de classes. Saber é poder. Discurso é então, objeto de poder porque o realiza, constrói o poder (CORDEIRO, 2008, p. 83).

Caberia, portanto, aos indígenas requerer uma maior participação no ensino superior visando também adquirir esse empoderamento e essa mobilidade social. Wagner Roberto do Amaral (2010) afirma que a busca pelo direito à educação superior pelos povos indígenas, se deu devido ao fortalecimento das organizações e movimentos indígenas no país e sua conscientização para a necessidade de formação em nível superior de indígenas para atuarem nas áreas de saúde, educação e para a gestão dos territórios. Outro ponto levantado pelo autor é a crescente busca por educação básica nas terras indígenas, que juntos foram os elementos indutores da política de educação superior para indígenas nas décadas de 1990 e 2000, onde:

A ampliação do ensino fundamental e o fomento à implantação do ensino médio nas terras indígenas têm provocado a necessidade de formar e qualificar professores indígenas que venham a atender a essa demanda. Por outro lado, ao pautarem o ensino superior público como direito e como possibilidade de afirmação e de sustentabilidade de seus

territórios, os povos indígenas passam a buscar possibilidades técnicas e profissionais para além da formação de professores (AMARAL, 2010, p. 65).

Importante ressaltar que essa busca se fortaleceu a partir do advento da Constituição Cidadã de 1.988, que traz o “reconhecimento legal e a construção social e política dos sujeitos indígenas na relação entre estes, o Estado e a sociedade nacional” (AMARAL, 2010, p. 67).

Os dados sobre o número de acadêmicos indígenas no país crescem ano após ano, como podemos ver pelos dados de Mato Grosso do Sul, que em 2006 tinha em torno de 390 acadêmicos indígenas e, em 2008, estimavam-se em 600 estudantes indígenas nas diversas IES (BRAND; NASCIMENTO; URQUIZA, 2009). O censo do IBGE (2010) apontou 736 indígenas em MS cursando nível superior e, em 2011, consta nos anais do “V Encontro de Estudantes Indígenas de Mato Grosso do Sul” (2011) o número de 800 acadêmicos no estado. Esse número tende a aumentar ainda mais devido à política de inclusão realizada por meio da Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto 2012 (BRASIL, 2012) que trata da reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, bem como para aqueles autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Esta lei ficou popularmente conhecida como a “Lei das Cotas”.

As cotas para ingresso no ensino superior são apenas uma das modalidades de políticas públicas de ação afirmativa e tem como foco principal proporcionar a igualdade de oportunidade de acesso à educação em nível superior àqueles que sofrem discriminações, como negros e indígenas. Porém, anteriormente à Lei das cotas, já estavam em curso no país algumas ações afirmativas para o ingresso e a permanência em algumas universidades, porém essas ações se davam de forma aleatória através de algumas leis estaduais ou mesmo de resoluções dos conselhos universitários. Espera-se que com a referida Lei essas ações se padronizem.

Destaca-se a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que foi a primeira instituição de ensino superior a adotar ações afirmativas, por meio da Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000. Utilizando um recorte



socioeconômico, a Lei estabelecia 50% de cotas para estudantes oriundos do ensino médio público do Estado do Rio de Janeiro. Já no estado do Paraná foi implantada a primeira ação afirmativa com recorte étnico-racial por meio de uma Lei Estadual que determinou a reserva de três vagas suplementares para indígenas nos cursos regulares de cada uma das universidades estaduais. Sobre as primeiras ações adotadas no país, Paulino (2008) complementa:

Logo após a Lei 13.134/2001 no estado do Paraná, foi promulgada no Rio de Janeiro a Lei estadual 3.708, de 09 de novembro de 2001, que determinou cotas para alunos negros e pardos. A UERJ foi, portanto, a primeira universidade brasileira a instituir as cotas para negros, sendo seguida pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), ambas em 2002. [...] É importante salientar que as iniciativas da UERJ e da UNEB não mencionam a população indígena, estando voltadas somente para afrodescendentes (negros e pardos na UERJ e apenas negros na UNEB). As estaduais do Paraná foram as primeiras instituições de Ensino Superior público a oferecer vagas para indígenas em cursos regulares, seguidas da UEMS. (PAULINO, 2008, p. 30).

Com a Lei Estadual nº 2.589 de 26 de dezembro de 2002 (MATO GROSSO DO SUL, 2002, p. 01), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) torna-se a segunda universidade com ação afirmativa para indígenas no país, por meio da reserva de vagas (10% do total, decidido através de deliberação do conselho universitário) nos cursos regulares da instituição. O ingresso foi possível já no vestibular de 2003, disponibilizando, segundo Landa (2009a), um total de 164 vagas para estudantes indígenas, de um total de 1.640 vagas, oferecidas pela universidade naquele ano.

A autora destaca que no ano de 2009 foram matriculados 225 estudantes indígenas, o que evidencia o percentual de evasão (ou não preenchimento) que há nesse nível de ensino, pois se em “2003, disponibilizou um total de 164 vagas para estudantes indígenas” (LANDA, 2009a, p. 80) e a tendência é a universidade aumentar o número de cursos e, conseqüentemente, o número de vagas, esse número deveria aumentar.

Seguindo a média do primeiro ano da implantação de cotas, após seis anos, a universidade contaria com aproximadamente mil indígenas matriculados em cursos de graduação somente na UEMS, porém o número de matriculados é menos de um quarto desse total. Salientando que a instituição no ano de 2014 reservou 232 vagas para indígenas.

De acordo com Landa (2009b), a implantação do sistema de cotas na UEMS, “propiciou a entrada massiva de estudantes indígenas nas mais diferentes áreas do conhecimento, tanto nas licenciaturas quanto nos bacharelados”. Mas ela também enfatiza o alto índice de evasão que ocorre na instituição: “algumas hipóteses para isto sugerem que além dos fatores econômicos também fatores culturais e étnicos interferiram mais significativamente nos resultados da evasão verificada neste nível de ensino” (LANDA, 2009b, p. 1). Ainda sobre essa questão, a autora ressalta a interferência do posicionamento da universidade diante desta questão:

Abriu as portas para a entrada dos indígenas, mas continuou com a mesma lógica do conhecimento homogeneizado, universal e ocidental. As diferentes formas de aprendizado nunca fizeram parte do currículo das universidades, bem como os saberes trazidos pelos sujeitos aprendentes (LANDA, 2009b, p. 4).

Um ponto negativo encontrado para a plena execução dessa ação se dá devido ao ingresso ser realizado exclusivamente por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), em que as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas aos candidatos que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Isso dificulta o ingresso dos indígenas, especialmente dos Guarani e Kaiowá, que têm a língua materna indígena como primeira língua ensinada nas escolas das aldeias, enquanto que a língua portuguesa é ensinada como segunda língua (ou seja, semelhante a língua estrangeira nas escolas não indígenas), dificultando assim uma boa classificação em avaliações externas como no caso do ENEM, como afirma Assis (2006): “[...] esses alunos, devido às dificuldades apresentadas para escrever em português, ficam muito limitados para realizar provas escritas”.

Sabe-se que as políticas voltadas à permanência dos estudantes se dão a partir das demandas das organizações indígenas e das dificuldades encontradas por esses estudantes para concluírem os cursos de graduação em nível superior ao qual ingressaram. Segundo Paladino (2012) a constatação dessa necessidade se deu devido ao índice de evasão sempre elevado, mostrando que as cotas não eram suficientes para acabar com as desigualdades educativas no país. Freitas e Harder (2011) fazem um apanhado geral sobre esse momento de transição onde se constatam que:

A oferta de vagas – enquanto política de acesso - não significou, em muitos casos, disposição ao diálogo e recepção das alteridades indígenas no contexto acadêmico. Ao contrário, há um conjunto de relatos de estudantes indígenas que ingressam/acessam as universidades públicas brasileiras e logo a seguir enfrentam dificuldades de toda a ordem – administrativas, pedagógicas, políticas, econômicas, interpessoais, etc. –, relacionadas à permanência e manutenção nos cursos. Tais dificuldades indicam idiosincrasias entre a tentativa de efetivação dos direitos relacionados ao reconhecimento da diferença e pluralidade étnica e cultural, presentes na sociedade brasileira, e, por outro lado, a ausência de estruturas administrativas e práticas pedagógicas nas universidades que possibilitem dar consequência, de forma adequada, a essa conjuntura. Exemplo disso está na precariedade de políticas de moradia aos estudantes indígenas e suas famílias que se deslocam aos locais de ensino, ou na inadequação dos calendários letivos aos tempos e espaços dos ritos e das organizações indígenas, em que a presença dos estudantes pode ser considerada de caráter essencial à atualização de seu pertencimento às comunidades de origem (FREITAS; HARDER, 2011, p. 3).

Diante dessas condições percebe-se o grande dilema enfrentado pelos indígenas, ao buscarem seus direitos por uma educação em nível superior, uma vez que encontra de um lado as portas abertas da universidade como um grande pote de ouro no final do arco-íris e do outro, adentrando essas portas, recai sobre ele o peso de cobranças de todos os tipos. Essa cobrança vai desde a mudança na dinâmica de aprendizagem que é diferente das encontradas nas escolas de ensino médio, até as dificuldades financeiras para chegar, se manter e ter um bom aproveitamento na sala de aula da universidade.

4 As ações afirmativas em Dourados, MS

Como já foi dito, as primeiras iniciativas, voltadas para o ingresso de negros e indígenas na universidade demonstraram não ser suficientes para realizar a transformação social que se esperava, visto que esses estudantes encontraram sérias dificuldades para concluir seus cursos de graduação, e os motivos eram variados (financeiros, psicológicos, pedagógicos, etc.). Assim, as políticas públicas de ações afirmativas voltadas para o apoio à permanência desses estudantes nas universidades tornaram-se o grande foco do debate atual.

Na UEMS, além do acesso por meio de cotas, existem também alguns programas destinados a apoiar a permanência dos acadêmicos como o Programa de Assistência Estudantil (PAE), que conta com bolsa permanência, auxílio alimentação e auxílio moradia, o Programa Vale Universidade (PVU) e outros programas, tais como: Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)*, *Programa de Iniciação Tecnológica (PIBITI)* e *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* que são de acesso universal, enquanto que o Programa Vale Universidade Indígena (PVUI) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica -Ações Afirmativas (PIBIC-AAF) são políticas de apoio à permanência, específicas para os grupos diferenciados como indígenas e negros cotistas.

A UEMS, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEC) conta com o Departamento de Inclusão e Diversidade (DID) que é o órgão que acompanha as políticas de inclusão social e o combate à exclusão dos grupos histórica e socialmente discriminados dentro da universidade, além de promover o assessoramento e apoio aos estudantes, visando à prevenção da discriminação de gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual e de pessoas com necessidades educacionais especiais naquela Instituição.

O programa Rede de Saberes: permanência de indígenas no Ensino Superior, de acordo com Brostolin e Cruz (2010), foi gestado no final de 2005, em parceria com o Projeto Trilhas do Conhecimento, com recursos da



Fundação Ford e gerenciado pelo Laced/Museu Nacional/UFRJ. Sabendo do contexto e da problemática vivenciada pelos povos indígenas ao ingressarem num curso de graduação, o projeto tinha como objetivo favorecer a permanência dos acadêmicos no ensino superior, uma vez que as dificuldades enfrentadas eram muitas e de diversos modos:

[...] a permanência é um grande problema, já que as dificuldades em manter-se nos cursos/IES são muitas: de ordem financeira: material didático (livros, xerox), alimentação, transporte, moradia; de ordem pessoal acadêmica: defasagem de conteúdos, de exclusão digital, de cumprimento de prazos e horários, de compreensão de textos científicos, o que exige um pensamento mais intelectualizado valorizado pela academia, diferente do estilo de aprendizagem perceptivo do sujeito indígena que aprende através de uma pedagogia indígena comunitária, na relação com a terra, seus pares e com a natureza; e de ordem socioafetiva: dificuldade no relacionamento com colegas e professores devido à timidez e reserva, um traço característico da personalidade do aluno indígena e, muitas vezes, a discriminação e o preconceito explícito ou implícito em atitudes de desvalorização e zombarias (BROSTOLIN; CRUZ, 2010, p. 37).

O programa Rede de Saberes teve início em 2006 e é desenvolvido nas principais universidades do Estado, inicialmente na UEMS e na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sendo inserido a partir de 2008 nas Universidades Federais: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - campus de Aquidauana, tendo como metas propostas:

A capacitação de docentes, estudantes e pessoal administrativo sobre a questão indígena; participação e ou organização de eventos acadêmicos; apoio à pesquisa de alunos índios; cursos e tutorias para acadêmicos índios; implementação do Centro de Documentação Teko Arandu; preparação de alunos para ingresso em programas de pós-graduação stricto sensu e levantamento da situação dos alunos indígenas no ensino superior em MS (BROSTOLIN; CRUZ, 2010, p.37).

Em Dourados, na UEMS, é oferecida uma estrutura física de apoio para os acadêmicos indígenas, como um centro de convivência e laboratório de

informática para realizar pesquisas na internet, assim como fazer e imprimir trabalhos, enquanto que na UFGD ainda está em fase de implantação, contando com uma sala de atendimento aos estudantes, especialmente aos da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND).

A FAIND é fruto de uma luta histórica do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá de MS que, na década de 1990, começaram a se reunir para pensar em como construir uma educação diferenciada e de qualidade para os indígenas do sul do Estado. A partir da demanda por formação de professores para a educação escolar no contexto indígena oferecida dentro das aldeias/reservas, foi criado o Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Projeto Ara Verá (Tempo-espaço iluminado, em guarani) tendo a primeira turma iniciado em julho de 1999 com 75 alunos matriculados (ROSSATO, 2006).

Os professores egressos da primeira turma do Projeto Ára Vera, o magistério indígena, juntamente com o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá passaram então a reivindicar a criação de um curso específico destinado à formação em nível superior de professores das escolas indígenas. Surgiu então o curso de licenciatura intercultural Teko Arandu (Espaço do Saber, em guarani) que depois de muita luta e muito debate, foi aceito e implantado pela UFGD em 2006, vinculado inicialmente à Faculdade de Educação (FAED). Em 2008, passou a ser fomentado pelo PROLIND/MEC e em maio de 2012 foi criada, então, a FAIND que hoje conta com um bloco próprio dentro da universidade e já tem intenção de incluir outros cursos voltados à temática indígena e do campo.

Vale ressaltar que apesar da UFGD contar com uma Faculdade específica para atender a formação dos indígenas, foi somente após a Lei das cotas (nº 12.711/2012) é que os demais cursos passaram a oferecer acesso diferenciado aos indígenas, negros e egressos de escolas públicas.

Com a Portaria do MEC nº 389/2013 os indígenas das universidades federais passaram a ser contemplados com o auxílio financeiro do Programa Bolsa Permanência (PBP) - que tem por finalidade “minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para a permanência e diplomação dos



estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica”. Os estudantes indígenas e quilombolas são contemplados com um valor diferenciado devido às suas especificidades (organização social, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições) e segundo a referida portaria “será em valor não inferior ao dobro do valor da Bolsa Permanência destinada aos demais estudantes” (BRASIL, 2013).

Outra instituição de ensino superior que tem desenvolvido ações afirmativas para indígenas em Dourados é o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) – que concede isenção de 50% (cinquenta por cento) na matrícula e nas mensalidades dos cursos da instituição. Tal iniciativa é fruto do Termo de Cooperação (TC nº 02/2006) celebrado entre a UNIGRAN e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em que cada instituição custeava 50% dos valores referentes aos cursos aos quais os indígenas ingressassem, de forma que o estudante pudesse cursar o ensino superior de forma gratuita. O acordo firmado em 2006 atendeu os alunos que ingressaram ou já estudavam na instituição naquele ano, tendo se estendido até a formação do último acadêmico beneficiário do TC no ano de 2012 quando se graduou em enfermagem a última aluna que era atendida pelo Termo.

Após o encerramento do Termo de cooperação, a UNIGRAN deu continuidade à redução de 50% dos valores pagos em seus cursos, bastando para isso que fosse apresentado algum documento que comprovasse seu pertencimento étnico. Tal política de ação afirmativa ainda é realizada pela instituição, porém, a maioria desses estudantes ingressa na referida instituição através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Esse programa foi criado pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro 2005 (BRASIL, 2005. p. 01) e oferece bolsas de estudos integrais e parciais em IES privadas para os alunos egressos do ensino médio de escolas públicas tendo em contrapartida a isenção de impostos da referida IES.

A mesma dificuldade é encontrada quanto a seleção dos candidatos, pois esta se dá através das notas obtidas no ENEM e acabam prejudicando o acesso dos indígenas que tem o português como segunda língua, pois essa especificidade não é respeitada, como já citado anteriormente. Santos (2005, p.



161) ressalta a experiência com a formação de professores indígenas e salienta que: “as interferências da língua indígena no processo de aprendizagem do português devem ser levadas em conta, sobretudo no momento da avaliação do aprendiz [...]”, diante disso, já há um debate sobre esse assunto entre os movimentos indígenas e algumas universidades.

5 Considerações finais

Percebe-se que o efeito positivo de uma ação afirmativa bem elaborada e planejada de acordo com as reais necessidades do público alvo, transforma vidas. Desta forma torna-se imprescindível a ampliação dessas ações que afetam diretamente aqueles que dela necessitam, como os indígenas e os negros, que foram esquecidos e deixados à margem da sociedade brasileira durante séculos, especialmente quando se trata de educação superior. A valorização desses diferentes povos, com suas crenças, costumes e tradições têm muito a acrescentar no crescimento e desenvolvimento intelectual do país.

As políticas públicas de ação afirmativa com enfoque em gênero e raça/etnia devem ser planejadas, implantadas e avaliadas tendo como participe principal o seu público alvo, de forma que as reais necessidades dos beneficiários dessas políticas sejam atendidas e que as ações afirmativas, frutos dessa participação, se tornem efetivas, transformando os recursos financeiros em oportunidades de crescimento e de valorização profissional na vida dessas pessoas.

Essas ações afirmativas se fazem necessárias, pois é por meio desta oportunidade que muitos jovens com potencial de estudar e trabalhar e que de outra forma não teriam condições de fazer, e dessa forma se engajam na vida acadêmica e profissional. Essa valorização para com os jovens, incentivando-os a estudar e buscar uma qualificação profissional faz com que o poder público deixe de gastar recursos com a tentativa de retirar esse mesmo jovem de uma vida de dependência química ou de criminalidade, na qual ele pode vir incorrer caso não tenham uma perspectiva de futuro.

Ferreira (2010, p. 208) da etnia kaingang, especialista em Educação e Diversidade, chama atenção para a formação dos técnicos que são



responsáveis pela execução das políticas públicas voltadas às questões indígenas, pois a falta de qualificação dos gestores nos órgãos públicos é gritante para essa questão da educação indígena. Ele enfatiza também o problema da descontinuidade das políticas oferecidas aos povos indígenas, uma vez que a cada governo que se inicia, mudam-se os técnicos e as políticas com enfoque em gênero e raça/etnia, dificultando a consolidação do processo educativo diferenciado voltado a estes povos.

Por outro lado, encontram-se nas instituições de Ensino Superior (IES) pelo país, como no Rio de Janeiro e no Paraná, algumas ações afirmativas que poderiam vir a ser implantadas nas universidades do Estado de MS para melhorar as condições de permanência dos estudantes indígenas nos cursos de graduação. Sendo alguns exemplos delas a criação de moradias específicas para os estudantes indígenas (assim como a Casa do Estudante mantida por um determinado período pela FUNAI) e o acompanhamento pedagógico e psicossocial, entre outros, gerando maior segurança aos jovens que ingressam em um curso de nível superior.

Este trabalho teve como intuito apresentar as ações afirmativas e fazer uma avaliação dessas ações de forma a possibilitar que mais ações como essas possam ser pensadas, debatidas e construídas para e pelos indígenas. Pois há algum tempo já contam em seus quadros com grandes pensadores e articuladores tanto na área educacional como na política, o que torna palpável a possibilidade de serem os protagonistas de suas próprias histórias.

Referências

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BRAND, A.; NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, H. A. Os povos indígenas nas instituições de educação superior: A experiência do Projeto Rede de Saberes. In: **Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latino americanas**. Plural Editores, Bolívia 2009. Disponível em: <[http://pt.scribd.com/doc/24880235/Interculturalidad- Educacion-y-Ciudadania](http://pt.scribd.com/doc/24880235/Interculturalidad-Educacion-y-Ciudadania)>. Acesso em: 20 set. 2013.



BRAND, A. Os acadêmicos indígenas e as lutas por autonomia de seus povos. In: **Gramsci e os movimentos populares**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2011, p. 201-214.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 - 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 mar. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 19 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 129 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/aluno/programa-de-bolsa-permanencia/Portaria-389-MEC-2013-Criacao-do-Programa-Bolsa-Permanencia1.pdf/view>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. F. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. **Interações** – Revista Internacional de Desenvolvimento Local, v. 11, n. 1, jan./jun., 2010.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CORDEIRO, M. J. de J. A. **Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. 2008. 260f. Tese (Doutorado em Educação-Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

FERREIRA, B. Em busca de políticas públicas para efetivação da educação escolar indígena diferenciada. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 10, n. 19, p. 203-210, jul./dez., 2010.



FREITAS, A. E. C.; HARDER, E. Alteridades indígenas no ensino superior: perspectivas interculturais contemporâneas. **Anais... XI REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL**, Curitiba, junho de 2011. Disponível em: <http://www.sistemasmart.com.br/ram/arquivos/21_6_2011_7_57_56.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2011.

GOMES, J. B. B. G. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Relações Raciais**, 5 out. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1555>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

GUIMARÃES, S. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010** – estudos especiais - o Brasil indígena. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/en/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena>>. Acesso em: 9 set. 2013.

LANDA, B. dos S. Os desafios da permanência para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. In: NASCIMENTO, A. C.; FERREIRA, E. M. L.; COLMAN, R. S.; KRAS, S. M. (Orgs.). **Povos indígenas e sustentabilidade**: saberes e práticas interculturais nas universidades. Campo Grande: Editora da UCDB, 2009a, v., p. 80-85.

LANDA, B. dos S. **Programa Rede de Saberes na UEMS**: a permanência de estudantes e a visibilidade da questão indígena. Dourados: UEMS, 2009b.

LIMA, A. C. de S.; BARROSO-HOFFMANN, M.; PERES, S. C. Notas sobre os Antecedentes Históricos das Idéias de “Etnodesenvolvimento” e de “Acesso de Indígenas ao Ensino Superior” no Brasil. **Trilhas de Conhecimento**. 2003. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/artigos/arquivos/Texto_Etnodesenvolvimento_e_Ensino_Superior_Indigenas.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2014.

LUCIANO, G. dos S. Entrevista Concedida ao Boletim PPCOR. **Boletim PPCOR** n°. 28, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Brasil/lpp-uerj/20100322023040/bol28.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2014.

MARQUES, E. P. de S. **O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior**: a experiência de duas instituições de educação superior de Mato Grosso do Sul – 2005-2008. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Carlos, 2010.



MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002.** Dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Disponível em: <http://www.uems.br/proe/nulen/retrato_legal/14lei_2589_02.doc>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2014.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 5 nov. 2003.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos Penesb** - Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade brasileira, UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

NASCIMENTO, A. C. Populações indígenas, universidade e diferença. **Anais...** ANPED – Centro-Oeste, 1., 2006, Cuiabá, 2006.

PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 7 set. 2013.

PAULINO, M. M. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas:** o caso do Paraná. 2008 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

ROSEMBERG, F. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro:** pontos para reflexão. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/atac/Acao_afirmativa_no_ensino.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

ROSSATO, V. L. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Projeto “Ara Verá”.** Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=284&id_reg=89&voltar=lista&site_reg=98&id_comp_orig=284>. Acesso em: 01 mar. 2015.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Revista Sociologia**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

V ENCONTRO DE ESTUDANTES INDÍGENAS DE MATO GROSSO DO SUL. **Anais.** Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2011.