

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

UCDB – MS

DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO

**A REPRESENTAÇÃO DO DOCENTE E DO ACADÊMICO
INDÍGENA, COM RELAÇÃO ÀS COTAS INDÍGENAS, NO
CURSO DE DIRETO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL – UEMS – UNIDADE
UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS**

Mestrado em Educação

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande

2011

DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO

**A REPRESENTAÇÃO DO DOCENTE E DO ACADÊMICO
INDÍGENA, COM RELAÇÃO ÀS COTAS INDÍGENAS, NO
CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL – UEMS – UNIDADE
UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS**

Mestrado em Educação

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado,
do Programa de Pós Graduação Educação da
Universidade Católica Dom Bosco como parte
dos requisitos para obtenção do grau de Mestre
em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Antonio J. Brand.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande

2011

**A REPRESENTAÇÃO DO DOCENTE E DO ACADÊMICO
INDÍGENA, COM RELAÇÃO ÀS COTAS INDÍGENAS, NO
CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL – UEMS – UNIDADE
UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS**

DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antonio J. Brand

Profa Dra Adir Casaro Nascimento

Profa Dra Beatriz Landa dos Santos

CAMPO GRANDE, 30 DE AGOSTO DE 2011

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

UCDB

DEDICATÓRIA

À Melise pelo começo e fim.

AGRADECIMENTOS

À Deus que nos permite sempre recomeçar.

À minha família que mesmo de longe sempre me apoiou.

Ao Profº Antônio J. Brand pela paciência e apoio incondicional

À Profa Adir Casaro Nascimento pelo exemplo e carinho

À Profa Dra Beatriz Landa dos Santos pelo apoio e incentivo

Aos meus amigos Ari, Carlinhos, Marcia, Renato e Valéria, conquistados ao longo do mestrado e que nas horas difíceis nunca me deixaram cair, meu agradecimento eterno.

Aos meus amigos de Campo Grande, ainda bem que são tantos que fica difícil nomear, obrigada pelo apoio.

Aos companheiros Maria Silvia e Isael pela confiança inabalável.

Aos meus compadres Ademilson e Fernando pelo incentivo, apoio e amor demonstrado.

Aos meus poucos mais verdadeiros amigos de Paranaíba, obrigada pela torcida.

À família UEMS pelo apoio nos corredores e pela oportunidade de estudar.

E aos meus alunos, obrigada pela paciência.

Obrigada.

“Mas como não há unanimidade em matéria de interpretação das leis e da Carta Magna da nação brasileira, resta para nós, pessoas comuns, apenas a esperança de que os que, de direito possam nos oferecer a sentença, possam nos oferecer a sentença que desejamos.”

Kabengele Munanga

SALVIANO, Dabel Cristina Maria. *A representação do docente e do acadêmico indígena, com relação às cotas indígenas, no curso de direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Universitária de Dourados*. 2011. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

RESUMO

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS foi pensada com o objetivo de fortalecer e desenvolver o interior do Estado, com sérios problemas com relação ao ensino fundamental e médio, principalmente quanto à qualificação de seu corpo docente. Era necessário criar uma universidade que fosse até o aluno, em função das distâncias e dificuldades de deslocamento, oportunizando o acesso ao ensino superior de uma faixa da população que antes se deslocava de suas cidades em busca de formação superior. A UEMS foi implantada com três diferentes estratégias: rotatividade dos cursos, sendo os mesmos permanentes em sua oferta e temporários em sua localização; criação de unidades universitárias em substituição ao modelo de campus e estrutura centrada em coordenações de cursos ao invés de departamentos com várias Unidades Universitárias, hoje totalizando quinze (15) unidades em todo o Estado. As cotas são consideradas medidas de reparação, compensação e de inclusão sócio-cultural. Na UEMS as cotas chegaram por meio da Lei 2.589, de 26/12/2002, que dispõe sobre reserva de vagas para indígenas, e a 2.605, de 06/01/2003, que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros. O curso de Direito sempre participou dos debates a respeito da implantação das cotas com relação a sua constitucionalidade e durante toda essa trajetória, as discussões ainda presentes no dia-a-dia da sala de aula. Como docente do curso de direito esse tema despertou meu interesse e realizei esta pesquisa no mestrado do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, linha três (03) Diversidade Cultural e Educação Indígena, da UCDB, tendo como objetivo a representação docente com relação ao cotista indígena do curso de direito da unidade universitária de Dourados. É uma pesquisa qualitativa, que incluiu como metodologia, entrevistas com docentes e cotistas indígenas, um discente de cada série do curso de direito, que tem cinco (05) anos de duração, analisando como o docente vê e discursa sobre seu aluno cotista indígena, e como o indígena avalia sua inserção no curso e quais suas dificuldades. Conclusivamente a pesquisa indica que uma das maiores dificuldades do cotista indígena é com relação a linguagem jurídica, e a língua portuguesa, na compreensão dos textos e na prática da escrita; permanência no curso devido à dificuldade financeira; acesso à universidade pela localização da aldeia; convivência com o mundo não indígena, entre outras. Isso gera um alto índice de abandono fazendo com que o cotista indígena apareça nas estatísticas da Universidade com desempenho acadêmico insatisfatório. De maneira geral, os resultados da pesquisa demonstram a necessidade de se elaborar metodologia diferenciada de ensino, com capacitação do corpo docente e políticas melhores de incentivo e apoio ao cotista indígena que apresenta como maior desafio sua permanência no sistema de ensino superior.

Palavras-chave: Cotas indígenas. UEMS. Docentes. Discentes. Curso de Direito

SALVIANO, Dabel Cristina Maria. *The representation of indigenous teachers and academic, with respect to Aboriginal quotas, in the course of direct from University State of Mato Grosso do Sul – UEMS – Golden University Dourados*. 2011. 89f. Paper (Masters in education) Dom Bosco Catholic University – UCDB, Campo Grande, 2011.

ABSTRACT

The University State of Mato Grosso do Sul – UEMS was intended to strengthen and develop the interior of the State, with serious problems with respect to primary and secondary education, mainly concerning the qualification of its faculty. It was necessary to create a University that was up to the student, in function of the distances and hardships of displacement, providing opportunities for access to higher education a track of the population that before moving out of their cities in search of higher education. The UEMS was deployed with three different strategies: rotation of courses, being the same standing on his offer and temporary location; establishing University units to replace the model of campus and structure focused on coordination of courses rather than departments with various Academic Units, today totaling fifteen (15) units throughout the State. Quotas are considered measures of reparation, compensation and socio-cultural inclusion. The UEMS quotas arrived through Law 2,589, 12/26/2002, which has about indigenous reservation of places for, and 2,605, 1/6/2003, which States on the reserve of 20% of places for blacks. The law course has always participated in the debates regarding the deployment of quotas with respect to its constitutionality and throughout this trajectory, the discussions still present in the daily life of the classroom. As a lecturer in the law that sparked my interest and realized this research master programme of master's and doctorate in education, line three (03) Cultural diversity and indigenous education, UCDB, having as goal the teaching representation with respect to the contributor's indigenous law course Plated University Dourados. It is a qualitative research, which included as a methodology, interviews with teachers and indigenous contributors, one of each series of the law, which has five (05) years duration, analyzing how the teacher sees and talks about his student contributor, and as the Indian indigenous evaluates its insertion in the course and what their difficulties. Conclusively research indicates that one of the biggest difficulties of indigenous is a shareholder with respect to legal language, and the Portuguese language, in the understanding of texts and practice of writing; stay on course due to financial difficulty; access to the University by the location of the village; coexistence with the world not indigenous, among others. This generates a high rate of abandonment causing the indigenous contributor statistics appear in the University with poor academic performance. In General, the survey results demonstrate the need to develop a differentiated methodology of teaching, with faculty training and policies best encourage and support indigenous contributor showing as biggest challenge his permanence in the higher education system.

Key-words: Indigenous quotas. UEMS. Teaching Staff. Learners. Course of law.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I RELATO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	20
1.1 Contextualizando Humanismo e Direito	20
1.2 Breve Relato do Ensino Jurídico no Brasil	22
1.2.1 República e a Reforma de 1931	26
1.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a Reforma Universitária	28
1.2.3 Reforma Curricular de 1972	32
1.2.4 Reforma Curricular de 1994, as mudanças no atual ensino jurídico e a inclusão da pesquisa no curso de Direito	35
1.3 Apresentação do Curso de Direito da Unidade Universitária de Dourados da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS	42
1.3.1 Áreas de Atuação	43
1.3.2 Informações do Curso	43
1.3.3 Corpo Docente	44
1.3.4 Matriz Curricular	44
1.4 Apontamentos Conclusivos desse Primeiro Capítulo	45
CAPÍTULO II POLÍTICA DE COTAS NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL ...	49
2.1 E o que são Ações Afirmativas?	49
2.1.1 Constituições Brasileiras: a questão indígena	51
2.2 Experiências na América Latina	52
2.3 Cotas no Brasil	55
2.4 Cotas na UEMS	59
2.4.1 História	59
2.4.2 Cotas	60
CAPÍTULO III COTISTAS INDÍGENAS NO CURSO DE DIREITO DA UEMS ...	66
3.1 O que vem a ser Representação e a Representação do Docente do Curso de Direito Sobre o Cotista Indígena	66
3.2 Populações Indígenas de Mato Grosso do Sul	73
3.3 Desempenho do Cotista Indígena em Sala de Aula, avaliado pelo cotista	77
indígena	
3.4 O Indígena na Sala de Aula	80

CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

Diante de trajetórias de vida muitas vezes nos indagamos de nossas decisões, o porquê de um determinado assunto? o porquê de nossos anseios? e tantos outros questionamentos que esperamos ao fim serem respondidos. Mas, para minha surpresa, não existem respostas e sim novas indagações.

Com essa única certeza, me vi a pesquisar cotas¹. Porque ainda se falar de um assunto tão debatido e discutido? O que tem as cotas de tão interessante ao ponto de continuarem a embasar uma pesquisa?

Muito já se discutiu a respeito das cotas, mas até hoje a discussão gera polêmica levando em consideração que o tema é bastante controverso. As cotas ainda são criticadas e mesmo após quase dez anos de sua implantação geram debates no âmbito acadêmico.

Como professora do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), instituição pública cujo papel é atender aos anseios e expectativas da população, surge o interesse em saber como estão sendo formados esses cotistas, mais especificamente o cotista indígena dentro do curso de direito.

E para isso, faço um breve retrospecto da efetivação das cotas junto à UEMS e descrevo um pouco de minha trajetória dentro desta instituição.

¹ “busca promover o princípio da igualdade em prol das minorias raciais e étnicas” In: 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*. 2008. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. p. 25. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tdde_busca/arquivo.php?codarquivo=6765>. Acesso em: 09 out. 2010.

Com a aprovação da Lei Estadual 2.589, de 26/12/2002, que dispõe sobre a reserva de vagas em cursos universitários para indígenas e da Lei Estadual 2.605, de 06/01/2003, que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), foi a primeira instituição de ensino superior a implantar o regime de cotas para negros e indígenas no ano letivo de 2003. A lei que trata dos índios foi criada sem estabelecer percentual. Por isso o COUNI – Conselho Universitário da UEMS, após discussões com lideranças indígenas estabeleceu um percentual de 10% para os índios e a exigência para os negros, de serem oriundos de escola pública ou bolsista de escola privada.

Dentro dessas discussões nos órgãos superiores, após trabalhos da Câmara de Ensino, com a participação dos movimentos negro e representantes indígenas, o CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão discutiu e votou a resolução proposta pela Câmara, quando por unanimidade foi aprovada a Resolução CEPE nº 382/03, revogada pela Resolução CEPE 430/04, que estabelecia os critérios de concorrência às cotas².

Cotas não era uma “bandeira da universidade” e pegou gestores e docentes “despreparados” sendo que à pró-reitoria de Ensino, à época dirigida pela então Mestra Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Majú), caberia o papel de regulamentar o processo de implementação e implantação das cotas. Iniciaram estudos e trabalhos objetivando sensibilizar a comunidade acadêmica a respeito das cotas. Criou-se uma comissão que durante os

² Art. 9º Aos candidatos que optarem por concorrer no regime de cotas de 20% (vinte por cento) para negros, além dos incisos I, II, III e IV do art. 8º, serão exigidos:

I - uma foto colorida recente 5x7 cm;

II - autodeclaração constante na ficha de inscrição;

III - fotocópia do Histórico Escolar do Ensino Médio ou atestado de matrícula expedida por escola da rede pública de ensino;

IV - declaração da condição de aluno bolsista fornecida por instituição da rede privada de ensino, quando for o caso.

§ 1º Os candidatos inscritos no percentual de vagas para negros terão as suas inscrições avaliadas por uma comissão instituída pela Pró-Reitoria de Ensino, composta por representantes da UEMS e do Movimento Negro, indicados pelo Fórum Permanente de Entidades do Movimento Negro do Mato Grosso do Sul e pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Negro, que as deferirá ou não, por decisão fundamentada, de acordo com o fenótipo do candidato.

§ 2º Os candidatos que tiverem suas inscrições indeferidas concorrerão automaticamente nos 70% (setenta por cento) referentes às vagas gerais.

Art. 10. Aos candidatos que optarem por concorrer no regime de cotas de 10% (dez por cento) para indígenas, além dos incisos II, III e IV do art. 8º, serão exigidos:

I - fotocópia da cédula de identidade indígena (frente e verso);

II - declaração de descendência indígena e etnia, fornecida pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em conjunto com uma Comissão Étnica, constituída em cada comunidade.

Art. 11. Os candidatos que não declararem formalmente na ficha de inscrição concorrer no regime de cotas para negros ou indígenas concorrerão automaticamente nos 70% (setenta por cento) referentes às vagas gerais.

§ 1º Fica vedada a inscrição em mais de um regime de cota;

§ 2º Em caso de dupla opção, o candidato concorrerá automaticamente nos 70% (setenta por cento) referentes às vagas gerais. In: CORDEIRO, 2008, p. 65-66.

trabalhos promoveu o Fórum de Discussão “Reserva de vagas para indígenas e negros na UEMS: vencendo preconceitos”, nas quatorze unidades universitárias da UEMS e na sede em Dourados, audiências públicas, seminários, reuniões, palestras com gestores, professores e técnicos administrativos e a criação do Núcleo de Estudos Étnico-Raciais (NEER)³.

Nesse período eu já trabalhava na UEMS, não como servidora efetiva, mas como selecionada desde o ano de 1998, efetivando-me no ano de 2004. Acompanhei todo esse processo não como gestora, mas como professora do Curso de Direito da Unidade Universitária de Paranaíba, unidade que não possui qualquer aldeia em seu espaço geográfico e que até o corrente ano (2011) não possuía qualquer indígena em seu quadro discente. Venho, então, com outro olhar, com outra representação.

As cotas surgiram não de discussões acadêmicas, não do desejo da comunidade universitária, mas sim da pressão dos movimentos negros, governo e outras instituições que lutaram pela aprovação na Assembléia Legislativa das leis que estabelecem cotas para negros e índios nos cursos superiores da UEMS.

As leis, como ações afirmativas, surgem como parte de um Programa de Superação das Desigualdades Raciais, construído através de um amplo debate no ano de 2001, oriundo da Conferência de Durban – Conferência Mundial sobre o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas – convocada pela ONU – Organização das Nações Unidas. O Brasil teve papel ativo e o governo brasileiro se comprometeu com políticas públicas para a promoção dos direitos dos afrodescendentes e da igualdade racial.

Segundo a Profª Carmem Lúcia Antunes Rocha a “ação afirmativa é então uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias”⁴.

Diante deste quadro, é que nos foram impingidas as leis estaduais que estipulam as cotas. Vieram de cima para baixo, ou seja, através de leis, votadas no período do recesso de final de ano e das férias discentes e docentes, entre dezembro/2002 e janeiro/2003, e qual não foi à surpresa, quando da volta às aulas, nos deparamos com o processo de cotas e um vestibular com reserva de vagas.

Trago aqui o relato de minha experiência quanto docente, com formação tecnicista, esvaziada de conteúdos humanistas, com formação legalista, “ingênua”, decorrente de um positivismo normativista, sem percepção crítica e transformadora como operador da

³ Ibid., 2008, p. 63.

⁴ ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. “Ação Afirmativa – O Conteúdo Democrático do Princípio da Igualdade Jurídica”. *Revista Trimestral de Direito Público*, São Paulo, n. 15, p. p.85-99, 1996. p.87.

Lei, o bacharel em direito. Com lotação em uma unidade universitária que até então nunca havia tido qualquer vaga para cotas indígenas, preenchida ou se quer concorrida. Falo como membro do corpo docente da UEMS obrigada a aceitar as cotas e começar a trabalhar com elas, mais ainda, que participou de ações que nos “obrigou” a aceitá-las, sem qualquer discussão prévia ou qualificação que nos preparasse para as ações que se seguiram.

Assim, de uma hora para outra, docentes e técnicos administrativos fomos convocados, “arregimentados”, “arrebanhados” a participarmos do fórum de discussão, acima já citado, não em nossas unidades, mas aglutinados em outras unidades, no caso de Paranaíba, na cidade de Cassilândia. E em outra oportunidade, os representantes de todas as unidades estiveram reunidas na capital do Estado, Campo Grande.

A presença era obrigatória, havia lista de presença e a ameaça do não comparecimento acarretaria descontos dos dias, caso não se justificasse a ausência.

O deslocamento das unidades ocorria às nossas próprias expensas, sendo que as diárias eram pagas posteriormente com atrasos de até sessenta (60) dias. Para economizar me recordo que na ocasião da reunião em Campo Grande, eu e dois outros professores, nos hospedamos no apartamento do irmão de um deles, situação constrangedora, mas ante as dificuldades financeiras, a mais vantajosa. As palestras eram exaustivas, muitas vezes com o mesmo palestrante, e voltadas quase que exclusivamente ao movimento negro. Tudo isso contribuiu para tornar a discussão das cotas extenuante, desinteressante e todo o processo foi acompanhado, pela grande maioria dos docentes do curso de direito, e falo por todas as unidades onde este curso é ofertado já que tenho e tive contato com os mesmos, com bastante descaso, até mesmo com indiferença.

Em nosso imaginário o cotista era considerado inferior e com seu ingresso, haveria uma queda na qualidade do nosso curso, que até então era avaliado como um só curso, mesmo sendo ofertado, na época, em duas unidades diferentes.

Nesse cenário é que ingressam os acadêmicos oriundos do primeiro vestibular com cotas. E encontram docentes, “capacitados”, mas sem qualquer experiência ou capacitação específica, oferecida pela instituição com relação às suas disciplinas e metodologia de trabalho, extenuados de todo o processo e não sabendo como lidar e recepcionar esse acadêmico cotista.

A UEMS ao longo desses anos, desde o primeiro vestibular com cotas, não proporcionou ações que preparassem o docente para a inclusão em sala de aula desses cotistas, como lidar com a representação que se criou com relação ao insucesso acadêmico

desses, como lidar com as dificuldades de interação com as disciplinas e como fazer com que as diferenças fossem respeitadas e inseridas no contexto.

Diante de todo esse quadro, e participando de todo esse processo angustiante, em 2004 me efetivo na Universidade, sendo lotada no curso de Direito, com as disciplinas de Direito do Trabalho e Processo do Trabalho na Unidade Universitária de Paranaíba. Começo a participar do Conselho Universitário (COUNI) e do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), mais tarde, nos anos de 2005 e 2006, assumo a função de coordenadora adjunta do curso e nos anos de 2007 até 2009, passo a exercer o cargo de coordenadora de curso.

Ocupando esses “cargos” ou “funções”, passo a me envolver ainda mais com as questões das cotas, assunto que sempre me incomodou. Primeiro por ainda não ser um tema de consenso, todas as pessoas com quem converso, incluindo as do meio acadêmico, são veementemente contra as cotas, as consideram um atestado de incapacidade e chegam mesmo a afirmar que cotas é a maior atitude pré-conceituosa que possa existir. Defendem sim, as cotas sociais.

Com relação às cotas indígenas, são mais tolerantes. Entendem que o indígena tem uma cultura diferente que não facilita sua “inclusão”, mas os consideram “espertos” se utilizando de sua condição cultural em benefício próprio, como maneira de angariar vantagens com relação aos demais. Confesso que esse também era meu discurso.

E por ter esse olhar e me incomodar com meu discurso, com meu próprio pré-conceito e por considerar hipócrita alguns discursos em defesa das cotas por pessoas, até então, avessas as mesmas é que me interessei pelo assunto.

E porque não falar de negros? Seria o mais óbvio, pois minha unidade possui cotistas afrodescendentes.

Falar sobre índios era um antigo desejo meu. Primeiro pela questão das terras. Sou filha caçula de uma família de produtores rurais, a propriedade de meus pais fica na região de Araçatuba conhecido reduto paulista de criadores de gado. Cresci ouvindo discursos contrários a reforma agrária e a movimentos sociais como os sem terras. E quando me mudei para o Mato Grosso do Sul o discurso não era diferente com o agravante da proteção às terras indígenas. Em relação à propriedade, acho melhor me manter fora desse campo de discussão, já que trago em mim, enraizado, opiniões não consideradas politicamente corretas para o mundo de hoje e para as questões atuais. Ranço de antiga formação, mas que vejo se desconstruindo e se reconstruindo conforme avanço em minhas leituras.

Com minha lotação na disciplina Direito do Trabalho outro fator que me despertou interesse sobre as questões indígenas, foi com relação à exploração da mão de obra,

com o trabalho análogo à escravidão enfrentado por esses nas carvoarias do Estado e nos subempregos de forma geral. A falta de mão de obra capacitada, a falta de oportunidade de se adquirir essa capacitação. Isso tudo me despertou a curiosidade de saber como a UEMS estava formando esses cidadãos, como a instituição enfrenta dentro de seus cursos a difícil tarefa de preservar a cultura de um povo, de formá-lo e o encaminhar para o mercado de trabalho. Percebi que a instituição não havia, como no caso dos afrodescendentes, avançado nessas questões, pois desde que as cotas se tornaram realidade, a capacitação de nosso corpo docente era a mesma, ou seja, nenhuma. Então como enfrentar essa difícil tarefa de formar futuros profissionais, se os profissionais que têm essa função não estão habilitados para fazê-lo?

Como cursos seria uma escolha muito ampla, resolvi centrar-me no meu curso, Direito. E falar sobre qual visão? A dos cotistas com relação à instituição e seu corpo docente ou seguir a minha trajetória e falar da visão, representação que o docente do curso de direito tem com relação ao cotista indígena? Parti para a segunda opção, não por achá-la mais fácil, muito pelo contrário, acho-a ainda mais difícil, pois o professor do curso de Direito, em sua grande maioria, ainda é aquele cidadão que se considera elite, que possui formação completa, muitas vezes exercendo cargos de destaque profissional e social, chamado doutor mesmo que sem título e se destacando como o único capaz de interpretar as leis. Essa representação faz com que esse profissional seja esquivo, desconfiado e com discurso politicamente elaborado, sendo difícil uma pesquisa junto a meus pares.

Mesmo assim, meu interesse se aguçou e elaborei o pré-projeto de pesquisa, pautando-me na representação que o docente, especificamente do curso de direito, tem com relação ao cotista indígena, trabalhando com o conceito de representação social da psicologia.

Ingresso, então no ano de 2009, no programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, na linha três (03) – Diversidade Cultural e Educação indígena.

Durante todo o cumprimento dos créditos fui me desconstruindo.

Nessas alturas, penso que qualquer pessoa que se envolva seriamente nos estudos culturais como prática intelectual deve sentir, na pele, sua transitoriedade, sua insubstancialidade, o pouco que consegue registrar, o pouco que alcançamos mudar ou incentivar à ação. Se você não sente isso como uma tensão no trabalho que produz é porque a teoria o deixou em paz⁵.

Para mim, profissional sem qualquer familiaridade com filósofos e autores da educação foi um choque adentrar em tal mundo. Confesso que foi um processo mais

⁵ HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 200.

angustiante que os da capacitação para nos “enfiar” as cotas. Vi-me perdida e muitas vezes, por mais que os professores tenham sido compreensivos, tive impulsos de desistir.

A representação que eu havia trabalhado para compor o pré-projeto não me saia das entranhas, mas para nada servia. Deparei-me com um palavrão chamado Estudos Culturais⁶ e não sabia o que fazer com ele. Teria eu que tirar do “tal” Estudos Culturais o entendimento do que vem a ser representação⁷. Autores como Bhabha, Hall, Skliar, Tomaz Tadeu da Silva e meus próprios professores desfilavam à minha frente, sem que eu soubesse de sua importância em minha vida e sem que eu entendesse do que eles estavam falando.

Durante esse processo é óbvio que muitas transformações ocorreram, um mundo se descortinou à minha frente, questioneei qual minha formação, não a intelectual, mas qual era minha experiência para estar em sala de aula? De que modo eu havia chego lá?

Como quase todos meus colegas eu era uma advogada, que, repentinamente viu-se professora, sem qualquer licenciatura ou especialização específica. Fiz uma especialização *latu sensu*, de quinze em quinze dias e as disciplinas consideradas da área educacional foram desprezadas por mim e só obtinha nota mínima para aprovação.

Uma vez em sala de aula, transmitia meus conhecimentos práticos e teóricos da área do direito. O preparo das aulas nem me lembro como os fazia no início. Após anos e muitas disciplinas ministradas, muitas delas nem sequer dominadas, hoje me considero uma docente com consciência pedagógica. Tento participar do processo de mudança no ensino jurídico, luto pela modificação do quadro de docentes, entendendo ser imprescindível a presença de docentes com dedicação ao ensino e não de profissionais da área que façam do ensino um hobby.

⁶ “Ainda de acordo com Silva (2002), os Estudos Culturais podem ser sintetizados como estudos que “[...]estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.134. Silva salienta que a idéia de “construção social” é um ponto que une os Estudos Culturais (também por isso Bauman pode ser articulado com esse campo), isto é, uma das tarefas importantes nesse campo de pesquisa é sempre mostrar que o que está sendo pesquisado é um artefato cultural, o resultado sempre incluso de uma disputa cultural articulada com relações de poder, enfim, o efeito de um processo de construção cultural. De certa forma, os Estudos Culturais entendem que esse processo de construção foi esquecido, fazendo com que as coisas, as identidades, as diferenças apareçam como naturalizadas. Cabe, pois, ao praticante dos Estudos Culturais contribuir para desconstruir esse processo de naturalização, de essencialização, de biologização da realidade, do mundo, da identidade, da diferença, da cultura, da educação: “A análise consiste, então, em mostrar as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou ‘naturalizada’”. In: SILVA, 2002, p.134 apud BACKES, José Licínio. *Hall, Bhabha e Bauman: um campo teórico para compreender as negociações das identidades/diferenças culturais*. Campo Grande, MS: Editora UCDB, 2005. (Coleção Teses e Dissertações em Educação, v. 6). p.31.

⁷ Segundo Silva (2000, p.89), é pelo conceito de representação que expressamos a identidade como “significado – culturalmente e socialmente atribuído”, ou seja, a “representação como um sistema de significação” (p.90), ou, ainda, como a “marca ou traço visível, exterior” (2000, p.91), “uma forma de atribuição de sentido”, como um “sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (idem). In: SILVA, 2000.

Por esse fato vim fazer um mestrado na área da educação. Minha instituição permite capacitação em área afim, e a educação é área afim, mas meus colegas do curso de Direito não vêem com bons olhos um docente que faça mestrado em educação. Este é visto como “fracassado” como aquele que não tendo conseguido passar em mestrado jurídico teve como última alternativa a área afim. Sofremos discriminação não só por parte de colegas, mas vários programas de Doutorado não nos aceitam por não termos mestrado na área jurídica.

Mesmo com todos esses entraves, me considero hoje, antes de bacharel em direito, antes de advogada, uma educadora, por isso o mestrado nessa área. E ainda tenho em mim uma esperança, a esperança de conseguir levar minhas novas construções para dentro da sala de aula e formar não só novos bacharéis, mas cidadãos formadores de opinião.

Justificadas as minhas razões para trilhar por esse caminho, creio ter demonstrado o porquê da escolha do Mestrado em Educação.

Ingressa no programa de mestrado, minha pesquisa se pauta em relação À Representação do docente e do acadêmico indígena, com relação às cotas indígenas no curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Universitária de Dourados.

A princípio seriam analisadas as duas unidades universitárias, que possuem acadêmicos indígenas, Naviraí e Dourados, mas para o bom andamento da pesquisa, escolhi somente a sede, Dourados. E começo questionando, como se questionasse a mim mesma, a visão/representação do meu colega/docente a respeito do cotista indígena.

Palavras como “enquadramento”, “amigo” indígena me faz pensar nas palavras de Silva:

Em geral, o chamado ‘multiculturalismo’ apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a idéia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição⁸.

Pois a impressão que essas palavras, retiradas da fala dos docentes, quando das entrevistas, me sugere exatamente benevolência e tolerância, e não a concepção de culturas diferenciadas.

⁸ SILVA, 2000, p.89.

Busquei então, entender a visão/representação dos docentes sobre os cotistas indígenas do curso de direito. Quais as ações internas da universidade voltadas para os docentes, no que diz respeito à inserção de tais acadêmicos no ensino superior? E se esses docentes haviam de algum modo modificado a forma de trabalho em busca da inserção e interação desses cotistas em sala de aula.

Pois:

É importante não esquecer que se trata de povos que trazem trajetórias históricas marcadas pela exclusão tanto social como cultural e, de outro lado, com IES que sempre foram espaços totalmente identificados com os interesses das elites coloniais e, portanto, anti-indígenas⁹.

Como pesquisadora, fiz opção pela Pesquisa Qualitativa, utilizando como estratégia metodológica a entrevista.

Pesquisando os docentes, senti necessidade também de trazer para minha análise a visão do cotista indígena a respeito dessa representação e qual sua visão sobre o curso. Analisei como esse cotista indígena se representava, como representava os docentes e o curso e quais foram as maiores dificuldades encontradas.

De acordo com Chizzotti (2005), a pesquisa qualitativa abriga diferentes pesquisas, que se fundamentam em pressupostos contrários ao modelo experimental, utilizando também métodos e técnicas diferenciados desta.

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações¹⁰.

Trabalhando com essa perspectiva tive a oportunidade de desenvolver trabalho em forma de entrevistas, com sete (07) docentes do curso de Direito, todos de Dourados e com cinco acadêmicos indígenas do primeiro (01), segundo (02), terceiro (03), quarto (04) e quinto (05) ano respectivamente, tendo como roteiro de entrevista para os docentes pontos como: se consideram as cotas relevantes; sua importância para a Universidade e se esses docentes mudaram sua postura didática em sala de aula. E para os acadêmicos indígenas pontos como:

⁹ BRAND, Antonio; NASCIMENTO, Adir C. e AGUILERA, Hilario. *Os povos indígenas nas instituições de educação superior, A experiência do Projeto Rede de Saberes*. Segunda Sección: Interculturalidad ciudadanía y educación superior. Perspectivas latinoamericanas. São Paulo: Ed. Plural 2009. p. 384.

¹⁰ CHIZZOTTI, 2005, p. 79 apud CORDEIRO 2008, p.76.

sua representação com relação ao curso de direito, a importância desse em sua vida e quais as principais dificuldades encontradas.

A forma de abordagem foi indireta, dando liberdade para que o entrevistado construísse respostas ou apresentasse outras questões que uma pergunta direta não permitiria.

O trabalho foi dividido então em três capítulos.

O primeiro capítulo intitulado Relato do Ensino Jurídico, traça a construção histórica sobre o ensino jurídico no Brasil, discorrendo sobre a implantação dos cursos jurídicos, sua concepção como construção social e influência sobre este ensino. Terá a finalidade de mostrar de onde surge o docente e suas idéias, como sua formação repercute sobre suas representações e sobre a maneira de transmissão de seu conhecimento.

O segundo capítulo intitulado Cotas Indígenas na América Latina, Brasil e UEMS – A representação face aos Estudos Culturais e a representação docente sobre os cotistas indígenas do curso de Direito e Avaliação do desempenho do Cotista Indígena em sala de aula, traça a discussão das cotas na América Latina, Brasil e UEMS, o conceito de representação na perspectiva dos estudos culturais, e as representações dos docentes sobre os cotistas indígenas e como avaliam o seu desempenho em sala de aula. Terá a finalidade de mostrar de onde surgiram as cotas, como essas adentraram no nosso país e na UEMS; bem como o que vem a ser representação, como os docentes representam os cotistas indígenas e como avaliam seu empenho dentro do curso de direito.

O terceiro capítulo intitulado Representação Indígena: contraponto trará como os cotistas indígenas percebem os professores e seu próprio desempenho acadêmico, traçando um contraponto.

A conclusão aponta resultados que demonstram que o indígena ainda hoje, é visto como ser estereotipado, e que na visão dos professores tem ainda uma grande dificuldade de aprendizagem. Mas em contrapartida, quando analisamos a representação desse indígena, vemos que ele se ressignificou, efetuando trocas com o entorno, ele se adaptou e passou a ser cada vez mais visível.

CAPÍTULO I

RELATO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Este capítulo objetiva relatar, a história do Ensino Jurídico no Brasil, a fim de situar o leitor sobre esse assunto. Convido-o a fazer uma viagem pelo imaginário. Então, feche os olhos e volte seu pensamento para a figura do professor de um curso de direito. Como o imagina? Se homem, uma figura de terno e gravata, cabelo impecavelmente cortado e postura formal? E se mulher, roupa social, salto alto e cabelos igualmente impecáveis?

De onde vem essa representação, como chegamos a elas?

Para que possamos compreender como se criou toda esta mística envolvendo o docente e o curso de direito, e como esse docente estende essa representação a seus alunos, faz-se necessário fazer um breve retrospecto do ensino jurídico no Brasil.

Mais ainda, para falarmos da representação do docente do curso de direito, com relação aos cotistas indígenas, é importante contextualizarmos de onde surgiu esse curso, como ele repercutiu na formação de seus docentes e qual sua representação para o mundo do “branco”. Assim, comecemos.

1.1 Contextualizando Humanismo e Direito

A história da educação brasileira começa em Portugal, que tem sua educação atrelada à Igreja Católica, cujo pensamento intelectual está alicerçado no humanismo.

E o que vem a ser humanismo? Respalado no conceito ditado pelo conteúdo do dicionário brasileiro¹¹, humanismo vem a ser o estudo ou quaisquer atividades relacionadas com as humanidades. Sentido novo que tomou a cultura na época do Renascimento¹², inteiramente orientado para o estudo do homem e para o desenvolvimento da sua personalidade, das suas faculdades criadoras, exaltação e satisfação da sensibilidade e máximo proveito dos recursos naturais.

No campo do Direito, entende-se que Humanismo e Direito nasceram e caminharam sempre juntos. O Direito, como ciência da convivência humana, tem no homem e nas suas relações o seu objeto central, sua razão de existência. O Direito enquanto conjunto de norma para a boa convivência entre os homens nasceu para o homem, para que ele pudesse viver em harmonia com os seus pares.¹³

Todavia o Humanismo, enquanto pensamento intelectual só vai se unir ao Direito no século XI, conforme ensina Lopes (2002):

A escola de direito propriamente dita, nos termos referidos acima, começa em Bolonha e faz ali a união entre o direito justinianeu e a ferramenta intelectual da filosofia grega. [...] O século XI e sobretudo o século XII são os séculos da redescoberta de boa parte da tradição clássica. [...] É justamente neste tempo que se tem notícia segura de que em Bolonha, no início do século XII, Irnério ensina direito tendo, como base a compilação de Justiniano. Vai-se daí a união do direito romano justinianeu com o ambiente filosófico¹⁴.

A partir daí, o Direito Romano desdobrou-se por meio da transformação natural dos tempos e das culturas, foi reconstituído, estudado, interpretado, ensinado pelos eruditos, jurisconsultos, romanistas, historiadores, filósofos, professores, dentro e fora das universidades. Muitos deles moveram-se sob a influência isolada ou em conjunto dos humanismos greco-romanos, renascentista e cristão. Por isto entende-se que o Direito é uma arte, uma ciência e uma técnica por excelência humanista.

Bastos (2000) afirma:

¹¹ HUMANISMO. In: Dicionário online Michaelis. Disponível em:

<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

¹² Renascimento, Renascença ou Renascentismo são os termos usados para identificar o período da História da Europa aproximadamente entre fins do século XIII e meados do século XVII, marcado por transformações em muitas áreas da vida humana, que assinala o final da Idade Média e o início da Idade Moderna, caracterizando a transição do feudalismo para o capitalismo e significando uma ruptura com as estruturas medievais. O termo é mais comumente empregado para descrever seus efeitos nas artes, na filosofia e nas ciências. In: DURAN, Ângela A. da Cruz. *A idéia de humanismo no ensino jurídico brasileiro*. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP, Araraquara, 2004. p. 20.

¹³ LOPES, 2002 apud DURAN, 2004, p. 28.

¹⁴ Ibid., p. 20.

não há formação positiva sem formação humanística, porque o positivismo é um humanismo, assim como não há formação profissional sem formação humanística, porque o profissionalismo é um humanismo pragmático, assim como o cientificismo não deixa de ser uma forma de especialização do conhecimento e vice-versa¹⁵.

Portanto, não há que se falar se os cursos de direito deveriam ser cursos de formação humanística ou cursos de formação profissional especializado, pois essas questões se complementam não se excluem. Minha pretensão aqui, não é fazer um tratado histórico, até mesmo porque não tenho aporte teórico para tanto, é somente situar o leitor de como se pensou o direito, com quais correntes ele se encontra “amarrado” e como se foi construindo essa ciência.

1.2 Breve Relato do Ensino Jurídico no Brasil

No Brasil, o direito teve início por meio de Portugal, através da colonização. Recebendo a influência da herança cultural e legal portuguesa, da igreja católica, de pensamentos de todos os campos e do próprio pensamento nacional.

Os primeiros movimentos do ensino jurídico brasileiro começaram pela faculdade de Coimbra/Portugal. Até o início do século XIX era lá que os filhos da elite brasileira iam se graduar.

A partir da Independência, em 1822, foi que os dirigentes brasileiros despertaram para a necessidade de organização social, econômica e jurídica nacionais¹⁶.

Seria necessário compor os quadros políticos e administrativos do país, que até então estavam a cargo da igreja católica, que detinha e controlava a infra-estrutura de funcionamento eleitoral, cartorial, da educação, da saúde pública, das obras assistenciais, entre outros, do país¹⁷.

Necessário então, se transferir o domínio da infra-estrutura da Igreja para o Estado, pois se assim não fosse, restaria prejudicada a independência do país. Fazia-se necessário ainda, que esse domínio permanecesse nas mãos da elite dominante.

Viu-se, então, os cursos jurídicos como os mais adequados a essas necessidades, criariam os dirigentes necessários e os selecionariam, já que somente pequena parte da população teria condições de arcar com a graduação desses estudantes. Sanciona-se então, a

¹⁵ BASTOS, 2000, p.292 apud DURAN, 2004, p. 22.

¹⁶ MIZUCA, 2002, p. 03 apud DURAN, 2004.

¹⁷ BASTOS, 2000, p. 01-16 apud DURAN, 2004.

Carta de Lei, em 11 de agosto de 1827, que institui e cria os cursos de direito nas cidades de São Paulo e Olinda.

As elites viam na obtenção deste grau superior, garantia de um cargo público na recém criada administração brasileira, carente de funcionários qualificados e certeza de privilégios e fortuna.

O requisito para ingresso nos cursos exigia formação e conhecimento de língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral e geometria, currículo notadamente humanista, já que inclui apenas a geometria na área de exatas.¹⁸

Afirma-se que grande número de estudantes que ingressavam na graduação, eram incultos, Lopes Gama afirmou que os jovens:

pouco ou nada distam de qualquer idiota, faltos das mais ordinárias noções de literatura, falando miseravelmente e escrevendo com imperdoáveis solecismos, barbarismos e neologismos¹⁹.

O currículo²⁰, quanto a sua composição, motivou muitos debates entre os parlamentares na formação acadêmica dos estudantes, esclarece Bastos (2000), demonstrando que o processo de construção de um currículo consiste de conhecimentos científicos, de crenças, expectativas, de visões sociais e de interesse de cada grupo. E que não é o resultado de uma construção ingênua e desinteressada²¹.

No caso do currículo dos cursos jurídicos, os legisladores estavam às voltas com a formação dos quadros dos futuros dirigentes do país. Por isso, os conhecimentos mais técnicos e dogmáticos do que culturais seriam os mais adequados, de modo que as mentes seriam moldadas para pensar tecnicamente atendendo as necessidades do quadro organizacional.

¹⁸ Decreto Imperial de 11.08.1827, artigo 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/rev_63/lei_1827.htm>. Acesso em: 08 mar. 2011.

¹⁹ GAMA apud VENÂNCIO, 1982, p. 55 apud DURAN, 2004, p.32.

²⁰ Para dicionário da língua portuguesa, currículo é o conjunto das matérias de um curso escolar. Para Silva, definições não revelam uma suposta “essência” do currículo: “uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”. E mais à frente, (p. 148), o autor conclui reafirmando que o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade”, fazendo ainda uma relação entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo: as teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras (p. 147). Na visão do autor, depois de conhecer as teorias críticas e pós-críticas, torna-se impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder. Para as teorias críticas isso significa nunca esquecer, por exemplo, a determinação econômica e a busca de liberdade e emancipação; e para os pós-críticos significa questionar e/ou ampliar muito daquilo que a modernidade nos legou. In: SILVA, Tomaz T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 14.

²¹ BASTOS, 2000, p. 17 apud DURAN, 2004.

Seriam então três os objetivos a serem conseguidos: resolver o problema da formação dos dirigentes do país, de assegurar este poder em mãos da classe dominante, e a legitimação desse poder.

Assegurar o poder nas mãos da classe dominante era fácil, pois somente os mais abastados chegavam ao grau superior. Legitimar o poder, o diploma superior certificaria a capacidade de comandar. E o diploma em direito na época, era a expressão máxima da cultura e o que melhor legitimaria tal poder.

O controle do ensino foi exercido sob todos os aspectos. Por exemplo: a desaprovação do ensino dos pensamentos de Rousseau, Montesquieu ou Locke, demonstrava o controle ideológico²². Esse episódio, reconhece que a cultura, preservada e distribuída pelas escolas e por outras instituições culturais, não era e não é neutra, servindo aos interesses de algumas classes sociais.

O currículo a ser ministrado nos cursos jurídicos brasileiros introduziu o seguinte rol de disciplinas: Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia, Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal com a Teoria do Processo Criminal, Direito Mercantil e Marítimo, Economia Política e Teoria e Prática do Processo adotado pelas leis do Império.²³ Também figurou no currículo a disciplina de Direito Eclesiástico²⁴ em razão da adoção da religião católica como oficial e do estreito vínculo entre Estado e Igreja, constando inclusive, no programa, o ensino destas relações. O ensino das disciplinas de Direito Natural, juntamente com a Economia Política, foram os únicos de formação cultural.

A má qualidade do ensino se revelou desde o início, em 1831. O desleixo de alguns professores de São Paulo, que eram indiferentes às faltas dos alunos às aulas e as aprovações dos mesmos em exames, consideradas fraudulentas, foi motivo de aviso por parte do Ministro do Império, José Lindo Coutinho. Já em 1837, o diretor da escola de direito de São Paulo, informou que tanto alunos quanto professores faltavam demasiadamente às aulas, revelando pouco zelo, fato esse que ocorria também em Olinda²⁵.

Nas décadas seguintes, a situação só se agravou. Nos dizeres de Almeida Júnior²⁶, ele diagnostica: instalações péssimas, má qualidade dos catedráticos, professores displicentes, alunos sem base propedêutica, sem interesse e sem aplicação, pais que pediam

²² BASTOS, 2000, p. 17 apud DURAN, 2004.

²³ Conforme Decreto Imperial de 11.08.1827.

²⁴ O Direito Eclesiástico foi inspirado no *Corpus Juris Civilis*, compilação das leis romanas elaborado por Justiniano (529). In: DURAN, 2004, p. 22.

²⁵ História da Faculdade de Direito de Recife, v. 01, p. 06 apud DURAN, 2004, p. 39.

²⁶ ALMEIDA JUNIOR, 1956, p. 74 apud DURAN, 2004.

para seus filhos não ensino, mas diplomas, excesso de indulgência nas aprovações, fraude nos exames, a ignorância no fim do curso, enfim uma série de sintomas de generalizada e profunda debilidade cultural.

Após algumas reformas ineficazes, a solução encontrada para resolver o problema foi libertar o ensino do domínio do Estado e da Igreja, não somente o ensino superior, mas todo o ensino, que até então se restringia às poucas instituições oficiais e religiosas. Em 1879, o então Ministro do Império, Professor Carlos Leôncio de Carvalho, movido pelos ideais liberais que povoavam o pensamento brasileiro à época, promoveu uma ampla reforma do ensino, que ficou conhecida como Reforma do Ensino Livre. Também conhecido como o período da “Ilustração Brasileira”, cujo foco era a crença de que a educação era a força inovadora da sociedade a ser expandida. Consistia a tal reforma em libertar o ensino do domínio oficial e religioso, abrindo espaço para o ensino privado, o que possibilitaria o ingresso de alunos não pertencentes às elites.

Afastem-se os entraves à criação de escolas, de cursos, de faculdades e estas florescerão vigorosas. O princípio de seleção natural encarregar-se-á de ‘fiscalizar’ a escola, só sobrevivendo os mais aptos, os melhores. O próprio ensino oficial só terá a lucrar com isto, a concorrência das escolas particulares obrigando-o a manter um ensino elevado²⁷.

Quanto ao ensino superior, além da liberdade de ensino e de aprendizagem, a Reforma acabou com o regime de faltas, de sabatinas e de lições, o que ensejava ao acadêmico a possibilidade de colar grau apenas mediante os exames públicos finais.

Essa reforma torna-se precursora da mercantilização da Educação da atualidade, com expansão indiscriminada dos cursos de Direito, surgindo o ilustrativo termo “fábrica de bacharéis”²⁸, devido ao aumento indiscriminado de vagas, sem qualquer modificação qualitativa. Cria-se um novo modo de investimento capitalista no país, além de reforçar a má qualidade de ensino. Mas, por outro lado, resolveu um problema de base para o Estado Imperial, incapaz de oferecer ensino oficial em todas as localidades.

Na primeira fase do ensino jurídico brasileiro, ele se caracterizou pelo total controle do governo, limitando a função do professor ao ato de exposição oral de conteúdos. A ausência de exigências qualitativas para a profissão de professor de Direito favoreceu a lei do mercado do “ensino livre”, permitindo a fácil expansão quantitativa do ensino jurídico no aspecto da oferta de mão-de-obra docente. A escolha dos professores tendo por critério seu

²⁷ BASTOS, 2000, p. 75-76 apud DURAN, 2004.

²⁸ MARTÍNEZ, 2006 apud DURAN, 2004.

sucesso profissional como operador jurídico, resultou em levar para as salas de aulas os melhores práticos²⁹.

E quanto ao ensino humanista nos cursos jurídicos, constata-se que, exceto as disciplinas de Direito Natural e Economia Política, todas as demais tiveram caráter profissionalizante, concluindo-se que o primeiro currículo escrito, ministrado pelo ensino jurídico brasileiro, foi predominantemente técnico e dogmático³⁰.

1.2.1 República e a Reforma de 1931

O final da década de 1930 abriria o Brasil para outra realidade social. A predominância do poder econômico das oligarquias agrícolas perderia espaço com a crise econômica mundial. A febre da modernização tomou conta do Brasil, pois entendiam os governantes que o progresso só viria por meio dela, aliada à ciência que tudo resolveria, dando início a pré-industrialização.

Nem a Velha nem a Nova República conseguiram implantar a modernização tão desejada³¹.

Em 1900, eram seis as escolas de Direito no Brasil³². Uma outra reforma suprimiu os privilégios da instrução superior, no que tange à frequência livre, criou o Conselho Superior de Ensino, substituindo o Estado em sua função fiscalizadora e instituiu a docência livre.

Quanto ao currículo, com a proclamação da República foi excluída a disciplina de Direito Eclesiástico, em razão do rompimento entre Estado e Igreja. Foram incluídas as disciplinas de Direito Administrativo, possibilitando maior profissionalização aos formados, a de Filosofia do Direito e Economia Política, de cunho humanista. Mas no todo, o curso sofreu decisiva influência do positivismo na concepção do Direito e seu ensino. Com relação à qualidade, quase nada mudou.

A Revolução de 1930 derrubou a República Velha e trouxe, juntamente com as conseqüências da queda da Bolsa de Valores, nos EUA, e a crise do sistema capitalista, transformações profundas na estrutura econômica do país, provocando o desenvolvimento industrial e o crescimento de classes sociais até então pouco representativas, como o operariado, que precisava de maior instrução.

²⁹ Ibid.

³⁰ DURAN, 2004.

³¹ DURAN, 2004.

³² VENÂNCIO, 1982, p.201 apud DURAN, 2004.

Em 1931, foi implantada uma ampla reforma do ensino superior, por meio do Decreto n. 19.851/1931, chamado de Estatuto das Universidades Brasileiras e do Decreto n. 19.852/1931, que dispunha sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro.

Para o ensino jurídico, essa reforma procurou acentuar ainda mais o caráter profissionalizante dos cursos, desdobrando-os em dois: o Bacharelado e o Doutorado. Ao primeiro caberia formar os profissionais do Direito, os que lidavam apenas com a prática, e ao segundo caberia formar os professores e pesquisadores. Percebe-se a nítida preocupação com o desenvolvimento da Ciência.

O currículo utilizado era o aprovado em 1915, e se constituía das seguintes disciplinas: Filosofia do Direito, Direito Romano, Direito Público e Constitucional, Direito Civil, Direito Internacional Público e Privado, Economia Política e Ciência das Finanças, Direito Penal, Direito Comercial, Teoria do Processo Civil e Comercial, Prática de Processo Civil e Comercial, Teoria e Prática de Processo Criminal, Medicina Pública e Direito Administrativo³³. Portanto, foram excluídas as disciplinas de Filosofia do Direito e de Direito Romano e incluída a disciplina de Introdução à Ciência do Direito, retrocedendo o currículo novamente à sua preponderância técnica e científica.

As únicas disciplinas de caráter humanista, abrangidas por este novo currículo são: Introdução à Ciência do Direito e Economia Política, ainda assim sob o enfoque profissionalizante, porque conforme afirma Bastos³⁴,

a disciplina Introdução à Ciência do Direito, mais moderna e dirigida para estudos preliminares do Direito, mas que, interessantemente e diferentemente das disciplinas positivas de caráter formativo, não tinha qualquer indicação de programa,

Bastos³⁵ afirma que na verdade esta reforma, tratou de romper com o velho ensino jurídico imperial e oligárquico, com predominância da teoria da propriedade agrária, sob influência do Direito Romano e com o jusnaturalismo filosófico, adaptando os currículos às novas exigências contratuais e científicas. Duran (2004) afirma, ainda, que esta reforma pretendeu atender muito mais aos objetivos econômicos nacionais desenvolvimentistas do governo de então do que qualquer outro interesse.

Supõe-se que o que aconteceu, fugindo ao controle governamental de então, é que outros países e grupos estrangeiros, aproveitando-se desta abertura que o governo brasileiro dera em razão de seus anseios e necessidades modernizantes, submeteram-no a suas

³³ BASTOS, 2000, p. 175 apud DURAN, 2004.

³⁴ Ibid., p. 205.

³⁵ Ibid., p. 207.

dependências. Dessa forma, aqueles países introduziram seus modelos educativos, sua cultura, sua maneira de administrar, o tecnicismo, o cientificismo. Tanto é que logo após a II Grande Guerra, confirmou-se a mudança da ordem mundial, que se refletiu em toda a nossa Cultura e Educação.

Os anos 1940 revelaram novos horizontes no campo da Educação. O IX Congresso Brasileiro de Educação Democrática, realizado em 1945, ofereceu idéias, que foram acolhidas em parte pela Constituição de 1946, objetivando elaborar um projeto de legislação educacional, que traçaria as bases e diretrizes da educação nacional.

Em 1955, o Professor San Tiago Dantas, em aula inaugural na Faculdade Nacional de Direito, proferiu discurso histórico, denunciando a crise do Direito brasileiro e do ensino jurídico, defendendo novas diretrizes. Nesse discurso, ele afirmou que a sociedade brasileira perdera, entre outros, o poder de transmissão de seu acervo cultural por meio da Educação, o poder de controle do meio físico e do meio social que o Direito possuía. Reconhece que a cultura jurídica perdera sua supremacia sobre as demais, que o Direito como técnica de controle do meio social não era mais confiável e que para sua restauração seria necessário uma revisão da educação jurídica e da definição dos seus objetivos³⁶.

O referido Professor assevera, ainda, que para a renovação do Direito, seria necessária uma renovação da didática do ensino, voltada para o próprio raciocínio jurídico e não mais conforme as tradicionais aulas expositivas. As novas leis trabalhistas e fiscais, o novo Direito Público e o Direito Administrativo exigiam renovação do Direito e por conseqüência do ensino jurídico. Embora seu discurso tenha repercutido muito na época, sua denúncia, sugestões e projeto de ensino não foram observados. Contudo, inspiraram educadores do futuro, que tomaram por base suas sugestões para modernizar o ensino jurídico e até hoje a ele se reportam, no intento de buscar o alcance de suas palavras.

1.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a Reforma Universitária

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi o documento de maior expressão educativa da história brasileira. Foi o primeiro documento que definiu o sistema de ensino, que expressou os objetivos e os princípios básicos da Educação, o sistema de competências,

³⁶ DURAN, 2004, p. 44.

as autoridades que viabilizariam sua execução – o Conselho Federal de Educação – e os parâmetros que deveriam orientar a formação do povo brasileiro³⁷.

Esta lei se guardou reservas quanto à autonomia estadual, foi condescendente no auxílio às escolas particulares e instituiu pela primeira vez um currículo mínimo aos cursos que habilitavam as profissões liberais, que seriam fixados pelo novo Conselho Federal de Educação – CFE³⁸.

No entanto, os acontecimentos políticos ocorridos a partir dos anos 1950 e início dos anos 1960 acabaram desembocando na chamada Ditadura Militar (1964-1984), que produziu efeitos à nação sob todos os aspectos, interferindo e redirecionando os rumos da Educação, planejados pela Lei nº 4024 de 20/12/61.

Iniciando os conflitos estudantis dos anos 1960, o Movimento dos Excedentes³⁹, pressionou o governo a tomar providências para aplacar os ânimos de estudantes, que, aprovados nos vestibulares, não conseguiam vaga para cursar a faculdade. A solução encontrada foi incentivar os pedidos de autorização e reconhecimento de estabelecimentos privados, bem como o financiamento de programas e projetos de instituições existentes ou futuras, para as profissões que faltassem no mercado. Esta política ensejou a abertura de inúmeros cursos não tradicionais, porém a procura pelos tradicionais (Direito, Medicina, Engenharia, Odontologia, Agronomia, Pedagogia e Arquitetura) continuava intensa. A sobrevivência das novas instituições dependia de um destes cursos, usados como chamariz. Dentre eles, o que demandava menos investimentos era o curso de Direito; daí a sua proliferação indiscriminada.

Os Decretos-leis nº 53 de 1966 e nº 252 de 1967 reuniram as escolas públicas isoladas de ensino superior, agrupando-as numa integração estrutural, funcional e administrativa que resultou nas Universidades públicas, nos moldes da Universidade de Brasília – UnB. A finalidade era: não duplicar os meios de educação superior, aproveitar recursos de empregados e de manutenção, concentrar estudos básicos, científicos e humanísticos num sistema integrado que serviria a toda universidade, reunir em departamentos os professores, agrupados por áreas de conhecimentos, o que teoricamente proporcionaria condições de melhor desenvolvimento tanto didático quanto de pesquisa, resultantes da integração e cooperação entre ambos.

³⁷ Revista Documenta, nº 01, p.34-36 apud DURAN, 2004.

³⁸ Revista Documenta, nº 01, p.47, artigo 70 apud DURAN, 2004.

³⁹ DURAN, 2004, p.31.

O meio estudantil reagiu fortemente contra essa reestruturação. Todavia, ela foi justificada pelo governo pela necessidade de reformular os objetivos da universidade, repensar seus métodos de ação e dinamizar suas estruturas para fazer face ao processo de desenvolvimento social pretendido, o que ensejou a aceleração da reforma universitária.

Em 1968, uma ampla reforma universitária produzida pela Lei nº 5.540 impôs um sistema educacional completamente dissociado do contexto sócio-econômico brasileiro. No dizer de Bastos⁴⁰, estavam lançadas as bases de ruptura com o clássico modelo das cátedras e quebrado o velho monopólio do saber institucional, cuja “garantia”, ou referência jurídica, foi suprimida do texto constitucional de 1967/1969, liquidando definitivamente a velha estrutura universitária. Inovou quando dispôs sobre a determinação de que as instituições de ensino superior, que mantivessem diversas modalidades de habilitação profissional, deveriam ministrar um primeiro ciclo básico, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins.

Desse modo originaram-se os denominados: Ciclo Básico, Ciclo Profissionalizante e/ou Ciclo Institucional e Ciclo Complementar, que se transformaram, especialmente no Direito, na formação especializada e profissionalizante dominante. Estas modificações, somadas aos incentivos financeiros viabilizados pelos governos à iniciativa privada do setor educacional, a fim de suprir as insuficiências de vagas do ensino superior público, foram tão marcantes que propiciaram a expansão desordenada do ensino superior privado, verificada nas capitais estaduais e nas cidades do interior, ensejando o esvaziamento do conhecimento jurídico e da formação cultural dos profissionais do Direito.

Ao ser criado em 1961, o Conselho Federal de Educação fixou o currículo mínimo de bacharelado das Faculdades de Direito por meio do Parecer nº 215 de 15.09.1962⁴¹ com vigência a partir de 1963, baseado na média das opiniões de uma Comissão formada por estudiosos do ensino jurídico⁴².

Indica 14 disciplinas constitutivas do núcleo necessário, que passou a ser obrigatório, comum para todos os alunos: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil (com Prática Forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado), Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Direito Judiciário Penal (com Prática Forense), Direito Financeiro e Finanças, Economia Política e Medicina Legal. E

⁴⁰ BASTOS, 2000, p. 276.

⁴¹ Revista Documenta, nº 10, p.16-18 apud DURAN, 2004.

⁴² Revista Documenta, nº 02, p.110-112 apud DURAN, 2004.

deixou a cargo das faculdades fixar as disciplinas complementares ou optativas, de acordo com suas necessidades regionais, possibilidades, diferenças individuais dos alunos etc.

É inegável o avanço que a Carta Educacional trouxe para a formação superior nacional, ao delegar às instituições, a decisão de complementar o currículo de acordo com seus propósitos, porém a experiência, anteriormente vivenciada com a implantação da frequência livre, já demonstrara o quão temeroso poderia ser tal atitude. A flexibilização, que possibilitaria a complementação da formação, com a introdução de disciplinas de cunho humanístico, na realidade, ensejou a integralização dos cursos em apenas quatro anos, desde que cumpridas 3.300 horas aula, o que de certa forma impediu a complementação do currículo com as disciplinas culturais, porque as disciplinas constantes do currículo mínimo tinham prioridade, por serem estabelecidas em lei. Além do mais, as instituições de ensino, mormente as particulares, preferiram oferecer um curso com menos tempo de duração, o que de certa forma atrairia mais alunos em busca de uma formação mais rápida e ao cabo mais barata.

Retornando ao currículo de 1962, quanto à formação humanista, sua implantação não alterou a estrutura anteriormente vigente, reafirmando a tendência tecnicista, pois havia uma quase exclusividade de cadeiras estritamente dogmáticas. A única disciplina obrigatória, destinada a uma análise mais ampla do fenômeno jurídico e da cultura continuava a ser a Introdução à Ciência do Direito.

Já em 1963, a Lei nº 4.215, denominada Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, em seu artigo 8º instituiu o exame de Ordem, extinguindo a possibilidade de habilitação por meio da comprovação do estágio, como até então era praticado, passando a ser exigida a aprovação em exame, ministrado pela Ordem dos Advogados do Brasil – OAB como requisito para o exercício da advocacia. A exigência de exame para admissão aos quadros da OAB é nitidamente de caráter selecionador. Visou, essencialmente, a conferir “selo de destaque” aos mais aptos e capazes para o exercício profissional, procurando coibir a admissão de profissionais incapacitados, despreparados, oriundos das inúmeras Faculdades de Direito que se multiplicaram desordenadamente, ministrando cursos de baixa qualidade, nas décadas anteriores. Com o advento do novo Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil, a Lei nº 8.906 de 1994, mais uma conquista institucional se concretizou, já que por meio do Artigo 54, a OAB passou a ter poderes para “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos”, o que lhe deu instrumentos para propugnar em favor de um ensino de melhor qualidade, contra a multiplicação indiscriminada dos cursos e contra quaisquer atos que possam ferir o sistema de

ensino jurídico. Tais instrumentos, isto é, o poder de opinar sobre a autorização de novos cursos, o poder de se manifestar em prol de mais conhecimentos, de um ensino de melhor qualidade, dentre outros, não têm sido muito eficazes, porque mesmo sob protestos da Instituição, o Ministério da Educação e Cultura – MEC e os Conselhos Estaduais continuam autorizando e reconhecendo indiscriminadamente a abertura de novos cursos.

Em 1971, o 1º Encontro Brasileiro das Faculdades de Direito em Juiz de Fora – MG teve a participação de 44 faculdades do país e de 71 professores. A Carta de Juiz de Fora, aprovou moções que incluíram quatro pontos básicos, dentre outros: 1º) reconhecia a inadequação do currículo mínimo vigente, 2º) recomendava que a forma e a realização dos cursos de estágio profissional nas faculdades deveriam ser determinados pelas próprias faculdades, 3º) reconhecia ser indispensável a reformulação da metodologia tradicional do ensino jurídico, e 4º) e último propunha o regime de tempo especial para os professores do magistério superior⁴³.

No final do mesmo ano (novembro de 1971) o MEC, por meio do Departamento de Assuntos Universitários, dirigido pelo Professor Newton Sucupira, expediu a Portaria nº 235, que nomeou comissão a fim de rever o currículo mínimo dos Cursos de Direito. A comissão propôs no projeto a diminuição das disciplinas obrigatórias, deixando a cargo das faculdades a complementação da carga horária que deveria no total abranger 2.880 horas - aulas, para que incluíssem as disciplinas que atendessem às exigências culturais e regionais. Pretendia-se, com isso, formar efetivamente bacharéis habilitados ao imediato exercício da profissão e às necessidades do mercado de trabalho, perfazendo assim o currículo pleno. A comissão justificou a proposta afirmando, entre outras razões, que as Faculdades de Direito sempre desempenharam um papel histórico no país por causa da liderança na formação de instituições políticas, das quais se encontrava afastada em função da crise do Direito. A mesma Comissão reconheceu que o currículo mínimo vigente representava um obstáculo à viabilidade das soluções inovadoras, em face de sua extensão. Com respeito à insatisfação manifestada no 1º Seminário do Ensino Jurídico e no 1º Encontro das Faculdades de Direito em Juiz de Fora em relação ao currículo, considerou que não bastava a sua reformulação, mas também uma nova atitude por parte dos professores na relação ensino-aprendizagem. E, enfim, como recorda Venâncio⁴⁴, convocou as faculdades para a grande tarefa de renovar o ensino jurídico e restaurar a posição do bacharel em direito na sociedade em transformação.

⁴³ VENÂNCIO, 1982, p.330 apud DURAN, 2004.

⁴⁴ VENÂNCIO, 1982, p. 333-335 apud DURAN, 2004.

1.2.3 Reforma Curricular de 1972

O projeto elaborado, pela Comissão nomeada pelo MEC, em 1971, foi a base da Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação, que introduziu, em 1972, um novo currículo mínimo para os cursos jurídicos. O Parecer nº 162/72 do CFE deu corpo à Resolução, fixando o mínimo de conteúdos e duração do curso de graduação, além de classificar em básicas e profissionais as matérias integrantes desse currículo.

“Essa reforma curricular não trouxe, no entanto, os resultados práticos esperados, muito pouco mudando o ensino jurídico brasileiro, que continuou desvinculado da realidade social”, enfatiza Rodrigues⁴⁵. Os objetivos a serem alcançados por este novo currículo mínimo eram os de promover uma heterogeneidade dos modelos de ensino, a fim de que pudessem suprir as necessidades regionais e atender os reclamos da sociedade brasileira, que exigia transformações em várias áreas. Contudo, o que ocorreu foi que as instituições de ensino “interpretaram” mal o espírito da reforma, adotando novamente o que era para ser mínimo como máximo⁴⁶. Também foram mal interpretadas as normas que instituíram o Estágio Supervisionado, que, de acordo com o conjunto normativo educacional e as obras pedagógicas em geral, significa: um conjunto de atividades práticas, reais ou simuladas, voltadas ao campo de trabalho no qual o profissional vai exercer suas atividades depois de formado. Tais atividades envolveriam tanto o futuro advogado quanto os demais profissionais do direito (juízes, promotores, procuradores etc); porém isto não foi respeitado por muitas instituições, tal como ocorre até hoje em grande parte dos cursos jurídicos brasileiros⁴⁷.

Com relação à formação humanista, além das disciplinas Introdução ao Estudo do Direito e Economia, as quais já tiveram justificadas suas inclusões no currículo anterior, foi incluída a Sociologia, que há tempos vinha sendo preterida, em favor de disciplinas técnicas.

Este currículo também traz uma inovação no campo da formação básica: a introdução das disciplinas Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física com ênfase nos Desportos.

O currículo ministrado a partir de 1972, a exemplo do de 1962, também possibilitou uma flexibilização, que poderia ter propiciado um ensino cultural mais amplo.

Porém, novamente, nada se concretizou por várias razões, que vão desde a desenfreada multiplicação dos cursos jurídicos, a opção por um curso menos ambicioso, até a

⁴⁵ RODRIGUES, 1995, p.12 apud DURAN, 2004.

⁴⁶ RODRIGUES, 1995, p. 43.

⁴⁷ Ibid., p. 47.

pressão econômica por especialização comercial, trabalhista, industrial etc, cada vez mais acentuada no mercado de trabalho. Isto resultou na gradual desqualificação docente, em razão da necessidade de um contingente cada vez maior no magistério superior jurídico, levando à contratação de advogados-professores ao invés de professores - advogados, a supervalorização dos conhecimentos técnicos e práticos, em detrimento dos conhecimentos culturais entre outros, que acabaram por inviabilizar sua eficácia e comprometer historicamente a formação do profissional do direito.

A Resolução nº 3 de 1972, que introduziu um novo currículo mínimo obrigatório para os cursos jurídicos, com vigência a partir do ano letivo de 1973, estabeleceu como disciplinas obrigatórias no:

Ciclo básico: a Introdução ao Estudo do Direito, a Economia e a Sociologia,

Ciclo profissionalizante: Direito Constitucional; Direito Civil; Direito Penal; Direito Comercial; Direito do Trabalho; Direito Administrativo; Direito Processual Civil; Direito Processual Penal.

Ciclo complementar e/ou Optativas: as instituições de ensino poderiam escolher duas dentre as seguintes: Direito Internacional Público; Direito Internacional Privado; Ciências das Finanças com Direito Administrativo (Tributário e Fiscal); Direito de Navegação (Marítima); Direito Romano; Direito Agrário; Direito Previdenciário e Medicina Legal.

O documento ainda portava a exigência de aulas de Prática Forense sob a forma de Estágio Supervisionado, aulas de Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva de acordo com a legislação específica. Além da habilitação geral prescrita em lei, explicitada acima, as instituições poderiam criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos em áreas correspondentes às matérias fixadas na Resolução e em outras que fossem indicadas nos currículos plenos⁴⁸.

O novo modelo de organização da Universidade, instituído com a Reforma Universitária de 1968, sob a influência do modelo norte-americano, não era o mais adequado para a realidade brasileira. No Brasil, as mais antigas escolas de ensino superior – principalmente as de Direito – sofreram a influência histórica e política da formação do Estado, que lhes impôs um conteúdo humanista, uma firme vontade de superação do capitalismo subdesenvolvido, o que não ocorreu nos Estados Unidos da América – EUA⁴⁹. Naquele momento histórico do país, entretanto, nossos governantes estreitavam relações com

⁴⁸ Todas as informações explicitadas acima foram extraídas do Plano de Reforma do Currículo do Curso de Graduação em Direito da Faculdade de Direito da USP, de 1973, p.01-13 apud DURAN, 2004.

⁴⁹ BASTOS, 2000, p. 280-281 apud DURAN, 2004.

os EUA, e suas influências, sob diversos aspectos, principalmente com relação à Educação no Brasil, decorreram naturalmente desse processo.

Esta contradição ou ausência de interconexão disciplinar que no ciclo básico se pautava por um ensino humanista e no ciclo profissionalizante se pautava pelo positivismo, cientificismo e tecnicismo, foi uma das razões que levou, naquele momento, o ensino jurídico, que vinha até então tentando introduzir como obrigatórias mais disciplinas de cunho cultural humanista, continuar a ser predominantemente tecnicista e cientificista.

Nessa ocasião, também eclodiu a expansão dos cursos superiores, que, para garantir a sobrevivência dos cursos de baixa procura e rentabilidade, sacrificaram a qualidade dos cursos jurídicos, que eram os mais procurados. Por outro lado, os governos que, até então, centralizavam as decisões da matéria educacional em suas mãos, delegaram tais poderes aos educadores, reservando para si as decisões de base, princípios e diretrizes. Estes educadores compuseram os Conselhos Federais e Estaduais de Educação, passando a coordenar as políticas de educação e a assessorar diretamente os órgãos executivos em questões de natureza pedagógica e educativa, bem como sobre o reconhecimento, funcionamento e autorização de estabelecimentos de ensino públicos e particulares, mas continuaram sob a influência do governo. Os Conselhos sofreram pressões de escolas particulares, estimuladas e apoiadas pelo próprio governo para se expandirem, em razão das políticas que neste período visavam a superação do subdesenvolvimento brasileiro por meio da produção de diversas riquezas, cujos meios para consecução, necessariamente, passavam pela melhor qualificação técnica e científica de seus profissionais. Além do mais, os proprietários destas escolas particulares viram nelas um negócio altamente lucrativo, já que o investimento não exige grandes fortunas, a procura é inesgotável, as garantias contra inadimplência é o próprio ensino etc, alijando, assim, a qualidade e a missão do ensino superior.

1.2.4 Reforma Curricular de 1994, as mudanças no atual ensino jurídico e a inclusão da pesquisa no curso de Direito

Após um conturbado e longo período de dominação militar, propõe-se mais uma modernização do Brasil, com o rótulo de social-liberalismo, uma fórmula política que

pretendia anular o Estado em suas influências, como que preparando o terreno para uma nova situação que transformaria radicalmente a paisagem mundial: o neoliberalismo⁵⁰.

O Brasil, que vinha na contramão da modernização desde a Independência, e tentava adentrar na modernidade por meio de um caminho “mais fácil”, o da mudança política, sofreu o impacto destas políticas, sob todos os aspectos. Pior ainda, endividado e dependente do financiamento externo, foi obrigado a submeter-se a elas, tornando-se mais dependente e subjugado ainda. Esse retrocesso social provocou uma crise de amplas proporções na educação, que se agrava dia a dia, principalmente na educação pública.

As políticas educacionais ideologicamente neoliberais foram induzidas pelo Banco Mundial (BM), também conhecido como Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), organismo ou agência intergovernamental de financiamento da Organização das Nações Unidas (ONU), criado para auxiliá-la no desenvolvimento econômico dos países membros mais pobres.

Todos os recursos da área estão voltados para atingir o maior número possível de analfabetos, com o intuito de erradicação do analfabetismo, de garantir o mínimo de educação ao máximo de pessoas, sem se preocupar se haverá um capital cultural sólido e consistente no futuro. Essas políticas se inserem nos países por meio das normas federais que estabelecem diretrizes e bases, que, por sua vez, se introduzem por meio de normas menores (Resoluções, Portarias, Pareceres etc.) e se fazem cumprir nas múltiplas instituições de ensino, pertencentes ao sistema integrado educacional (redes públicas e particulares de ensino oficial)⁵¹.

Com currículo enfraquecido, pelas razões anteriormente expostas, aliado ao fato da multiplicidade desenfreada de cursos jurídicos, e ao contexto político, social e econômico, inúmeras faculdades de direito transformaram-se em fábricas de diplomas, com formação de baixa qualidade, tanto no âmbito humano como profissional, revelando uma nova crise do ensino jurídico.

Muitas faculdades, entre os anos de 1970, 1980 e 1990, não propiciaram nem mesmo o ensino técnico e científico de modo satisfatório. Seus bacharéis não conseguem sequer a aprovação imediata nos exames da OAB, sendo obrigados a vários anos de cursinhos jurídicos de reforço, para conseguirem tornar-se advogados. Outros tipos de concurso tornam-se inacessíveis a esses bacharéis com fraca formação.

⁵⁰ O neoliberalismo é uma política voltada para combater o estado de bem estar social e instaurar um novo tipo de capitalismo, que se instalou no período entre a 2ª Grande Guerra e os anos 1970. Um regime duro e livre de regras procurou assim restaurar os níveis de lucros das grandes empresas, em decadência durante os anos 1970. In: DURAN, 2004, p.42.

⁵¹ DURAN, 2004

Em 1993, o MEC formou mais uma Comissão de Especialistas em ensino de Direito para apresentar propostas para solucionar a crise do ensino jurídico. A Comissão optou por realizar reuniões regionais com dirigentes dos Cursos de Direito e respectivos Centros Acadêmicos, além de outros segmentos educacionais, para ouvir suas sugestões⁵².

No relatório final desta Comissão, concluiu-se com relação aos currículos, entre outros pontos, que o curso jurídico deveria propiciar sólida formação: técnico-jurídica e sócio-política. A reflexão-doutrinária do Direito deveria ser direcionada para a construção de um saber crítico, a fim de contribuir para a transformação e ordenação da sociedade, que era necessário proporcionar ao acadêmico embasamento humanístico, com ênfase em disciplinas como Filosofia Geral e do Direito, Sociologia Jurídica, História do Direito, Português, Ética Geral e Profissional entre outras. A Comissão enviou um Anteprojeto de reforma que foi encaminhado ao Conselho Federal de Educação em novembro de 1994. Este, porém, foi extinto por meio da Medida Provisória nº 765 de 16/12/1994 e convertido por meio da Lei nº 9.131 de 24/11/1995 no Conselho Nacional de Educação. Nesta data, contavam-se 220 cursos jurídicos em todo o Brasil⁵³. O Projeto foi re-encaminhado ao então Ministro da Educação, Murilo Hingel e aprovado em 30 de dezembro de 1994 por meio da Portaria nº 1.886, publicada no Diário Oficial de 04 de janeiro de 1995, com vigência a partir de 1997. Posteriormente, foi revogada sua vigência para 1998 por meio da Portaria nº 1.252 de 2001 do MEC⁵⁴.

No dizer de Bastos⁵⁵, essa lei (Portaria nº 1886/1994) “é a mais significativa conquista dos movimentos que reivindicam a reformulação dos currículos jurídicos após o governo autoritário”, pois em consonância com a também nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nova LDB), a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, preocupou-se com a garantia dos padrões de qualidade, com o pensamento reflexivo, com a participação do aluno e com a formação voltada para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira. Bastos afirma que

esta nova Portaria, promulgada em um quadro legislativo tumultuado, procurou superar o tecnicismo atribuído à Resolução do CFE nº 3 de 1972, que esvaziou o humanismo da formação jurídica, e absorver novos parâmetros capacitativos do aluno de Direito, voltados principalmente para as novas exigências sociais e tecnológicas e para o imprescindível aprendizado interdisciplinar e prático, apoiados em novos propósitos e modelos metodológicos de ensino e aprendizagem que refletissem as novas

⁵² RODRIGUES, 1995, p.52-61.

⁵³ BASTOS, 2000, p.360 apud DURAN, 2004.

⁵⁴ DURAN, 2004.

⁵⁵ BASTOS, 2000, p. 385 apud DURAN, 2004.

exigências sociais e as esperanças acumuladas nos debates acadêmicos e encontros da OAB⁵⁶.

Concorda-se que essa Portaria tenha procurado amenizar o tecnicismo do ensino jurídico, porque primou pelo bom senso, e foi o primeiro passo no sentido de retomar um ensino superior mais condizente com as necessidades sociais do País, restando dar tempo ao tempo para que os ajustes se acomodem.

A nova LDB nº 9.394/1996, que regulou os dispositivos sobre Educação estabelecidos na Constituição Brasileira de 1988 em sua consonância, dispõe no Artigo 43 que: “A Educação Superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”; incentivar dentre outras coisas, o desenvolvimento, a criação e a difusão da cultura; promover a divulgação de conhecimentos culturais; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, possibilitando sua concretização. Antecipando as Diretrizes e Bases da LDB de 1996, a Portaria nº 1.886 de 1994 do MEC fixou as Diretrizes Curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico, num movimento inovador dentro da área educacional e jurídica, deixando, ao contrário das vezes anteriores, de impor um currículo mínimo aos cursos superiores, e atendendo totalmente aos princípios constitucionais, bem como obedecendo as prescrições da Carta Educacional. Essa flexibilização, novamente interposta, permitiu a composição de currículos criativos, de acordo com as necessidades e possibilidades regionais, oportunidade esta que não poderia deixar de ser aproveitada para ministrar um ensino de mais qualidade.

De fato, as novas diretrizes curriculares do curso de Direito⁵⁷ constantes do Edital nº 04 de 1997 do MEC, têm em mira fornecer as linhas gerais para os cursos jurídicos.

Quanto aos conteúdos curriculares, os cursos jurídicos precisariam atender a três eixos interligados de formação: fundamental (antigo básico), profissional e prática. No eixo de formação fundamental, o curso deve integrar o estudante com as outras áreas do saber, tais como Hermenêutica Jurídica, História do Direito, Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Jurídico, Ciência Política com Teoria do Estado, Economia, Filosofia Geral e Jurídica, Ética Profissional e Geral, Introdução ao Estudo do Direito e Sociologia Geral e Jurídica. No eixo de formação profissional, preparar o estudante para aprender sempre mais, estimular o discente a conhecer e aplicar o Direito indo além do enfoque dogmático, com rigorosidade

⁵⁶ Ibid., p.386-387.

⁵⁷ Diretrizes Curriculares do Curso de Direito elaboradas pela Comissão de Especialistas do Ensino de Direito da Secretaria de Educação Superior em parceria com a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB.

metódica e adequada. No eixo de formação prática, propiciar a integração entre a prática e os conteúdos nos outros eixos. E finalmente, para que se construa um currículo pleno, deve o curso observar a interdisciplinaridade e a realização de uma monografia final com defesa pública perante banca examinadora⁵⁸.

O advento da Portaria nº 1.886 de 1994 do MEC trouxe avanços ao ensino jurídico. Nota-se a presença das disciplinas fundamentais, visando despertar o raciocínio jurídico, a propiciar uma cultura mais abrangente, e a refletir sobre os princípios éticos, tão necessários ao exercício do Direito. Constatou-se, ainda, a obrigatoriedade de destinação de cinco a dez por cento da carga horária total do curso para atividades complementares, incluindo pesquisas, seminários, monitoria, extensão, objetivando a conscientização do alunado para as questões sociais contemporâneas. Há também a possibilidade da concentração em áreas de especialização, a partir do quarto ano, que enseja a oportunidade de dedicação a áreas específicas conforme as aptidões. Estabeleceu-se a obrigatoriedade, para conclusão do curso, da elaboração e defesa de monografia final perante banca examinadora, o que insere o acadêmico no mundo científico. O estágio de prática jurídica, com um mínimo de 300 horas de atividades práticas, busca solucionar, a questão de integração entre teoria e prática, problema este arrastado por décadas, e capacita o futuro profissional para a sua rotina de trabalho. Bastos⁵⁹ observa que a norma procurou absorver e viabilizar a superação das críticas sobre a desqualificação do ensino jurídico no Brasil, além de dar relevância ao conhecimento interdisciplinar, da formação prática e permitir a conexão institucional de intercâmbio, incentivando a formação especializada, a definição da vocação dos cursos, a satisfação das demandas sociais e as modernas exigências do mercado de trabalho.

As reformas curriculares ao longo desses anos, aprofundou, como temos visto, as discussões em torno da qualidade do ensino jurídico. E criou a necessidade da utilização da pesquisa na formação do bacharel com vistas a superar a dimensão tecnicista que por décadas se manifestou no currículo pautado na instrumentalização do estudante para uso da norma e dos procedimentos processuais como eixo central de formação.

A pesquisa na atividade jurídica tem se colocado à parte na formação do bacharel, resultando no esvaziamento do debate científico, em favor da valorização do domínio do instrumental nos meios acadêmicos.

O exame da OAB reforça o posicionamento tecnicista no currículo dos cursos brasileiros, a partir do modelo dos instrumentos de avaliação utilizados para habilitar o

⁵⁸ BITTAR, 2001, p. 214-215 apud DURAN, 2004.

⁵⁹ BASTOS, 2000, p. 387 apud DURAN, 2004.

bacharel ao exercício da advocacia, tornando-se o principal referencial para a formação com o fortalecimento dos espaços destinados à prática jurídica⁶⁰.

A pesquisa no curso de Direito se limita a busca e identificação nos manuais, quase que exclusivamente pesquisas bibliográficas com o cunho de instruir os acadêmicos quanto à aplicabilidade das normas. Essa limitação da atividade de pesquisa nos cursos jurídicos se reflete na formação do professor, pois os quadros docentes são formados por profissionais com experiência e habilidade no exercício da profissão, ou seja, no uso dos instrumentos processuais, mas com lacunas no domínio da prática da pesquisa, devido à carência em sua formação acadêmica em nível de mestrado e doutorado.

Assim, é impossível exigir uma formação no curso de Direito com ênfase na pesquisa, quando os docentes não estão habilitados para tal, o que reforça a formação tecnicista, esgotando o caráter acadêmico e científico. É importante assinalar que a educação superior caracteriza-se pela tríade ensino-pesquisa-extensão, logo a formação do bacharel em Direito deve contemplar o mínimo de vivência do aluno nessas atividades.

A inserção da pesquisa nas atividades acadêmicas constitui-se no desafio posto aos currículos como forma de garantir a elevação do nível da qualidade da formação do bacharel, avançando em direção ao diálogo do Direito com as ciências afins, tornando possível abordar o fenômeno jurídico numa perspectiva interdisciplinar.

Com as reformas curriculares realizadas no curso de Direito, se faz possível perceber que as mudanças apresentadas fortalecem o viés tecnicista na medida em que priorizam a prática em detrimento à atividade investigativa, acentuando-se o valor qualitativo da formação a partir de onde o estudante pode exercer os primeiros passos da advocacia nos Núcleos de Prática Jurídica - NPJ, estruturados nas instituições para atender as exigências do Ministério da Educação.

Mesmo com as inovações implantadas a partir da Resolução nº 09 do Conselho Nacional de Educação, de 29 de setembro de 2004 que prevê dentre outras condições para o funcionamento do curso de Direito, as atividades complementares, flexibilizando o currículo para o desenvolvimento da pesquisa, tal iniciativa ainda é incipiente para fomentar a investigação científica na formação do bacharel.

O caráter livresco no ensino do Direito perdura no cotidiano das salas de aula apenas com a finalidade de desenvolver competências e habilidades quanto ao manuseio dos manuais e dos instrumentos processuais necessários ao profissional para postular as arguições

⁶⁰ PEREIRA, Newton C. F. Trabalho publicado nos *Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI*, Fortaleza – CE, nos dias 09, 10, 11 e 12 de junho de 2010. p. 2731

em favor do reclamante nas diversas varas, de modo que o professor deve buscar uma abordagem do fenômeno jurídico que promova no aluno o desenvolvimento de suas capacidades de leitura e interpretação, sem descuidar do estímulo constante à produção textual e à manifestação oral do seu aprendizado. A aula, especialmente a expositiva, não deve ser a exclusiva forma de abordagem do mundo do Direito, mas deve configurar-se apenas como momento de produção de sínteses, onde a intervenção do professor se torna, indispensável.

A Portaria nº 1.886 de 30 de dezembro de 1994 em seu artigo 3º dá orientações quanto à estruturação curricular dos cursos jurídicos incluindo as atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovada pela própria instituição de ensino superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sociopolítica, técnico-jurídica e prática do estudante.

A fim de cumprir com o estabelecido na referida portaria, e para contemplar a pesquisa como parte integrante da formação do bacharel, os cursos devem programar projetos de pesquisa para exercitar a atividade de investigação e produção do conhecimento na área jurídica.

A atividade de pesquisa propicia o domínio dos métodos e das técnicas de investigação científica, necessárias para a futura formação docente em nível de mestrado e doutorado. Assim, a iniciação científica pode ser fortalecida para incentivar e municiar o acadêmico na inserção da pesquisa como parte para a formação da docência.

A inexistência de projetos de pesquisa ou projetos “fantasmas”, que só existem no papel e que nada produzem de pesquisa, na maioria dos cursos de Direito apenas comprova a fragilidade da formação do docente que atua nos cursos e que em sua maioria só contam com experiência forense, insuficiente para orientar os alunos no caminho do aprendizado do percurso investigativo de um fato, obedecendo ao método científico.

Embora a faculdade de Direito tenha passado por reformas a partir do Parecer CES/CNE nº 142/02, percebe-se que a pesquisa como elemento central na formação do bacharel insere-se apenas como elemento complementar, na construção do trabalho monográfico, o que não é suficiente para preparar futuros docentes em nível de mestrado e doutorado.

O currículo tem sido apontado historicamente como o maior problema do ensino jurídico. À sua defasagem se atribui os males do ensino. Como consequência, a maioria das propostas de reforma inicia por mudança no currículo, acreditando poder resolver uma crise estrutural através de um novo conjunto normativo enfim, de um novo currículo. O vício positivista se instala, historicamente, também nas proposições das reformas.

O Direito não avança em mudar a configuração da estrutura do ensino, valorizando os profissionais com experiência técnica para ocupar o espaço da docência e desvalorizando a formação acadêmico-científica, como pressuposto indispensável para o exercício do magistério nos cursos jurídicos.

De acordo com a LDB 9.394/96 em seu artigo 43, a educação superior tem como finalidade estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, de modo que é por meio dele que se incentiva a pesquisa voltada a descoberta de bens e demandas da sociedade. Assim, a caracterização do ensino superior é de proporcionar ao aluno desenvolver sua criatividade, desvendar situações e problemas através do uso de métodos e técnicas de investigação científica que geram conhecimentos.

Conforme é apresentado no inciso VI do artigo 43 da LDB 9.394/96 o ensino superior possibilita ao aluno conhecer os problemas do mundo presente, destacando aqueles que estão mais perto de sua realidade, de modo que o incentivo à pesquisa nos cursos jurídicos pode trazer benefícios para a sociedade em geral.

Conforme prevê o artigo 44 da LDB 9.394/96, a educação superior abrange cursos e programas de graduação, pós-graduação e extensão, possibilitando ao aluno condições de exercer a atividade de pesquisa em níveis cada vez mais profundos e possibilitando que ele se torne um pesquisador.

A atividade de pesquisa no curso de Direito reserva-se à pós-graduação e não há uma articulação com a graduação para socialização dos estudos desenvolvidos por pesquisadores, o que representa sucessivas perdas na qualidade da formação do bacharel.

A pesquisa no campo das ciências jurídicas tem contribuído para o avanço social, de modo que é necessário que as instituições de ensino incentivem essa atividade para contribuir com tal desenvolvimento social, político e cultural, a partir do contato do aluno com o objeto de estudo, tornando possível a produção do conhecimento.

Nesta atividade, o envolvimento dos professores é de fundamental importância, seja na coordenação, ou na prática investigativa, resultando na produção de conhecimento científico. Assim, a construção da cultura investigativa no curso de Direito exige mudanças radicais quanto à qualificação do quadro docente, especialmente em mestrado e doutorado, pois é na pós-graduação que de fato o aprendizado da pesquisa é exercitado e consolidado.

As reformas curriculares apontam para a pesquisa como base fundamental na formação do bacharel, no entanto, para materializar tal processo é essencial que a docência seja exercida por profissionais com titulação suficiente para exercer o magistério, principalmente, mestres e doutores com vivência na prática investigativa que possam

contribuir para transformar a prática pedagógica nos cursos jurídicos, a partir da presença de profissionais com experiência forense e prática, contudo, com o respaldo pedagógico suficiente para o exercício da arte de ensinar o Direito⁶¹.

1.3 Apresentação do Curso de Direito da Unidade Universitária de Dourados da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS⁶²

A preocupação primordial do Curso de Direito é a de formar cidadãos e profissionais conscientes, atuantes nos diversos movimentos sociais, assumindo, destarte, o papel de agente constitutivo, mediador e modificador da sociedade e aberto às transformações sociais e às novas exigências da sociedade contemporânea. Entende-se que a vocação do curso está voltada para a atuação nos campos do Direito Público e Privado, em geral, e mais especificamente, nas áreas ambientais, agrárias, dos direitos difusos e coletivos, dos direitos laborais e do desenvolvimento sustentável.

O perfil do profissional que o Curso de Direito da UEMS deseja formar se assenta na formação generalista e humanista voltada para o exercício da cidadania, para o bom desempenho das várias dimensões profissionais que a Ciência do Direito abrange, enfim, para a construção da justiça social e de uma sociedade mais igualitária e democrática.

1.3.1 Áreas de Atuação

Poderá atuar dentro da carreira jurídica junto às seguintes áreas:

Magistratura – Juiz; Ministério Público Estadual – Promotor; Ministério Público Federal – Procurador da República; Defensoria Pública – Defensor Público; Procuradoria do Estado e do Município – Procurador; Delegacia Civil e Federal – Delegado e demais cargos como serventuário da Justiça.

Na advocacia poderá atuar junto às seguintes áreas:

Cível, Penas, Trabalhista, Tributária, Ambiental, Agrária, Empresarial, Previdenciária, Direito Público Administrativo e ainda as mais novas áreas que surgem: Direito Internacional, Telecomunicações, Bioética, Direito Eleitoral, Tecnologia da Informação: Informática e Internet.

⁶¹ PEREIRA, 2010.

⁶² Informações extraídas do *site* da Unidade Universitária de Dourados. Disponível em: <<http://www.uems.br/portal/indexcurso.php?C=3>>. Acesso em: 10 maio 2010.

O Bacharel em Direito ou Advogado poderá atuar também como docente, pesquisador e consultor.

1.3.2 Informações do Curso

Curso de Graduação em Direito

O Curso é oferecido com carga horária de 4.212 (quatro mil duzentas e doze) horas aulas e atividades, com prazo mínimo de 5 (cinco) anos e, máximo de 8 (oito) anos para integralização.

O Curso de Graduação em Direito é ofertado com 50 vagas, na Unidade de Dourados, no período matutino, em regime anual e confere o grau de bacharel em direito, mas, para obter a habilitação de advogado, é necessário ser aprovado no exame da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB.

Autorizado pelo Parecer CEE/MS nº 8/94 de 09 de fevereiro de 1994 e reconhecido pela Deliberação CEE/MS 5637 de 10 de dezembro de 1999. Selo de Qualidade "OAB Recomenda" - 2007/2009. Quatro (04) Estrelas - Guia do Estudante - Melhores Universidades 2010 - Editora Abril.

1.3.3 Corpo Docente

O curso possui vinte e cinco (25) docentes entre eles:

Vinte e quatro (24) sob o regime de quarenta (40) horas e apenas um (01) no regime de vinte (20) horas;

Sete (07) em tempo integral (TI), três (03) selecionados e um (01) cedido;

Quatro (04) doutorandos, dez (10) especialistas, três (03) doutores, seis (06) mestres e dois (02) mestrandos.

1.3.4 Matriz Curricular

Eixo de Formação Profissional: O Eixo de Formação Profissional abrange o enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do Direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se

dentre outros, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Agrário, Direito Ambiental.

Eixo de Formação Prática: O Eixo de Formação Prática objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com: a) Estágio Curricular Supervisionado; b) Trabalho de Conclusão de Curso; c) Atividades Complementares.

Estágio Curricular Supervisionado: O Estágio Curricular Supervisionado de Prática Jurídica, realizado no Núcleo de Prática Jurídica, é obrigatório para todos os alunos do Curso de Direito, a partir da 4ª (quarta) série, com carga horária de 306 (trezentas e seis) horas de atividades, e tem como objetivo a aplicação do conteúdo teórico, por intermédio da mediação e arbitragem, utilizando, em último caso, as medidas legais cabíveis.

1.4 Apontamentos Conclusivos desse Primeiro Capítulo

Ao final deste primeiro capítulo, é possível começarmos a compreender o porquê das representações que criamos em nosso imaginário a respeito do curso de direito.

Os primeiros cursos superiores criados no Brasil foram os de medicina e os de carreira militar. Razões óbvias explicam esse fato: a necessidade de oferecer um mínimo de condição e qualidade de vida à população, para que ela continuasse a produzir riquezas e ainda, o controle e a ordem desta população.

Os cursos jurídicos só se tornaram necessários, em razão da urgência na formação da estrutura administrativa e política após a Independência. O processo de implantação se deu de forma um tanto quanto tumultuada. Não havia corpo docente especificamente capacitado para tal empresa, não havia recursos financeiros para as necessidades físicas, não havia experiência pedagógica para elaboração de um projeto deste porte. Tudo foi improvisado, muitos ex-alunos de Coimbra, sem nenhum preparo didático-pedagógico, tornaram-se professores, instalações e material bibliográfico alheios foram requisitados, quase que impositivamente⁶³, parlamentares ditando quais conhecimentos deveriam ser ministrados.

⁶³ Os locais para funcionamento dos cursos jurídicos, tanto em São Paulo quanto em Olinda e posteriormente em Recife foram requisitados pelo Governo Imperial à Igreja católica, pois o governo não dispunha de recursos para a construção de instalações apropriadas e nem dispunha de outras que pudessem servir a estes propósitos. Conforme Rower (1957), a biblioteca do Convento e Igreja de São Francisco foi “vendida” para a Faculdade de Direito porque não se possuía nenhum acervo bibliográfico para o início do curso. (ROWER, 1957 apud DURAN, 2004).

Inicialmente, foram atendidos apenas os filhos das famílias mais abastadas do país, que possuíam condições de mantê-los, sem que estes necessitassem trabalhar para se sustentar. As classes mais pobres, que eram a maior parte da população, não conseguiam sequer completar os estudos fundamentais.

Somente após o início do século XX, o ensino começou a se expandir, permitindo uma inclusão social maior aos níveis superiores, porém este contexto só foi possibilitado em razão das necessidades econômicas e interesses políticos numa instrução profissionalizante da população, a fim de fomentar o desenvolvimento da nação.

O tipo de ensino ministrado inicialmente foi marcadamente profissionalizante, justamente para atender às exigências acima referidas. Os currículos praticados ao longo das décadas, com a preponderância de disciplinas técnicas e científicas, comprovam esta afirmação. E o profissional que produziu foi efetivamente os que compuseram os quadros administrativos e políticos, conforme demonstra. Contudo, também produziram profissionais de outras áreas, tais como jornalistas, escritores, professores, sociólogos, historiadores etc.

Identificou-se que o Humanismo a que se refere o senso comum, é o Humanismo Clássico, Cristão e Renascentista que sofreu ao longo dos séculos transmutações e adaptações no cenário brasileiro.

Identificou-se que as disciplinas que transmitem a cultura humanista nos cursos jurídicos surgem nos currículos com várias denominações: Direito Natural, Introdução a Ciência do Direito – que mais tarde recebeu a alteração de nomenclatura para Introdução ao Estudo do Direito, Filosofia Geral e do Direito – também denominada como Filosofia Jurídica, Sociologia Geral e Jurídica, Economia e Economia Política, Ciência Política, História do Direito, do Pensamento Jurídico e Hermenêutica Jurídica, Metodologia da Pesquisa, Teoria do Estado, Liberdade Pública, Direitos Fundamentais, História das Idéias Políticas, Lógica, Português e Linguagem Forense, Redação, Ética Geral e Profissional. Entende-se que o Direito Romano também possa ser considerado como disciplina cultural, porque é fonte de conhecimento, de estudos comparados, de interpretação e raciocínio⁶⁴.

O modo como essas disciplinas transmitem a cultura humanista é por meio dos currículos praticados, escritos, com conteúdos programáticos que reproduzem a história das civilizações, como as normas surgiram, como pensaram os seus elaboradores. É por meio da reflexão acerca destes fatos e raciocínios que exercitam as mentes dos estudantes, levando-os a formular novos processos de transformação. Isso se dá por meio do capital cultural, trazido

⁶⁴ DURAN, 2004.

às salas de aulas pelos professores, pelas instituições sociais, por meio da herança cultural da sociedade em que viveram e do contexto familiar de cada um.

Verificou-se que as disciplinas que transmitem a cultura humanista não marcaram essencialmente os currículos escritos praticados após as Reformas de 1931, 1962 e 1972, obtendo relevância concreta apenas no último currículo, isto é, o implantado após a Reforma de 1994, que contemplou obrigatoriamente mais disciplinas de cunho cultural do que seus antecessores. Constatou-se que o caráter cultural dos cursos jurídicos a que se refere o senso comum não foi proporcionado pelos currículos escritos em 1931, 1962 e 1972, pois estes foram predominantemente tecnicistas e cientificistas, a exceção do último, o de 1994. Acredita-se que o que aconteceu foi que, durante os períodos de Colonização, Império e início da República, as elites brasileiras cultivavam tradicionalmente a cultura humanista, por influência da nação que a colonizou e da Europa de um modo geral. Acredita-se que no início do século XX, ocorreu uma mudança cultural em consequência das transformações mundiais que mudaram o eixo econômico e financeiro da Europa para os Estados Unidos da América. Que o Humanismo entrou em decadência no Brasil mais tardiamente que na Europa, levando os brasileiros a relegarem-no a um segundo plano, em favor das modernizações exigidas, praticamente chegando o seu cultivo à extinção nos dias de hoje. Supõe-se que após a experiência destas últimas décadas em que predominou uma Cultura mais técnica e cientificista, percebeu-se a necessidade de cultivar uma Cultura mais Humanista, que poderia ser disseminada por meio das disciplinas, nos atuais currículos dos cursos jurídicos, em razão das deficiências e dos conflitos que a cultura americanizada causou em nosso contexto.

Este novo currículo, o de 1994, ao contrário dos anteriores, de fato, instituiu uma base humanística mais ampla no processo de formação jurídica, como se pode observar pela re-introdução obrigatória da disciplina Filosofia, com conteúdos gerais, jurídicos, da Ética geral e profissional, elevada agora ao *status* de disciplina autônoma e da Ciência Política, visando minimizar a formação preponderantemente tecnicista do curso. Entretanto, acredita-se que faltou a obrigatoriedade de disciplinas como a História do Direito com conteúdos da Hermenêutica Jurídica e Estudo do Pensamento Jurídico.

A meu ver, falta ainda maior incentivo à pesquisa, com docentes preparados e titulados para orientar o aluno a pesquisar além do que se vê nos cursos jurídicos, a não usar somente a bibliografia, mas mergulhar no cenário do pesquisador podendo e fazendo pesquisas quantitativas mas, também, qualitativas.

Mas de todo o cenário descrito nesse capítulo, o importante é resgatar a figura do imaginário, da representação que se tem com relação ao profissional do direito, que ainda

desfila como um profissional da elite, de alta cultura e de profundo conhecimento, capaz de ostentar títulos sem o ter e o único intérprete da vontade popular transfigurada pelas leis. Esse imaginário desde a criação do primeiro curso jurídico brasileiro nos acompanha na formação do bacharel em direito, que traz consigo a idéia de pertencer a um curso que se encontra acima dos demais, que lhe transmite a noção de “superioridade” e “profundo” conhecimento jurídico.

É esse o bacharel que formamos, esse é o profissional que entra no mercado de trabalho, e em sua grande maioria é esse professor que participa do ensino jurídico e forma novos bacharéis. Docente esse com formação jurídica precária, sem qualquer conhecimento pedagógico e ainda mais grave, sem noção alguma de como realizar pesquisa ou modificar sua metodologia de trabalho que não seja a leitura das codificações e manuais de direito através de suas aulas expositivas.

Nesse cenário, é que as cotas são inseridas. E o que são cotas? Objeto do nosso próximo capítulo, - as cotas - são uma espécie de inclusão social⁶⁵ e oportuniza o acesso, por meio da reserva de vagas, de negros e índios no ensino superior.

Mas o ensino superior, os docentes, a comunidade acadêmica está preparada para as cotas? Qual a visão que se faz desse cotistas? Dentro dessa ótica, passo a analisar a visão do docente com relação ao cotistas indígena e seu contraponto, ou seja, a visão do cotista indígena com relação ao curso e aos docentes.

⁶⁵ Inclusão social é um termo amplo, utilizado em contextos diferentes, em referência a questões sociais variadas. De modo geral, o termo é utilizado ao fazer referência à inserção de pessoas com algum tipo de deficiência às escolas de ensino regular e ao mercado de trabalho, ou ainda a pessoas consideradas excluídas, que não tem as mesmas oportunidades dentro da sociedade, por motivos como: Condições sócio-econômicas, Gênero, Raça e Falta de acesso a tecnologias (exclusão digital). Disponível em: <<http://www.infoescola.com>>. Acesso em: 02 Out. 2010.

CAPÍTULO II

POLÍTICA DE COTAS NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

Como havia dito no capítulo anterior, quero contextualizar um pouco mais a implantação das cotas. Por que isso? Porque, para muitos, as cotas ainda se configuram um problema, já que elas surgiram, no cenário da UEMS, mas sem que se discutisse qual bagagem discursiva ela trazia, nem a qual grupo pertencia tais discussões. Por entender que seja imprescindível falar um pouco a respeito do assunto, não que o tema da presente dissertação seja esse, mas essa dissertação existe em decorrência do advento das cotas.

As cotas⁶⁶, são medidas governamentais que criam uma reserva de vaga em instituições públicas ou privadas para determinados segmentos sociais, fazendo parte das chamadas políticas de Ação Afirmativa.

2.1 E o que são Ações Afirmativas?

O termo Ação Afirmativa refere-se:

a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o

⁶⁶ “Cotas, busca promover o princípio da igualdade em prol das minorias raciais e étnicas” (CORDEIRO, 2008).

acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança⁶⁷.

O Programa de Ações Afirmativas não se configura numa política de favorecimento assistencialista mas é produto de uma história de desigualdades, de luta e resistência dos movimentos negro e indígena. Esta política de forma alguma cria o racismo, mas sim explicita o já existente em nossa sociedade. A pluralidade étnico-racial e social no espaço acadêmico ajuda a contribuir para a construção de uma educação e sociedade sem preconceito e discriminação.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades⁶⁸.

A luta do homem contra a discriminação racial tem suas origens nos ideais da Independência Americana (1776) e na Revolução Francesa (1789). No entanto, o documento mais importante é a Declaração Universal dos Direitos Humanos elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que estipula:

Artigo I

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com o espírito de fraternidade.

Artigo II

Todos ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades, estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.⁶⁹

Com a adoção dessa Convenção que se adota a eliminação de todas as formas de discriminação racial⁷⁰, ratificada pelo Brasil em 1969, com a promoção de três Conferências

⁶⁷ OLIVEN, Arabela C. Ações Afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-52, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufrgs.br>>. Acesso em: 20 out. 2010.

⁶⁸ SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufrgs.br>>. Acesso em: 10 abr. 2011. p. 56.

⁶⁹ CORDEIRO, 2008.

⁷⁰ “qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica, com propósito de anular ou prejudicar o reconhecimento, benefício, exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais” (Fundação Cultural Palmares-BR, Portal dos Palmares – acesso em 03/07/2003 apud CORDEIRO, 2008).

Mundiais sobre essa temática; as duas primeiras em Genebra/Suíça (1978 e 1983), e a terceira, Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela ONU de 31 de agosto à 7 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul, o governo brasileiro e os demais países que aceitaram e ratificaram essa convenção, passaram a se comprometer publicamente pela luta contra a discriminação racial.

Sendo o acadêmico indígena sujeito da minha pesquisa, creio ser importante um breve retrospecto nas Constituições brasileiras, para verificarmos os avanços das políticas adotadas pelo governo brasileiro com relação aos direitos indígenas ao longo dos anos que desencadearam na ratificação da convenção contra a discriminação racial. É o que verificaremos no sub-tópico adiante.

2.1.1 Constituições Brasileiras: a questão indígena

É preciso lembrar, que desde a colonização brasileira, o Estado encarregou-se de determinar as regras sobre as relações entre a sociedade e os povos indígenas, guiando-se pelo pressuposto que os índios estavam fadados a perder suas identidades⁷¹, transformando-se em membros “regulares”, “normais”, como qualquer outro cidadão nacional.

Portanto, todas as políticas governamentais eram no propósito de integrar e assimilar o indígena à economia e à sociedade nacional.

Todas as Constituições da era republicana brasileira, ressalvada a omissão da Constituição de 1891, reconheceram aos povos indígenas direitos sobre os territórios por eles efetivamente habitados. Foi assim com as Constituições de 1934 (art. 129); 1937 (art. 154); 1946 (art. 216), 1967 (art. 186) e a Emenda Constitucional n. 01/69 (art. 198).

A Constituição Federal de 1988, no entanto, além de reconhecer os direitos territoriais, trouxe importantes inovações no tocante ao reconhecimento dos direitos indígenas como um todo. Com a Constituição de 1988 a visão no país se modifica, assegura-se aos povos indígenas o respeito a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

⁷¹ O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente ‘nem-um-nem-outro’, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, ‘estar fixo’ – ser identificado de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto. (BAUMAN, 2005 p. 35).

Com isso, pela primeira vez reconhece-se aos índios no Brasil o direito à diferença; isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal indefinidamente⁷².

A Constituição de 1988 inovou em todos os sentidos, estabelecendo sobretudo, que os direitos dos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam são de natureza originária, ou seja, que são anteriores a formação do próprio Estado, existindo independentemente de qualquer reconhecimento oficial, art. 231⁷³.

Destaca-se que o texto em vigor elevou também a categoria constitucional o próprio conceito de terra indígena, parágrafo 1:

São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

A maioria das Constituições dos países Latino-Americanos⁷⁴ reconhece os direitos, a terra, a língua, costumes e culturas desses povos. Além desses reconhecimentos, praticamente todos os países dispõem de legislação educacional que garantem o acesso da população indígena ao ensino básico e superior.

Portanto, essas conquistas constitucionais, como as da Constituição de 1988, são verdadeiros marcos com relação às anteriores, pois asseguram muitas das bases de reivindicações indígenas. Mas um longo caminho ainda existe a se percorrer, pois a aplicação dessa legislação ainda é precária. Assegurar plena efetividade do texto constitucional é o desafio que está posto, não só para o Brasil, mas a todos os países da América Latina.

2.2 Experiências na América Latina

Antes de falarmos das cotas, vamos falar um pouco da história da descoberta e ocupação da América pelos europeus, pois essa representa uma mudança no rumo da história da humanidade.

Com a descoberta da América todo o conceito de capital se consolida, descobre-se novos fornecedores de matérias primas e potenciais consumidores a partir da colonização.

⁷² LEITÃO, Sergio. *Os Direitos Constitucionais dos povos indígenas*. Disponível em: <<http://www.bibliojuridica.org/libros/1/278/7.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

⁷³ “Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (CF/1988)”.

⁷⁴ Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guiana, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e Venezuela.

a partir de então que o poder imperial europeu se consolida, que o próprio modo de produção capitalista acha suas matérias primas e seus mercados para se desenvolver plenamente⁷⁵.

Com essa consolidação econômica, as colonizações são marcadas por um amplo jogo de relações de poder entre diferentes povos e culturas. Com a chegada dos europeus colonizadores, os índios, mestiços e, um pouco depois, o negro, passam a “integrar” a sociedade, mas à margem, vêem transformações sociais da periferia, sem qualquer voz ou políticas públicas que os integrem às mudanças e acontecimentos⁷⁶.

Uma das explicações para essa visão, com relação ao indígena, sujeito de nossa pesquisa, nos remete a “incapacidade dos colonizadores em aceitar a diferença sem considerá-la como sinônimo de não plenamente humano. Percebem as sociedades indígenas como “um outro” radicalmente inferior e, portanto, não plenamente humano. Esta concepção sobre as populações indígenas, como não plenamente humanas, acompanha e caracteriza de forma inequívoca os 500 anos de história da América e do Brasil⁷⁷.

Partimos então de um conceito de negação do outro, onde as afirmações sobre a diferença são compreendidas com relação às afirmações da identidade. Identidade seria para nós algo que somos que nos caracteriza pelo nosso olhar, diferente seria aquele que não sou eu.

A identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou heterossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (‘aquilo que sou’), uma característica independente, um ‘fato’ autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente.⁷⁸

Diferente então é o que o outro é, que não é aquilo que sou, por isso a necessidade de afirmarmos nossa identidade para nos diferenciarmos do outro diferente. “Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido⁷⁹.”

⁷⁵ GRISA, Gregorio Durlo. *Pensando o significado das cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras*. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/PENSANDO-O-SIGNIFICADO-DAS-COTAS-SOCIAIS-E-RACIAIS.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2010.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Até muito recentemente (até a Constituição Federal – CF de 1988), os povos indígenas eram considerados, perante a lei e pelos governantes, como não-plenamente capazes. BRAND, A. J. . Educação indígena: o desafio da intercultural e da equidade. Série-Estudos (UCDB), Campo Grande/MS, v. 01, n. 12, p. 35-43, 2001.

⁷⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. *A produção da identidade e da diferença*. p.1. Disponível em: <http://ead.ucs.br/orientador/turmaA/Acervo/web_F/web_H/file.2007-09-10.5492799236.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010.

⁷⁹ Ibid., 2010, p.1.

Considerados então como diferentes e “como portadores de uma cultura “primitiva”, por muitos ainda hoje julgada “imprestável”, buscou-se impor a estes povos indígenas a sua própria negação⁸⁰ e desintegração como sociedades constituídas⁸¹.

Assim, sem acesso às Universidades, para garantirem o aprendizado dos conhecimentos europeus e sem políticas públicas que lhes garantissem direitos, viveram à margem por séculos, até que nas últimas duas décadas, os povos indígenas começam a fazer avanços significativos em várias questões de qualidade de vida.

A escola é uma das áreas em que, embora insuficiente, pode-se ver algum progresso, principalmente no acesso à educação básica e de nível médio. No caso do ensino superior, embora o progresso tenha sido feito, eles são menores do que em outros níveis de formação.

Na América Latina, as experiências existentes quanto à oferta de ensino superior diferenciado ou não para os povos indígenas vêm demonstrando que é possível atender com qualidade anseios e expectativas das diferentes etnias nos diversos países, embora esse atendimento atinja uma parcela mínima desses povos por falta de políticas públicas específicas⁸².

Durante as palestras proferidas no I e II Seminários Internacionais “Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade”, realizados em Campo Grande – MS, foram apresentadas experiências de ensino superior para povos indígenas do México, Chile, Paraguai, Peru e da Bolívia. As dificuldades enfrentadas pelos indígenas nos países em desenvolvimento são iguais. Ter acesso ao ensino superior é um privilégio e permanecer neste um desafio maior ainda. Nos relatos dos representantes desses países, o atendimento do ensino superior à população em geral não atinge índices desejáveis, mas tem bons resultados; obstante os indígenas encontrarem-se em situação de maior desvantagem, considerando o fato de geograficamente estarem mais distantes das

⁸⁰ “Por isso, a constante luta pela garantia dos territórios, e de seus recursos naturais, ocultou e segue ocultando um problema muito mais profundo, que é o da negação do outro, do diferente, como alguém plenamente humano e com os mesmos direitos. Nesta dimensão, pode-se considerar os 500 anos de colonização, também, como de luta por parte das populações indígenas pelo direito de seguirem sendo o que são ou queiram ser, sociedades etnicamente diferenciadas, exigindo as condições necessárias para tal. E é nesse contexto de uma sociedade dominante e majoritária, que apenas muito recentemente retirou de seu arcabouço legal e inexorável perspectiva da integração desses povos, que devem ser situadas, historicamente, as estratégias indígenas do silêncio, que permitem, hoje contextualizar as dificuldades a serem por eles enfrentadas na construção de uma escola diferenciada [...]” BRAND, A. J. . *Educação indígena: o desafio da intercultural e da equidade*. Série-Estudos (UCDB), Campo Grande/MS, v. 01, n. 12, p. 35-43, 2001.

⁸¹ BRAND, 2001.

⁸² CORDEIRO, 2008.

universidades (geralmente na zona rural) e do problema da qualidade da educação recebida nos níveis de ensino anteriores⁸³.

Além disso, após o ingresso através de programas de ações afirmativas, a exemplo do Brasil, os indígenas dos outros países também enfrentam problemas de permanência. Alguns abandonam os estudos por dificuldades de ordem econômica, devido à precariedade da situação econômica da família, e os outros, por questões acadêmicas. Porém, nesses países há um avanço que ainda não se verifica no Brasil: a criação de algumas universidades interculturais abertas (no México, por exemplo) que se tornaram espaços privilegiados para o diálogo entre culturas, orientação curricular flexível, acesso diferenciado nos critérios acadêmicos e combinação de programa de apoio acadêmico (bolsas), enfim a transformação da instituição que as recebe com a criação principalmente de mecanismos que evitem o abandono dos estudos⁸⁴.

A alta evasão dos povos indígenas, segundo estatísticas⁸⁵ que demonstram que mesmo nos países com alto índice dessa população, o número de indígenas que estão inseridos na educação básica e superior é muito inferior ao número de brancos e até mesmo de negros. Essa disparidade fez com que se criassem programas concebidos especificamente para atender essas populações, conhecidos como cotas e aplicados pelas Instituições de Ensino Superior.

Mas no dizer de Álvaro Bello M.⁸⁶

El problema es que la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior es vista, em muchos países y contextos, como um obstáculo. Los centros de educación superior están muy dispuestos a aumentar sus matrículas porque es parte de la lógica de mercado por la que se rige una parte importante de los sistemas universitarios nacionales. Están muy dispuestos a readecuar su currículo para acoger las nuevas demandas del mercado laboral y ofrecer así un perfil más profesionalizante de sus alumnos. Pero, están menos prestos a readecuar sus valores y principios, las estructuras y diseños institucionales para acoger la diferencia cultural. La ‘educación inclusiva’, las ‘necesidades educativas especiales’ o la ‘integración de la diversidad’ son hoy conceptos frecuentes em muchas insituiciones de educación superior; sin embargo, están lejos de constituir marcos normativos que deriven em derechos específicos para los estudiantes indígenas. Finalmente, se trata más bien de perspectivas de inclusión basadas en formas de reconocimiento simple, ‘reparatórias’ o simbólicas.⁸⁷

⁸³ CORDEIRO, 2008.

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Tabelas 1 e 2. In: MATO, Daniel. (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidade em Educación Superior*. Caracas: IESALC-UNESCO 2008. p. 31- 32.

⁸⁶ Doutor em Antropologia pela Escola de Antropologia da Universidade Católica de Temuco Chile.

⁸⁷ M. Bello, Álvaro. *Etnicidad y ciudadanía en América Latina: la acción colectiva de los pueblos indígenas*. 2004.222p. (Libros CEPAL, 79).

2.3 Cotas no Brasil

A política de cotas implantada no Brasil, como ação afirmativa, é para muitos o único exemplo desse tipo de política. Mas ações afirmativas já existem em nossa legislação desde 1930 no governo de Getúlio Vargas quando foi criada a Lei dos Dois Terços, que buscava assegurar a participação majoritária dos trabalhadores brasileiros em empresas e postos de trabalhos, principalmente os de propriedade dos imigrantes que discriminavam os considerados nativos no Brasil⁸⁸.

No campo da educação, a preocupação surge apenas com o advento da Lei n. 5.465/68, chamada Lei do Boi, que estipula em seu art. 1:

[...] os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão anualmente, de preferência, 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio⁸⁹.

Outros exemplos de ações afirmativas estão na Constituição Federal Brasileira (CF.) de 1988, art. 37, inciso III, que prevê 5% de vagas em postos de trabalhos, concursos e outras atividades para os portadores de deficiência em empresas com mais de cem trabalhadores; a Lei Eleitoral n. 9.504/97, que dispõe de vagas para mulheres na lista de candidatos nas eleições; Decreto-Lei 5.452/43 (CLT), que estabelece, em seu art. 373-A, a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres; Lei 8.112/90, que prescreve, em seu art. 5º, § 2º, cotas de até 20% para os portadores de deficiências no serviço público civil da união; Lei 8.666/93, que preceitua, em seu art. 24, inc. XX, a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência, entre outras leis federais, estaduais e municipais que garantem ações afirmativas.

Iniciadas no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e intensificadas no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as questões das ações afirmativas ganham novas proporções, bem como a questão racial ganha um novo e grande impulso com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, com status de Ministério.

⁸⁸ CORDEIRO, 2008.

⁸⁹ SILVÉRIO, 2002, p.125 apud CORDEIRO, 2008.

Criação ainda do Programa Universidade para Todos – PROUNI⁹⁰ que é considerada uma política social pública. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, para alunos oriundos da rede pública que comprovem carência e a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Criado pelo governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005, o PROUNI oferece em contrapartida, isenção de vários tributos e contribuições (ex: imposto de renda das pessoas jurídicas) àquelas instituições de ensino que aderem ao programa.

O PROUNI possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, o convênio de estágio MEC/CAIXA e o FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa.

Desde 2007, o PROUNI e sua articulação com o FIES é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE⁹¹, para uma educação básica de qualidade. Investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente. Significa também envolver todos (pais, alunos, professores e gestores), em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola.

Assim, o Programa Universidade para todos, somado ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI⁹², instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as Universidades Federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior apresenta-se como ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Esse programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior, pelo Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), a Universidade Aberta do Brasil – O Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB – foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005. Atualmente é gerenciado pela CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior. O sistema é uma parceria

⁹⁰ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Programa Universidade para Todos*. Disponível em: <<http://www.prouniportal.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 maio 2010.

⁹¹ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em: <<http://www.pde.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 maio 2010.

⁹² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 maio de 2010.

entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas. Trata-se da oferta de ensino superior à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Nos municípios que desejam participar são montados Pólos de Apoio Presencial – PAPs, que possuem salas de aula, laboratórios didáticos, tutores para os alunos, biblioteca e outros recursos.

Não são oferecidos cursos de mestrado e doutorado pela UAB. Devido às exigências da legislação brasileira do ensino superior, na UAB ainda existem requisitos e exames de ingresso (vestibular) para acesso aos cursos em nível de graduação, e processo seletivo para a maioria dos cursos de pós-graduação – e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a oferta de educação superior até o presente ano (2011) para pelo menos 30% dos jovens de 18 a 24 anos.

Dentro deste cenário de ações afirmativas já existentes na legislação brasileira desde a década de trinta, com a rejeição ao racismo, declarada pela participação ativa do Brasil na Conferência promovida pela ONU em Durban/2001, que ganhou força normativa no direito brasileiro e pressionado pelos Movimentos Afro-descendentes e Indígenas, bem como vários outros movimentos sociais, inicia-se uma série de ações para o desenvolvimento de políticas voltadas a população negra e indígena que acarreta na adoção de cotas (reserva de vagas) nas Instituições de Ensino Superior brasileiras.

De acordo com o então reitor da UnB, José Geraldo de Souza Júnior “não há mais controvérsia sobre a constitucionalidade das ações afirmativas. A política das cotas não pode ser considerada contrária ao princípio da igualdade, já que tem por objetivo remediar situações desvantajosas, ainda que implique tratamento favorável a um grupo social”⁹³.

Outra prerrogativa é a autonomia universitária assegurada pela CF de 1988, capítulo III, seção I, art. 207⁹⁴ que garante à instituição a liberdade de adotar regras próprias nas áreas administrativas e acadêmicas, podendo optar ou não pela adoção das cotas.

Com a prerrogativa da autonomia universitária, a posição do governo brasileiro em lidar com a questão racial, que era tímida, passa a intensificar-se por movimentos dentro e fora das universidades. E em 20 de novembro de 2008, a Câmara dos Deputados aprova

⁹³ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Entenda o sistema de cotas. Disponível em: <http://www.unb.br/estude_na_unb/sistema_de_cotas>. Acesso em: 3 maio 2010.

⁹⁴ “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e, obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

projeto que estabelece cotas raciais e sociais em todas as universidades públicas federais do país, pacificando assim, qualquer discussão à nível de instituições federais.

A implantação dos índices de reservas das cotas varia de universidade para universidade, de acordo com sua organização interna (postura dos conselhos universitários e das diferentes reitorias). Mas hoje é possível afirmar que as cotas são uma realidade, já que todas as Instituições do ensino superior brasileiro aderiram às mesmas.

E neste cenário social e político é que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS dá início ao processo institucional de cotas para negros e índios.

2.4 Cotas na UEMS

Antes de falar sobre as cotas, gostaria de contar um pouco da história da UEMS, de como ela se formou.

2.4.1 História⁹⁵

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS foi criada pela Constituição Estadual de 1979 e ratificada pela constituição de 1989 conforme os termos do disposto no artigo 48 do Ato das Disposições Constitucionais de 1989, foi instituída pela Lei nº 1461, de 20 de dezembro de 1993, com sede e foro na cidade de Dourados.

Visando dar atendimento ao disposto constitucional, em 1993, o governo nomeou a Comissão de Implantação da UEMS para que se delineasse uma proposta de Universidade voltada para as necessidades regionais objetivando superá-las e contribuir através do ensino, da pesquisa e da extensão para o desenvolvimento científico, tecnológico e social do estado.

Através de reuniões com as comunidades locais, foram definidas as necessidades regionais e chegou-se à concepção de uma Universidade com vocação voltada para a propagação do ensino superior no interior do Estado, alicerçado na pesquisa e extensão, respaldada na Política de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, que se propunha a reduzir as disparidades do saber e alavancar o desenvolvimento regional. A UEMS torna-se ao longo dos anos um importante mecanismo de desenvolvimento e inclusão social.

⁹⁵ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Disponível em:< <http://www.uems.br>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

Implantada, com o objetivo de desenhar um novo cenário educacional no Estado, uma vez que este tinha sérios problemas com relação ao ensino fundamental e médio, principalmente quanto à qualificação de seu corpo docente. Era necessário criar uma universidade que fosse até o aluno, em função das distâncias e dificuldades de deslocamento. Era preciso vencer distâncias, democratizar o acesso ao ensino superior e fortalecer o ensino básico.

Para cumprir esta proposta, buscando racionalizar recursos públicos, evitar a duplicação de funções, cargos e demais estruturas administrativas e a fragmentação das ações institucionais, a UEMS adotou três estratégias diferenciadas: rotatividade dos cursos, sendo os mesmos permanentes em sua oferta e temporários em sua localização⁹⁶; criação de unidades universitárias em substituição ao modelo de campus e estrutura centrada em coordenações de cursos ao invés de departamentos. Esse modelo de instituição descentralizada permitiu que milhares de alunos realizassem o sonho de fazer um curso superior.

A UEMS, no ano de 2003, ofertava 18 cursos, hoje são 31 cursos⁹⁷, nas Unidades Universitárias de Amambai, Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracajú, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e a sede Dourados.

O Curso de Direito, campo da presente pesquisa, conta com oferta em três Unidades Universitárias: Dourados (sede), Naviraí e Paranaíba.

2.4.2 Cotas

A primeira vez que se ouviu falar de cotas dentro da UEMS foi através da Lei n. 2.589, de 26 de dezembro de 2002, que dispõe sobre reserva de vagas para indígenas (criada sem estabelecer percentual), e da Lei n. 2.605, de 06 de janeiro de 2003, que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros. A UEMS tinha prazo inicial de noventa dias para regulamentar as leis, mas na prática precisou do dobro desse tempo considerando a sistemática adotada pela instituição⁹⁸.

⁹⁶ Mais tarde esta idéia de rotatividade foi modificada e a estrutura que temos hoje é oferta e localização fixas.

⁹⁷ Administração, Agronomia, Artes Cênicas e Dança, Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Engenharia Física, Engenharia Florestal, Física, Geografia, História, Letras Português-Espanhol, Letras Português-Inglês, Licenciatura em Computação, Matemática, Pedagogia, Química - Noturno, Química Industrial, Sistemas de Informação, Turismo, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Agroecologia, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Horticultura, Tecnologia em Produção Sucrealcooleira e Zootecnia.

⁹⁸ CORDEIRO, 2008.

Começava todo o processo de “aceitação” das cotas.

Gostaria de pedir licença ao leitor e discorrer um pouco sobre o corpo docente do curso de direito da UEMS. Não falo só dos docentes com lotação na sede Dourados, mas dos docentes das outras unidades que possuem a oferta do curso de direito. Como discorreremos no primeiro capítulo, a formação desse docente é bastante tecnicista, não por sua culpa, mas em decorrência de um ensino jurídico voltado a atender os anseios do mercado.

Assim, temos em sala de aula docentes, em sua maioria, utilizando-se de aulas expositivas, com os Códigos⁹⁹ como ferramenta de ensino e realizando projetos de ensino, pesquisa e extensão como complemento de carga horária.

Repassam aquilo que lhes foi ensinado, reafirmando antigos discursos, em que se considera o curso de direito como um curso de elite e para a elite¹⁰⁰. E que elite é essa? Não se fala aqui só da elite econômica entende-se que o acadêmico de direito seja aquele que detém um conhecimento completo, sendo a elite cultural.

Tendo esse cenário ao fundo e sem qualquer discussão acadêmica prévia, a Lei das cotas surgiu e tinha que ser regulamentada e nós docentes, queríamos debatê-la.

Muitas preocupações foram levantadas, se tal lei era constitucional ou não, como ficaria o nível e a qualidade do curso com o ingresso de acadêmicos negros e indígenas. Em nosso imaginário, esses acadêmicos não possuíam boa formação escolar (já que não vinha de colégios particulares e nem de bons colégios, que embora Estaduais, eram conceituados na cidade), portanto com a reserva, estariam “tirando” as vagas dos alunos de “excelência” que queríamos ter como acadêmicos da instituição e do curso de direito.

Mas, como relatado na tese da Professora Doutora Maria José de Jesus Alves (Majú), então Pró-reitora de Ensino da UEMS, na primeira reunião para tratar do assunto junto à Câmara de Ensino – CE do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE da UEMS, no dia 18 de março de 2003, um “conselheiro da área do direito, alertou que a lei, uma vez promulgada tinha de ser cumprida independente de se querer ou não”.

⁹⁹ O código reúne em um só texto, disposições relativas a uma ordem de interesse podendo abranger a quase totalidade de um ramo, como o Código Civil, ou alcançar apenas uma parcela menor da ordem jurídica, como é a situação, por exemplo, do Código de Defesa do Consumidor. Não é a quantidade de normas que identificam o Código, podendo este apresentar maior ou menor extensão. Há leis que são extensas e que não constituem códigos. Fundamental é a organicidade, que não pode deixar de existir. O Código deve ser um todo harmônico, em que as diferentes partes se entrelaçam, se complementam. As partes que compõem o Código desenvolvem uma atividade solidária há uma interpenetração nos diversos segmentos que o integram. Daí a dizer-se que os Códigos possuem organicidade. [...] Por Código entende-se lei nova sobre vasta matéria jurídica. In: OLIVEIRA, Adriane Stoll de. A codificação do Direito. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 7, n. 60, 1 nov. 2002. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/3549>>. Acesso em: 02 mar. 2010.

¹⁰⁰ O que há de melhor e se valoriza mais (numa sociedade). Minoria social que se considera prestigiosa e que por isso detém algum poder e influência. ELITE. In: Dicionário jurídico. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/dicionario>>. Acesso 03 maio 2010.

Era difícil para nós, mesmo sendo da área jurídica e sabendo da aplicabilidade da lei, aceitarmos um discurso que, em primeiro momento, era repudiado até mesmo pela conselheira do CE como relatado na tese da Professora Maria José de Jesus Alves Cordeiro¹⁰¹ militante do movimento negro que se colocou contra as cotas¹⁰² e pela própria Pró-reitora de Ensino a quem caberia o papel de implantação das cotas¹⁰³.

Então como falar da aceitação dos docentes do curso de direito? Docentes que queriam excelência de seus alunos, por entenderem ser o direito um curso de excelência, de maioria “branca” e não sendo qualquer deles de descendência indígena? Essa aceitação não seria fácil.

Podemos perceber isso na fala de um dos entrevistados:

Quando nós contactamos os movimentos que envolviam a questão indígena e dos negros, para eles era uma satisfação enorme poder discutir aquilo, mas quando a gente contactava com os professores, coordenadores, gerentes de unidade explicando que estaria por acontecer era uma resposta de revolta. Revolta porque a maior parte dos professores, embora alguns defendessem e trabalhassem a questão indígena, alguns por ventura militassem na questão de cotas para negros, todos tinham uma questão: cotas não é o melhor sistema, todo mundo tinha essa idéia, cotas não seria melhor forma. Então eles acham que a melhor forma de incluir um indígena dentro da universidade, não seria mexendo de cima para baixo, mas talvez lá de baixo [...].

Como se poderia prever, houve embates, os conselheiros não se sentiram preparados para discutir assunto tão polêmico, e solicitaram a formação de comissão com participação do Movimento Negro, Conselho Estadual de Direito do Negro, Lideranças Indígenas e da Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial – CEPPIR do Governo do Estado (extinta em 2007 no governo do PMDB). O Processo foi retirado de pauta da CE e aprovada uma Comissão de Estudos para aprofundamento da discussão¹⁰⁴.

¹⁰¹ CORDEIRO, 2008, p.54-55.

¹⁰² “A conselheira, a despeito de sua militância e liderança no movimento negro, encaminhou um parecer contrário à implantação das cotas argumentando que:

- a) o baixo índice de negros nas universidades era o resultado da falsa abolição dos escravos, em que não lhes fora dado o direito à educação, qualificação profissional, moradia e terra para trabalhar;
- b) existe indefinição no quesito cor;
- c) o não-reconhecimento pela sociedade de que em mais de 44% dos brasileiros predomina a essência e a aparência negra;
- d) a falta de cumprimento da Constituição Brasileira que assegura igualdade para todas as raças;
- e) a inexistência de oportunidades para os negros.

A conselheira concluiu afirmando que o que precisaria existir seria a igualdade de oportunidade com ética, respeito e dignidade, garantindo assim, a real qualidade de vida.”

¹⁰³ “Foi nessa reunião que **fiz uma declaração infeliz**, dizendo que “particularmente não era favorável às cotas, mas como Pró-reitora tinha esse caminho a percorrer” (CORDEIRO, 2008, p. 56, grifo nosso).

¹⁰⁴ CORDEIRO, 2008, p. 55.

A comissão criada na CE iniciou os trabalhos promovendo algumas audiências públicas, em que houve a seguinte manifestação por parte dos discentes: “Nós estávamos bem até hoje, sem negros e sem os índios na universidade”, gritaram e se retiraram¹⁰⁵, e o Fórum de Discussão Reserva de vagas para indígenas e negros na UEMS: vencendo preconceitos. Esses fóruns não foram realizados em todas as unidades mas foram aglutinados em outras unidades, no caso de Paranaíba, na cidade de Cassilândia. E em outra oportunidade, todas as unidades estiveram reunidas na capital do Estado, Campo Grande.

Apesar da convocação do fórum trazer a presença de representantes indígenas, houve somente a palestra com a representante do movimento negro Raimunda Luzia de Brito e a presença de um professor do Estado do Goiás para falar de cotas, voltada para as cotas afrodescendentes. A presença de indígenas nas discussões se concentrou na sede Dourados, junto às discussões na Câmara de Ensino.

Assim, de uma hora para outra, docentes e técnicos administrativos foram convocados, “arregimentados”, “arrebanhados” a participar de uma discussão que não sentíamos como nossa. A presença era obrigatória, havia lista de presença e a ameaça do não comparecimento acarretar em descontos dos dias, caso não se justificasse a ausência, aumentava ainda mais a insatisfação.

Cotas, reservas de vagas, inserção de negros e índios no ensino superior, com porcentagem fixada em lei gerou, muita revolta e os docentes não fizeram qualquer questão de ingressar efetivamente nas discussões. Parecíamos meros coadjuvantes, me recorro que na ocasião da reunião de Campo Grande, os docentes do curso de direito de Paranaíba eram a maioria, já que os de Dourados não compareceram, exceto o coordenador(a) de curso.

Baseada nessas discussões, a CE volta a se reunir em 08 de julho de 2003¹⁰⁶, desta vez para discutir a oferta de vagas no vestibular e o critério de inscrição nas cotas¹⁰⁷. O COUNI em 17 de julho de 2003 aprova a proposta da CE que designava 10% das vagas para os indígenas, criando percentual à lei.

Finalmente, em 14 de agosto de 2003, o CEPE, órgão competente para julgar cotas e critérios de inscrição nestas, se reúne e aprova a Resolução CEPE/UEMS n. 382, de

¹⁰⁵ Fala de um dos entrevistados.

¹⁰⁶ CORDEIRO, 2008.

¹⁰⁷ “Representantes indígenas da etnia guarani alegaram que não poderia identificar o índio somente pelo documento indígena (RG), uma vez que se sabia que havia não-indígenas que possuíam documento emitido pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Propunham ainda, a autodeclaração em uma das etnias e que, pai e mãe fossem indígenas, bem como morar na Aldeia [...] prova escrita na língua de cada etnia, entre outros. [...] Quanto aos negros, os representantes traziam como proposta o fenótipo mesmo sabendo da impossibilidade científica de se definir raça”. (CORDEIRO, 2008, p. 61).

14/08/2003, mais tarde revogada pela resolução CEPE/UEMS n. 430 de 30/07/2004, que conservou os mesmos critérios e exigências, baseadas no fenótipo para os negros e descendência para os indígenas.

Além das cotas foi implantada junto à UEMS o curso Normal Superior Indígena – habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.¹⁰⁸ Neste curso formaram-se 26 indígenas Terena em dezembro de 2004, na Unidade Universitária de Aquidauana e 27 Guaranis em dezembro de 2006, na Unidade Universitária de Amambai/MS.¹⁰⁹

A oferta do curso Norma Superior Indígena, foi extinta pela necessidade e luta dos movimentos indígenas em participarem e ingressarem em todos às licenciaturas e bacharelados da Universidade, proposta que era contemplada pelas cotas.

Desde a aprovação das cotas, e após várias pesquisas que comprovam não haver diferença no aprendizado e desempenho do cotista e do não cotista, mesmo assim o que ainda se vê é o discurso velado da discriminação. Os docentes ouvidos nessa pesquisa, ainda não conseguem aceitar essa inclusão, principalmente com relação ao indígena. A meu ver, ainda trazem para a sala de aula muito do folclórico e da idéia de integração cultural que permeou durante séculos o imaginário popular. O que se ensina não atende as disposições constitucionais de respeito e conservação da diferença. Muito pelo contrário, já que o que se ensina e como se ensina, vem da antiga formação deficitária do bacharel em direito, sem qualquer modificação no modo de transmissão e de pesquisa desse professor.

O acadêmico indígena, que ingressa no curso de direito, esta fadado a ver o ensino jurídico ser ministrado, sem qualquer preocupação em integrar seu conhecimento ou sua cultura, pois o ensino jurídico ainda é ensinado como à época do Brasil Império.

¹⁰⁸ CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Sustentabilidade, educação escolar e formação de professores indígenas. *Revista Tellus*, ano 5, n. 8/9, p.91-101, abr./out. 2005. Disponível em: <http://www.neppi.org/projetos/gera_anexo.php?id=1453>. Acesso em: 10 out. 2010.

¹⁰⁹ O perfil do professor formado neste curso é de:

- Pesquisador reflexivo, que parte das perspectivas de análise de caráter intra-escolares centrados em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional, considerando as dimensões contextuais e político-ideológicas, as interações entre cultura escolar e o universo cultural dos diferentes sujeitos presentes na realidade escolar;
- Habilitado para atuar no ensino, na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base de sua formação;
- Capaz de identificar problemas socioculturais e educacionais e de propor respostas criativas às questões da qualidade de ensino;
- Capaz de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e na prática pedagógica;
- Capaz de dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais;
- Comprometido ética e politicamente com o conjunto da população indígena. (fonte idem à 39)

Com o contato que tenho com os docentes, por ser uma docente, vejo que apesar do discurso politicamente correto da inclusão e da aceitação das cotas, a representação que o docente faz do cotista indígena é estereotipada, folclórica, e sua postura com relação ao mesmo ainda é de rejeição. E dentro desta ótica é que surgiu meu interesse pelo presente tema.

CAPÍTULO III

COTISTAS INDÍGENAS NO CURSO DE DIREITO DA UEMS

Antes de qualquer consideração a respeito das condições indígenas no curso de direito ou em nosso Estado, faz-se necessário falar a respeito da representação do docente com relação ao cotista indígena, sua visão e opinião a respeito de como eles são vistos em sala de aula, e como eles conquistam seu espaço cenário.

Com essa visão, poderemos contextualizar a questão indígena no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), como se encontram divididas as etnias e onde se localizam, e no curso de direito da UEMS. E é isso que nos propomos a fazer, nesse capítulo.

3.1 O que vem a ser Representação e a Representação do Docente do Curso de Direito Sobre o Cotista Indígena

Durante o tempo do cumprimento dos créditos, minha preocupação na elaboração do pré-projeto sempre foi com o conceito de representação¹¹⁰. E no primeiro momento, o construí baseada no conceito de representação da psicologia.

¹¹⁰ Derivação fem. sing. de representar. Representação: *s. f.*, Exposição, exibição. Quadro, escultura ou gravura que reproduz uma coisa ou pessoa. Exposição verbal ou escrita do que temos na mente. Observação feita em termos persuasivos. Reclamação em que se fundamentam os direitos ao que se pede. Récita. Tratamento; ostentação inerente a um cargo. Corporação dos representantes de uma nação. Representar – Conjugação: *v. tr.* Patentear, revelar, mostrar. Reproduzir pela pintura, escultura, gravura, etc. Trazer à memória, significar, simbolizar. Expor (por meio de representação). Ser mandatário, procurador, embaixador ou agente de. Fazer as

Que passou a ser questionado quando tomei contato com os Estudos Culturais. E o que vem ser Estudos Culturais? Estudos Culturais são estudos sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, sua multiplicidade e complexidade. São, também, estudos orientados pela hipótese de que entre as diferentes culturas existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas.

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social ¹¹¹.

Os Estudos Culturais podem fundamentar a convivência entre identidades culturais e sociais múltiplas. Mas para que isso ocorra é necessário que sejam questionadas as relações de poder que se manifestam nas atitudes preconceituosas e excludentes em relação às mulheres, diferentes aparências físicas, formas de orientação sexual e contra as etnias e raças de origem não-européia.

Passando a conhecer os Estudos Culturais, então, rompo com a concepção monística de tudo, própria da minha formação e passo ao “reconhecimento de que há distintas contradições sociais cujas origens são também diversas” e “[...] devemos pensar sobre a articulação entre as diversas contradições”¹¹².

Segundo Hall,

[...] é através do uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos – como representamos – que damos significado. Ou seja, em parte damos significado aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos. E, em parte, damos significado através da forma como as utilizamos, ou as integramos em nossas práticas do cotidiano¹¹³.

Desde o início do ensino jurídico, como vimos no primeiro capítulo, o docente do curso de direito tem a visão elitista de seu curso, acreditando que seu discente vá sair do curso apto a galgar os mais elevados cargos nos concursos públicos da carreira jurídica, com bagagem doutrinária suficiente para enfrentar o Exame de Ordem¹¹⁴ e obter a aprovação. Assim é que trazemos a figura do indígena como algo folclorizado, impregnado de estigmas,

vezes de. Figurar, parecer ter. Pôr em cena. Ter na peça um papel. v. *intr.* Dirigir uma representação a. Fazer um papel. v. *pron.* Figurar-se. (dicionário)

¹¹¹ SILVA, 2002 apud BACKES, 2005, p.134.

¹¹² HALL, 2008, p. 152.

¹¹³ *Ibid.*, p.152.

¹¹⁴ Dentre as exigências para pertencer aos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o estudante de Direito deverá ser aprovado no Exame de Ordem, que é realizado (três) vezes por ano em todos os Estados brasileiros.

incorporado ao nosso imaginário pela formação que recebemos. Os docentes do curso de Direito não estavam acostumados a eles. Existiam, mas não em “nosso mundo”, faziam parte de outra realidade, não do mundo acadêmico.

Integrar o cotista indígena à “realidade” carecia e carece até hoje mudar o modo como este docente enxerga e interpreta a cultura deste povo.

Segundo Silva¹¹⁵, é pelo conceito de representação que expressamos a identidade como “significado – culturalmente e socialmente atribuído”, ou seja, a “representação como um sistema de significação”, ou, ainda, como a “marca ou traço visível, exterior”, “uma forma de atribuição de sentido”, como um “sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder”.

As representações podem ser pensadas como “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”.¹¹⁶

Interessa, nessa pesquisa, entender o dizer dos professores sobre a identidade desse outro, os acadêmicos indígenas, sabendo que “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade do outro”¹¹⁷.

[...] os agenciamentos discursivos e as categorias que os fundam – como os sistemas de classificação, os critérios de recorte, os modos de representações – não se reduzem absolutamente às idéias que enunciam ou aos temas que contêm, mas possuem sua lógica própria – e uma lógica que pode muito bem ser contraditória, em seus efeitos, com letra da mensagem.

Mas, com a chegada dos cotistas indígenas, esse discurso toma outra proporção. A preocupação agora é com a qualidade do curso, que para muitos docentes esta comprometida vez que, conforme fala de um dos entrevistados, “o cotista traz sérios problemas com relação à linguagem (falada e escrita)”, “são quase analfabetos”, então como reservar vagas a estes e tirar vagas de concorrentes com melhor formação?

Sobre essa questão diz Minayo: “[...] as palavras não são a realidade, mas uma fresta iluminada: representam!”¹¹⁸

Notamos claramente essa maneira de pensar pela seguinte transcrição da entrevista do docente 7:

¹¹⁵ SILVA, 2000, *passim*.

¹¹⁶ CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1990. p. 187.

¹¹⁷ *Ibid.* p.89.

¹¹⁸ MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOUITH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.110.

Professor como tem um senso de ponderar, pensar, raciocinar melhor,...ao ouvir os especialistas, as pessoas, eles perceberam que fosse necessário aquele momento, compreenderam que o sistema de cotas existe, implementado, tem que ser colocado e eles queriam que fosse feito de uma forma a causar menos problema possível. A única coisa que ficaram em dúvida ainda, e os professores foram bastante reticentes, era quanto à questão qualidades dos alunos que eles receberiam. Seria um nível baixo de alunos de qualidade, alunos com deficiência, porque existe essa deficiência, em se tratando da questão indígena era pior, porque a questão indígena tinha um problema mais sério, a forma de ele estudar, a forma de se comunicar, a forma de eles se expressarem enquanto um outro tipo de etnia, outro tipo de cultura [...].

O discurso dos docentes carrega muito ainda da teoria da aculturação apoiado numa concepção de cultura como algo que se adquire e que pode, portanto, ser perdido. E acreditam ainda, que a melhor solução seria a assimilação de culturas, onde o indígena interagisse com a nossa.

Podemos atestar isso na fala de outro(a) entrevistado(a) docente 6:

Então todo mundo sabia que os negros têm uma pequena dificuldade, mas não teriam um problema de relação social. Porque a diferença é a cor da pele [...] o problema que os indígenas trariam era deficiência de conhecimento, de conteúdos de educação básica...e também um problema de relacionamento social, nem todos os indígenas estavam preparados para se relacionar socialmente com esse novo mundo, a nova fronteira que se ampliou para eles, alguns viviam ainda muito tempo dentro das aldeias, então eles falavam ali, eles viviam muito tempo das aldeias, as escolas dentro das aldeias, a convivência deles dentro das aldeias. Como é que eles vão conviver e aprender com a gente que tem uma outra cultura, uma outra forma de olhar.

A fala demonstra a posição do docente na crença de uma cultura “correta” a do branco e branco acadêmico, que teve oportunidade de acesso ao ensino básico e superior. E para o indígena resta se integrar a esta cultura, se quiser, após o ingresso garantido pelas cotas, ser bem sucedido no ensino superior.

A questão da teoria da aculturação hoje, ganha outra roupagem no discurso dos docentes do curso de direito. Ela se transveste de inserção, se não, vejamos a seguinte transcrição do(a) docente 5:

[...] pelo menos pelo que eu percebo, eles já vem de formação nas escolas comuns, alguns não estão mais em aldeias, eles estão comuns (grifo nosso), e eu nem sei se há essa necessidade de cotas para eles, isso que eu falo, eles já estão tão bem inseridos neste contexto que eu não sei se precisaria de cota, neste contexto. Outros, que eu percebo, tem até dificuldade de linguagem, talvez para este deveria ter, o que me preocupa é ter a cota por ser indígena ponto. E o processo até o que eu saiba é assim, o fato de ser indígena. Agora a gente tem muito contato com indígena que já ta fora, não fora do seu habitat, não é nesse sentido, mas ele já ta totalmente civilizado (grifo nosso), acostumado, ele já vem das escolas públicas, ele ta competindo numa

condição normal, é isso que as vezes me preocupa, se isso não evoluir para: sou indígena ponto, já tenho uma cota.

Essa fala demonstra, em minha análise, toda a carga estereotipada que ainda se tem com relação à condição indígena. Até mesmo os “ditos” aplicadores e intérpretes da lei, que supostamente seriam os advogados, e todos os docentes entrevistados são advogados e tem a mesma visão de aculturação abolida em nossa legislação e definitivamente pela Constituição de 1988. Todos utilizam a expressão inserção como sinônimo de aculturação, entendendo que o indígena deveria se inserir em nossa cultura branca, portanto, a mais correta.

Mas esse discurso não é em nenhum momento responsabilidade única do discursante, nesse caso, o docente, e sim, ocorre em determinados

‘ locais e aparelhos – como as salas de aula, as igrejas, os auditórios, as fábricas, as escolas e as famílias’ a designação das ideologias como ‘[...]sistemas de representação – compostos de conceitos, idéias, mitos ou imagens [...]’ como ‘sistemas de representação’ reconhece seu caráter essencialmente discursivo e semiótico. Os sistemas de representação são os sistemas de significado pelos quais nós representamos o mundo para nós mesmos e os outros¹¹⁹.

Levando em consideração esses parâmetros, passamos a compreender o porquê dos discursos docentes serem construídos com essa carga de representação, é difícil mudar uma ideologia formada por anos de idéias e imagens estereotipadas, entender que o processo de inserção é maior que a idéia de aculturação, ultrapassada até mesmo pelas leis, a exemplo da Constituição de 1988, que prevê no caput do art. 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Nesse aspecto legal, fica clara a vontade do legislador, através dos movimentos sociais, de abolir o sentido da aculturação e se respeitar as diferenças culturais de cada povo.

Partimos do pressuposto de que, historicamente, o modelo escolar assimilado pelas comunidades indígenas é o de uma escola homogeneizadora e etnocentrista (Missões, SPI/Funai, etc.) e que sempre se pautou pela não inclusão das culturas diferenciadas. Esse mesmo modelo de escola, na atualidade, confronta-se, por força de conquistas legitimadas por lei, com propostas de uma nova epistemologia, *a interculturalidade*.¹²⁰

Ainda nesse sentido:

¹¹⁹ HALL, 2008, p. 169.

¹²⁰ NASCIMENTO, Adir Casaro e URQUIZA, A. H. Aguilara. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p.113-132, Jan/Jun 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. p.113-115. ISSN 1645-1384 (online).

Novidade, inicialmente, para o Sistema Nacional de Educação, a educação escolar indígena diferenciada, hoje, é demanda para todos os níveis da Educação Básica e para o Ensino Superior com o propósito de qualificar a construção da autonomia e da sustentabilidade e de produção de identidades. Romper com políticas e paradigmas conservadores e integracionistas (grifo nosso) tem sido o grande desafio dos sistemas e dos movimentos indígenas na trajetória da reinvenção da escola indígena.¹²¹

Assim é que vemos que não se trata mais de movimentos esparsos, com propósitos de demandas pessoais, mas sim de caráter coletivo.

E isso põe novos desafios para as IES, sinalizando questões que vão além do debate em torno de cotas para atender as demandas por acesso desses e de outros segmentos. As IES confrontam-se com representantes de povos, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados.¹²²

Essas experiências que têm sido aplicadas, como as cotas por exemplo, refletem positivamente para um nova construção de espaços, onde a educação superior pode:

[...] contribuir, significativamente, para criar melhores condições de sustentabilidade e autonomia das populações indígenas no Brasil. Exige-se, porém, das Universidades repensarem suas metodologias de ensino e questionamento do saber historicamente sedimentado, a partir da visão de mundo ocidental¹²³.

E essas metodologias estão sendo revistas? Vejamos a fala de um dos(as) docentes entrevistados(as) 6:

A língua é uma dificuldade, eles não conseguem se expressar ou falando ou escrevendo, alguns até falam bem, mas não se expressam escrevendo bem. Mas ainda para mim não é a maior dificuldade, para mim a maior dificuldade é os primeiros três meses, ou até a primeira avaliação, porque até a primeira avaliação tem alguns indígenas que são bem quietos, eles sentam em determinados locais em sala de aula, participam quietos, não debatem tanto, e é na prova que você vai ter o primeiro contato [...]. Então a primeira dificuldade é até a primeira prova, depois que você faz a primeira prova, você enquadra (grifo nosso) ele, vendo se tem problema só com a linguagem ou só com a escrita ou com ambos. A partir daí, sabe como lidar com ele.

Conseguimos perceber que esse propósito de mudança de metodologia não foi assimilado por muitos, já que ainda nós, docentes, continuamos a representar esse outro, o cotista indígena, como nosso acadêmico, como nosso discente, mas como o diferente que precisa ser enquadrado dentro de nossa política cultural/educacional e não ensinado respeitando suas diferenças culturais.

Trata-se, portanto, de uma disputa de poder num espaço até agora inacessível ao povos indígenas, que envolve todos, inclusive os acadêmicos índios que,

¹²¹ NASCIMENTO; URQUIZA, 2010.

¹²² BRAND; CASARO; AGUILERA, 2009. p. 384.

¹²³ Ibid., p. 384.

ao contrário de ontem, apresentam-se no contexto acadêmico como índios e representantes deste ou daquele povo.¹²⁴

Com a ocupação do espaço pelo indígena, sua luta por direitos, passamos a perceber uma mudança em relação à posição/postura de alguns docentes, não que esses se diferem totalmente dos outros docentes, continuam ainda a representar o discente indígena como o estranho, o “outro” diferente dele e de seus “valores”, continuam a usar a máxima “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”¹²⁵, ou seja, entendendo ser o indígena o diferente precisando de conhecimento que para o docente seria o normal, o esperado. Mas passam a criar mecanismos de tentativa de aproximação, se não vejamos:

E tem aqueles que já estão assimilando, criaram mecanismos sozinhos de relacionar. São professores que estão mais abertos em relacionamento, de conversar com o aluno, ouvir o aluno, entender o aluno, compreender e saber que o aluno é pessoa e não é uma cabeça, que tem que estar ali e você tá falando, falando, mas é uma pessoa que tem problemas, muitas vezes ele quer participar não pode, mas é um professor que sabe se relacionar, ouvir o problema do aluno, levar o problema do aluno, tentar trazer o assunto para ajudá-lo.¹²⁶

Começamos a perceber que a luta pelos espaços, anteriormente tomado por “brancos”, pelos indígenas passam a ser cada vez mais territórios conquistados, pois agora eles existem, não camuflados/escondidos, com medo de suas origens, mas visíveis.

Alguns docentes ainda tentam enquadrá-lo/adaptá-lo, pois esta visibilidade causa estranheza e desconforto, vejamos trecho da entrevista do(a) docente 7:

[...] ao conversar com eles a gente percebe que alunos que chega, por exemplo no quarto e quinto ano, que são os alunos que eu trabalho, ele já se envolveu com a universidade de alguma forma e já no quarto ano, ele não quer ser visto diferente, no quinto nem pensar. Não quer aula separado, é importante, eles consideram as cotas importantes e tudo, mas eles já não querem coisas separadas.(...) Aqui me despertou para alguns alunos, que não queriam essa diferenciação, tenho alunos no quinto ano que falam muito bem, escrevem muito bem, se expressam muito bem e são indígenas. E não tem essa dificuldade, não demonstram essa dificuldade e quando falam das cotas, falam que é importante e tudo, mas que eles não querem ser taxados de alguma forma, há vocês entraram por causa de um percentual que era para vocês, eles querem ser reconhecidos.(...) Então para mim, o conceito é de total interação do indígena, não vejo uma diferenciação tão evidente deles para com os outros, eu particularmente não vejo nas minhas disciplinas [...].

Mas o que evidencia são as trocas de experiências, realizadas pelos indígenas, que vêm se constituindo na reinterpretação de significados das relações entre saber e poder, onde

¹²⁴ Fala do mesmo entrevistado citado anteriormente.

¹²⁵ SILVA, 2010, p.06.

¹²⁶ Fala de um dos entrevistados(as) cotista indígena 4.

o “processo de negociação cultural que possibilite à escola ser um espaço para expressar valores e fortalecer a identidade étnica, bem como dialogar com os “outros”¹²⁷.

Nesse espaço de diálogos o que ocorre não é a aculturação, assimilação pelos indígenas, e sim luta, troca com o sistema:

A finalidade do Estado brasileiro, que procura aculturar e integrar os índios à sociedade envolvente por meio da escolarização, confronta-se, atualmente, com os ideais de autodeterminação dos povos. Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta.¹²⁸

O indígena se apercebe ocupando o espaço acadêmico, se inserindo em cultura distinta, para melhorar sua condição de luta de reivindicação.

Sob a ótica dos povos indígenas, as experiências em andamento confirmam que a educação superior pode contribuir, significativamente, para criar melhores condições de sustentabilidade e autonomia das populações indígenas no Brasil.

Com essa convicção é que cada vez mais os indígenas se inserem no Ensino Superior, para buscar formação qualificada e cabe às Instituições de Ensino Superior qualificar seus docentes no compromisso legal de se atender às disposições da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases – LDB – 9394/96, Parecer 14/99, Resolução 03/99/CNE e o Plano Nacional de Educação de 2001 que garantem as populações indígenas direito à escolas específicas, diferenciadas, intercultural e bilíngüe.

3.2 Populações Indígenas de Mato Grosso do Sul

Entendendo como ocorreu a formação do Estado de Mato Grosso do Sul, a atual situação dos povos indígenas no Estado é a seguinte: segunda maior população indígena do País, com sete etnias (chamacoco, guarani Kaiowá, ñandeva, guató, Kadiwéu, ofaié-xavante e terena) dispersas por vários municípios de Mato Grosso do Sul.¹²⁹

¹²⁷ NASCIMENTO; URQUIZA, 2010, p.114-115.

¹²⁸ Ibid., p.115-115.

¹²⁹ Terra indígena: Água Limpa – grupo indígena Terena, município Rochedo/MS; Terra indígena: Aldeia Campestre – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Antônio João/MS; Terra indígena: Aldeia Limão Verde – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Amambaí/MS; Terra indígena: Aldeinha – grupo indígena Terena, município Anastácio e Aquidauana/MS; Terra indígena: Amambaí – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Amambaí/MS; Terra indígena: Buriti – grupo indígena Terena, município Dois Irmãos e Sidrolândia/MS; Terra indígena: Buritizinho – grupo indígena Terena, município Sidrolândia/MS; Terra indígena: Caarapó – grupo indígena Guarani Ñndeva, município Caarapó/MS; Terra indígena: Cachoeirinha – grupo indígena Terena, município Miranda/MS; Terra indígena: Camba – grupo indígena Kamba, município Corumbá/MS; Terra indígena: Cerrito – grupo indígena Guarani Ñndeva, município Eldorado/MS; Terra indígena: Cerro Marangatu – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Antônio João/MS; Terra indígena: Dourados – grupo indígena

Os povos indígenas que habitam o estado de Mato Grosso dos Sul, vivem hoje em situação de conflito. Esses conflitos são consequência da política assumida pelo Estado, através dos órgãos indigenistas (Serviço de Proteção aos Índios – SPI e mais tarde a Fundação Nacional do Índio – FUNAI) que confinam esses povos em espaços ínfimos de terra, muitas vezes agrupando etnias diferentes em uma mesma reserva, sem um reconhecimento de seus territórios de ocupação tradicional, retirando qualquer possibilidade de reproduzir suas culturas e formas de vida.¹³⁰

Dentre essas populações destaco a situação dos aldeados de Dourados, município onde se localiza a Unidade Universitária da UEMS objeto da presente pesquisa.

Localizam-se na região da grande Dourados o grupo indígena Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva e Terena, divididos em duas aldeias urbanas: Jaguapirú e Bororó e no distrito de Panambi: Panambizinho, Município de Dourados/MS.

A Reserva de Dourados (RD) foi criada em 1917 pelo decreto n. 401 do presidente do Estado de Mato Grosso, sendo mais tarde, em 1925 declarada como uma unidade administrativa do SPI. Nela se pretendeu aldear primeiro os Kaiowá, em seguida os Nandeva e a partir da década de trinta os Terena, promovendo através do trabalho agrícola sua integração à sociedade, num processo de caráter “civilizatório”.¹³¹

Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva e Terena, município Dourados/MS; Terra indígena: Guaimbé – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Ponta Porã/MS; Terra indígena: Guasuti – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Aral Moreira/MS; Terra indígena: Guató – grupo indígena Guató, município Corumbá/MS; Terra indígena: Jaguapiré – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Tacuru/MS; Terra indígena: Jaguari – grupo indígena Guarani Kaiowá e Guarani Nandeva, município Amambaí; Terra indígena: Jarara – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Juti/MS; Terra indígena: Kadiwéu – grupo indígena Terena Chamacoco e Kadiwéu, município Porto Murtinho/MS; Terra indígena: Lalima – grupo indígena Terena, município Miranada/MS; Terra indígena: Limão Verde – grupo indígena Terena, município Aquidauana/MS; Terra indígena: Nioaque – grupo indígena Terena, município Nioaque/MS; Terra indígena: Ofaié-Xavante – grupo indígena Ofaié-Xavante, município Brasilândia/MS; Terra indígena: Panambi – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Dourados/MS; Terra indígena: Panambizinho – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Dourados/MS; Terra indígena: Pilade Rebuá – grupo indígena Terena, município Miranda; Terra indígena: Pirajuí – grupo indígena Guarani Nandeva, município Sete Quedas/MS; Terra indígena: Pirakua – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Bela Vista/MS; Terra indígena: Porto Lindo grupo indígena Guarani Nandeva, município Japorã/MS; Terra indígena: Potrero Guaçu – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Paranhos/MS; Terra indígena: Rancho Jacaré – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Ponta Porã/MS; Terra indígena: Sassoró – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Ponta Porã/MS; Terra indígena: Sete Cerros – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Coronel Sapucaia/MS; Terra indígena: Sucury – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Maracajú/MS; Terra indígena: Takuaraty/Yvykuarusu – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Paranhos/MS; Terra indígena: Taquaperi – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Amambaí/MS; Terra indígena: Taquara – grupo indígena Guarani Kaiowá, município Juti/MS; Terra indígena: Taunay/Ipegue – grupo indígena Terena, município Aquidauana/MS. In: CARACTERIZAÇÃO da Aldeia. Disponível em: <http://fb.org.br/indigena/lalima/povos_indigenas.asp>. Acesso 15 mar. 2011.

¹³⁰ AYLWIN, José. *Os direitos dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul, Brasil: confinamento e tutela no século XXI*. Disponível em: <http://servindi.org/pdf/iwgia_informe3.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011. p. 50.

¹³¹ *Ibid.*, p. 49.

A realidade que esta população indígena vive na RD é considerada como uma das mais críticas do país sob a perspectiva dos direitos humanos. De fato o níveis de pobreza, marginalidade, desintegração cultural, violência, e discriminação de seus habitantes são dramáticos. A alta densidade populacional em área tão reduzida, a destinação crescente das terras ao arrendamento para os fazendeiros cultivarem soja, impedindo o desenvolvimento da agricultura de subsistência, a perda dos recursos naturais das matas como consequência da devastação do habitat ancestral, determinam que a sobrevivência na RD esteja fundamentalmente associada ao trabalho nas usinas, e às políticas assistenciais do governo¹³².

A situação do trabalho indígena constituiria em outra pesquisa a nível de mestrado, mas faço aqui apenas um apanhado geral de como se constitui essa situação no estado de Mato Grosso do Sul. Baseado no estudo de José Aylwin, já citado anteriormente, o trabalho indígena se concentra principalmente nas usinas de produção de bio-combustível, com más condições de salubridade para desenvolver o trabalho, tempo prolongado, desgaste físico, produto de longas e esgotantes jornadas, baixos salários e não raras vezes, sem registro em Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS). Os jovens do sexo masculino, sem perspectiva de outra atividade laboral, devido aos baixos índices de formação profissional também se ocupam da atividade laboral das usinas, atividade essa que envolve menores de idade que se socorrem de falsificação ou empréstimos de documentos de identidade para obtenção do emprego.

As mulheres dentro desse cenário passam a ocupar funções que conflitam com a tradição, ocupando cargos de agentes de saúde, professoras, empregadas domésticas, lideranças políticas ou religiosas, que lhes garantem certo prestígio social, mas deixam de cumprir suas obrigações em casa como no passado.

Mesmo com essa dura realidade, não se encontram ofertas de trabalho suficiente e muitas famílias passam a depender da ajuda assistencial do governo, através de cestas básicas que são distribuídas mensalmente.

Todos esses fatores degradam a condição desse indígena, pois ao invés de se criar políticas públicas que contribuam para sua auto-sustentabilidade, o que se vê é um total desrespeito aos seus direitos garantidos constitucionalmente que reconhecem aos povos indígenas proteção e garantia de propriedade que é a base de sua cultura.

Fora os problemas de haver um número elevado de pessoas para um pequeno espaço de terra, falta de melhores condições para a agricultura, perda de suas matas, falta de

¹³² AYLWIN, 2011, p. 51.

lenha, de alimentos, haja vista que o espaço de cultivo é insuficiente para a subsistência da população da aldeia. Vale ressaltar também que os indígenas não têm condições de combater as pragas da lavoura, nem recuperar o solo cansado com nutrientes da adubação; além disso, eles ainda não têm o necessário apóio tecnológico por parte das gestões públicas. Dessa forma, os homens da comunidade se vêem obrigados a trabalhar fora da aldeia, fato este que gera muitos problemas. Diante do exposto, verifica-se que a luta desse povo não se limita a uma simples recuperação de parte de suas terras tradicionais, mas está centrada na recuperação e na manutenção de seu modo de ser, de sua sobrevivência com maior dignidade. A luta do povo indígena pela terra confunde-se, a bem da verdade, com a luta pela sua sobrevivência.

Outro grave problema na RD é a dificuldade de acesso aos níveis de formação educacional superior. Um número muito reduzido de jovens tem acesso à educação universitária, tomemos como exemplo o caso do curso de Direito da Unidade Universitária de Dourados que só conta com 17 acadêmicos indígenas do primeiro ao quinto ano do curso¹³³, e cuja procura não se verifica intensa. Por que isso? Acredita-se que em decorrência das situações adversas que se encontra fora da RD, se não vejamos:

A vida fora de reserva vê-se dificultada não só pela falta de um emprego, mas também pelos problemas de discriminação que sofrem, que segundo os jovens da RD, se manifesta de múltiplas formas – desprezo, desconfiança e violência, entre outras – impedindo-lhes encontrar na cidade um espaço para eles. Isto é bastante evidente no caso da cidade de Dourados vizinha à reserva, onde pelas características de seu povoamento com colonos vindos de fora vinculados à atividade agrícola, o preconceito contra os indígenas é muito forte¹³⁴.

O indígena entrevistado 1 afirma que:

As maiores dificuldades são as barreiras de estar sendo envolvido na sociedade não indígena, quando você ou seja quando o indígena se declara como indígena os não indígenas já olham com outros olhares. Isso é apenas de algumas que enfrentamos.

Analisar a situação do indígena em nosso Estado, e no Município de Dourados foi importante para entendermos a condição desse acadêmico que ingressa na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, seu discurso e posição dentro de tantos saberes diferenciados.

¹³³ Segundo dados colhidos junto ao Registro Acadêmico da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

¹³⁴ AYLWIN, 2010, p.56.

3.3 Desempenho do Cotista Indígena em Sala de Aula, avaliado pelo cotista indígena

Em entrevista realizada com sete docentes do curso de direito da Unidade Universitária de Dourados nota-se algumas diferenças de opinião que gostaria aqui de relatar. Se docentes do primeiro, segundo e terceiro ano, o entrevistado tem um discurso de condescendência, ou seja, de benevolência, procurando entender o indígena como em fase de adaptação, cabendo portanto, ao professor ajudar e compreender suas dificuldades. Vejamos um trecho da entrevista do docente 2:

Eu posso falar por mim, é porque eu tenho uma grande receptividade pelo meu irmão índio, pelos menores, pelas minorias, então eu tenho um carinho muito especial, tenho paciência, nas minhas avaliações eu pondero o máximo possível para entender o que eles estão tentando expressar ali, mas dizer que eu tive algum preparo, eu não tive não, nada.(...)Eu não tenho nenhuma formação pedagógica nem nada disso. Mas acho que são as experiências da vida, eu busco suprir essa necessidade, procuro ler sobre eles alguma coisa que possa me ajudar a dar amparo naquilo, busco bom senso, caridade, lado cristão, não que eu tenha preparo, que nada.

Com os docentes do quarto e quinto ano, o discurso já é de assimilação/interação, portanto, para os professores estes indígenas não causam qualquer comprometimento com a metodologia ou dinâmica das aulas. Assim temos a entrevista do docente 5:

eu chego no quarto/quinto ano, eles tem um processo no primeiro, segundo e terceiro ano de interagir com a própria sala e parece que isso faz com que eles evoluam e cresçam, chegam lá no quarto e no quinto que são matérias mais técnica, eles já começam a fazer estágio e vão para o Núcleo, eles estão aptos a conversa. Então a minha visão, particularmente dentro da UEMS, eu falo do quarto e quinto ano, eu nunca trabalhei com aluno chegando, com o indígena entrando no primeiro ano, então não posso te dizer desse aluno que saiu do primeiro para o segundo. Então para mim, o conceito é de total interação do indígena, não vejo uma diferenciação tão evidente dele para com os outros, eu, particularmente, não vejo nas minhas disciplinas.

Essas posições dicotômicas evidenciam, a grande disparidade na forma de trabalho desses docentes, que não possuem qualquer formação para trabalhar com identidades múltiplas e diferença¹³⁵.

¹³⁵ “Nessa perspectiva, podemos fazer uma síntese, descrevendo o que a identidade – tudo isso vale, igualmente, para a diferença – não é e o que a identidade é. Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.” (SILVA, 2010. p.7).

Parece ser mais fácil para as IES hoje dialogar com as categorias de exclusão e inclusão social do que lidar com os desafios postos pelas diferenças, exigindo práticas de interculturalidade, decorrente da constatação de que não lidamos, apenas, com ‘sujeitos escolares carentes’, mas como ‘sujeitos étnicos diferentes’.¹³⁶

Podemos ver a afirmativa anterior presente no discurso de um dos entrevistados(as) docente 6:

O cotista afro-descendente, por exemplo, ele tem um entrosamento muito melhor, ele assimila tudo, ele tem, a sua cultura é a mesma que a nossa, então não tem diferença. Pode ser que ele não tenha condição econômica de chegar a um preparo melhor, de chegar até a universidade. Mas, o indígena ele é diferente, ah o indígena ele não tem, as vezes, condições de manter um diálogo com o professor, ele não tem. Ele não só não entendo o professor, como não consegue se colocar. Eu tenho o exemplo de um menino do ano passado, primeiro ano de direito da UEMS, que quando ele veio conversar, porque ele era uma pessoa, assim, parecia que tinha espírito de liderança, né! Porque ele tava sempre presente, sempre prestando atenção e conversava, entre o indígenas ali, e quando ele se sentiu pouco mais a vontade, na metade do semestre mais ou menos, ele veio conversar comigo e eu percebi a dificuldade tamanha que ele tinha de falar, colocar e ele era líder na aldeia do Tanambizinho(...) ele tinha uma dificuldade tremenda, tremenda, tremenda, de falar com o professor, ele colocar a situação na língua portuguesa, ele falando comigo e também de me entender, ele sentia dificuldade em me entender, ele não conseguia com perfeição, com clareza entender o que estava sendo dito.

Percebemos a dificuldade do corpo docente em lidar com esse “sujeito étnico diferente” colocando como dificuldade não dele, docente, e sim do cotista indígena de não entender a linguagem jurídica e até mesmo a portuguesa, fazendo com que a dificuldade se transfira para o aluno e não em sua falta de diálogo e de preparo para trabalhar com sujeitos diferentes, não por culpa do docente, e sim da estrutura que o cerca.

O docente 7, em sua fala diz:

A maior dificuldade que eu vejo é quanto a linguagem, eles tem o comportamento normal, igual a todo mundo, eles se vestem adequadamente, eles, eu não vejo outra forma de maior dificuldade pra eles do que a língua. Eu tive uma aluna que chegou a escrever na prova, eu trabalhava com essa aluna com linguagem jurídica, ela escreveu no final da prova pra mim: Professora eu falo em Guarani, eu penso em Guarani, eu sonho em Guarani, eu acho muito difícil entender a linguagem jurídica (...) A linguagem é fundamental que eles entendam que eles estão recebendo aqui.

A forma como o docente tira de si a responsabilidade, e a passa ao cotista indígena, as dificuldades em sala de aula, só reafirma o que foi dito, com relação ao despreparo do docente e das Instituições de Ensino Superior:

¹³⁶ BRAND; CASARO; AGUILERA, 2009, p. 384.

Por isso, segundo Brand (2006), a presença de acadêmicos indígenas na UCDB e UEMS, através do Programa Rede de Saberes, estimula o “repensar de suas metodologias de ensino, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado, que perpassa e está subjacente nas práticas pedagógicas, objetivando o exercício da interculturalidade”. Que proposta político-pedagógica deve nortear a universidade para que seja capaz de construir currículos e práticas pedagógicas que sustentem as tensões e os conflitos entre as culturas, para que a diferença seja respeitada e o exercício constante da interculturalidade possibilitado? Trata-se, por parte das IES, cumprir o que determina a Constituição/88 e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, transformando-se e, instituições plurais e multiétnicas.¹³⁷

A falta de conhecimento multiétnico, faz com que o docente entenda as diferenças como barreira, dificuldade, e não saberes diferenciados, culturas distintas. Trecho da entrevista do docente 5:

Nós temos indígenas que são muito bem preparados, que eles já estão aculturados com nossa forma de pensar e de agir né! Então com eles as dificuldades seriam iguais a de qualquer outro acadêmico, mas principalmente com os indígenas do primeiro ano quando eles entram, aqueles que perseveram eles vão superando isso, mas no primeiro é muito grande a dificuldade que eles tem...

Assim, temos uma visão totalmente deturpada do rendimento desses indígenas, em sala de aula. Pois entendem que os cotistas trazem sérios problemas com relação à língua portuguesa, tanto para se comunicarem quanto para escrever; os consideram, inclusive, como analfabetos, em sua grande maioria; no entanto, consideram como aptos a “absorverem os conteúdos jurídicos” somente aqueles que já residam em cidades e, portanto, adaptados à vida social urbana; percebem os cotistas como “tímidos/ introspectivos” não participantes das discussões em sala de aula; e garantem: um dos grandes problemas dos cotistas indígenas, é o do “choque de cultura”, onde um dos entrevistados admite não saber como lidar com esse cotista em sala de aula, argumentando que a instituição não capacitou os docentes. Trecho da entrevista do docente 1:

[...] no primeiro ano é grande a dificuldade que eles tem, então, a prova é a mesma prova aplicada pra todos, não existe assim uma diferenciação, uma ajuda, o apoio de alguém que possa traduzir pra eles, na linguagem Guarani, não tem nada disso. O que eu procuro fazer é entender, relevar, chamo o acadêmico e pergunto o que você fez aqui, quer dizer o que? Porquê você fez isso, qual a intenção? E ae procuro me responder dentro dos limitações dele, mas não é fácil.

O desempenho é medido assim, pelas dificuldades, pelos problemas enfrentados no dia a dia pelo docente em sala de aula, julgando o cotista indígena como exemplo de

¹³⁷ BRAND; CASARO; AGUILERA, 2009.

insucesso acadêmico, mas também não tendo muita opção já que, o insucesso decorre também da formação e preparação desse docentes e das instituições que nos dizeres de:

Oliveira Filho (2004), trata-se da construção de uma outra universidade: ‘O problema das populações indígenas no que se refere ao ensino superior não é de baixa escolaridade, mas do reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados (...) e ao empoderamento das sociedades’. Ou, ainda, conforme Grunberg (2005), da aplicação de ‘novos paradigmas educativos que estimulam a necessidade de articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos’, objetivando possibilitar a capacitação, formação e profissionalização dos recursos humanos. São, certamente, diversos os desafios que perpassam as construção de uma outra universidade, na qual os diversos saberes encontrem espaços de diálogo.¹³⁸

Mas se a visão do docente com relação ao acadêmico indígena é de dificuldade/insucesso, qual será a visão desse indígena? Esse é o objetivo do contraponto, discutir e identificar como os indígenas se vê nesse processo de construção de uma outra universidade onde:

O diálogo com o povos indígenas, seus saberes, concepções de mundo, de sociedade e economia pode abrir inéditas possibilidades para as IES e para os próprios povos indígenas no enfrentamento de velhos e novos problemas pós-coloniais, que atingem a todos, índios e não-índios.¹³⁹

3.4 O Indígena na Sala de Aula

Antes de adentrar no sub-tópico propriamente dito, quero demonstrar algumas impressões:

Se avisados das entrevistas, alguns cotistas indígenas se recusavam a conceder as entrevistas, outros chegaram a faltar à aula para não realizarem a entrevista. Os que se dispuseram a ser entrevistados pareceram desconfiados, reservados, tomando sempre o cuidado com o modo de falar, e de avaliar bem o desempenho de seus docentes e da instituição.

Foram unânimes em apontar as dificuldades com relação à linguagem e assimilação das disciplinas, mas em nenhum momento apontou ser a falha do docente e sim a diferença de cultura.

¹³⁸ BRAND; CASARO; AGUILERA, 2009, p.392.

¹³⁹ Ibid., p.394.

Com relação a seu desempenho a sua formação, transcrevo a fala do indígena entrevistado(a) 1:

O curso de direito juntamente com a sociedade desenvolve o papel fundamental em relação à justiça a igualdade em forma de lei, onde acrescenta o profundo conhecimento no curso em relação aos princípios, uma base para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A fala, utilizando da justiça como pano de fundo, dando profundidade ao discurso, tudo isso nos leva a crer que esse(a) acadêmico(a) repete fala e estilo que não lhe são próprios/pessoais, e demonstra preocupação em demonstrar conhecimento sobre o que o curso representa, mas não o que este curso representa para ele(a).

O indígena entrevistado(a) 3 diz:

Uma forma de conhecer mais ou seja, um caminho que temos pra termos o acesso em nossos direitos e aquilo que a sociedade em geral tem. Mais convicção naquilo que a gente vai reivindicar junto a sociedade competente.

Novamente percebe-se como o discurso do professor determina o discurso desse(a) acadêmico(a), fazendo com que o curso de direito seja a ponte de ligação entre o direito da “sociedade em geral” e o “direito deles”.

A representação desse cotista indígena é como dito por Hall:

Enquanto indivíduo vivo e concreto, sou mesmo qualquer uma dessas interpelações? Alguma delas me esgota? Na verdade eu não “sou” nem uma nem outra dessas formas de me representar, embora tenha sido todas elas em épocas diferentes e ainda seja algumas delas, até certo ponto¹⁴⁰.

O cotista indígena busca na representação dos discursos do ensino jurídico, formas de interagir com a nova cultura que se desfigura a sua frente, trocando, hibridizando na tentativa de auto-afirmação.

Toda essa troca entre culturas distintas faz desenvolver entre os indivíduos, o fortalecimento do seu desejo de superação de seus limites e interação. Assim, podemos perceber através do discurso o papel que os indígenas desempenham dentro do curso de direito, através da fala de um(a) dos(as) entrevistados(as), onde se observa um discurso articulado dentro da linha de raciocínio da academia. Trecho da entrevista do cotista indígena 5:

Superar os desafios encontrados na sala de aula em relação às disciplina, aprendendo o conteúdo e desenvolvendo social e profissional. Defendendo a cultura indígena no crescimento científico, visando um futuro do profissional indígena no campo do direito.

¹⁴⁰ HALL, 2003, p. 188.

Percebe-se que essa interação se faz independente da representação do docente com relação a esse cotista indígena, porque mesmo sendo visto como indivíduo que carrega dificuldade de linguagem e escrita, a articulação, com que se posiciona frente às indagações, o raciocínio com que responde essas indagações, é claro, encontrando-se lógica e total desenvoltura em dialogar com diferenças.

Segundo Hall¹⁴¹ “[...] o que permitem que essas questões se irrite, se perturbem e se incomodem, sem insistir numa clausura teórica final”, já que esses discursos não são mais polarizados e nem engessados, podendo ser fruto de cada pensamento frente a cada momento.

Assim, percebemos que como contraponto temos: a questão indígena sob a ótica do docente que o representa sempre com olhar do diferente que o percebe com limitações, mas não por sua culpa, e sim como vimos, por culpa de todo o sistema de ensino no qual ele foi formado; e o do cotista indígena, que interage com a nova cultura, transacionando com formas diferentes de saberes, se fortalecendo, dialogando e preservando sua cultura. Isso se evidencia na fala do(a) entrevistado(a) indígena 4 que transcrevo a seguir:

Devemos levar em conta cada professor, são diferente um do outro, uns são mais flexíveis e sociáveis, outros mais rígidos, com certeza a maioria deles nos vêem como pessoas inferiores que os outros.

Percebe-se pela fala desse(a) indígena, que o olhar com relação ao docente é de percepção dessa dificuldade, que o(a) indígena consegue visualizar toda a fragilidade do docente em lidar com a situação da diferença, por isso, o analisa/rotula como inferior.

E esse indígena, possuindo essa percepção, a utiliza, realizando trocas buscando seu fortalecimento, como demonstra na fala a seguir o(a) entrevistado(a) indígena 4:

Vejo o curso de direito como um meio para chegar ao meu objetivo, não só pessoal como compartilhar com minha comunidade, e acima de tudo adquirir conhecimento.

Essa maturidade da busca pelo conhecimento em prol de seus objetivos, mas ainda para fortalecer sua comunidade, se faz através da percepção de toda a condição adversa que o cerca, mesmo assim, ele se fortalece com o conhecimento acadêmico e busca inserção num espaço até então desconhecido.

No dizer de Hall, o que existe é uma luta entre culturas, num ponto de intersecção, se entrecruzando com o choque de duas tradições, assim ele cita Gramsci:

o que importa é a crítica à qual os primeiros representantes da nova fase histórica submetem esse complexo ideológico. A crítica possibilita um processo de diferenciação e mudança no peso relativo que os elementos das

¹⁴¹ HALL, 2003, p.213.

velhas ideologias possuíam. O que antes era secundário e subordinado, até acidental, é agora considerado primário – torna-se o núcleo de um novo complexo ideológico e teórico. A antiga vontade coletiva se dissolve em seus elementos contraditórios, já que os subordinados se desenvolvem socialmente¹⁴².

Essa luta cultural se trava perceptivelmente mais favorável ao indígena, que pelas entrevistas se mostra articulado, conseguindo transacionar com o discurso acadêmico, se mostrando fortalecido e pronto a se utilizar das adversidades como ferramenta de afirmação.

Com relação a sua postura em sala de aula, um(a) dos(as) docentes entrevistados(as) afirmou serem os indígenas retraídos, formando grupos de trabalhos somente entre si, ao que um(a) dos(as) indígenas respondeu “Além de outras dificuldades, muitas das vezes na integração com colegas da sala na questão dos GTs”, mas percebe-se que esse fato é isolado, e ocorre mais em decorrência dos não indígenas que com relação aos indígenas, que tentam se sociabilizar, interagindo com os colegas.

Com a análise das entrevistas, a maior dificuldade além da: “A prática da escrita, oralidade a linguagem, e as dificuldades em relação à permanência de custo de vida fora da comunidade”, vem a ser o meio de transporte para aqueles que continuam a viver aldeados. Necessário seria que houvesse políticas de permanência mais efetivas, que garantissem tranquilidade aqueles que ingressassem na Universidade.

Os grandes motivos da alta evasão desses cotistas indígenas, na visão dos cotistas indígenas entrevistados, seriam:

Dificuldades com relação ao transporte, devido ao alto valor das passagens;

Manutenção das despesas como aluguel, alimentação, transporte, para quem se encontra longe das comunidades;

Dificuldade para adquirir livros ou apostilas;

Dificuldade com a língua portuguesa e a linguagem jurídica;

Discriminação de alguns não indígenas e docentes, entre outros.

Mas todas essas dificuldades já foram apontadas, encontrar as mesmas respostas, mesmo que em indivíduos diferentes, só demonstra que a realidade, mesmo após várias discussões não se modificou. É preciso parar as discussões e concretizar ações que modifiquem essa realidade.

Com relação a esta dissertação, a representação do docente com relação ao cotista indígena dentro do curso de direito da Unidade Universitária de Dourados da UEMS, é preciso que ocorram ações dedicadas a cursos de preparo para esse docente, que ele possa

¹⁴² GRAMSCI, apud HALL, 2008, p. 244.

conseguir, como demonstrado pelo cotista indígena, transacionar com as diferentes formas de cultura afim de atingir ao objetivo legal e institucional que é de oportunizar o conhecimento a todos.

CONCLUSÃO

Iniciar uma conclusão é como reiniciar toda a pesquisa, a folha em branco, os dados verificados, enfim tudo me assusta como se estivesse escrevendo a primeira página.

Essa pesquisa esta longe de ser concluída e toda essa jornada trouxe à tona fatos ligados à minha vida, no qual me vi transportada a um mundo novo, pois meu mundo certo e imutável já não existia. Essa pesquisa permitiu-me uma profunda crítica do meu universo, do curso de direito, de minha profissão como um todo. A reflexão sobre esse tema me despertou dúvidas sobre o que é ser docente e educar/formar cidadãos no cenário que se descortinou. Foram essas reflexões, que me levaram à construção deste trabalho que ora encerro.

Gostaria aqui de retomar algumas das minhas angústias vividas ao longo desse trabalho. A primeira delas é como profissional de direito, que se encontra à frente do curso, como docente, é educador? Qual sua formação educacional? Não discuto as pós-graduações, só questiono mesmo sua formação educacional na graduação, qual sua formação multicultural? Será que esse docente sabe o que significa isso?

Com essas indagações passo a lembrar que o curso de direito, como demonstrado no primeiro capítulo desta pesquisa, tem seu currículo mínimo atendido, sofreu algumas mudanças ao longo dos anos, ao que eu respondo, claro que sim, mas o eixo profissional é que ainda se valoriza, enquanto que as disciplinas humanas como antropologia, história, sociologia, entre outras, são consideradas “perfumarias”. Assim, o curso de direito ainda forma profissionais para atender ao mercado, mas não um cientista jurídico, não um profissional que atende as necessidades e os desejos sociais.

E é esse tipo de profissional que está à frente do curso como docente, tendo que lidar hoje com diferenças raciais, sexuais, entre outras, com qual formação educacional?

Tendo realizado as entrevistas percebo ainda todo o “ranço” colonial trazido na bagagem de nossa formação. É como se eu estivesse a ver a figura imprescindível para o Estado e não um profissional a serviço da justiça social¹⁴³. Os discursos são todos polarizados,

¹⁴³ Justiça social é uma construção moral e política baseada na igualdade de direitos e na solidariedade coletiva. Em termos de desenvolvimento, a justiça social é vista como o cruzamento entre o pilar econômico e o pilar social. O conceito surge em meados do século XIX, referido às situações de desigualdade social, e define a busca de equilíbrio entre partes desiguais, por meio da criação de proteções (ou desigualdades de sinal contrário), a favor dos mais fracos. Para ilustrar o conceito, diz-se que, enquanto a justiça tradicional é cega, a justiça social deve tirar a venda para ver a realidade e compensar as desigualdades que nela se produzem. No mesmo sentido, diz-se que, enquanto a chamada justiça comutativa é a que se aplica aos iguais, a justiça social corresponderia à justiça distributiva, aplicando-se aos desiguais. O mais importante teórico contemporâneo da justiça distributiva é o filósofo liberal John Rawls. Em *Uma Teoria da Justiça (A Theory of Justice)*, de 1971, Rawls defende que uma sociedade será justa se respeitar três princípios: 1) garantia das liberdades fundamentais para todos; 2)

não se verificando flexibilidade e os instrumentos de avaliação são os mesmos aplicados desde sempre.

As mudanças ocorridas sempre são cerceadas pelo próprio sistema, como verificamos no exame de ordem obrigatório aos bacharéis de direito para adquirir o direito de advogar. Uma prova realizada em duas fases, a primeira com questões objetivas abarca quase todas as disciplinas e a segunda uma peça processual, ou seja, uma petição¹⁴⁴, com cinco questões subjetivas do eixo profissional.

Não estou aqui querendo crucificar o docente, lançando toda a culpa do insucesso do curso sobre esse nobre profissional. Critico, sim, a condição degradante do ensino jurídico que não se adequou às transformações sociais e padece hoje de severas críticas.

Na minha pesquisa deparei-me com outros autores, outros pensamentos que não aqueles com os quais estava familiarizada. Percebi que existem outros pensamentos que não só o legal ou o positivado.

Com os Estudos Culturais pude perceber que os discursos não necessitam ser engessados, conceituais, porque os conceitos se permeiam, as culturas se transacionam se hibridizam. O ser humano não é mais aquele que vive isolado, sua cultura interage com novas e outras culturas, transformando-se e construindo novos conceitos.

Não se procura a rigidez, mas a flexibilidade, oportunizando o equilíbrio das relações, conforme Hall diz citando Gramsci:

Negociação, resistência, luta: as relações entre uma formação cultural subordinada e uma dominante, onde quer que se localizem nesse espectro, são sempre intensamente ativas, sempre opostas num sentido estrutural (mesmo quando essa ‘oposição’ for latente, ou experimentada simplesmente como o estado normal das coisas...). Seu resultado não é dado, mas construído. A classe subordinada traz para esse ‘teatro de luta’ um repertório de estratégias e respostas – formas de lidar com situações e resisti-las. Cada ‘estratégia’ no repertório mobiliza certos elementos materiais, sociais [e simbólicos]: os constrói como suportes para as diversas formas de vida das classes, [negocial] e resiste à contínua subordinação das mesmas. Nem todas as estratégias têm o mesmo peso; nem todas são potencialmente contra-hegemônicas¹⁴⁵.

Assim, que o docente do curso de direito se vê despreparado ao deparar com novos conceitos, novas culturas. Como se relacionar com o diferente se para ele o diferente é inferior?

igualdade equitativa de oportunidades; 3) manutenção de desigualdades apenas para favorecer os mais desfavorecidos. In: JUSTIÇA social. In: Dicionário jurídico. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/dicionario>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

¹⁴⁴ O direito de agir, de invocar a tutela/proteção do Estado. Disponível em: <<http://www.dicionariojuridico.org>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

¹⁴⁵ GRAMSCI apud HALL, 2008, p. 215.

Essa é a principal dificuldade que encontrei junto ao docente, pois sua representação com relação ao cotista indígena é que esse é inferior com relação aos não indígenas e culpabilizam o cotista indígena, dizendo que este não acompanha as disciplinas, que precisa haver uma condescendência para com ele e não mudança na postura metodológica do professor.

O enfrentamento que precisa ser feito/conquistado é de uma transformação desse docente, que a Universidade crie mecanismos de ajuda que façam com que esses professores tenham uma outra visão cultural, percebendo o diferente não como inferior, mas como um outro, com capacidades e direitos. Parece ser importante, nesse contexto, oportunizar ao docente novas metodologias de trabalho, que lhe permitam interagir/hibridizar nesse contexto, deixando os espaços de tensão e trabalhando com novas visões/percepções. E isso até agora não se oportunizou, não se realizou.

O docente foi deixado só, tendo que lidar com condições diferentes dentro de sua sala de aula sem qualquer bagagem ou metodologia diferenciada. Resta-lhe trabalhar com o que aprendeu em sua graduação, ou seja, tentar ensinar/modificar a cultura indígena para que este passe a pensar e a se movimentar na mesma ótica/prisma do eixo profissional. E esse quadro tem que reverter. Por isso serão necessárias ações institucionais junto a esse professor.

Ao concluir essa etapa da pesquisa entendo como necessárias as seguintes medidas: fazer com que esse docente saia do seu “saber” e aprenda a dialogar com os saberes diferentes, no caso, os saberes indígenas, através de ações oportunizadas pela Instituição; modificando metodologia de trabalho em sala de aula, fazendo com que as aulas se tornem mais participativas e suas avaliações tenham em conta as diferenças identitárias de seus alunos.

Com relação ao contraponto proposto no terceiro capítulo, ao analisar o indígena em sala de aula, minha surpresa foi enorme. Não que eu não soubesse dos dados de pesquisas anteriores que demonstraram claramente que os cotistas não tinham desempenho inferior aos não cotistas. Mas, o que me surpreendeu foi a maneira como os cotistas indígenas se inseriram na academia e conseguiram, em menos tempo e melhor que os demais acadêmicos, hibridizar com a cultura e através das trocas se fortalecer em seus discursos.

Mesmo sendo mais reservados, característica essa nada desabonadora, uma vez tendo concordado em serem entrevistados, os cotistas indígenas demonstraram grande articulação em suas falas. Os entrevistados, alguns deles das séries mais adiantadas, mesmo a despeito de falarem a respeito da dificuldade da língua, não se mostraram em nenhum

momento inibidos, suas idéias eram sempre claras e lógicas, muito diferente do que eu havia ouvido do corpo docente, por isso a surpresa.

Chego à conclusão que as tensões sofridas por eles, diariamente, fizeram com que as articulações e trocas acontecessem com muito mais facilidade, por isso o não sofrimento, a aceitação de hibridização espontânea com outra cultura.

Não fizeram em nenhum momento críticas diretas e ofensivas aos docentes, mas pelas falas no capítulo três percebe-se que alguns docentes são criticados por não saberem lidar com a nova situação, tratando-os, por isso, como inferiores. Mas, mesmo assim, seu discurso é positivo e somente reclamam das dificuldades financeiras principalmente com relação ao transporte. Porém, mesmo nesse caso, não culpam a Universidade por falta de apoio.

Para evitar o êxodo acadêmico entendo que algumas medidas deveriam ser implementadas, tais como: maior apoio financeiro ao cotista indígena, como bolsas de extensão específicas, bolsas permanência, não só a do governo do Estado, mas uma a ser criada pela própria instituição; convênio especial com a empresa de transporte público, colocação em estágios remunerados, oportunizar a doação de livros didáticos e outras medidas junto à Pró-reitoria de Ensino para projetos que atendessem especificamente ao seu nivelamento.

Foram grandes as dificuldades para se chegar até aqui, e ainda resta um trabalho a ser feito através de novas pesquisas, que possam aprofundar o tema. O presente trabalho, como dito acima, não finda aqui, por que enquanto perdurar a situação discriminatória do docente frente ao cotista indígena nos cursos de direito, não poderemos falar que a justiça social foi alcançada.

REFERÊNCIAS

- AYLWIN, José. *Os direitos dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul, Brasil: confinamento e tutela no século XXI*. Disponível em: <http://servindi.org/pdf/iwgia_informe3.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- BACKES, José Licínio. *Hall, Bhabha e Bauman: um campo teórico para compreender as negociações das identidades/diferenças culturais*. Campo Grande, MS: Editora UCDB, 2005. (Coleção Teses e Dissertações em Educação, v. 6).
- BRAND, A. J. Educação indígena: o desafio da intercultural e da equidade. *Série-Estudos (UCDB)*, Campo Grande/MS, v. 01, n. 12, p. 35-43, 2001.
- _____; CASARO, Adir e AGUILERA, Hilario. *Os povos indígenas nas instituições de educação superior, A experiência do Projeto Rede de Saberes*. Segunda Sección: Interculturalidad ciudadanía y educación superior. Perspectivas latinoamericanas. São Paulo: Ed. Plural, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 maio de 2010.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em: <<http://www.pde.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 maio 2010.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. *Programa Universidade para Todos*. Disponível em: <<http://www.prouniportal.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 maio 2010.
- CARACTERIZAÇÃO da Aldeia. Disponível em: < http://fb.org.br/indigena/lalima/povos_indigenas.asp >. Acesso 15 mar. 2011.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1990. p. 187.
- 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*. 2008. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. p. 25. Disponível em: < http://www.sapientia.pucsp.br/tdde_busca/arquivo.php?codarquivo=6765 >. Acesso em: 09 out. 2010.
- _____. Sustentabilidade, educação escolar e formação de professores indígenas. *Revista Tellus*, ano 5, n. 8/9, p.91-101, abr./out. 2005. Disponível em: <http://www.neppi.org/projetos/gera_anexo.php?id=1453>. Acesso em: 10 out. 2010.
- DECRETO Imperial de 11.08.1827, artigo 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/rev_63/lei_1827.htm>. Acesso em: 08 mar. 2011.

DICIONÁRIO jurídico. Disponível em: <<http://www.dicionariojuridico.org>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

DURAN, Ângela A. da Cruz. *A idéia de humanismo no ensino jurídico brasileiro*. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP, Araraquara, 2004.

ELITE. In: Dicionário jurídico. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/dicionario>>. Acesso 03 maio 2010.

GRISA, Gregorio Durlo. *Pensando o significado das cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras*. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/PENSANDO-O-SIGNIFICADO-DAS-COTAS-SOCIAIS-E-RACIAIS.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2010.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

HUMANISMO. In: Dicionário online Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

INFO escola, navegando e aprendendo. Disponível em: <<http://www.infoescola.com>>. Acesso em: 02 Out. 2010.

JUSTIÇA social. In: Dicionário jurídico. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/dicionario>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

LEITÃO, Sergio. *Os Direitos Constitucionais dos povos indígenas*. Disponível em: <<http://www.bibliojuridica.org/libros/1/278/7.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

MATO, Daniel. (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidade em Educación Superior*. Caracas: IESALC-UNESCO 2008.

M. BELLO, Álvaro. *Etnicidad y ciudadanía en América Latina: la acción colectiva de los pueblos indígenas*, sl: sn, 2004.222p. (Libros CEPAL, 79).

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOUITH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

NASCIMENTO, Adir Casaro e URQUIZA, A. H. Aguilara. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p.113-132, Jan/Jun 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. p.113-115. ISSN 1645-1384 (online).

O DIREITO de agir, de invocar a tutela/proteção do Estado. In: Dicionário jurídico. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/dicionario>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

OLIVEIRA, Adriane Stoll de. A codificação do Direito. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 7, n. 60, 1 nov. 2002. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/3549>>. Acesso em: 02 mar. 2010.

OLIVEN, Arabela C. Ações Afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-52, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufrgs.br>>. Acesso em: 20 out. 2010.

PEREIRA, Newton C. F. Trabalho publicado nos *Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI*, Fortaleza – CE, nos dias 09, 10, 11 e 12 de junho de 2010.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. “Ação Afirmativa – O Conteúdo Democrático do Princípio da Igualdade Jurídica”. *Revista Trimestral de Direito Público*, São Paulo, n. 15, p.85-99, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *A produção da identidade e da diferença*. p.1. Disponível em: <http://ead.ucs.br/orientador/turmaA/Acervo/web_F/web_H/file.2007-09-10.5492799236.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Entenda o sistema de cotas. Disponível em: <http://www.unb.br/estude_na_unb/sistema_de_cotas>. Acesso em: 3 maio 2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Disponível em: <<http://www.uems.br>>. Acesso em: 10 abr. 2010.