



Número:

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica**

IRACI AGUIAR MEDEIROS

INCLUSÃO SOCIAL NA UNIVERSIDADE:

Experiências na UNEMAT

Dissertação apresentada ao Instituto de Geociências como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Política Científica e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leda Maria Caira Gitahy

CAMPINAS – SÃO PAULO

Abril, 2008

**Catálogo na Publicação elaborada pela Biblioteca
do Instituto de Geociências/UNICAMP**

M467i	Medeiros, Iraci Aguiar Inclusão social na universidade: experiências na UNEMAT. / Iraci Aguiar Medeiros.-- Campinas,SP.: [s.n.], 2008. Orientador: Leda Maria Caira Gitahy. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. 1 Inclusão social. 2. Universidades. 3. Governança. 4. Movimento dos trabalhadores rurais. 5. Movimento indígena. 6. Movimentos sociais. I. Gitahy, Leda Maria Caira. II. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. III. Título. CRS
-------	--

Título em inglês: University and Social inclusion: experiences at UNEMAT.

Keywords: - Social inclusion,
- University,
- Governance,
- Rural social movement,
- Indigenous movements,
- Social movements.

Área de concentração:

Titulação: Mestre em Política Científica e Tecnológica

Banca examinadora: - Leda Maria Caira Gitahy,
- José Ricardo Garcia Pereira Ramalho;
- Lea Maria Leme Strini Velho.

Data da defesa: 22/04/2008

Programa: PC&T – Política Científica e Tecnológica.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM
POLÍTICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

AUTORA: IRACI AGUIAR MEDEIROS

INCLUSÃO SOCIAL NA UNIVERSIDADE:
Experiências na UNEMAT

ORIENTADORA: Profa. Dra. Leda Maria Caira Gitahy

Aprovada em ___ / ___ / ___

EXAMINADORES:

Profa. Dra. Leda Maria Caira Gitahy

leda gitahy - Presidente

Prof. Dr. José Ricardo Garcia Pereira Ramalho

José Ricardo Ramalho

Profa. Dra. Léa Maria Leme Strini Velho

Léa Maria Leme Strini Velho

Campinas, 22 de abril de 2008

“Cada vez que caem cercas a sociedade é obrigada a olhar-se e a discutir o tamanho das desigualdades, o tamanho da opulência e da miséria, o tamanho da fartura e da fome...”
(Pedro Tierra, poeta, 1995)

*Dedico este trabalho aos meus queridos filhos,
Raoni, Luan e Tainá.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de fazer um agradecimento especial ao meu companheiro Domingos Sávio que sempre compartilhou as responsabilidades familiares e me incentivou a enfrentar os desafios e a distância, o que contribuiu para o alcance dos meus objetivos.

Gostaria de agradecer de forma especial a minha filha Tainá, que com três anos de idade, soube suportar bem as ausências, tensões/pressões vividas por uma “mãe-pesquisadora”, mostrando-se compreensiva em cada chegada e em cada saída. Ao meu filho Luan pelo incentivo e paciência, ao Raoni que sempre esteve ao meu lado me apoiando, na condição de filho e amigo nas horas boas e difíceis.

De forma especial, gostaria de agradecer a Professora Doutora Leda Gitahy, minha orientadora, sempre presente e disponível, apoiando e orientando com muita competência, dedicação e rigor todas as atividades do meu trabalho.

De forma também especial gostaria de agradecer a minha mãe Angelita e a minha sogra Rosa Maria, que foram importantes em todos os momentos da minha caminhada.

Agradeço a FAPEMAT, o CEFET/MT pela parceria realizada para efetivar esse mestrado. Em especial agradeço a UNEMAT, pelo apoio recebido, aos seus professores, funcionários e alunos que se dispuseram a fornecer documentos, materiais, dados para a pesquisa documental, bem como disponibilidade para as entrevistas.

Finalmente, gostaria de fazer um agradecimento a todos os professores do Curso que ministraram as disciplinas as quais realizei. Agradecer a Coordenação do Programa e da pós (representada pelos professores doutores André Furtado e Léa Velho) que com competência e dedicação vêm garantindo o bom funcionamento do curso e, aos funcionários do IGE e da Secretaria da Pós (Valdirene, Ednalva) que sempre foram atenciosos e prestativos nos momentos em que foram solicitados.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
SUMÁRIO	vii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	viii
LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS	xii
RESUMO E ABSTRACT	xiii
ABSTRATC	xiv
INTRODUÇÃO	01
<i>Capítulo 1 - A UNIVERSIDADE PÚBLICA VAI AO INTERIOR</i>	15
1.1 - Trajetória de expansão da UNEMAT	18
1.2 - Inclusão de egressos da Rede Pública de Ensino	33
1.3 - Inclusão Étnico-racial	40
1.4 - Inclusão de professores da Rede Pública de Ensino	42
1.5 - Democratização do Acesso	47
<i>Capítulo 2- A INTERAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM OS MOVIMENTOS</i> <i>SOCIAIS</i>	49
2.1 - O Projeto 3º Grau Indígena	52
2.2 - O Projeto CAMOSC	82
2.3 – Inclusão de Saberes	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
DOCUMENTOS CONSULTADOS	105
ENTREVISTADOS	108
ANEXOS	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
APOINME	Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
ASSECOM/MT	Assessoria de Comunicação do Estado de Mato Grosso
CAIEMT	Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso
CAMOSC	Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPOIB	Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil
CDHDMB	Centro de Direitos Humanos Dom Max Biennés
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CEI/MT	Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso
CEPICS	Comissão para Elaboração do Programa Institucional Cores e Saberes
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CMP	Central de Movimentos Populares
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CONAM	Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONEP	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNEMAT
CONSUNI	Conselho Universitário da UNEMAT
COVEST	Comissão de Concursos e Vestibulares
CPERA	Curso de Pedagogia dos Educadores da Reforma Agrária
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEAD	Divisão de Ensino a Distância
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EAD	Ensino a Distância
EMPAER/MT	Empresa de Assistência e Extensão Rural
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FAESPE	Fundação de Apoio ao Ensino Superior Estadual
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro
FAMERP	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto
FAPEMAT	Fundação de Amparo a Pesquisa de Mato Grosso
FASE	Federal de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FATEC	Faculdade de Tecnologia/SP
FCESC	Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres
FDDI	Fórum de Defesa dos Direitos Indígenas
FESMAT	Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso
FUCUC	Fundação Centro Universitário de Cáceres
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNEMT	Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias
IE	Instituto de Educação da UFMT

IESC	Instituto de Ensino Superior de Cáceres
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPA	Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia
IPVA	Imposto sobre Veículos Automotores
ISA	Instituto Sócio-Ambiental
ITCD	Imposto sobre Transferências de Causas Mortis
MAB	Movimento do Atingidos por Barragens
MAIWU	Instituto MAIWU
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MINTER	Mestrado Interinstitucional
MMM	Marcha Mundial das Mulheres
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MS	Mato Grosso do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MT	Mato Grosso
NAI	Núcleo de Assuntos Indígenas da UNEMAT
NEI/MT	Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso
NED	Núcleo de Educação e Diversidade na UNEMAT
NEPRE	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação da UFMT
NIMEC	Núcleo Interdisciplinar para Melhoria do Ensino de Ciências
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAN	Operação Amazônia Nativa
OPRIMT	Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso
PADES/UNEMAT	Programa de Atendimento às Demandas do Ensino Superior da UNEMAT
PFL	Partido da Frente Liberal
PIIER	Programa de Inclusão Étnico-racial da UNEMAT
PIQD	Programa Interinstitucional de Qualificação Docente
PJT	Pastoral da Juventude Rural
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPS	Partido Popular Socialista
PR	Partido da República
PR	Paraná
PROEC	Pró-reitoria de Extensão e Cultura
PROESI	Programa de Educação Superior Indígena Intercultural
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC	Pontífice Universidade Católica
PUCAMP	Pontífice Universidade Católica de Campinas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena
RO	Rondônia
SBPC	Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Ciência
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECITEC/MT	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

SEDUC/MT TUCUM	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso Projeto de Formação de professores Indígenas em nível Magistério para as Comunidades de Mato Grosso
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UBM	União Brasileira de Mulheres
UEA	Universidade Estadual da Amazônia
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UEZO	Universidade Estadual da Zona Oeste
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal da Amazônia
UFAP	Universidade Federal do Amapá
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGO	Universidade Federal de Goiás
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRAM	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRG	Universidade Federal da Grande Dourados
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRO	Universidade Federal de Rondônia
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNEGRO	União de Negros pela Igualdade
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNI	União das Ações Indígenas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros/MG
UNIND	União Indígena
UNIP	Universidade Paulista
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo
USRGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

Quadros

Quadro 1.1 -	Alterações Estruturais da UNEMAT	19
Quadro 1.2 -	Expansão da UNEMAT para o Interior de Mato Grosso	24
Quadro 1.3 -	Ações de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação da UNEMAT	33

Gráficos

Perfil dos vestibulandos da UNEMAT

Gráfico 1.1 -	Escola em que cursou o Ensino Médio	34
Gráfico 1.2 -	Cor/raça/etnia	35
Gráfico 1.3 -	Renda mensal da família	36
Gráfico 1.4 -	Nível de escolaridade do pai	36
Gráfico 1.5 -	Nível de escolaridade da mãe	37
Gráfico 1.6 -	Idade dos Candidatos	38
Gráfico 1.7 -	Estado em que cursou o Ensino Médio	38
Gráfico 1.8 -	Freqüentou Cursinho pré-vestibular	39
Gráfico 1.9 -	Motivo pelo qual escolheu o curso a que se candidatou	39

Figuras

Figura 2.1 -	Rede de Atores envolvidos com o 3º Grau Indígena	62
Figura 2.2 -	Rede de Atores envolvidos com o CAMOSC	84



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica

INCLUSÃO SOCIAL NA UNIVERSIDADE:

Experiências na UNEMAT

RESUMO

Dissertação de Mestrado

Iraci Aguiar Medeiros

Baseada no conceito de governança, o objetivo desta dissertação é analisar experiências de inclusão social na universidade. O estudo empírico foi realizado nos cursos de Licenciaturas para os professores indígenas e de Agronomia para os movimentos sociais do campo na Universidade do Estado de Mato Grosso. Os resultados mostram que os mecanismos de governança desenvolvidos na relação entre a universidade e os movimentos sociais nos casos analisados estão promovendo não só a democratização do acesso, como também a inclusão de saberes.

Palavras-chave: Inclusão Social, Universidades, Governança, Movimento dos Trabalhadores Rurais, Movimento Indígena, Movimentos Sociais.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica

UNIVERSITY AND SOCIAL INCLUSION:

Experiences at UNEMAT

ABSTRACT

Master Dissertation

Iraci Aguiar Medeiros

The main purpose of this dissertation is to analyse experiences of social inclusion at the university, using governance as a key concept. Empirical studies were conducted in the undergraduate courses for indigenous teachers and agronomy for rural workers at the State University of Mato Grosso. The results show that the forms of governance established in the relations between the university and the social movements in the cases studied are promoting accessibility and knowledge inclusion.

Keywords: Social Inclusion, University, Governance, Rural Social Movement, Indigenous Movements, Social Movements.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta dissertação é analisar algumas experiências desenvolvidas na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) que apontam para a democratização do acesso (inclusão de pessoas) e inclusão de saberes no ensino superior, a partir de demandas e da articulação com movimentos sociais. A idéia é discutir, por um lado, como essas ações legitimam a UNEMAT, e por outro, como a Universidade se articula com diversas instituições e movimentos sociais para concretização dessas experiências, e em que medida essa rede de relações cria novos espaços de governança e novas formas de se produzir conhecimento. As experiências escolhidas para análise são: o Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena¹ e o Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC).²

O Projeto 3º Grau Indígena, iniciado em 2001, tem como objetivo garantir a formação superior de professores indígenas, de diversas etnias localizadas em Mato Grosso e em 11 estados brasileiros, nas áreas de Línguas, Artes e Literatura, Ciências Matemáticas e da Natureza, e Ciências Sociais. Os cursos compreendem Etapas de Estudos Presenciais (no Campus de Barra do Bugres) e Etapas de Estudos Cooperados de Ensino, incluindo as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes nas comunidades de origem. Em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), Fundação Nacional da Saúde (FUNASA), Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) e Prefeitura Municipal de Barra do Bugres, o Projeto envolve professores e pesquisadores de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) do país.

O curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (Projeto CAMOSC) iniciou-se em 2005, com 67 alunos dos movimentos sociais do campo dos Estados de Rondônia, Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Paraná. O curso, com ênfase em Agroecologia e Sócio-economia Solidária, é realizado em parceria com o Instituto Nacional de

¹ Além da UNEMAT, a formação de professores indígenas também vem sendo realizada em outras universidades estaduais e federais do país, como a USP, UEA, UFG, UFR, UFMG e UFGD.

² Os cursos de formação de agrônomos capazes de assessorar os movimentos sociais do campo estão sendo ofertados no Pará (UFPA) para o bioma da Amazônia, em Sergipe (UFS) para o semi-árido, em Mato Grosso (UNEMAT) para o Centro-Oeste e no Paraná (UEL) para o clima frio e temperado.

Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e conta com a participação do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

A UNEMAT, criada em 1993, resulta de várias nomeações institucionais, com origem no Instituto de Ensino Superior, é uma Instituição estadual pública, com atuação em todas as regiões do interior de Mato Grosso. Nos seus 11 (onze) *Campi* Universitários e 15 (quinze) Núcleos Pedagógicos, além da sua Sede Administrativa na cidade de Cáceres, oferta 82 cursos de graduação em atendimento a, aproximadamente, doze mil alunos, procurando ampliar a sua área de atuação junto a setores da sociedade que, ao longo da história, não tiveram as demandas atendidas pelas políticas públicas.

Em atendimento às demandas e à democratização de acesso ao ensino superior em todo o Estado, a UNEMAT vem atendendo um contingente populacional jovem das regiões mais distantes e de difícil acesso, além de suprir a necessidade das escolas públicas, com relação à formação de professores. Sem a presença da UNEMAT, esses jovens e professores do magistério não teriam perspectivas de continuidade de estudos e, normalmente migrariam para os grandes centros em busca de oportunidade de ensino superior.

As ações na UNEMAT surgem sustentadas no princípio de democratização de acesso ao ensino superior e em parcerias, para atender à necessidade de profissionalização de egressos do Ensino Médio e possibilidade de formação de professores de acordo com a região, em muitos casos, em resposta a demandas de movimentos sociais. A Universidade, de uma maneira ou outra, tem possibilitado que os movimentos participem não só da reivindicação, como também da formulação e implementação de projetos.

Frente a esses desafios, incluindo a falta de profissionais qualificados (habilitados) para a educação no Estado, somados à mobilização dos movimentos sociais, a UNEMAT vem institucionalizando algumas ações, com destaque aos projetos e programas: Licenciaturas Plenas

Parceladas, Módulos Temáticos (formação de professores), 3º Grau Indígena, Programa Institucional de Qualificação Docente, Educação a Distância, Pedagogia da Terra, Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial, Programa Institucional de Educação e Sócio-Economia Solidária, Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo.

A inclusão social, via democratização de acesso às universidades públicas brasileiras, a partir da década de 1990, transformou-se em uma demanda explícita de diversos movimentos sociais e levou à implantação de políticas afirmativas em diversas universidades para enfrentar a quase ausência de negros, índios, alunos de escolas públicas, oriundos das camadas mais pobres da população nessas universidades.

Com a redemocratização do país, a dinâmica dos movimentos sociais brasileiros parece indicar uma reconfiguração do tecido coletivo, caracterizada por uma grande pluralidade de sujeitos, organizados a partir da diversidade de demandas por reconhecimentos e direitos na relação com as esferas públicas, funcionando como agentes de pressão e de exigibilidade de direitos.

A democratização de acesso à universidade pública é demanda de diversos movimentos sociais que percebem, na conquista deste espaço, a possibilidade de fortalecimento e de mudanças nas relações de poder que forjam os diferentes espaços sociais.

A Carta dos Movimentos Sociais, elaborada na Plenária Nacional dos Movimentos Sociais, durante o II Fórum Social Brasileiro³, reivindicou, entre outras questões, a necessidade de:

“Uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos e todas, com a universalização do acesso, promoção da qualidade e incentivo à permanência, seja na educação infantil, no ensino fundamental, médio e superior. Por uma campanha nacional efetiva de erradicação do analfabetismo. Pela Reforma universitária avançada com expansão das universidades públicas e controle do ensino privado e pela adoção de medidas que democratizem o acesso ao ensino superior público.”

³ Carta assinada pela Coordenação dos Movimentos Sociais, entidade que reúne movimentos como a CUT, UNE, UBES, UBM, CMP, CONAM, MMM, MST, UNEGRO, movimentos de moradia, estudantil, de desempregados, pastorais e diversos sindicatos. Recife, abril de 2006, disponível no site: <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2006/12/13/materia>

As políticas afirmativas são uma das formas de democratização de acesso ao ensino superior. A principal discussão entre os que se posicionam contra ou a favor dessas políticas é sobre a igualdade de direitos. Esta polêmica diz respeito à questão da igualdade de todos e de cada um, perante à lei, assim como a questão da igualdade de condições, ou seja, o confronto entre igualdade formal e igualdade real. Os que são contra afirmam que só enfrentando problemas estruturais como a diminuição da pobreza, o combate à fome e à desnutrição, a melhoria dos serviços de saúde pública e da qualidade da educação pública de todos os níveis, ou seja, através de políticas universais e igualdade de todos perante à lei é que se ampliará, significativamente, o acesso dos estudantes dos grupos sociais menos favorecidos à universidade pública brasileira. Já o argumento dos defensores de políticas afirmativas é que só com essas políticas será possível reduzir as desigualdades, ou como observa Otávio Velho (2006)⁴, “... só políticas desiguais para os desiguais são capazes de nos encaminhar na direção da igualdade”.

No que se refere às cotas raciais, para os críticos desse tipo de política afirmativa:

“A adoção de identidades raciais não deve ser imposta e regulada pelo Estado. Políticas dirigidas a grupos “raciais” estanques em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário... o principal caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde e previdência, em especial a criação de empregos.” (Manifesto contra as cotas, 2006⁵).

Na visão desses críticos, as cotas promovem uma discriminação invertida, excluindo os brancos, que passam a ser objeto de discriminação, pois o direito à educação universitária deveria ser assegurado a todos. Desta forma, a adoção de cotas nas universidades públicas brasileiras é vista como uma medida paternalista e paliativa que trata das conseqüências e não da causa efetiva dos problemas estruturais do país.

Para eles:

“o fato de um privilégio ser concedido a um determinado grupo étnico, baseado no argumento de que esse privilégio é historicamente justo e/ou compensatório, não elimina o fato de ser um privilégio, e que, exatamente por se constituir um privilégio, causa uma discriminação apenas direcionada a outro grupo étnico-racial” (Brandão, 2005:89).

⁴ Trecho do artigo *Rei Nu*, publicado no Jornal [Folha de S. Paulo](#), em 15/09/2006, caderno principal, página 3, Tendências/Debates.

⁵ A íntegra do manifesto contra diversos dispositivos do projeto de lei de cotas e do Estatuto da Igualdade Racial, encontra-se disponível no site: www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1744.pdf

Em meio às discussões polarizadas entre os que defendem políticas universais e os que defendem políticas afirmativas e, mesmo entre esses últimos, não há consenso sobre as formas mais adequadas de realizá-las.

A meu ver, as cotas para ingresso no ensino superior brasileiro, especialmente nas universidades públicas, são uma forma de promover uma competição mais igualitária, transformando-se na implementação efetiva do princípio de igualdade, ou seja, a transformação de uma igualdade formal (existente na lei) em uma igualdade real (uma forma de justiça social), vista como uma tentativa de equiparar a situação do grupo beneficiado (afro-descendentes ou estudantes provenientes de escolas públicas, por exemplo) à situação do restante da população universitária, composta, em sua imensa maioria, por brancos e estudantes oriundos de escolas particulares. A diversidade étnica, provocada por essa forma de inclusão, produz uma diversidade cultural importante para o sentido e a função social da universidade.

Muitas universidades combinam critérios socioeconômicos e étnico-raciais, reservando vagas ou criando cursos específicos para alunos egressos de escolas públicas, negros, indígenas, assentados da reforma agrária, professores de escolas públicas do ensino fundamental, etc., como é o caso da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Uma outra vertente da discussão vai além da questão da inclusão de pessoas ou democratização do acesso, e aborda o tema da inclusão de saberes não legitimados como fundamental, para fertilizar o processo de produção de conhecimento na universidade. Aqui entram temas tão diversos como o da relação entre universidade/empresa para promover a inovação, e o da relação da universidade com outros segmentos da sociedade (prefeituras e diversos movimentos sociais).

Para Carvalho⁶ (2004:22), as universidades brasileiras “quando foram constituídas, desautorizaram sistematicamente todos os saberes dos indígenas e todos os saberes dos africanos escravizados no Brasil. Esta desautorização está até hoje embutida nos conteúdos das nossas aulas e nos nossos temas de pesquisa. Daí que o papel da extensão deve ser justamente caminhar

⁶ Conferência proferida na II Semana da Consciência Negra, no Auditório do Campus II da Feevale, em Novo Hamburgo/RS, dia 17 de novembro de 2004.

na contracorrente desse processo de discriminação”. Para o professor, as universidades precisam atrever-se a reautorizar os saberes negados e reintroduzi-los no seio da vida universitária. É necessário trazer as expressões culturais e os conhecimentos dos subalternos para o *campus* e estabelecer vínculos concretos de parceria com as comunidades que perpetuam esses saberes, deslocando os professores para perto das comunidades através de projetos de parcerias e trazendo representantes dessas comunidades para dentro da universidade.

Diversas experiências realizadas no Brasil vêm oportunizando essa relação dialógica entre extensionistas, movimentos sociais e organizações comunitárias, em que interesses, valores e vontades são respeitados e considerados na construção dos projetos de extensão da universidade, o que possibilita a formação de profissionais mais comprometidos com o social e maior eficácia no lidar com os problemas sociais.

Boaventura dos Santos, em seu livro *A Universidade do Século XXI* (2004), faz uma discussão sobre a necessidade de a universidade reconquistar a sua legitimidade junto à sociedade. Para ele, (2004:100):

“A idéia da democratização externa confunde-se com a responsabilização social da universidade, pois o que está em causa é a criação de um vínculo político orgânico entre a universidade e a sociedade que ponha fim ao isolamento da universidade... a participação dos cidadãos ou comunidades enquanto utilizadores e mesmo co-produtores de conhecimento, leva a que essa contextualização e participação sejam sujeitas a regras que tornem transparentes as relações entre a universidade e o seu meio social e legitimem as decisões tomadas no seu âmbito”.

Para o autor (2004:66-84), as formas que a universidade dispõe para isso são a realização de ações nas áreas de acesso, extensão, relação com a escola pública, pesquisa-ação e ecologia de saberes. As ações de acesso à universidade incluem parcerias com as escolas públicas, gratuidade e/ou oferta de bolsas no ensino e programas de ações afirmativas (cotas e outras medidas) e as ações de extensão envolvem uma vasta área de prestação de serviços para grupos sociais populares e suas organizações, movimentos sociais, comunidades locais ou regionais, governos locais, o setor público, o setor privado. Na relação com a escola pública, a universidade deve estabelecer mecanismos institucionais de colaboração para a formação continuada de professores, em parceria com os sistemas públicos de ensino. A prática da pesquisa-ação e a ecologia de

saberes transcendem a atividade de extensão na universidade, uma vez em que atuam tanto no nível da extensão, como no nível da pesquisa e da formação.

Segundo Boaventura dos Santos (2004:75-81), a pesquisa-ação é uma ação que exige maior responsabilidade social por parte da universidade, e a ecologia de saberes constitui uma inovação nas formas de se produzir conhecimento. “A pesquisa ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. A ecologia dos saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação. É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade”. A ecologia de saberes se refere a um “conjunto de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos”

Trata-se de uma abertura da universidade de "fora para dentro", de modo a promover o diálogo com a multiplicidade de saberes produzidos na sociedade, os saberes leigos, populares tradicionais etc.

Para Santos (2004:81): a pesquisa-ação promove a ecologia de saberes, que é “uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção do diálogo entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais que circulam na sociedade” Para o autor, o objetivo da ecologia dos saberes é obrigar o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos para, assim, reequilibrar aquilo que foi desequilibrado na primeira modernidade, a relação entre ciência e prática social.

A hipótese é que o curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC) e os cursos de Licenciaturas para Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, ofertados pela UNEMAT, caminham nessa direção, na medida em que essas experiências utilizam a metodologia da alternância e os projetos de pesquisa dos alunos envolvem a solução de

problemas das comunidades, ou seja, a realização de pesquisa-ação, o que implica a adoção de um modo de produção e socialização do conhecimento, situadas num contexto de aplicação. Nestas experiências, a pesquisa dos alunos partem da necessidade de resolver problemas práticos ou de atender às demandas econômicas ou sociais dos estudantes e de suas comunidades.

Estas experiências surgidas como uma demanda dos movimentos sociais, indígena e do campo se caracterizam por inovações na forma de construir e executar um projeto de ensino, permitindo-nos refletir sobre a possibilidade de novos paradigmas teóricos, pedagógicos e educativos no interior da universidade a partir da interação com os movimentos sociais.

Esses e outros projetos⁷ têm aproximado a universidade das demandas sociais e têm representado uma importante mudança com relação às formas tradicionais utilizadas pela universidade em seus cursos de graduação, aproximando a instituição das necessidades e do cotidiano dessas comunidades.

Para o antropólogo Otávio Velho⁸ (2006), a presença dos movimentos sociais e das universidades no interior do país questiona a idéia de permanência dos “grotões”. O autor aponta a presença e a capacidade de articulação dos movimentos sociais e das universidades como propulsores de mudanças sociais que têm alterado significativamente a paisagem social no interior do país. Para ele, isso vem ocorrendo “porque cada vez mais - especialmente no caso das universidades que também eram consideradas periféricas - a produção do conhecimento mostra-se inseparável daquilo que se denomina “extensão” universitária. Segundo ele, essas universidades tornaram-se vanguarda neste processo, inclusive na crítica à concepção de extensão e a sua posição marginal na vida acadêmica”.

⁷ Na UNEMAT, além do CAMOSC e o 3º Grau Indígena, valem mencionar outros projetos como o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas para formação de professores da Rede Pública de Ensino, o Programa de Cotas Étnico-raciais e o curso de Pedagogia da Terra para a formação de professores das escolas dos assentamentos da reforma agrária. Para o curso de Pedagogia, além da UNEMAT em Mato Grosso, o MST tem realizado parceria também com universidades federais de Rondônia, Pará, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Sergipe, Minas Gerais e Espírito Santo e as estaduais de São Paulo, Pernambuco, Bahia, do Oeste do Paraná e do Rio Grande do Sul.

⁸ Artigo publicado na Revista Carta Capital, *A Mudança em Marcha*, Edição Especial nº 425 de 27 de dezembro de 2006.

No entendimento de Velho (2006), a extensão promove não só a articulação genérica da vida universitária com a sociedade envolvente, mas também de saberes universitários e não-universitários tratados simetricamente. Isso se dá das mais variadas maneiras, passando a ter um grande poder transformador da própria vida universitária: seja através da presença desta nova clientela (trabalhadores dos movimentos sociais do campo, por exemplo) que traz uma bagagem cultural enriquecedora, seja pelos desafios que obrigam a que se pratique a interdisciplinaridade nos interior das Universidades.

Desta forma, entendo as experiências de colaboração entre a universidade e os movimentos sociais como um processo de aprendizagem de mão-dupla. Vista assim, a relação social entre a universidade e a sociedade pode ser transformadora, não só no sentido da busca da melhoria da qualidade de vida, mas de inovação nas formas de produção do conhecimento. Na interação com diferentes grupos sociais numa relação de mão-dupla e de troca de saberes, há uma tendência a produzir e a socializar conhecimentos novos que contribuam para a superação das desigualdades sociais.

Scherer-Warren (1999:65) observa:

“Nos processos de participação cidadã na esfera pública, os indivíduos tendem a se constituir como sujeitos sociais a partir do entrelaçamento de duas dimensões: defesa e respeito às identidades culturais e diversidades das minorias sociais ante o comprometimento com uma ética para a esfera pública – que tem permitido a múltiplos sujeitos realizar mobilizações cidadãs inovadoras, conectando-se em forma de redes, ou em parcerias, para o encaminhamento de inúmeras políticas sociais”.

As experiências implantadas na UNEMAT como modalidades diferenciadas de ensino, a partir de demandas explícitas e articulações promovidas por distintos movimentos sociais, como o movimento negro, de professores da rede de ensino público, de professores indígenas das escolas nas aldeias e dos movimentos sociais do campo, são realizadas entre muitas parcerias, mediante a formalização de convênios com órgãos do governo federal, estadual, movimentos sociais, e especialmente consórcios com as prefeituras municipais. São formas de relação entre a universidade e a sociedade chamadas por Guimarães e Martins (2001:14) de “novos mecanismos de governança”.

A revisão da bibliografia⁹ teve como objetivo mapear o debate sobre universidade e inclusão social e buscar um referencial analítico que permitisse lidar com as interações de uma rede heterogênea de atores. Para a análise das experiências escolhidas, entre outros, foi utilizado o conceito de governança.

O conceito de governança, segundo Guimarães e Martin (2001:13), “está endereçado a capturar situações em que está em jogo a *coordenação* entre atores interdependentes, de forma a lidar com as questões da ação coletiva e da cooperação”. Ou seja, o conceito contém “...um pressuposto substantivo... o de que a coordenação de um complexo de atividades públicas e ou privadas se constitui no modo mais fácil de assegurar a execução com *eficiência*”.

Baseados em uma ampla literatura que usa a noção de governança para analisar diferentes esferas da vida social, os autores observam a convergência de três pontos:

“(a) em conceber que todos os que participam do processo de tomada e implementação de decisões como partes co-responsáveis; e a todos os que... são os alvos das decisões tomadas, como consumidores efetivamente demandantes, e não apenas como passivos clientes ou beneficiários; (b) em conceber o processo de produção dos recursos – sejam eles financeiros, organizacionais, humanos ou informacionais –, como resultado de parcerias horizontais, intra e inter-organizacionais e (c) em valorizar as estruturas descentralizadas e participativas, que integram os que tomam as decisões, os que implementam e os que as acompanham (e/ou avaliam) em circuitos unificados por um processo de aprendizagem organizacionalmente dirigida.” (Guimarães e Martin, 2001:14).

Para os autores, a governança é entendida como poder compartilhado ou ação coletiva gerenciada e é particularmente pertinente no tratamento de organizações de natureza cooperativa, democrática e associativa. O termo torna-se uma categoria analítica, associada a conceitos como participação, parceria, aprendizagem coletiva, regulação e práticas de “bom governo”, como orçamento participativo e ações de desenvolvimento local e regional. (Guimarães e Martin, 2001:13-14).

Desde o início dos anos 1990, o Brasil é palco de experiências participativas que combinam as instituições e práticas próprias do regime representativo com as da democracia participativa ou

⁹ Brandão (2005), Carvalho (2005), Casali (2004), Castells (1999), Cunha (1996), Dilvo R. E Sevegnani P. (2006), Dourado, L. F; Catani, A. M. (1999), Goergen, P. (2005), Gohn, M.G. (1997/1995/1992), Guimarães, N. e Martin (2001), Morais (1995), Morhy (2003), Ristoff, D. I. & Sobrinho, J. D. (2003), Santos B.S. (2003/2004), Scherer-Warren (2006/1999/1996), Schwartzman (2006), Touraine A. (1978/1977/1989), Trindade (2000) e Velho (2006).

direta. Um dos grandes desafios atuais para os movimentos sociais brasileiros tem sido a redução das desigualdades e as lutas pela inclusão social de grupos desfavorecidos. Algumas experiências brasileiras mais recentes revelam o potencial de articulação desses movimentos como agentes de pressão e de exigibilidade de direitos.

Os Projetos Institucionais da UNEMAT, realizados mediante o envolvimento de movimentos sociais, no caso específico do Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo e do 3º Grau Indígena para formação de professores indígenas, configuram-se como um processo educativo, cultural e científico, e constituem experiências singulares que podem apontar rumos muito inovadores para as relações entre universidade e sociedade, pois o fato de diversos movimentos e organizações participarem da construção e da implantação destas ações, torna-os co-autores do processo, numa dinâmica de interação contínua entre o conhecimento científico e o conhecimento dos sujeitos, que provêm dos movimentos sociais, o que poderá fertilizar o processo de produção e socialização de conhecimento.

Para a realização deste trabalho, foram realizadas as seguintes atividades: revisão da bibliografia, coleta e análise de documentos e pesquisa de campo. A coleta e análise de um conjunto de documentos (Projetos Institucionais, Boletins, Relatórios, Cartilhas, Anuários Estatísticos, Resoluções, Material para Formação, Pesquisa na Internet, etc.) permitiu caracterizar a trajetória da UNEMAT, contextualizando as experiências escolhidas para a análise, e elaborar um mapa da rede de atores envolvidos nas experiências (anexo 4). A partir desse mapa, foi planejada a pesquisa de campo junto a atores-chave.

Foram escolhidos treze atores-chave diretamente envolvidos com as experiências para a realização das entrevistas, que ocorreram entre os meses de agosto e setembro de 2007, em Campinas/SP e em Mato Grosso (Cuiabá, Tangará da Serra e Cáceres). Do Projeto 3º Grau Indígena, foram entrevistados o coordenador do projeto, o coordenador regional da FUNAI, em Tangará da Serra, aluno egresso da 1ª turma, o presidente do Conselho Indígena de Mato Grosso e também egresso do 3º Grau Indígena, a presidente da Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso – OPRIMT e membro da Comissão Interinstitucional, que elaborou a proposta,

além de mais três alunos egressos da 1ª turma (da etnia Paresi que atuam como professores na Aldeia Rio Verde). Do Curso de Agronomia aos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), foram entrevistados quatro professores da UNEMAT, que fizeram parte da comissão de elaboração e implantação do projeto e que atuam na comissão gestora do curso, além de três estudantes integrantes do MST. Também foram entrevistados três professores da UNICAMP, dois do Instituto de Matemática e um do Instituto de Física, que tiveram participação no processo de implementação dessas experiências.

Buscando apreender as visões dos entrevistados que tiveram atuação ou participação nos projetos selecionados, as entrevistas foram organizadas em torno de três temas: trajetória do entrevistado, descrição de sua participação no projeto, sua visão da experiência (aspectos positivos e negativos).

Como o tema da inclusão social na universidade é central para a pesquisa, foram incluídos no mapa e nas entrevistas, além de atores dos projetos selecionados para análise, mais sete atores relacionados com o Programa de integração e inclusão étnico-racial (PIIER)¹⁰ e o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas.¹¹ Do Projeto Parceladas, foram entrevistados dois professores da UNEMAT que participaram da construção e implantação do projeto no Médio Araguaia/Luciara e uma aluna egressa da 1ª turma. Do PIIER foram entrevistados o presidente do Conselho Estadual dos Direitos do Negro de Mato Grosso e mais três professores da UNEMAT, incluindo o presidente e mais um membro da Comissão Institucional Cores e Saberes que elaborou o programa, além da coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (NEGRA).

¹⁰ Concebido em 2004, com base na demanda da “Comissão Cores e Saberes” (formada por diversos movimentos sociais que reivindicava a institucionalização de ações afirmativas voltadas à inclusão étnico-racial na UNEMAT), o vestibular com cotas foi adotado a partir de 2005/2, com a reserva de 25% das vagas oferecidas em todos os cursos de graduação, exceto o 3º Grau Indígena para candidatos que se auto-declararem negros ou pardos de acordo com a classificação do IBGE.

¹¹ Um Projeto de Formação em Rede, em Serviço e Continuada: uma Proposta de Integração entre Ensino e Pesquisa, surgido na região do Médio Araguaia em 1992, por ocasião da criação do Campus de Luciara, distante há mais de mil quilômetros da Sede da UNEMAT. Nascido por reivindicação do movimento de professores da região começou com três cursos: Letras, Matemática e Pedagogia (depois foram realizados mais nove cursos). Apoiado em diversas universidades do país, entre as quais a UNICAMP, UNESP, UFMT, entre outras e conveniados com Prefeituras Municipais, o projeto é executado nos meses de férias escolares dos professores, adotando uma proposta pedagógica de inserção da formação teórica nas práticas educativas das escolas.

O procedimento metodológico adotado para o tratamento dos dados e das entrevistas foi a construção de uma tabela analítica para identificar categorias discursivas no conjunto de dados, incluindo a documentação coletada e as vinte e três entrevistas realizadas, de modo a abranger a trajetória da UNEMAT e a gênese de alguns de seus projetos e programas institucionais contemplados na pesquisa.

O trabalho consistiu na leitura sistemática dos documentos sobre a estrutura organizacional e as ações gerais da UNEMAT, as propostas que caracterizam e institucionalizam as Parceladas, o 3º Grau Indígena, o CAMOSC e o PIIER, os relatórios de gestão e as avaliações feitas, além dos resultados das entrevistas realizadas. Com este conjunto de informações, foram relatados a trajetória da UNEMAT e suas ações de ensino, pesquisa e extensão, a contextualização de alguns projetos e programas de acesso ao ensino superior, com a transcrição de algumas falas significativas dos entrevistados, bem como o mapeamento da rede de atores.

O trabalho compreende dois capítulos e as considerações finais. O capítulo um discute a democratização de acesso à universidade pública como um elemento que tem alterado significativamente a paisagem social dos “grotões” do país (Velho, 2006). Apresenta a trajetória da UNEMAT e sua expansão para atender às demandas dos municípios do interior de Mato Grosso, discute a atuação da UNEMAT para promover a inclusão social, analisando a ampliação da oferta de cursos e vagas, bem como a adoção de políticas afirmativas que têm como objetivo promover a redução das desigualdades, inclusive étnicas e sociais.

O capítulo dois discute a interação da universidade com os movimentos sociais, a partir da análise dos projetos 3º Grau Indígena e o CAMOSC, realizados em parceria com os movimentos sociais indígenas e do campo, envolvendo instituições governamentais e organizações não governamentais em todo o processo de implementação dos cursos.

O trabalho conclui que as ações de expansão do ensino, realizadas pela Universidade do Estado de Mato Grosso, através da articulação com diversas instituições e movimentos sociais (uma rede heterogênea de atores), resultam na criação de novos espaços de governança, levando a

universidade, a partir de demandas explícitas, a realizar a democratização de acesso ao ensino superior. Constatou-se que a inclusão social feita pela UNEMAT não é só de pessoas, mas também de saberes, o que poderá alterar as formas adotadas pela universidade para a produção e socialização do conhecimento. Todos esses aspectos levam a Universidade a conquistar maior legitimidade junto à sociedade.

Capítulo 1

A UNIVERSIDADE PÚBLICA VAI AO INTERIOR

“Devemos realizar uma inclusão generalizada dos negros e dos índios em todos os espaços do ensino superior, para que os seus saberes a tanto tempo negados tenham finalmente espaço para crescer e influenciar nossos parâmetros de saberes” (Carvalho, 2004:9).¹²

A democratização de acesso ao ensino superior tem sido um tema importante no debate sobre a redução das desigualdades em nosso país.

De acordo com a pesquisa¹³ feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicada no Jornal da Ciência da SBPC¹⁴, 59,9% dos estudantes de instituições públicas de ensino superior brasileiras têm renda familiar per capita que os coloca entre os 20% mais ricos da população, e os 20% mais pobres ocupam apenas 3,4% do total das vagas. A pesquisa demonstra que 60% mais pobres da população (de menor renda) continuam sub-representados nas universidades (17,1% dos estudantes). Outros cruzamentos do IBGE mostram que o processo de elitização começa no ensino médio, mas é acentuado na passagem para a universidade. Entre 15 e 17 anos, época em que se deveria cursar o ensino médio, quase um terço (29,2%) dos adolescentes que pertencem aos 20% mais pobres da população já não estão estudando mais. Entre os 20% mais ricos, essa porcentagem é de 5,4%.

Desta forma, o processo de reprodução e ampliação das desigualdades atinge, com particular intensidade, os estudantes das camadas mais pobres da população, que se associam às várias categorias de exclusão, quando se articulam, por exemplo, características como a classe e a raça, intensificando-se na medida em que se elevam os graus de escolaridade.

¹² Conferência proferida na II Semana de Consciência Negra, no Auditório do Campus II da FEEVALE, em Novo Hamburgo, dia 17 de novembro de 2004.

¹³ Para discussão desta questão, ver: *Avaliação da Educação Básica em Busca da Qualidade e Equidade no Brasil* publicado em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura /MEC); *Educação e Exclusão no Brasil*, realizado pela Ong Ação Educativa, com a coordenação de Sergio Haddad e; a *Coleção Atlas da Exclusão Social no Brasil*, coordenado por Marcio Pochmann com a participação de pesquisadores da USP, UNICAMP, PUC e UNIP (são 5 volumes publicados pela Cortez-SP, a partir de 2003).

¹⁴ Jornal da Ciência – Órgão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 13 de junho de 2003, disponível no site: www.jornaldaciencia.org.br

Nas últimas décadas tem ficado claro que o sistema universitário brasileiro se distanciou socioculturalmente das características da população brasileira. Para Casali (2004:3), “o nosso país, no caso, uma sociedade multiétnica, multilingüística, multicultural, não aparece representado no rosto da universidade. Esta tem sido uma instituição predominantemente branca, de classe média, de feição europeu, monocultural. O rosto negro e o rosto indígena, elementos essenciais da “identidade” nacional, permanecem distanciados, sem visibilidade, sem acesso.”

O debate sobre a inclusão social nas universidades públicas brasileiras está focado na ampliação do acesso com garantia de permanência do estudante e em políticas que englobam sistemas de cota, isenção de taxa, ou a somatória de mais pontos no vestibular, que privilegiam o acesso de grupos socialmente desfavorecidos.

Atualmente, expressões como “inclusão social”, “ações afirmativas”, “crescimento e desenvolvimento sustentável” e “ampliação do conceito de cidadania”, “representação e afirmação em espaços educacionais” passam a fazer parte não só da agenda dos movimentos sociais e ONG’s, mas também das discussões internas das Universidades, sobretudo as públicas. Um dos desafios para a universidade, no sentido de cumprir o seu papel social, está na sua capacidade de se comprometer com a realidade social em todas as atividades que realiza no ensino, na pesquisa e na extensão.

Ao menos duas demandas estão postas para o ensino superior no Brasil. A primeira, a expansão da oferta de vagas, principalmente na universidade pública, dado que o segmento privado cresceu desmesuradamente, e também porque há uma demanda crescente pelo ensino superior. A segunda, a democratização do acesso com políticas que têm como objetivo promover a redução das desigualdades étnicas e sociais.

No ano de 2003, no Congresso *Universidade do Século XXI*, realizado pelo Ministério da Educação em Brasília-DF, reuniram-se mais de três mil pessoas de diversas IES do país, onde questões relacionadas ao papel da universidade brasileira foram amplamente debatidas. Nesta ocasião, da qual tive a oportunidade de participar, foi possível constatar que a universidade,

principalmente a pública, encontra-se mais do que nunca em um momento de redefinição de seu papel na sociedade. Uma questão central nas discussões foi como e em que medida estas instituições têm condições como também se dispõem a enfrentar o desafio de trabalhar na direção do combate às desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira.

Muito se tem discutido sobre a relação da universidade com a sociedade. Além da missão de formação das pessoas - em cursos de graduação e de pós-graduação - e de geração do novo conhecimento - a pesquisa -, a universidade tem, na dimensão de interação social, a extensão universitária.

De acordo com Carvalho (2004:22), isso implica uma outra forma de entendimento da extensão. Segundo ele, não basta “visitar a comunidade” através de cursos, pretendendo *estender* a outros atores sociais, sejam eles segmentos mais ou menos favorecidos, os conhecimentos produzidos pelas suas atividades como se estes fossem uma *dádiva*. Em outras palavras, não se trata de estender unilateralmente alguma coisa para alguém que está fora; é necessário mais do que isso. A promoção da extensão como processo educativo, cultural e científico deve estar permanentemente articulada com o ensino e a pesquisa, a fim de viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade, cuja interação fertiliza o próprio processo de produção do conhecimento.

Para Otávio Velho (2006), “um elemento importante para a democratização de acesso tem sido a presença de universidades públicas no interior do país, resultado da demanda pela democratização de acesso ao ensino superior.”

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) tem se preocupado em se articular com a sociedade (prefeituras, movimento sociais, etc.) para atender às demandas do interior de Mato Grosso. Pautada no princípio de democratização do acesso ao ensino superior, a UNEMAT, em toda sua trajetória, tem procurado ampliar sua atuação junto a setores da sociedade que, ao longo da história, não tiveram suas demandas atendidas.

A UNEMAT vem estabelecendo parcerias com diversas instituições, como os movimentos sociais, os órgãos públicos dos governos federal, estadual e municipais, entre outros, para o desenvolvimento de programas e projetos de ensino, extensão e pesquisa, voltados para a redução de desigualdades sociais. Esse caminho tem sido importante para garantir a legitimidade desta Universidade junto à sociedade e garantir a sua existência e continuidade.

1.1 - Trajetória de Expansão da UNEMAT

A história da UNEMAT é um exemplo do movimento de democratização de acesso. Ela se inicia em 1978 e sua estrutura organizacional sofre mutações de nomeações IESC, FUCUC, FCESC, até chegar à Universidade do Estado de Mato Grosso em 1993. Tendo como princípio de atuação o atendimento às demandas do interior do Estado, desloca-se para os municípios mais distantes e de difícil acesso, para atender às necessidades da população local das diversas regiões do Estado, em especial a formação de professores da rede pública de ensino.

Falar de uma Universidade, da qual faço parte há mais de 17 anos, a partir de uma única perspectiva, é correr o risco de tornar linear o que não é, pois a história é movimento, é multifacetada e constitui-se através de embates e conflitos, como a própria trajetória da UNEMAT.

A Universidade do Estado de Mato Grosso foi criada em 15 de dezembro de 1993, através da Lei Complementar nº 30, em resposta ao empenho do gestor da Instituição, à época, Profº. Carlos Alberto Reyes Maldonado, em articulação com o Secretário de Estado de Educação, Osvaldo Sobrinho, e o Governador Jaime Campos (PFL). Com sede no município de Cáceres, é mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (FUNEMT), e vincula-se inicialmente à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e, posteriormente à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECIT), em cuja estrutura organizacional os dez Núcleos Regionais, existentes na época, passaram a denominar-se *Campi* Universitários, totalizando atualmente onze *Campi* Universitários. A UNEMAT, passando a funcionar com o *status* de universidade, possui autonomia administrativa e didático-pedagógica, desde 1996, quando foi credenciada pelo

Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT). Com trinta anos de existência, passou por várias definições de nomenclatura e estrutura (Quadro 1.1).

Quadro 1.1 - Alterações estruturais da UNEMAT

<i>Período</i>	<i>Denominação e Gestão da Instituição</i>	<i>Legislação e Poder Executivo</i>
1978	Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), entidade autárquica municipal, vinculado à Prefeitura Municipal de Cáceres. Gestão/coordenador: Edival dos Reis Vieira Silva	Lei Municipal nº 703 de 20/07/1978 e Decreto Municipal nº 190 de 20/07/1978. Lei Municipal nº 704 de agosto de 1978. Prefeito Municipal: Ernani Martins (PMDB)
1985	Centro Universitário de Cáceres, entidade fundacional autônoma, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso. O Estatuto da FCUC é aprovado pelo Decreto nº 2.100 de 27/06/1986. Gestão/coordenador: Mario Vidal	Lei Estadual nº 4.960, de 19/12/1985 e Lei nº 966 de 01/04/1986. Governador do Estado: Júlio José de Campos (PFL).
1989	Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC), vinculada à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso. Gestão/coordenador (a): Neuza B. da Silva Zattar (<i>pró-tempore</i>) e Carlos Alberto Reyes Maldonado	Lei Estadual nº 5.495, de 17/07/1989 que alterou a Lei nº 4.960, de 19/12/85 - adaptação às normas da Legislação do Conselho Federal de Educação. Governador do Estado: Carlos Gomes Bezerra (PMDB).
1992	Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT), vinculada à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso. Gestão/coordenador (a): Carlos Alberto Reyes Maldonado	Lei Complementar nº 14, de 16/01/1992, cuja estrutura organizacional alterada pelo Decreto nº 1.236, de 17/02/92 foi implantada em maio de 1993. Governador do Estado: Jaime José de Campos (PFL).
1993	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Gestão/reitor (a): Carlos Alberto Reyes Maldonado (1993 a 1996), antes de concluir o mandato, tornou-se Secretário de Estado de Educação, ficando a pró-reitora de Ensino, Rosa Maria da Cunha Garcia como reitora <i>pró-tempore</i> (1997).	Lei Complementar nº 30 de 15/12/1993, com a instalação em 08/02/1994. Governador do Estado: Jaime José de Campos (PFL).
1997	Gestão/reitora: Ilma Ferreira Machado (1997 a 1998)	Eleita para mandato “tampão” (2 anos). Governador do Estado: Dante Martins de Oliveira (PSDB).
1998	Gestão/reitor: Arno Rieder (1998 a 2002)	Eleito para um mandato de 4 anos. Governador do Estado: Dante Martins de Oliveira (PSDB)
2002	Gestão/reitor: Taisir Mahmudo Karim (a partir de 2002)	Eleito e reeleito, é o reitor atual. Governador do Estado: Blairo Borges Maggi (PR)

Fonte: Elaboração própria, a partir de documentos consultados.

A Instituição que deu origem à UNEMAT quinze anos depois, surgiu como instituição municipal em 1978. A criação do ensino público superior municipal em Cáceres tornou-se possível devido à iniciativa do prefeito municipal, na época, Ernani Martins (PMDB), juntamente com um grupo de educadores, empresários e representantes da Igreja Católica, por ocasião do bicentenário de fundação da cidade de Cáceres. O Instituto de Ensino Superior de Cáceres, aprovado pela Câmara Municipal, foi calcado na necessidade de ofertar o ensino superior para promover a qualificação de professores da rede pública de ensino, que representava uma população expressiva no contexto educacional da região Sudoeste do Estado.

Em 1985, o Governador Júlio Campos (PFL) promoveu a estadualização do Instituto, incorporando o IESC ao Centro Universitário de Cáceres, vinculado à Secretaria de Estado de Educação, sendo que a manutenção de suas atividades ficou sob a responsabilidade do Estado e não mais da Prefeitura.

A partir da estadualização da Instituição, professores, alunos e funcionários se mobilizaram para garantir o processo democrático no cotidiano acadêmico e passaram a reivindicar a realização da estatuinte, eleição direta, voto universal, congresso interno, gratuidade no ensino, etc.

A trajetória da UNEMAT se caracteriza por conflitos internos e externos, solucionados através de processos democráticos (fóruns, congressos, estatuintes, seminários etc.), promovendo a democratização interna e externa. Nos momentos de crise, a comunidade acadêmica costuma unir-se, mesmo divergindo entre si, articulando com outros setores representativos da sociedade para defender e garantir a permanência da Instituição como uma universidade pública e gratuita. Esses elementos (democratização interna e externa, capacidade de atuar em rede e avaliação participativa) são, segundo Santos (2004:69), fundamentais para fortalecer a legitimidade das universidades.

Por ocasião da sua estadualização, a UNEMAT passou por um período de conflitos internos, quando a comunidade acadêmica se mobilizou para destituir do cargo o coordenador do Centro

Universitário de Cáceres, na época, o Sr. Mário Vidal, com o objetivo de garantir a instalação de um processo democrático interno, começando pela realização de uma estatuinte.

Para garantir o processo de democratização interna, houve paralisação das atividades de professores e funcionários para reivindicar pagamento de salários atrasados, manifestações da comunidade acadêmica contra atos do coordenador, exigindo, por exemplo, fim da permanência do mesmo na direção da Instituição; fechamento do escritório que era mantido em Cuiabá; fim do pagamento de *jetons* a conselheiros; etc. Desta forma, com apoio de segmentos políticos da sociedade cacerense, a comunidade acadêmica consegue culminar este processo, garantindo a instalação da primeira estatuinte para a reformulação do estatuto, bem como a destituição do cargo, do coordenador que havia sido indicado pelo Governo estadual.

A partir da primeira estatuinte, o processo de democratização e autonomia no nível interno da Instituição resulta em conquistas importantes para a comunidade acadêmica, como a garantia ao ensino gratuito, ampliação da representação de professores, estudantes e funcionários nas instâncias de deliberação (criação da Assembléia Acadêmica), eleição direta para todos os cargos da administração superior através do voto secreto e universal, extinção do pagamento de *jetons* aos membros do conselho curador, além de outros benefícios, como o enquadramento dos servidores técnico-administrativos no plano unificado de cargos e salários das fundações, criação da associação dos servidores, unificando professores e funcionários numa mesma organização de classe. Este processo de transição tem, à sua frente, a professora Neuza Zattar, na condição de coordenadora *pró-tempore*.

Com o processo eleitoral, em julho/89, professores do quadro docente assumiram a direção da Instituição, na época, Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC). O primeiro professor eleito foi Carlos Maldonado, que, logo após ter sido nomeado pelo governador Carlos Bezerra (PMDB) para um mandato de três anos, elegeu como prioridades, em seu plano de trabalho, duas frentes de atuação: primeiro, a dotação de condições internas mínimas necessárias para a transformação da FCESC em uma Universidade e, segundo, a ampliação da área de

atuação da FCESC com a estruturação de um modelo de expansão para atendimento das demandas do interior de Mato Grosso.

A expansão é um processo que contribuiu para a consolidação da UNEMAT no interior do Estado como universidade pública e gratuita. Ao longo de sua trajetória, a Universidade vem se articulando em uma rede bem estruturada de atores que envolve, além da comunidade acadêmica, setores organizados da sociedade, movimentos sociais, prefeituras municipais, que se mobilizam quando é necessário para defender e garantir a permanência e o fortalecimento da Instituição em Mato Grosso.

Além dessa rede de atores, a proposta de expansão da Instituição para outras regiões do Estado, contou com o apoio do governador de Mato Grosso, na época, Carlos Bezerra. Vale também destacar outras condições favoráveis, tais como a promulgação da Constituição Estadual, estabelecendo, em seu Artigo 246¹⁵, a obrigatoriedade de repasse, de no mínimo, 1% da receita geral do Estado para o ensino público superior estadual, e o interesse da classe política e dirigentes educacionais de regiões distantes, que passaram a reivindicar a criação de novos núcleos regionais.

Como plano piloto desse projeto, foi definida a região norte do Estado para a instalação do primeiro Núcleo Pedagógico da FCESC, em 1990, tendo como pólo o município de Sinop, distante 700 km da Sede da Instituição. A escolha desse município se deu pela sua localização e em função do apoio do Secretário de Estado de Agricultura da época, que era da região, e da mobilização de professores das escolas públicas, Igreja católica e a sociedade local, que se articularam e ofereceram todas as condições estruturais para garantir o funcionamento dos cursos. No caso específico de Sinop, não havia apoio da prefeitura local (prefeito Sr. Adenir Alves Barbosa do PL), que se posicionou contra a instalação do piloto do projeto de expansão da Universidade no município. Esta divergência política se explica pelo fato de o governador ser de outro partido político (PMDB) e estar em final de mandato e em disputa eleitoral.

¹⁵ Art. 246 - O Estado aplicará, anualmente, um por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, inclusive transferências constitucionais obrigatórias, na manutenção e desenvolvimento do ensino público superior estadual.

A escolha dos cursos de licenciaturas plenas em Letras, Matemática e Pedagogia foi feita a partir de uma pesquisa junto às escolas da região e decidida por votação pelos professores da rede de ensino, representantes das classes religiosa e política e outros representantes da sociedade, que se mobilizavam para discutir e apoiar a implantação do Núcleo na região.

No mesmo ano, dando continuidade à política de interiorização do ensino público superior no Estado, a Instituição, na gestão do então coordenador Carlos Maldonado, realizou diversas ações, entre elas, destaca-se o *I Seminário de Expansão do Ensino Superior Público Estadual*, em dezembro de 1990, em Cáceres, com o objetivo de estabelecer critérios para criação de novos Núcleos, que contou com representantes dos poderes executivo e legislativo e de dirigentes da educação de trinta municípios mato-grossenses.

O seminário teve como objetivo democratizar o acesso à Instituição, trazendo os interessados para deliberar sobre os critérios gerais norteadores do processo de expansão. Dessa forma, propunha-se uma discussão sobre a formulação e implementação de um plano de ação para a ampliação do ensino superior no Estado, vislumbrando construir uma conjuntura política favorável para a criação de uma futura universidade pública estadual.

No seminário, foram definidos o cronograma de instalação de núcleos e municípios, que seriam sede, dentro dos pólos geoeducacionais, e a forma de participação das prefeituras municipais consorciadas. Sendo assim, a partir dos trabalhos em grupo com amplos debates, foram definidos os seguintes critérios e condições para criação de novos núcleos: demanda dos alunos (mínimo de 200 no segundo grau no município-sede e 400 na região); garantia legal de recursos orçamentários e financeiros; cumprimento da aplicação do percentual destinado à educação, estabelecido na Lei Orgânica; maior distância da sede em relação à instituição de ensino superior mais próxima; estrutura física; professores com habilitação de 3º grau; terreno para edificação; estrutura inicial de apoio para docentes e funcionários provenientes de outras regiões.

De acordo com os critérios estabelecidos no Seminário de Expansão, foram contempladas cinco regiões geoeducacionais, com a criação de Núcleos Regionais de Ensino Superior em Alta

Floresta, Pontes e Lacerda, Alto Araguaia, Nova Xavantina, e a abertura de um curso regular de licenciatura plena em cada uma destas regiões. Foi criado também o Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico do Médio Araguaia, no município de Luciara, para a implantação de um projeto de formação de professores com a oferta de três cursos de licenciaturas plenas, na modalidade parcelada.

Quadro 1.2 - Expansão da UNEMAT para o interior de Mato Grosso

<i>Nome do Campus</i>	<i>Legislação</i>
Campus Universitário de Cáceres/Sede Administrativa	Criado como Sede da UNEMAT pela Lei nº 30 de 15/12/93, o Campus de Cáceres passa a ser nomeado Campus Universitário Jane Vanini, a partir do Decreto 3.182 de 05/10/2001, ficando desvinculado da Sede Administrativa.
Campus Universitário de Sinop	Criado como Núcleo Pedagógico pelo Decreto Governamental nº 2.720 de 09/07/91, transforma-se em Campus pela Lei nº 30 de 15/12/93.
Campus Universitário do Médio Araguaia em Luciara	Criado como Núcleo Pedagógico pelo Decreto Governamental nº 643 de 23/09/91, transforma-se em Campus pela Lei nº 30 de 15/12/93.
Campus Universitário de Alto Araguaia	Criado como Núcleo Pedagógico pelo Decreto Governamental nº 644 de 23/09/91, transforma-se em Campus pela Lei nº 30 de 15/12/93.
Campus Universitário de Alta Floresta	Criado como Núcleo Pedagógico pelo Decreto Governamental nº 646 de 23/09/91, transforma-se em Campus pela Lei nº 30 de 15/12/93.
Campus Universitário de Nova Xavantina	Criado como Núcleo Pedagógico pelo Decreto Governamental nº 647 de 23/09/91, transforma-se em Campus pela Lei nº 30 de 15/12/93.
Campus Universitário de Pontes e Lacerda	Criado como Núcleo Pedagógico pelo Decreto Governamental nº 645 de 23/09/91, transforma-se em Campus pela Lei nº 30 de 15/12/93.
Campus Universitário Renê Barbours em Barra do Bugres	Criado pela Lei complementar nº 44 de 24/09/1997 que altera a Lei 30 de 15/12/93. Funcionou como Núcleo Pedagógico de 1994 até 1998.
Campus Universitário de Tangará da Serra	Na Lei 030 de 15/12/93, foi criado o Campus de Tangará da Serra, mas no ano de 1995, o governo do Estado encampou uma Faculdade Privada e transferiu para a UNEMAT.
Campus Universitário Vale do Teles Pires em Colíder	Apesar de ter sido criado como Campus na Lei nº 30 de 15/12/93, funcionou como Núcleo Pedagógico de 1993 até 2004.
Campus Universitário de Juara	Criado como Núcleo Pedagógico em 2001, transforma-se Campus através de um Decreto Governamental de 2004 (autorizado pela Lei Ordinária 6998 de 14/05/1998).

Fonte: Elaboração própria, a partir de documentos consultados.

Apesar da articulação da Instituição com os diversos atores externos para promover a expansão de sua atuação em outras regiões do Estado, no nível interno houve muitas discussões para aprovação desses novos Núcleos. Nas reuniões de Conselhos houve debate e resistência da comunidade acadêmica, principalmente por parte dos professores. Esta resistência se explica pelo

momento político do Estado: um período de eleição e mudança de governo de partidos de oposição; a falta de recursos para a manutenção da Instituição e pagamento dos salários, além de não haver garantias efetivas de recursos financeiros por parte dos municípios escolhidos para o projeto de expansão.

No entanto, com o apoio das Prefeituras Municipais e Igreja Católica de algumas cidades, seja por meio de repasse de recursos financeiros, ou disponibilizando espaço físico, manutenção e infra-estrutura, foram implantados os novos Núcleos. Muitos prefeitos formalizaram consórcios intermunicipais e estabeleceram convênios com garantia de repasse de verbas mensais de cada um dos municípios participantes. Alguns conseguiram, via Câmara de Vereadores, assegurarem percentuais de recursos destinados ao ensino superior nas leis orgânicas municipais.

Após o Seminário que decidiu a expansão da Instituição para outras regiões do Estado, para a abertura dos novos cursos nos municípios fora da Sede foi necessário alterar a estrutura da Instituição, deixando de ser Fundação de Ensino Superior de Cáceres (FCESC) para se tornar Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT) em 1992, ainda vinculada à Secretaria de Estado de Educação. Neste período, realiza-se o segundo processo estatuinte, com ampla participação de professores, alunos e funcionários da Sede e de todos os Núcleos recém criados, obtendo-se como resultado um novo estatuto para a FESMAT.

No ano seguinte, a FESMAT transforma-se em Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), como resultado de um processo construído coletivamente, nas disputas internas e na articulação com atores externos importantes, como as prefeituras dos municípios do interior do Estado. Essa mudança induz uma nova que reformula o estatuto, com o qual, foi eleito, em 1993, o primeiro Reitor da Universidade, Prof^o. Carlos Alberto Reyes Maldonado, por meio do voto direto e universal.

Em abril de 1996, a UNEMAT promoveu o seu 1º Congresso Interno. Realizado em Cáceres, contou com a participação de 124 delegados eleitos em 10 *Campi* Universitários (Cáceres, Pontes e Lacerda, Barra do Bugres, Tangará da Serra, Sinop, Colíder, Alta Floresta, Alto Araguaia, Nova

Xavantina e Luciara), representando uma comunidade acadêmica de 354 docentes, 122 funcionários e 2.793 alunos. No início do Congresso, foi votada uma tese guia que, a partir de então, foi adotada como documento-base para as discussões em grupo.

O I Congresso foi realizado com o objetivo de reestruturar a Universidade, promovendo amplos debates sobre os mais diversos assuntos. Entre outros temas, foram definidos o seu papel social, sua autonomia, financiamento e sua avaliação, bem como eixos norteadores de sua atuação, a formação de professores e a questão ambiental. Dada a expansão para diversas regiões do Estado e de acordo com as especificidades dessas regiões, a UNEMAT passou a desenvolver atividades em múltiplas áreas do conhecimento, incluindo áreas de Ciências Biológicas e Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Lingüística, Letras e Artes, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias e Tecnologias.

Estar inserida nos três biomas Cerrado, Floresta Amazônica e Pantanal e atender a todas as regiões do Estado constitui-se um grande desafio para a UNEMAT, pois Mato Grosso é um Estado com proporções territoriais gigantescas e que possui intensa migração, às vezes, confundindo o panorama cultural, marcado pela presença de muitas nações indígenas, população espalhada, de difícil acesso e comunicação, com predominância econômica voltada para agricultura e pecuária crescente, garimpo, matas, sertão, nascentes hidrográficas nas duas maiores bacias do continente: Prata e Amazônica.

Decorrentes do I Congresso Interno e das discussões e deliberações ocorridas nos processos de planejamentos plurianuais, os objetivos estratégicos definidos para a UNEMAT foram: “ministrar o ensino superior em diferentes campos do conhecimento humano; estender à sociedade serviços indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão; garantir o acesso ao conhecimento cultural-científico e a participação da população no processo de desenvolvimento solidário e sustentável; produzir e difundir conhecimentos necessários ao desenvolvimento cultural, científico e tecnológico das regiões mato-grossenses, respeitando as características sócio-ambientais de forma a contribuir para o melhor uso sustentável dos recursos naturais e; identificar os problemas

da população, no sentido de contribuir com alternativas relevantes para a melhoria da qualidade de vida.”¹⁶

Como consequência da expansão e também devido à crise orçamentária do Estado, em função da mudança de governo entre partidos de oposição (PFL para PSDB), em 1996 a UNEMAT passou por sua primeira crise financeira que chegou a colocar em risco a sua manutenção e a continuidade de suas ações. Somada a esta situação, ocorre o afastamento do reitor Carlos Maldonado para assumir a Secretaria de Estado de Educação no governo Dante de Oliveira (PSDB), antes de concluir o mandato pelo qual foi eleito¹⁷, fazendo com que a comunidade acadêmica se mobilizasse e exigisse nova eleição para dirigir a Instituição.

Em 1997, mediante eleição direta, a professora Ilma Ferreira Machado assume a reitoria, com amplo apoio do Sindicato dos Professores e da comunidade acadêmica para cumprir um mandato “tampão” de dois anos. Logo após a posse, é lançada uma campanha com o *slogan* “UNEMAT SOMOS NÓS” em defesa da Universidade e como forma de pressão para garantir repasse de recursos por parte do Governo do Estado, na época Dante de Oliveira. O envolvimento da comunidade interna e externa em todos os *Campi*, mobilizando autoridades governamentais, legislativos municipais e estadual, e entidades e clubes de serviço, permitiu à direção da Instituição negociar a liberação do orçamento e repasses de recursos financeiros para sanar as dívidas e garantir a continuidade das atividades da Universidade.

Apesar de contribuir para regularizar as contas da UNEMAT e realizar o concurso público para professores, o grupo que dirigiu a UNEMAT, depois de cumprir o mandato “tampão”, perdeu a eleição para o professor Arno Rieder, que assumiu a reitoria da Instituição por um período regular de quatro anos (1999 a 2003).

¹⁶ Conforme Relatório de Gestão/UNEMAT, 2005.

¹⁷ Neste período, em protesto pela falta de infra-estrutura para o funcionamento dos cursos de graduação, os estudantes, professores e técnicos administrativos, construíram barracas de palha que passaram a funcionar como salas de aula. Esse movimento ficou conhecido em âmbito nacional, como o “movimento das barracas” e mereceu a visita e o apoio do ilustre educador – Paulo Freire, em Cáceres, que veio conhecer a universidade que se fazia em barracas de palha.

Durante a gestão do Reitor Arno Rieder, há uma grande expansão de cursos de graduação em todas as regiões do Estado, por meio do *Programa de Atendimento às Demandas do Ensino Superior* (PADES/UNEMAT/1999 a 2004), elaborado por uma comissão de expansão da UNEMAT, com a participação de coordenadores de todos os *Campi* Universitários, e aprovado no Conselho Universitário (CONSUNI). A partir do PADES foi criado o Programa de Ciências Agro-ambientais, contemplando a expansão de cursos nos *Campi* de Alta Floresta, Sinop, Tangará da Serra e Pontes e Lacerda, em atendimento às demandas regionais, nas áreas de Agronomia, Zootecnia, Biologia e Engenharia Florestal. O Programa contou com o apoio do Governo do Estado (Dante de Oliveira), proporcionando condições orçamentárias, mediante a aprovação da Lei 7.100 de 13/01/1999, que regulamentou o artigo 246 da Constituição Estadual, que dispõe sobre o percentual da arrecadação do Estado para o ensino superior estadual.

Com a implantação desses cursos, foram criadas, a partir da articulação das pró-reitorias, algumas Leis Complementares, e entre elas, a Lei 101 de dezembro de 2000, que por não ter sido amplamente discutida com a comunidade acadêmica, gerou muitas resistências internas na Universidade, ocorrendo uma grande manifestação dos segmentos e resultando na campanha: “UNEMAT SIM, LEI 101 NÃO”. Esta campanha mobilizou toda a comunidade acadêmica (juntando todos os segmentos, inclusive grupos divergentes em um único movimento) em defesa da UNEMAT contra a “imposição” do governo do Estado, principalmente em relação à definição de áreas de atuação da UNEMAT, no sentido de assegurar a autonomia didático-pedagógica da Instituição, cabendo às suas instâncias colegiadas internas decidirem os rumos da Instituição.

A Lei 101 impedia a UNEMAT de abrir novos cursos que não fossem na área de formação de professores e na área agro-ambiental, e determinava que os cursos existentes não enquadrados nestas áreas, teriam seus vestibulares para mais três anos e depois seriam extintos.

A implantação da Lei gerou conseqüências políticas internas e externas. Internamente, o reitor Arno Rieder alegou desconhecer a negociação da Lei feita com o Governador, levando todos os Pró-reitores a pedir demissão de seus cargos para que o mesmo compusesse uma nova equipe e levasse adiante as ações da UNEMAT até a conclusão do seu mandato. Do ponto de vista

externo, depois de muitos debates e mobilização da comunidade acadêmica e a sociedade em todas regiões do Estado, o governador Dante de Oliveira, após sofrer um desgaste político, revogou sua decisão, solicitando à Assembléia Legislativa a alteração da referida Lei. Mediante a aprovação da Lei 106 de 13/03/2002, o Parágrafo Segundo da Lei 101/2000 que extinguíam cursos de graduação na Universidade foi suprimido.

Após as devidas alterações, a Lei 101/2000¹⁸ viabilizou um período promissor para a UNEMAT. Com repasses financeiros automatizados pelo Governo do Estado, foi possível, entre os anos 2001 a 2005, durante a gestão do novo reitor, professor Taisir Mahmudo Karim, estruturar laboratórios, edificar espaço físico, ampliar o acervo das bibliotecas em todos os *Campi*, financiar projetos de pesquisa e extensão, além de garantir a descentralização de recursos, por meio da liberação de cotas regulares para todas as administrações regionalizadas, institutos, faculdades e departamentos, no sentido de garantir o cumprimento dos planos de ação e editais internos.

Para Santos (2004:77), articulada com a democracia externa está a democracia interna, que pode potencializar a democracia externa e vice-versa. Para o autor, “a necessidade de uma nova institucionalidade de democracia externa é fundamental para tornar transparentes, mensuráveis, reguláveis e compatíveis as pressões sociais sobre as funções da universidade. E, sobretudo para debatê-las no espaço público da universidade e torná-las objeto de decisões democráticas. Esta é uma das vias de democracia participativa para o novo patamar de legitimidade da universidade.”

Dialogando com Boaventura dos Santos, percebe-se que a capacidade da UNEMAT de se articular tanto para “dentro”, por meio da mobilização da comunidade acadêmica pela democratização interna, como para “fora”, por meio das parcerias estabelecidas com as prefeituras municipais e movimentos sociais, é uma característica marcante em toda a sua trajetória. Este percurso traçado pela UNEMAT configura-se em um contínuo exercício de governança, entendido como “como poder compartilhado ou ação coletiva gerenciada” (Guimarães e Martin, 2001:14), e tem possibilitado a sua consolidação como uma universidade

¹⁸ A Lei 101/2000 garante repasse financeiro automatizado do Tesouro Estadual para a UNEMAT, e começou com um percentual de 3,6% ao ano, progressivo com mais 0,2% a cada ano até o limite de 4,2% em 2005. Esse recurso é calculado sobre os impostos estaduais, ICMS (imposto sobre circulação de mercadorias e serviços), IPVA (imposto sobre a propriedade de veículos automotores) e ITCD (imposto sobre transmissão causa mortes e doação).

que busca formar profissionais para o desenvolvimento de municípios do interior do Estado e executa ações inovadoras para a inclusão social de grupos menos favorecidos, contando com o comprometimento de seu quadro de servidores, o que pode levar a sua legitimação junto à sociedade mato-grossense.

Na perspectiva de garantir a universalização do ensino superior, a UNEMAT atua em todas as regiões do Estado, procurando sempre, por meio das diversas formas de graduação, ofertar o ensino regular e turmas especiais em períodos diurno e noturno, visando à qualificação de professores das redes estadual e municipais de ensino, pessoas provenientes de movimentos sociais e outros profissionais, com a finalidade de garantir maior inclusão de grupos como indígenas, sem terra, negros, etc., e outras comunidades menos assistidas no interior de Mato Grosso.

A trajetória da UNEMAT sempre foi consequência da articulação interna e externa com o envolvimento e alianças com diversos setores da sociedade, no sentido de atender às cidades distantes da capital. Muitas das ações da UNEMAT são realizadas para atender às demandas específicas, contando com o apoio e o envolvimento de prefeituras, igrejas, professores da rede, órgãos estaduais e federais, etc.

Estruturada sob o formato *multicampi*, e com a sua Sede Administrativa na cidade de Cáceres, a UNEMAT atende atualmente 117 municípios mato-grossenses por intermédio de 11 *Campi* Universitários localizados nas cidades de Cáceres, Sinop, Alta Floresta, Colíder, Nova Xavantina, Alto Araguaia, Barra do Bugres, Tangará da Serra, Pontes e Lacerda, Luciara e Juara. Ligados a estes *Campi* Universitários, há mais 15 Núcleos Pedagógicos localizados nos municípios de Aripuanã, Campos de Júlio, Campo Novo dos Parecis, Confresa, Jaciara, Jauru, Juína, Lucas do Rio Verde, Mirassol D'Oeste, Nobres, Poconé, São Félix do Araguaia, Sapezal, Sorriso e Vila Rica.

Para atender a essas demandas, encontra-se em desenvolvimento na Instituição, um total de 82 cursos de graduação, sendo 44 regulares, 8 de licenciaturas parceladas, 6 de ensino aberto e a

distância, 4 turmas especiais em educação superior indígena e 20 cursos fora da sede (turmas especiais), contemplando 12.198 alunos, sendo que 50% desses estudantes estão em cursos ofertados por meio de modalidades especiais.

Os tipos de cursos de graduação na modalidade regular ofertados até o momento pela Universidade somam 46 (ver anexo 1), e são organizados da seguinte forma: 02 cursos de licenciatura curta (já extintos), 20 cursos de licenciatura plena, 23 cursos de bacharelado e 01 de licenciatura e bacharelado, distribuídos em todos os *Campi* Universitários, com exceção do Campus do Médio Araguaia/Luciara que só realiza cursos na modalidade parcelada.

Além dos cursos na modalidade regular (presencial) ofertados nos *Campi* Universitários, alguns projetos e programas com metodologias ou modalidades diferenciadas são, também, desenvolvidos pela UNEMAT, por meio de parceria com Órgãos da Esfera Federal, Secretaria de Educação do Estado e Prefeituras Municipais de diversas regiões do Estado. Nas modalidades diferenciadas, a UNEMAT já realizou ou vem realizando um total de 94 cursos de graduação, envolvendo todos os *Campi* Universitário e Núcleos Pedagógicos, conforme anexo 2.

Nas regiões mais distantes e desassistidas do Estado, as modalidades especiais preenchem uma lacuna deixada pela educação superior regular, atendendo às necessidades da comunidade local por formação de professores e outros profissionais qualificados. Os projetos que atendem a uma demanda específica e diferenciada são: Licenciaturas Plenas Parceladas; Módulos Temáticos; Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD), o Ensino a Distância (EAD), além do 3º Grau Indígena e cursos para os Movimentos Sociais do Campo.

Atualmente, a UNEMAT conta com quadro de pessoal formado por 1.409 servidores, do qual 902 pertencem ao quadro docente (725 efetivos e 177 contratados), e 507 pertencem ao quadro de profissionais técnicos da educação superior (467 técnicos administrativos efetivos e 17 contratados). Entre efetivos e interinos, são 819 docentes ativos em toda a Instituição. Desse total, 40% são graduados, 40% são mestres e 12% são doutores. Encontram-se afastados para

qualificação um total de 73 professores, sendo 7 cursando mestrado e 66 doutorado, em outras IES do país, além de 5 técnicos administrativos cursando mestrado.

Para a carreira dos servidores da UNEMAT, foram aprovadas duas Leis. A Lei Complementar nº 74 de 13 de dezembro de 2000, que regulamenta a categoria dos profissionais técnicos, e dispõe sobre o seu Plano de Carreira e Cargos, e a Lei Complementar nº 100 de 11 de janeiro de 2002, que versa sobre o Plano de Carreira e Cargos e Subsídios da categoria dos docentes.

O regime de trabalho da carreira docente são 20 e 30 horas e dedicação exclusiva (que representa 40 horas) e dos técnicos administrativos são 30 e 40 horas semanais. Hoje, do total de professores em atividade na instituição, 62% estão em regime de 20 horas semanais, 9% em regime de 30 horas semanais e 29% em regime de dedicação exclusiva.

Até meados de 2006, praticamente 60% do quadro de docentes da UNEMAT era composto por professores contratados temporariamente (interinos ou substitutos). Nesse período, a UNEMAT realizou o 4º Concurso Público para a Carreira Docente (o 1º foi em 1990, o 2º em 1994 e o 3º em 1998) e o 3º concurso para funcionários. Na UNEMAT, os professores interinos (por determinação da Lei Complementar nº 100/2000, que institui a carreira de docentes), não podem pleitear o regime de dedicação exclusiva (40 horas), dificultando o desenvolvimento de projetos de pesquisa no âmbito interno da Instituição.

Na pós-graduação, além dos cursos de especialização *Lato Sensu* espalhados por todos os *Campi* Universitários, a UNEMAT realiza no Campus de Cáceres, um mestrado em Ciências Ambientais, o primeiro curso *stricto sensu* aprovado pela CAPES, com financiamento da FAPEMAT. É um curso que disponibiliza vagas anuais, multidisciplinar, com concentração em Meio Ambiente e Sustentabilidade, visando a formar profissionais para atuar em Gestão e Educação Ambiental.

Quadro 2.3- Ações de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação da UNEMAT

Pesquisa	80 projetos de pesquisa nas áreas de ciências humanas, sociais e aplicadas, tecnológicas e ambientais.
Extensão e Cultura	158 projetos, envolvendo 507 alunos bolsistas.
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	50 cursos de Especialização, com 2.347 alunos.
Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	Para qualificação do seu quadro docente, já foram ofertados na UNEMAT em anos anteriores, quatro mestrados interinstitucionais: Lingüística com a UNICAMP; Ecologia com o Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia – INPA; Educação com a UFRGS e Literatura Comparada com a USP, todos financiados com recursos da CAPES/MEC. Hoje, estão sendo ofertados 06 cursos em parceria com a CAPES (um mestrado institucional em Ciências Ambientais, um Mestrado Profissional em Matemática e um Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais), sendo o mestrado conveniado com a UNICAMP e o doutorado conveniado com a UFSCAR, além de 2 mestrados e 1 doutorado sendo iniciados (um Mestrado em Engenharia de Produção, com a UFSCAR, um Mestrado em Computação com a PUC/RS e um Doutorado em Lingüística com a UNICAMP.)

Fonte: elaboração própria, a partir de documentos consultados.

1.2 - Inclusão de Egressos da Rede Pública de Ensino

Uma das características da UNEMAT é o atendimento, em seus cursos de graduação, a alunos provenientes de escolas públicas, trabalhadores de baixa renda e residentes em municípios do interior do Estado. Este perfil do público com acesso à UNEMAT tem características diferentes do público predominante na maior parte das Universidades Públicas brasileiras.

Para caracterizar esse perfil, utilizamos as informações da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) sobre o perfil sócio-econômico e cultural dos estudantes de graduação, resultado de uma pesquisa realizada em 2004. No que se refere ao perfil sócio-econômico dos candidatos que se inscreveram nos Concursos Vestibulares, utilizamos dados disponibilizados pela Comissão de Concursos e Vestibulares (COVEST/UNEMAT).

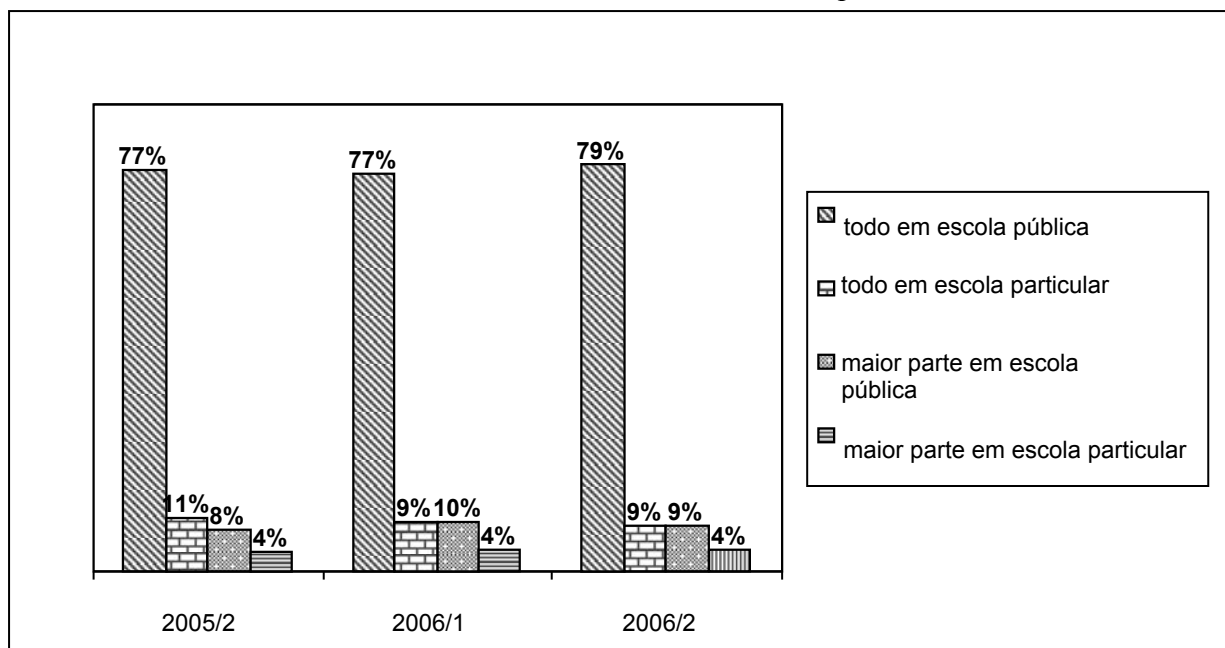
A pesquisa realizada com estudantes de graduação indicou que há um número expressivo de alunos trabalhadores e oriundos de escolas públicas: 79% dos alunos são oriundos de escolas públicas; 66,8% são trabalhadores; 35,6% contribuem com as despesas da casa ou são arrimo de família; 46,4% vão para a Universidade a pé, de carona ou de bicicleta; 55,8 % são mulheres;

63,6% são jovens com até 24 anos de idade e 51% se declararam brancos, os demais se enquadram em outra cor/raça ou etnia.

Nos vestibulares realizados nos dois semestres de 2004, de um total de 10.500 candidatos inscritos, 78,97% cursaram o Ensino Médio em escola pública. Esse perfil se repete, também, no vestibular realizado em 2005/1, ou seja, de um total de 9.600 candidatos inscritos, 78,17% fizeram todo o ensino médio em escola pública. Nos três vestibulares realizados para os cursos de graduação, relativos aos períodos 2005/2 até 2006/2 (Gráfico 1.1), os dados demonstram que o perfil dos candidatos inscritos se mantém da mesma forma que nos anos anteriores. Nos três períodos analisados, a maioria dos vestibulandos fez todo o ensino médio em escola pública.

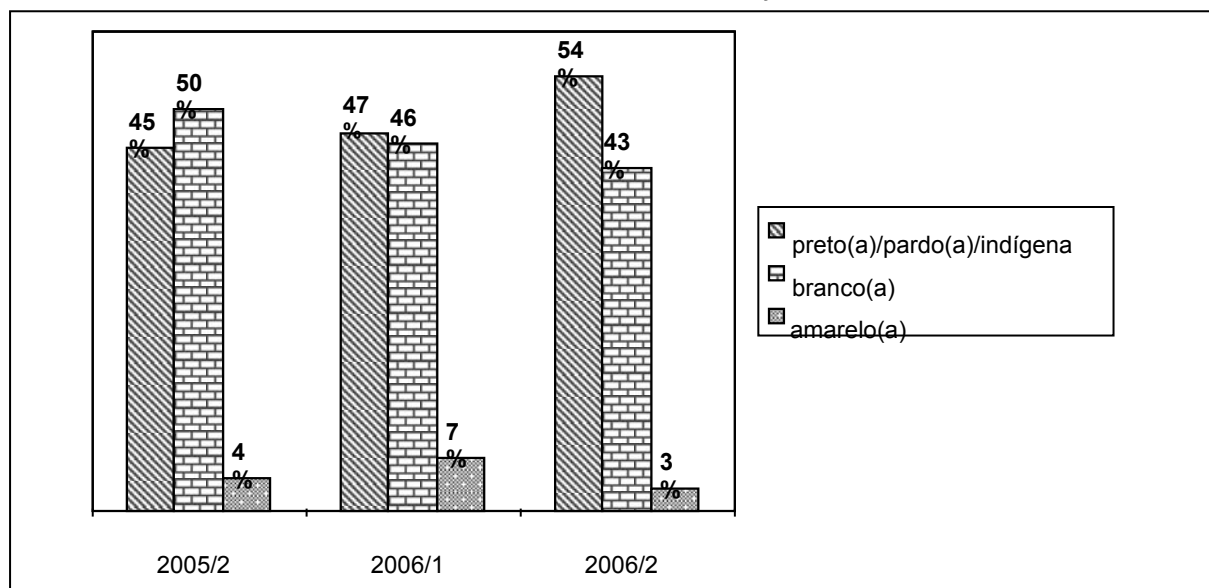
Perguntados sobre a cor/raça/etnia, houve um crescimento no número de vestibulandos que se declararam pretos, pardos, amarelos ou indígenas, passando de 45% no vestibular 2005/2 para 54% no vestibular 2006/2 (Gráfico 1.2).

Gráfico 1.1 - Perfil dos vestibulandos da UNEMAT: Escola em que cursou o Ensino Médio



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários sócio-econômico, aplicados aos candidatos dos vestibulares 2005/2, 2006/1 e 2006/2 pela COVEST/UNEMAT.

Gráfico 1.2 - Perfil dos vestibulandos da UNEMAT: Cor/raça/etnia



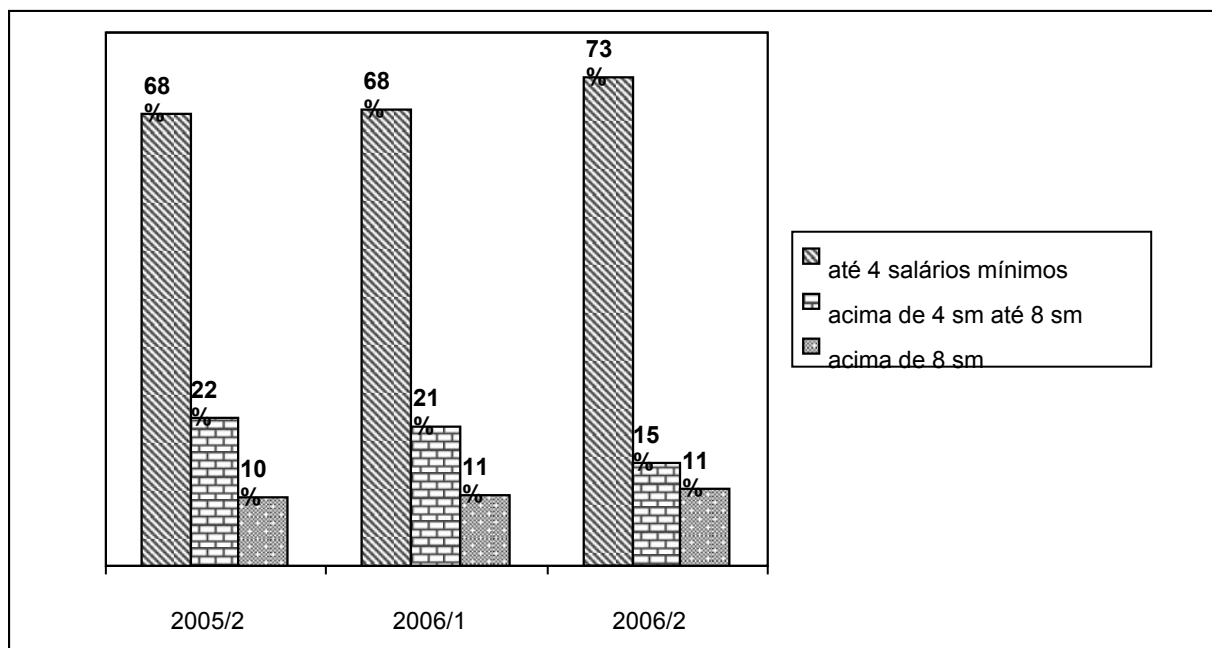
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários sócio-econômico, aplicados aos candidatos dos vestibulares 2005/2, 2006/1 e 2006/2 pela COVEST/UNEMAT.

Este percentual de vestibulandos pretos e pardos na UNEMAT se explica pela criação do Programa de Inclusão Étnico-racial (PIIER) em 2005/2, e condiz com o perfil da população de Mato Grosso¹⁹, que é formada por 36,6% de brancos, 7,0% de pretos, 55,1% de pardos, 02% amarela e 0,9% indígenas.

Em 2004, para os dois vestibulares realizados pela UNEMAT, 58,7% dos candidatos que responderam aos Questionários Sócio-econômico exerciam algum tipo de atividade remunerada e 76,4% tinham uma renda familiar até seis salários mínimos. No vestibular de 2005/1, 68,7% dos inscritos tinham uma renda familiar de até seis salários mínimos e 62,3% exerciam atividade remunerada. Nos vestibulares de 2005/2 a 2006/2 (Gráficos 1.3 e 1.4), a média do três anos aponta que a maioria dos vestibulandos exercia, na época, algum tipo de atividade remunerada em tempo integral ou parcial e possuía renda familiar de até 4 (quatro) salários mínimos por mês. Perguntados sobre a escolaridade dos pais, mais da metade responderam que o pai e a mãe não possuem nível de instrução acima do ensino fundamental (Gráficos 1.5 e 1.6).

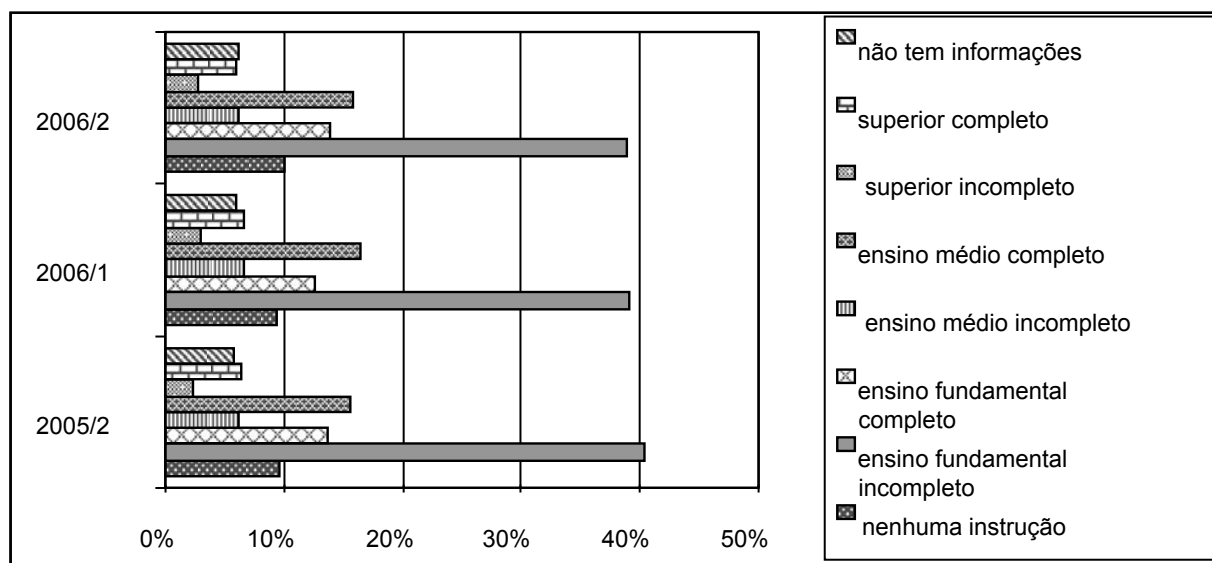
¹⁹ Fonte: Anuário Estatístico do Estado/2005/SEPLAN/MT (dados de acordo com a classificação do IBGE).

Gráfico 1.3 - Perfil dos vestibulandos da UNEMAT: Renda mensal da família



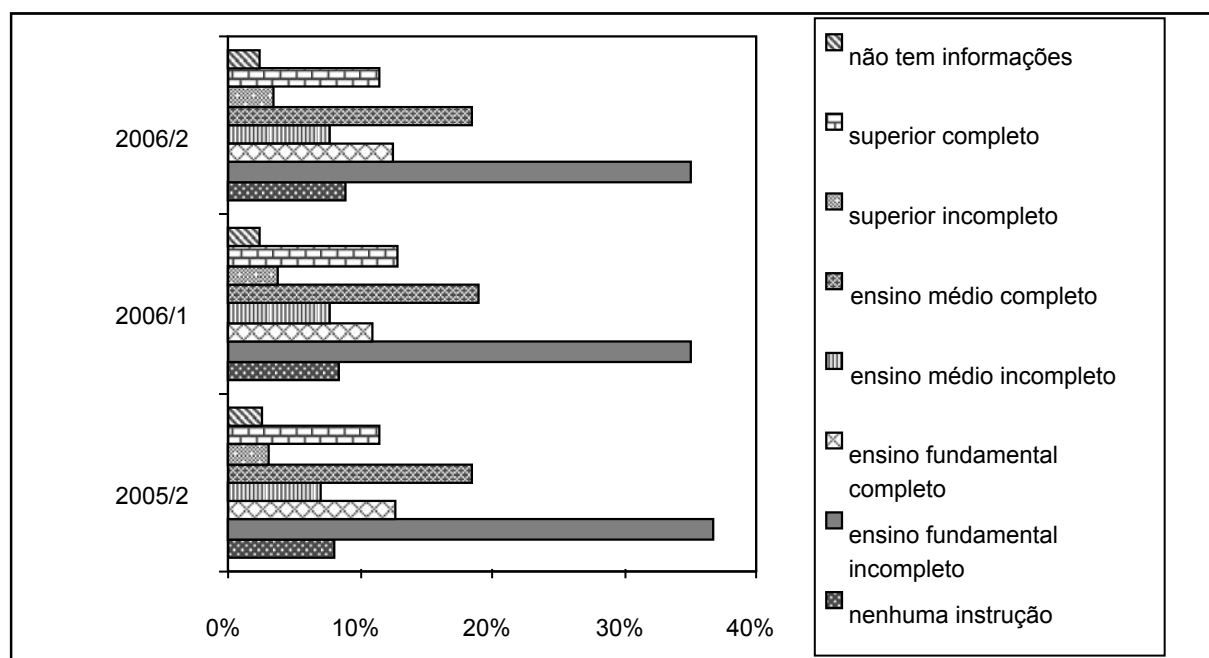
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários sócio-econômico, aplicados aos candidatos dos vestibulares 2005/2, 2006/1 e 2006/2 pela COVEST/UNEMAT.

Gráfico 1.4 - Perfil dos vestibulandos da UNEMAT: Nível de escolaridade do Pai



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários sócio-econômico, aplicados aos candidatos dos vestibulares 2005/2, 2006/1 e 2006/2 pela COVEST/UNEMAT.

Gráfico 1.5 - Perfil dos vestibulandos da UNEMAT: Nível de escolaridade da Mãe

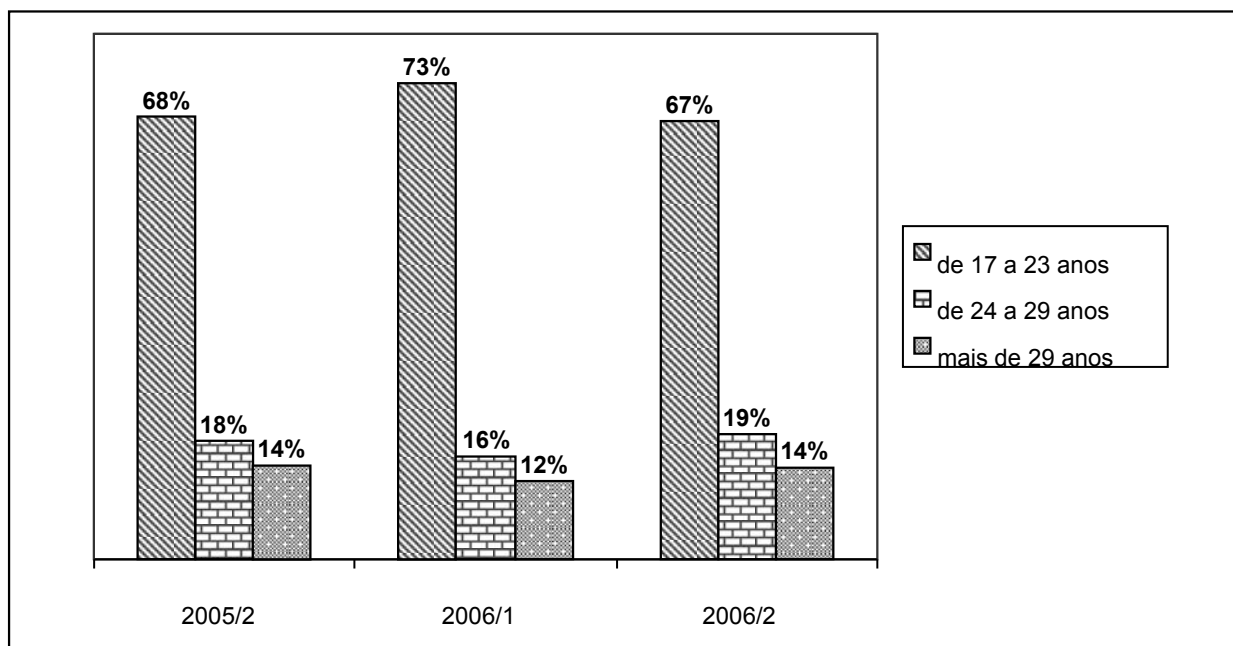


Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários sócio-econômico, aplicados aos candidatos dos vestibulares 2005/2, 2006/1 e 2006/2 pela COVEST/UNEMAT.

Nos três vestibulares realizados nos períodos 2005/2 a 2006/2, os dados demonstram que o perfil dos candidatos inscritos vem se mantendo, praticamente, da mesma forma que nos três vestibulares de anos anteriores, ou seja, de 2004/1 a 2005/1. Nestes seis vestibulares para ingresso nos cursos de graduação da UNEMAT (modalidade regular), a maioria dos candidatos, são oriundos de escolas públicas, possuem renda familiar mensal na faixa de quatro salários mínimos e exercem algum tipo de atividade remunerada.

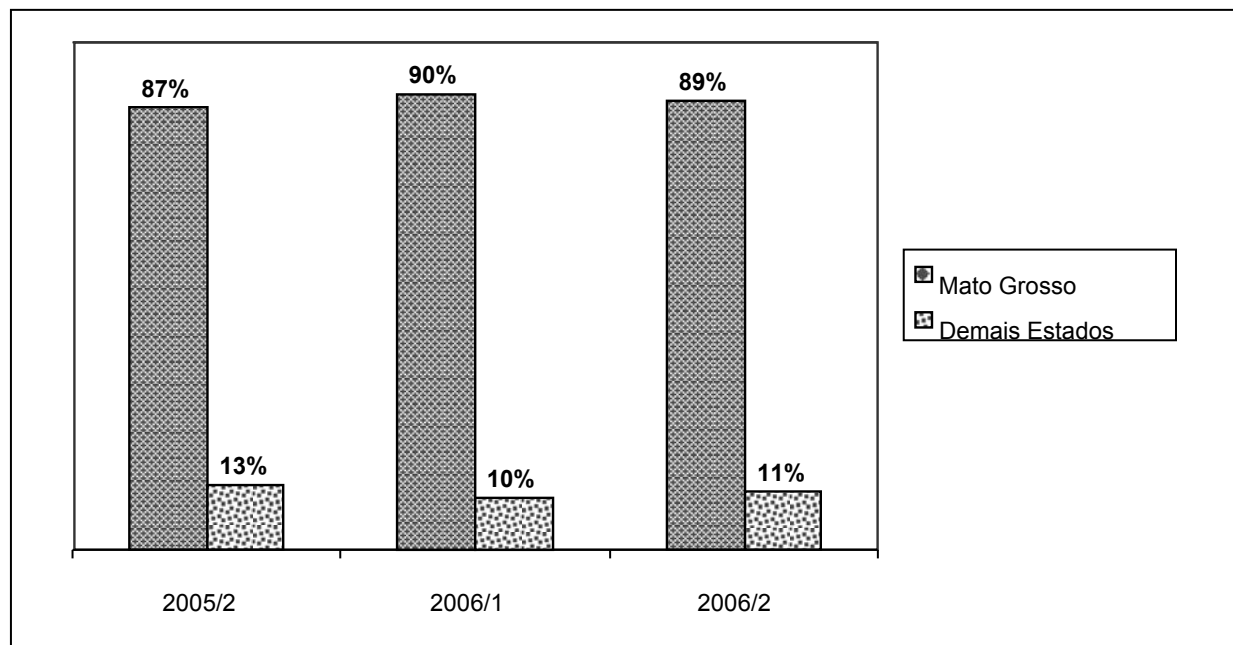
Na seqüência, serão apresentadas outras questões dos Questionários Sócio-econômico, respondidas pelos vestibulandos de 2005/2 a 2006/2. De acordo com os dados, a maioria tem idade entre 17 e 23 anos (Gráfico 1.7), fez o ensino médio no Estado de Mato Grosso (Gráfico 1.8), não fez cursinho pré-vestibular (Gráfico 1.9), e tem o mercado de trabalho como motivo de escolha do curso ofertado pela UNEMAT (Gráfico 1.10).

Gráfico 1.6 - Perfil dos vestibulandos da UNEMAT: Idade dos Candidatos



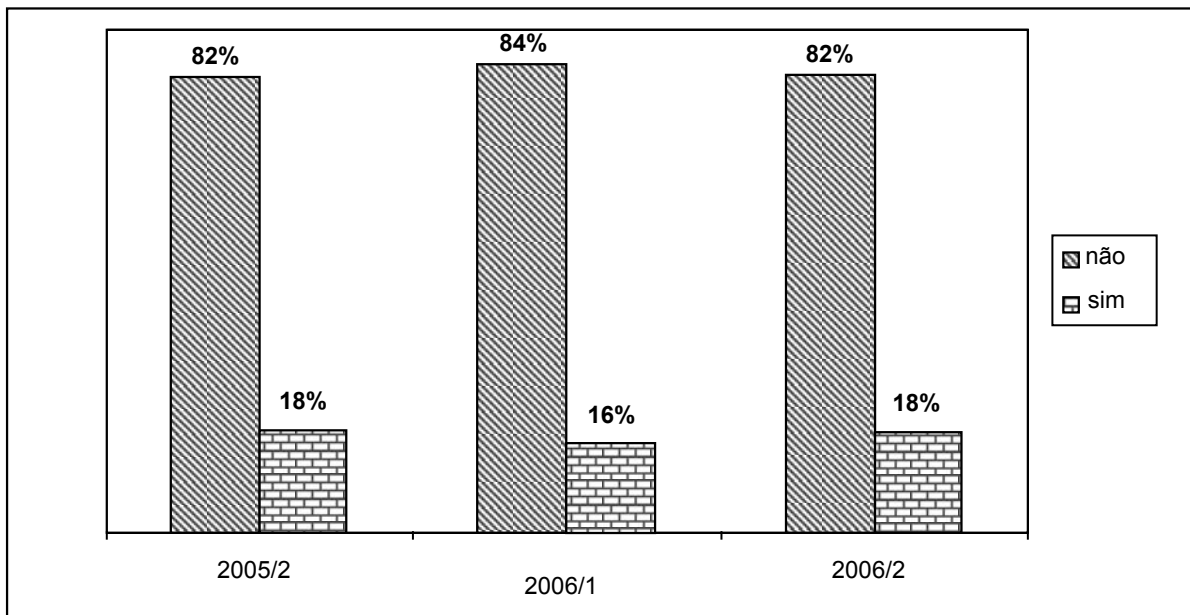
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários sócio-econômico, aplicados aos candidatos dos vestibulares 2005/2, 2006/1 e 2006/2 pela COVEST/UNEMAT.

Gráfico 1.7 - Perfil dos vestibulandos da UNEMAT: Estado em que cursou o Ensino Médio



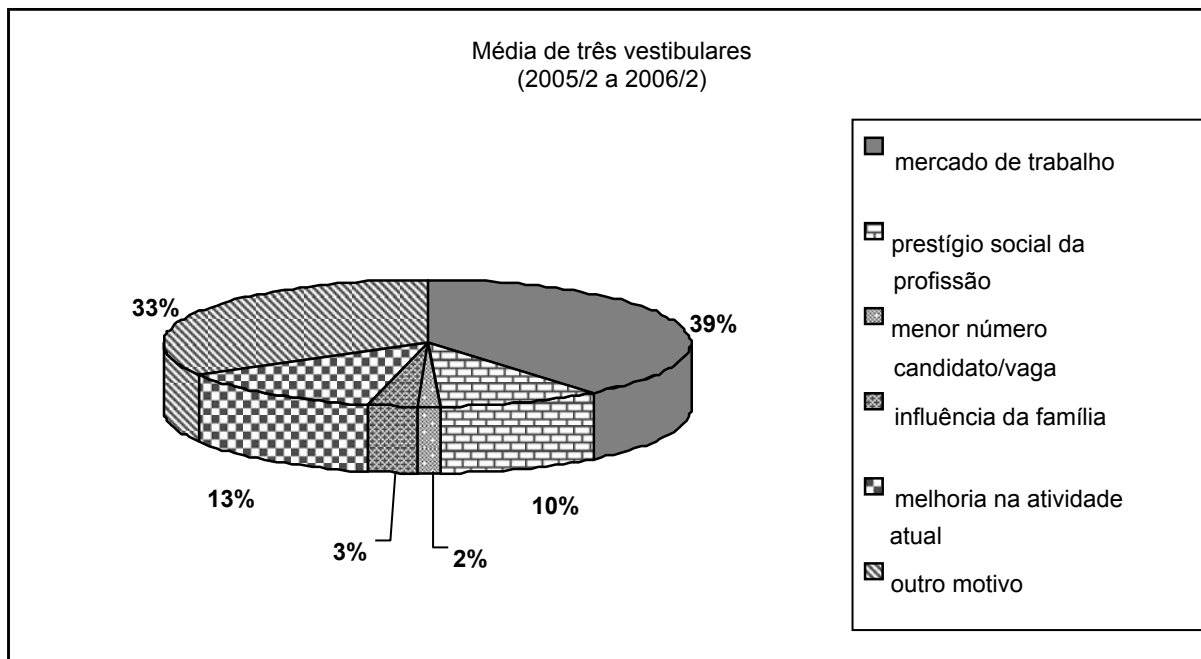
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários sócio-econômico, aplicados aos candidatos dos vestibulares 2005/2, 2006/1 e 2006/2 pela COVEST/UNEMAT.

Gráfico 1.8 - Perfil dos vestibulandos da UNEMAT: Frequentou Cursinho Pré-vestibular



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários sócio-econômico, aplicados aos candidatos dos vestibulares 2005/2, 2006/1 e 2006/2 pela COVEST/UNEMAT.

Gráfico 1.9 - Perfil dos vestibulandos da UNEMAT: Motivo pelo qual escolheu o curso a que se candidatou



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários sócio-econômico, aplicados aos candidatos dos vestibulares 2005/2, 2006/1 e 2006/2 pela COVEST/UNEMAT.

Os dados dos Questionários Sócio-econômico respondidos pelos vestibulandos em 6 (seis) vestibulares analisados (2004/1 a 2006/2) mostram uma tendência de democratização do acesso aos cursos de graduação, ofertados na modalidade regular na UNEMAT, que está associada a diversos fatores: a) o fato de a Universidade atender mais de 90% dos municípios do interior do Estado; b) muitos cursos serem realizados em período noturno; c) políticas afirmativas de inclusão étnico-racial terem sido implantadas a partir de 2005/2.

1.3 - Inclusão Étnico-racial

Os sistemas de cotas étnico-raciais têm causado polêmicas, dentro e fora das instituições, entre estudiosos e pesquisadores, além de dividir a opinião pública. Nos últimos anos, as cotas, como uma demanda do Movimento Negro, têm sido transformadas em programas no interior de algumas universidades públicas (estaduais e federais).²⁰ Entre as universidades está a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que implantou o Programa de Inclusão

²⁰ De acordo com as Informações disponíveis no site: <http://universoufes.wordpress.com/2007/10/17/mapeamento-das-aco-es-afirmativas-nas-universidades-brasileiras/>

Região Sul: USRGS (50% das vagas para alunos pobres e 10% para portadores de deficiência), UFRGS (30% para negros e de escola pública e 10 para indígenas), UEL (40% para estudantes das quatro últimas séries do ensino fundamental e do médio em escola pública), UFPR (20% para egressos da escola pública, 20% para negros).

Região Sudeste: UENF, FAETEC, UEZO, UERJ, UNIMONTES/MG e UEMG (20% para estudantes de escolas públicas, 20% para negros e 5% para deficientes físicos e minorias étnicas), UFJF (30% das vagas em 2006, que chegará a 50% em 2008, dividida entre negros e do ensino público, independente da cor), UFES (40% para estudantes de escolas públicas e renda inferior a sete salários mínimos), UNIFESP (cotas para negros e índios que fizeram ensino médio em escola pública. Não se trata de reserva de vagas, mas aumento de 10% das existentes), UNICAMP e FAMERP (pontuação adicional de 30 pontos para alunos de rede pública e além dos 30 pontos mais 10 pontos para afro-descendentes carentes), UFABC (50% para alunos da rede pública, afro-descendentes e indígenas), FATEC (pontuação acrescida para afro-descendentes e egressos do ensino público).

Região Nordeste: UNEB (40% das vagas a negros de escola pública, na graduação e na pós, caso único no país. Pretende que 75% da universidade sejam compostos por afro-descendentes em oito anos), UFBA (45% das vagas são reservadas a estudantes de escolas públicas), UFAL e UPE (20% das vagas a negros do ensino médio público), UFRB (45% de cotas para alunos de rede pública e afro-descendentes).

Região Centro-Oeste: UNB (a primeira das federais a ter cotas para negros, em 2004), UEG (aumento paulatino das vagas. Para ser classificado no curso escolhido, ele deve obter no mínimo 70% da pontuação alcançada pelo último classificado não-cotista), UNEMAT (25% das vagas para candidatos que se auto-declararem negros), UEMS (alunos negros de escola pública ocupam 20% das vagas, indígenas 10%).

Região Norte: UEA (80% das vagas são reservadas para alunos de escola pública, interioranos e indígenas), UFRAM (vagas conforme a proporção de inscritos do ensino público e privado), UFT (5% das vagas a indígenas).

Étnico-racial (PIER), como uma política afirmativa para democratização de acesso aos seus cursos de graduação.

As políticas afirmativas estão baseadas na noção de que “... 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 desigualdades” (Santos, 2003:56).

As cotas são uma dentre outras modalidades de ação afirmativa cujo objetivo é a redução da injustiça social, tendo como princípio a focalização em grupos historicamente discriminados, por um período determinado. Os negros, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estão entre os mais pobres e com menos educação em um país com enormes desigualdades.

Na UNEMAT, a partir do vestibular 2005/2, foi aplicada a Resolução nº 200 - CONEPE/2004, que aprovou o Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT – PIEER. Este Programa veio atender à demanda do Movimento Negro. Na UNEMAT, a partir do Concurso Vestibular 2005/2 e por um período de 10 (dez) anos, estão sendo reservadas 25% (vinte e cinco por cento) das vagas de todos os processos seletivos para estudantes negros, em cada um dos cursos regulares de graduação, modalidades diferenciadas e turmas especiais, oferecidos pela Universidade, excetuando-se o 3.º Grau Indígena.

O resultado final do vestibular contempla candidatos que compareceram às provas, que obtiveram notas acima de zero nas provas de questões objetivas e na prova de interpretação de textos, apresentado por ordem de aprovados e classificados. Os aprovados são aqueles que obtiveram as maiores pontuações do curso ao qual concorreram, no limite do número de vagas oferecidas para o curso (considerando 75% das vagas para não cotistas e 25% para cotistas). Tais candidatos são convocados a matricularem-se em primeira chamada. Os classificados são os que obtiveram as maiores pontuações dentre três vezes o número de vagas oferecidas no curso, que não se

enquadraram como “aprovados”. Tais candidatos serão convocados pelas chamadas sucessivas à primeira, até o preenchimento das vagas ofertadas, caso não tenham sido preenchidas em primeira chamada. No resultado final do vestibular, são listados os candidatos por curso, cotistas e não cotistas, em ordem decrescente dos pontos finais obtidos, considerando-se o desempenho dos candidatos nas provas. Não havendo candidatos classificados para o PIIER, as vagas são destinadas à classificação de não cotistas.

Desta forma, no sistema de cotas étnico-raciais adotado pela UNEMAT, não há sobras de vagas. Caso não ocorra preenchimento das vagas oferecidas ao programa, estas são preenchidas pelos candidatos optantes às vagas de ampla concorrência (todos os não cotistas). No vestibular 2007/1, por exemplo, (ver anexo 1) foram ofertadas um total de 468 vagas para candidatos cotistas nos cursos de graduação regulares, obtendo um total de 2.232 inscritos, ou seja, 4,77 candidatos por vaga. De uma forma geral, não houve sobras de vagas, mas caso tenha sobras em um determinado curso, estas vagas são destinadas aos candidatos não cotistas.

1.4 - Inclusão de professores da Rede Pública de Ensino

A formação de professores da rede de ensino em Mato Grosso na UNEMAT surgiu em 1992, em resposta à reivindicação de professores formados nos cursos de habilitação e formação de professores leigos para o Magistério, o projeto Inajá I, que exigia a continuação dos estudos em nível de terceiro grau. Este projeto constitui a idéia-mãe que gerou diversos projetos educacionais no Estado, com destaque para os projetos Licenciaturas Plenas Parceladas e o 3º grau Indígena.

Criado para formar professores leigos, o Projeto Inajá, idealizado e liderado por diversos educadores do país, foi desenvolvido na região do Médio Araguaia, em parceria com as prefeituras dos municípios de Santa Terezinha, Porto Alegre do Norte, São Félix do Araguaia e Ribeiro Cascalheira e o governo do Estado do Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação, em convênio com a UNICAMP, que assumiu a coordenação pedagógica do projeto. Esta experiência contou com o envolvimento de diversos professores, especialmente do antigo Núcleo Interdisciplinar para a Melhoria do Ensino de Ciências (NIMEC) da UNICAMP.

Na região Nordeste de Mato Grosso - Médio Araguaia, o primeiro módulo do Projeto Inajá teve início em agosto de 1987, com o objetivo de formar professores leigos em nível de segundo grau (atual ensino médio), com habilitação para o magistério. Estes professores se encontravam em exercício nas escolas da rede pública de ensino, atuando nas quatro séries iniciais, especialmente, nas escolas rurais e indígenas. Em outubro de 1989, o curso foi concluído, capacitando 176 professores - “uma formação em nível de 2º grau para que eles possam assumir um projeto educacional adequado à realidade específica da região” (Camargo, 1997:24).

Sobre o Inajá, afirma Camargo (1997:9):

“A *semente Inajá* gerou também, um nível de terceiro grau, as Licenciaturas Plenas Parceladas, um Projeto de Formação em Serviço e Continuada; criado a partir das reivindicações dos concluintes do Projeto Inajá I, as Parceladas são cursos de licenciaturas plenas oferecidos pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no interior do Estado, exclusivamente para professores em exercício do magistério.”

Gentil (2002:68) caracteriza esse grupo de professores formados pelo projeto Inajá como um movimento social que reivindica da UNEMAT a possibilidade de cursar o ensino superior, sendo que, para eles, a “proposta precisava ser construída enquanto fosse sendo executada. E teria que ser um curso construído com seus participantes, forjado no processo, assim como os participantes haviam se constituído professores, trabalhando como professores”.

A partir da demanda do movimento de professores das escolas públicas municipais e estaduais, a UNEMAT, mediante convênio com a Secretaria de Estado de Educação e consórcio com prefeituras municipais, vem desenvolvendo diversos projetos de ensino para licenciar e habilitar professores que atuam no magistério, com a finalidade de contribuir para a melhoria do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio de Mato Grosso.

Estas ações surgiram das demandas das Secretarias de Educação (estadual e municipais), em resposta às novas exigências estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, criando licenciaturas especialmente desenhadas para atender professores das redes estadual e municipal de ensino que não possuem formação de nível superior. A nova legislação do ensino, Lei

9.394/96, exigiu a esses professores, a partir de 2007, o curso superior de graduação plena como requisito mínimo para o exercício da docência.

Para atender a essa demanda, foi desenvolvido um conjunto de programas e projetos na UNEMAT focados na formação de professores:

a) Projeto Licenciaturas Plenas Parceladas

O Projeto de Formação de Professores em Rede em Serviço e Continuada, Projeto Parceladas²¹, nasceu da demanda de um grupo de professores, e foi concebido como consequência de outros projetos de educação para formação de professores em nível médio na Região do Médio Araguaia, como o Projeto Inajá, constituindo-se em um Projeto permanente da UNEMAT desde a sua criação em 1992, tendo licenciado, até o momento, mais de 1.200 professores.

De acordo com a professora Judite Albuquerque²², o Projeto Parceladas:

“Foi sendo concebido e construído desde 1990, a partir da reivindicação de um grupo de 94 professores de zona rural e indígena, no médio Araguaia, MT que, no final do ano de 1989, tendo encerrado um curso de Magistério em nível de 2ª grau (atual ensino médio) e no qual haviam feito a experiência de trabalhar com pesquisa - sob coordenação pedagógica da UNICAMP - chamaram a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

No primeiro vestibular para os cursos das Parceladas no Campus Universitário do Médio Araguaia, foram ofertadas 150 vagas, sendo 50 vagas para Letras, Matemática e Pedagogia, formando, no final, 98 professores em 1997.

“Os professores da região do Médio Araguaia haviam solicitado e estavam sendo atendidos na sua reivindicação de construir juntos uma nova maneira de ser universitários, de ser acadêmicos, de se consolidarem em sua identidade como professores, através de sua formação docente em sua própria territorialidade” (Gentil, 2002).

²¹ Para Carlos Maldonado, (discurso proferido na entrega do projeto de criação da UNEMAT, em 06.10.1993), “No Araguaia não era qualquer projeto; fruto de uma história coletiva, a proposta de licenciaturas parceladas que lhe apresentamos era um embrião do futuro. Do futuro de uma universidade que quer ter o mundo como casa e a vida como sentido”.

²² Documento inédito que retrata a história das Parceladas, gentilmente concedido pela autora, por ocasião da entrevista concedida em agosto de 2007.

O projeto contou com a participação de professores da UNICAMP, que assumiram a assessoria pedagógica, e de professores de outras importantes universidades do país, durante a realização das etapas, como UNESP (Rio Claro e São Carlos), USP, UFSCAR, UFMT, UFSC, UFRJ, UNISINOS, UFBA, UFPB, UFF, UFPR, PUCCAMP, entre outras.

Numa segunda etapa do Projeto Parceladas (1997), foram ofertadas mais 150 vagas no vestibular para o Campus do Médio Araguaia em Luciara, distribuídas igualmente em três cursos de Licenciaturas Plenas, através de convênios com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e Prefeituras Municipais de 10 municípios da região. Em uma terceira etapa em 2003, foram criados mais seis cursos de graduação, com oferta de 360 vagas. Esta terceira etapa do projeto foi realizada no Campus e nos Núcleos Pedagógicos ligados a esse Campus, localizados em Vila Rica e Confresa.

As parceladas, com uma proposta de ensino diferenciada, nasceu com o objetivo de levar ensino superior de qualidade às regiões mais distantes de Mato Grosso, onde não havia condições de oferecer um curso regular para formação de professores da rede pública, que já atuavam em sala de aula. A partir do Campus do Médio Araguaia/Luciara, o projeto se espalhou para muitas outras regiões do Estado, com a abertura de turmas nos *Campi* Universitários de Alta Floresta, Vale do Rio Bugres (Barra do Bugres), Vale do Teles Pires (Colíder), e Núcleos Pedagógicos de Rosário Oeste, Comodoro, Araputanga e Poconé.

Os cursos do Projeto estão estruturados em dois momentos curriculares: o primeiro é organizado em módulos de formação fundamental básica, distribuídos em dois anos; o segundo é composto de módulos de formação específica. Neste módulo, o professor/cursista escolhe a área em que pretende se especializar, tem a duração mínima de três anos e meio e oferece ao cursista aprofundar em conteúdos na especificidade do curso por ele escolhido, bem como as bases teóricas para a compreensão do processo educacional, tendo em vista a construção da práxis pedagógica.

Durante o processo de ensino-aprendizagem há uma preocupação importante na proposta, ou seja, a tentativa de aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre a realidade deles, oferecendo um espaço privilegiado de comunicação dialógica que leve à ampliação das suas próprias experiências, ou seja, incorporando no processo a sua escola e a sua comunidade.

Como diz o professor Argüello, ao escrever a apresentação do livro *Projeto Parceladas* (1999:8):

“Sabe-se que há sempre uma enorme distância entre o discurso e a prática efetiva. Há muito vivencio o Projeto Parceladas, antes mesmo de ele ter nascido, antes de ele ter sido gerado, porque vivenciei seus antecedentes, sua necessidade, seus porquês. Enriqueci-me como docente durante mais de uma década junto aos Inajás. Participei das primeiras reuniões nas quais se discutiu a Licenciatura Parcelada, em Luciara, e também de todos os Encontros de Jovens Pesquisadores, nas várias formaturas e posso, portanto, assegurar que, neste caso, a prática superou a proposta e o discurso inicial, enriquecendo-os e consolidando-os definitivamente.”

b) Projeto Módulos Temáticos

Desenvolvido no Campus Universitário de Colíder, no período de 1999 a 2004, o projeto Módulos Temáticos contemplou quatro cursos de licenciaturas plenas: Pedagogia, Matemática, Letras e Ciências Biológicas em atendimento às demandas dos educadores da rede de ensino da região norte do Estado. Sediados nos Núcleos de Peixoto de Azevedo, Terra Nova do Norte, Matupá e Guarantã do Norte, os cursos foram realizados em convênio com as prefeituras municipais do entorno destes municípios, com o objetivo de: “viabilizar cursos de licenciatura plena nas diversas áreas do conhecimento em consonância com a proposta do MEC para qualificação de professores para o ensino fundamental e médio”.²³

c) Programa Interinstitucional de Qualificação Docente do Norte de Mato Grosso (PIQD)

Executado pelo Campus Universitário de Sinop, este Programa surgiu em 1999, atendendo, até 2004, professores da rede de ensino de 14 municípios do norte do Estado, com a oferta de três cursos de licenciaturas plenas: Matemática no Núcleo de Sorriso e Pedagogia nos Núcleos de Lucas do Rio Verde e Cláudia. Este Programa foi realizado em período de férias escolares, por meio de módulos presenciais e estágios supervisionados em serviço, mediante convênio de

²³ Conforme Projeto dos Curso/UNEMAT, 1998.

cooperação pluripartite entre UNEMAT, SEDUC e Prefeituras Municipais da região. O objetivo do programa era “possibilitar a qualificação em nível superior pela formação em cursos de licenciatura plena os profissionais que atuam na educação básica nos municípios do norte do Estado, bem como melhorar a qualidade da educação escolar oferecida na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, contribuindo na construção de uma política de profissionalização do magistério”.²⁴

d) Ensino a Distância

Solicitado pelos municípios dos pólos geoeucaionais de Mato Grosso, devido à grande demanda de professores leigos que ainda atuam no ensino fundamental, em conjunto com a UFMT, SEDUC e Prefeituras Municipais, foi criado o Ensino a Distância para a oferta de cursos de licenciatura em atendimento a professores em serviço das redes pública estadual e municipais sem tirá-los da sala de aula, atuando na modalidade semipresencial, por meio de seminário e encontros.

Executado pela Divisão de Ensino a Distância (DEAD), na Sede da UNEMAT, em Cáceres, o projeto está atendendo, desde 2005, profissionais da educação no sistema de ensino municipal, com a oferta de 2.712 vagas em três cursos de licenciaturas plenas na modalidade a distância: Pedagogia, Educação Básica e Pedagogia para Educação Infantil, mediante convênios firmados com as prefeituras municipais no âmbito dos Núcleos Geoeucaionais dos pólos de Jauru, Nova Xavantina e São Félix do Araguaia.

1.5 - Democratização de Acesso

Na perspectiva de garantir a inclusão social no ensino superior, a UNEMAT em toda sua trajetória tem procurado realizar ações de democratização de acesso aos seus cursos de graduação. Por meio de diversas modalidades de ensino (regulares, parceladas, modulares, a distância, etc.), oferta cursos em todas regiões do interior de Mato Grosso, incluindo, por meio de

²⁴ Conforme Projeto dos Cursos/UNEMAT, 1998.

reserva de vagas ou cursos específicos, alunos egressos de escolas públicas, negros, indígenas, assentados da reforma agrária, professores de escolas público estadual e municipais.

Para viabilizar a inclusão desses grupos e comunidades dos municípios do interior do Estado, a UNEMAT tem uma história de articulação, envolvendo alianças com uma rede heterogênea de atores da universidade (comunidade acadêmica), e de fora, com diversos setores da sociedade. A articulação interna se pela realização de fóruns, congressos, estatuintes, seminários, etc., e a articulação externa ocorre das parcerias com poderes constituídos como as prefeituras municipais, órgãos do governo federal e estadual, igrejas, e professores da rede pública de ensino, movimentos sociais, etc. Tudo isso pode ser chamado de novos mecanismos e governança.

Mediante o envolvimento dessa rede de atores, a UNEMAT vem institucionalizando programas e projetos inovadores no ensino de graduação, como Licenciaturas Plenas Parceladas, Módulos Temáticos, 3º Grau Indígena, Ensino a Distância, Pedagogia da Terra, Inclusão Étnico-racial, Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo, Qualificação Docente, etc. Estas experiências, em sua maioria, surgiram de demandas e articulações promovidas por diversos movimentos sociais, como o movimento professores da rede pública de ensino, do movimento negro, de professores indígenas, dos movimentos sociais do campo, que promovem, além da inclusão de pessoas, a inclusão de saberes, podendo contribuir para fertilizar o processo de produção de conhecimento no interior da universidade.

O papel da UNEMAT, no que diz respeito à educação superior em Mato Grosso, é fundamental tendo em vista ser a universidade pública, pela qual podem se concretizar políticas de formação e, ao mesmo tempo, ser a instituição que pode estabelecer laços mais próximos com as comunidades locais nas quais se insere. Boaventura coloca esta questão como uma das ações que legitima a universidade junto à sociedade.

Capítulo 2

A INTERAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS

“Sabe-se que toda mudança, toda inovação gera resistência, principalmente quando se trata de educação para povos diferentes com grande diversidade cultural. Mas a resistência também é uma forma de luta, de aprendizado e de transformação.” (Lucas Ruri’õ, Professor Xavante, 2004:7)

Este capítulo tem como objetivo apresentar a gênese de duas experiências de articulação entre a UNEMAT e movimentos sociais. A idéia foi focar a análise em cursos de graduação (de agronomia para trabalhadores rurais assentados e licenciaturas para professores indígenas) originados da interação da Universidade com dois movimentos sociais, buscando identificar como se deu a interação entre os vários atores envolvidos. Trata-se de analisar as formas de governança estabelecidas entre uma heterogênea rede de atores (universidades, governos federal, estadual e municipais, ONG’s, conselhos, etc., entre os quais se destaca a atuação dos movimentos sociais do campo (liderados pelo MST) e indígenas.

A hipótese que orientou a análise foi a que esses projetos estão alterando as formas tradicionais de funcionamento de cursos de graduação, e as formas de produzir e socializar conhecimentos, promovendo não só a inclusão social, como também a inclusão de saberes na universidade.

No Brasil, diversos movimentos sociais surgiram durante a década de 70, com base em demandas referentes à reprodução social e às condições de vida, caracterizando-se por seu caráter local e regional e por uma identidade de resistência.

Conforme Gohn (1997), na concepção de Touraine (1977 e 1989), os movimentos sociais podem ser definidos como ações coletivas associadas à luta por interesses, associados à organização social, a mudanças na esfera social e cultural. Evidentemente, essa mobilização é realizada contra um opositor, que resiste. Um movimento social é, ao mesmo tempo, um conflito social e um projeto cultural. Para Touraine, o Estado não é apenas aparelho de poder, mas é um agente social

de reação e transformação, uma força social de mudança histórica. A sociedade civil é um espaço de disputas, lutas e processos políticos.

A partir dos anos 1980, fortalecidos pela ampla mobilização da sociedade durante o processo de redemocratização, esses movimentos passaram a reivindicar a participação nos processos decisórios de planejamento e gestão de políticas sociais. É nesse contexto que emergem projetos de caráter participativo, promovendo o atendimento de demandas populares, entre as quais, as relativas à redução das desigualdades e às lutas pela inclusão social de grupos desfavorecidos.

Touraine, em *Palavra e Sangue* (1989), oferece elementos importantes para analisar, no cenário latino-americano, movimentos sociais como os sem-terra, os movimentos pela educação, os movimentos urbanos, os movimentos étnico-raciais, os movimentos ecológicos, os movimentos feministas, além dos movimentos indígenas. Estes movimentos possibilitam pensar que o sujeito está presente em todos os lugares, em que se revela a vontade de ser, ao mesmo tempo, memória e projeto, cultura e atividade, aos quais poderiam ser acrescentados: racionalidade e subjetivação, ou universo instrumental e universo simbólico. Essas duas dimensões das ações coletivas podem ser apreendidas nas diversas experiências dos movimentos sociais na América Latina.

Para o autor, “A idéia do sujeito não pode ser separada da idéia de ator social. O ator, individual ou coletivo age para fazer penetrar a racionalização e a subjetivação em uma rede de papéis sociais que tende a se organizar segundo a lógica da integração do sistema e do reforço do controle que ele exerce sobre os atores” (Touraine, 1997:303).

Alguns movimentos sociais, organizando-se em torno da idéia da defesa da democracia na diversidade, têm articulado redes de atores públicos e privados para enfrentar e resolver problemas sociais, criando novos espaços de governança. Algumas dessas experiências estão focadas no acesso à educação superior e este trabalho pretende tomá-las como foco, a partir da análise de duas experiências na UNEMAT, o Projeto 3º Grau Indígena e o Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo.

Esta ampliação dos espaços de articulação autônoma da sociedade vem possibilitando a vinculação de interesses comuns em redes e fóruns temáticos, contribuindo para a organização de novos grupos populares que venham a se articular em torno de novas identidades e agendas específicas (gênero, etnia, meio ambiente, cultura etc.), além de contribuir para dar visibilidade às diferentes agendas por direitos sociais nas esferas públicas, como a luta pelos direitos de cidadania (moradia, saneamento ambiental, saúde, educação, etc.).

Para Castells (1999), os movimentos sociais devem ser entendidos em seus próprios termos, ou seja, eles são o que dizem ser. Suas práticas (sobretudo as práticas discursivas) são a sua autodefinição. É possível afirmar, usando a analogia de Castells, que diversos movimentos sociais brasileiros, entre as décadas de 70 e 80, decorrentes de um processo de fortalecimento e institucionalização dessas organizações, passaram de uma identidade de resistência para uma identidade de projeto, o que ocorre nos casos do movimento indígena e do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST).

Castells (1999:24-26) identifica três tipos de identidade que caracterizam os movimentos sociais:

- *Identidade Legitimadora*: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais.
- *Identidade de Resistência*: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo oposta a esses últimos.
- *Identidade de Projeto*: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, buscam a transformação de toda a estrutura social.

Estaria aqui o pressuposto para uma teoria da transformação social possível nas sociedades em rede. Neste aspecto haveria uma aproximação com o pensamento de Touraine, pois o movimento de caráter identitário seria um movimento social, na medida em que objetivasse essa mudança mais profunda, formulasse um projeto de sociedade, visasse a uma transformação social, pois

estes movimentos sociais passam a interagir diretamente na gestão social, aproximando, assim, a população mais necessitada do Estado – políticas e projetos voltados para a população carente são criados diante das necessidades indicadas pela própria população – e de uma melhor qualidade de vida.

É neste contexto que serão apresentadas a gênese da experiência de formação de professores indígenas e a formação de agrônomos para os movimentos sociais do campo em desenvolvimento na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), fundamentadas na análise de documentos e resultados da pesquisa de campo realizada entre atores-chave desses projetos.

2.1 - O Projeto 3º Grau Indígena

No Brasil, os anos 90 são marcados pela institucionalização dos movimentos sociais que começam a interagir diretamente na gestão social. No movimento indígena, as conquistas experimentadas no campo da educação estão relacionadas a conceitos e práticas de educação como parte de lutas políticas mais amplas pela demarcação de terras, que ocorreram especialmente na Amazônia nos anos 70, a partir de experiências locais de responsabilidade de ONG's e movimentos indígenas, ambos nascentes. Algumas das práticas e demandas desses atores passaram a ter repercussões na formulação de um conjunto de leis nas esferas federal, estadual e municipal, impulsionando uma nova política indigenista a partir da cooperação crescente entre representantes indígenas, sociedade civil organizada e órgãos de Estado.

As mudanças na relação entre o Estado e as sociedades indígenas são recentes no país. Com base nas reivindicações e pressões populares de lideranças indígenas e de grupos de apoio, a Assembleia Constituinte de 1988 incluiu, no Capítulo da Educação, o artigo 210, assegurando aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem²⁵.

²⁵ Artigo 210 CF/88: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais e, o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Segundo Francisca P. Novantino, conhecida como Chiquinha Paresi²⁶ (2002:37), em um cenário nacional de mudanças de paradigma sobre a educação escolar, “os povos aprenderam a se organizar e a reivindicar seus direitos de cidadania, reconhecendo que, mesmo sendo originários e nativos desta terra, na prática, a cidadania não existia. Os movimentos sociais foram importantes na contribuição para a mobilização indígena e a sensibilização da consciência de setores da sociedade brasileira”.

Os povos indígenas brasileiros²⁷, desde a década de 70, vêm organizando estruturas de representação nacional para traçar objetivos estratégicos. Esta articulação teve início com a criação da União Indígena (UNIND), durante os anos 1970, continuando com a União das ações Indígenas (UNI), ao longo dos anos 1980, e criando um novo formato a partir de 1992, com a constituição do Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB).

Após a Conferência Indígena de Porto Seguro, em abril de 2000, que congregou mais de 3.600 lideranças de 180 povos de todo o país, o movimento indígena continuou articulado, por meio da Comissão pós-Conferência e de organizações regionais, como a Coordenação das Organizações indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), na região Amazônica, e a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), no nordeste e leste do país.

Recentemente, foi criado o Fórum em Defesa dos Direitos Indígenas (FDDI), que agrega o movimento indígena e as entidades indigenistas, com o objetivo de traçar uma linha comum de resistência em defesa dos direitos constitucionais e de construir estratégias conjuntas de ação. O FDDI realizou o *Abril Indígena*, que reuniu, em 2005, mais de 800 lideranças de todo o país em Brasília-DF, criando a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), uma proposta de articulação dos povos indígenas com abrangência nacional.

²⁶ Chiquinha Paresi, nasceu na Aldeia Paresi no Formoso, município de Tangará da Serra, e se integrou no movimento indígena através de Daniel Cabixi na década de 80, quando tinha 20 anos. É professora graduada em História, com mestrado em Educação pela UFMT, e membro do Conselho Indígena de Mato Grosso.

²⁷ Fontes: www.cimi.org.br e www.cedefes.org.br, visitadas em setembro de 2007.

Nos últimos anos, a formação de professores indígenas ganhou força na pauta do movimento indígena no país pela sua importância para a transformação das escolas indígenas. A escola é vista pelo movimento como um espaço de resistência, um instrumento de luta e de afirmação de sua identidade, sempre ligada ao tema dos direitos e da demarcação de terras. A escola passa a ser um projeto não só de acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade, mas também de valorização das práticas tradicionais indígenas.

Em Mato Grosso (região Centro-Oeste do Brasil) é criado, em 1995, o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEI/MT), visando a fortalecer, no Estado, o movimento dos professores indígenas, que passaram a reivindicar uma formação continuada por meio de cursos específicos e metodologias diferenciadas. Constituído de forma paritária, com a participação de professores indígenas, indicados por suas comunidades, e representantes não indígenas de instituições que apóiam a questão indígena, têm como objetivo, apoiar e assessorar as escolas indígenas, prestar atendimento técnico aos docentes indígenas e a agências que trabalham com a educação escolar, e deliberar sobre a política indigenista estadual na área da educação, constituindo um espaço de discussão, reflexão e luta pela educação escolar indígena.

“O fato inédito de ver reunidas em diversos fóruns, todas as agências que atuam com a educação escolar indígena no Estado. A disposição em participar dos debates e, em muitos casos, da implementação das ações tidas como prioritárias, democratiza o processo e o legitima diante das comunidades. Tais fóruns compostos com representação indígena estendem-se da academia às coordenações de projetos e confluem no Conselho, instância *mater* das decisões colegiadas”. (Chiquinha Paresi, entrevistada em agosto de 2007).

A ativação de um Conselho com as características e composição envolvendo índio e não índio, na época, constituiu-se em algo inédito no país, e tornou-se um importante instrumento para a autodeterminação dos povos indígenas. O CEI/MT atua como Fórum Permanente dos Povos Indígenas e tem como uma das suas atribuições, definir e acompanhar a implantação da política de educação escolar indígena no Estado. No seu percurso de 12 anos, vem realizando uma atuação importante para a implantação de cursos de Formação de Professores Indígenas em Magistério, como o Tucum, Pedra Brilhante, etc., e o Projeto 3º Grau Indígena.

A capacitação de organização do movimento indígena, especialmente dos professores indígenas, e a luta por maior autonomia para as escolas, tornou os professores atores principais deste novo cenário, possibilitando, a partir da década de 1990, implementar, em várias regiões do país, muitas experiências de projetos educacionais específicos para a realidade sociocultural e histórica de determinadas sociedades indígenas, adotando a prática da interculturalidade e o bilingüismo. Esses projetos educacionais diferenciados se constituem referências importantes para a configuração de uma política pública de educação escolar indígena.

“Com a participação dos antigos professores indígenas (monitores, auxiliares, alguns funcionários da FUNAI), começa a acirrar o movimento indígena em nível nacional, reivindicando a melhoria da educação de maneira geral e a possibilidade de os indígenas assumirem suas escolas, considerando que muitos índios estavam abandonando suas aldeias. Neste período cria-se um movimento de professores indígenas.” (Chiquinha Paresi, entrevistada em agosto de 2007).

Em Mato Grosso, as primeiras experiências alternativas de escolarização indígena tiveram início na década de 1970. Uma dessas experiências foram os cursos da Escola Tapirapé, uma iniciativa de indigenistas da Prelazia de São Félix do Araguaia com o envolvimento de professores do Instituto de Matemática da UNICAMP, que nasceu em função da luta pela terra. Dirigida e administrada por professores indígenas da Aldeia Tapirapé, essa iniciativa realizava a alfabetização na língua materna.

Nesse período, os índios já lecionavam, mas a passagem de uma escola tradicional (escola tradicional em que professores não-índios lecionavam em português para alunos monolíngües em suas línguas maternas, assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução) para uma escola diferenciada, com os índios sendo professores dos próprios índios, só foi legitimada com a Constituição de 1988. A partir do reconhecimento do direito dos povos indígenas à educação escolar específica e diferenciada, de acordo com suas tradições e costumes, mediante garantia legal, altera-se a responsabilidade pela educação escolar, ou seja, deixa de ser uma função da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e passa a ser do Ministério de Educação e Cultura (MEC), no sentido de agilizar ações para cumprir as exigências constitucionais.

Assim, com o Decreto do MEC/92, as novas Leis e Diretrizes da Educação Nacional/96 e o Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena – RCNEI/98 também do MEC, os povos indígenas são reconhecidos em seus direitos, passando a adotar formas culturais próprias, assegurando legalmente uma educação escolar diferenciada e de qualidade, intercultural e bilíngüe (português e língua materna), com um currículo que privilegia os conhecimentos, os costumes, a história e as necessidades de cada comunidade indígena.

“Essa mudança de paradigma na relação entre Estado brasileiro e as sociedades indígenas teve amplos reflexos no contexto da educação escolar, abrindo novas possibilidades de se pensar uma nova escola indígena, longe das doutrinas positivistas, civilizatórias e evangelizadoras que até então se faziam presentes na educação ofertada às populações indígenas” (Januário²⁸, 2002:17).

Esse processo só se consolida nos Estados anos depois, com o advento da nova legislação referente à educação escolar indígena e do vácuo real deixado pelas dificuldades de sua implementação, grande parte das comunidades passa a ser atendida, precariamente, pelas prefeituras municipais.

A elaboração de projetos educacionais contemplando esses princípios legais foi objeto de reflexão e debates em Mato Grosso ao longo de vários anos. Com essa perspectiva, foram realizados quatro Seminários Regionais de Professores Indígenas e Agências Educacionais e criados grupos de trabalho com a finalidade específica de elaborar um programa de formação de professores. Dessa produção coletiva resultou o Projeto Tucum.

Segundo o Professor Peggion (2003:45):

“A discussão que desembocou no Projeto Tucum, começou em 1987 quando a Coordenadoria de Educação de Primeiro e Segundo Graus, ligada à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), dava assistência às aldeias e, em função das dificuldades e multiplicidade de instituições e entidades que vinham atuando na questão indígena em Mato Grosso, buscou-se uma articulação dos diferentes trabalhos, pela criação do Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso (NEI/MT), como um fórum de discussões de ações entre as diversas instituições.”

²⁸ Elias Januário, nasceu em Minas Gerais, graduou-se na UFMT e lá também fez especialização e mestrado, trabalhando com as comunidades ribeirinhas até 1997, quando fez seu doutorado em Educação na UFMT, convalidado na UFSCAR. Em 1998 fez concurso para professor na UNEMAT, hoje é lotado no Departamento de História, coordenador do Projeto 3º Grau Indígena e Vice-reitor da Universidade.

O Projeto Tucum, dirigido aos professores de escolas públicas indígenas de ensino fundamental de sete etnias dos pólos de Tangará da Serra e Água Boa, iniciou-se em 1995. Concluído em 2001, formou 176 professores, beneficiando indiretamente crianças e jovens indígenas que estudava nas escolas municipais e estaduais localizadas junto às comunidades indígenas, em diversas regiões do Estado. Cada um desses cursos contava com coordenação própria, composta por representantes dos índios, das prefeituras e das ONG's que atuavam na área.

Conforme a professora Dulce Pompêo de Camargo (1997:9):

“O Projeto Tucum, curso de formação de professores índios, em nível de ensino médio foi criado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, a partir do Projeto Inajá²⁹ e da sua estrutura de funcionamento que, organizando calendários locais adequados às diferentes realidades, permitem que o professor/cursista permaneça em seu local de trabalho enquanto estuda, só deslocando para os pólos onde acontecem etapas letivas intensivas, nos períodos de férias e recessos escolares”.

Esse Projeto contou, desde sua concepção, com a participação de várias instituições, incluindo a Secretaria de Estado de Educação, 17 prefeituras municipais, Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso/Casa Civil, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Sociedade Internacional de Linguística, Junta Missionária Nacional, Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, Missão Laurita, Missão Salesiana-MT/MS, Associação Kurâ-Bakairi, além de assessorias vinculadas às seguintes Universidades: UFMT, UNEMAT, UNICAMP e UFSC.

O Tucum, concebido como um projeto coletivo, diferenciado, de formação de professores índios para o Magistério, com currículo e metodologia baseados na realidade dos povos indígenas, tornou-se um Programa de Governo e foi coordenado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), envolvendo várias instituições como prefeituras municipais, universidades e entidades civis leigas e religiosas.

“Concebido inicialmente como um projeto coletivo, envolvendo várias instituições, o Tucum caminhou para se tornar um programa de governo, que contou com a legitimidade dessas instituições... O Projeto Tucum pode ser entendido como resultado da interação de diversos participantes, desde instituições a consultores, monitores, docentes e cursistas. Entretanto, seu viés

²⁹ *Projeto Inajá – Curso de Formação e Habilitação de Professores Leigos em exercício do Magistério*. Com assessoria da UNICAMP, esse projeto foi desenvolvido entre 1987 e 1990, visando habilitar 120 professores leigos que atuavam, especialmente, nas escolas rurais e indígenas da Região do Médio Araguaia, em Mato Grosso.

caracterizou-se por uma complexa conjuntura, de certa forma emblemática, da educação escolar indígena no Brasil. (Peggion, 2003:46-47).

Nesse contexto, configura-se o Projeto 3º Grau Indígena da UNEMAT, decorrente de algumas iniciativas de formação de indígenas já desenvolvidas no Estado desde os anos 1970 e fundamentado nas discussões e reivindicações do movimento indígena, especialmente de professores, no campo da educação escolar indígena. Mato Grosso configura-se como um ambiente de intensificadas articulações políticas e institucionais, uma soma de esforços para que um número significativo de professores indígenas tivesse acesso ao ensino superior.

De acordo com Januário (2002:15), o 3º Grau Indígena na UNEMAT:

“Nasceu no contexto dos projetos de formação de professores leigos, como o Inajá, o Homem-Natureza e o Geração, em meados da década 80, até tomar corpo em 1996, na forma de cursos de Magistério Específico e Diferenciado, como o Projeto Tucum e o Urucum/Pedra Brilhante. Das reflexões advindas das etapas do Projeto Tucum, floresceram as discussões acerca da formação de professores indígenas em nível superior. Um trabalho árduo e ousado de mais de quatro anos, realizado pela Comissão Interinstitucional e Paritária, que tinha a participação efetiva de representantes indígenas”.

Dois anos depois da criação do Conselho Estadual Indígena e, na sequência do Projeto Tucum, foram realizados em Cuiabá/MT, no período de 17 a 21 de novembro de 1997, a Conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena e o Congresso de Professores Indígenas do Brasil. Promovidos pelo CEI/MT e SEDUC/MT, com o apoio de diversas entidades governamentais e não governamentais, estes eventos contaram com representantes de 86 povos indígenas e convidados de nove países latino-americanos, quando foi discutida, entre outros temas, a proposta de abertura de cursos de terceiro grau para os povos indígenas.

Durante a Conferência, no Plenário das Deliberações do Congresso de Professores Indígenas do Brasil, os professores indígenas reafirmam a “Declaração de Princípios da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre” (firmada em 1991), e aprovaram a “Carta de Cuiabá”. Nesta carta consta, entre outros direitos, a garantia aos professores indígenas, na obtenção de uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional. Logo após essa Conferência, inicia-se o processo de construção da proposta que vai desencadear no Projeto 3º Grau Indígena.

Por meio do Decreto nº 1.842/97 do Governo do Estado de Mato Grosso, foi instituída a Comissão Interinstitucional e Paritária, que teve como objetivo formular um anteprojeto de cursos específicos e diferenciados, assentado numa política pública de garantia dos direitos e saberes dos índios, voltado para a formação de professores indígenas em nível superior, em atendimento às demandas do movimento indígena, especialmente de Mato Grosso³⁰, que é o segundo Estado brasileiro com maior número de povos indígenas (cerca de 30 mil índios de 39 etnias, com 14 línguas diferentes, além de 9 referências de grupos isolados, ainda não contatados e não identificados oficialmente) ocupando 58 territórios, ou seja, 13% da extensão territorial do Estado, com 170 escolas em aldeias, entre municipais e estaduais, atendendo a mais de 11 mil alunos matriculados no ensino fundamental e médio.

A Comissão foi constituída por representantes da SEDUC/MT, FUNAI, CEE/MT, CEI/MT, UFMT, UNEMAT, CAIEMT e representantes indígenas, incluindo professores dos povos como: Bororo, Xavante, Kura-Bakairi e Paresi, que haviam concluído o Magistério no Projeto TUCUM, que entre as suas reivindicações estava a formação continuada.

Lucas Ruri'õ (2002:9), representante do povo Xavante, explica que nas reuniões plenárias da Comissão, da qual ele fazia parte:

“Todos podiam contribuir, sugerir e contestar quando discordavam de alguma idéia que não fosse atender às expectativas das comunidades indígenas, começando pelo currículo, pela proposta pedagógica e os temas norteadores do futuro projeto, tão sonhado e esperado”.

Segundo Chiquinha Paresi (entrevistada em agosto de 2007), além de participar do CEI/MT, participou da Comissão que formulou a proposta para o 3º Grau Indígena:

“A presença indígena e a presença das universidades na Comissão contribuiu para que se pudesse elaborar de fato uma proposta curricular pedagógica, filosófica, de um pensar indígena, de um pensar intercultural, onde fosse possível fazer a interação com uma sociedade nacional, de uma maneira geral, principalmente em nível de conhecimento de fora, ou seja, ter acesso a outros conhecimentos que não fosse somente o conhecimento indígena”.

Entre 1998 e 1999, quando a Comissão paritária elaborou o anteprojeto do 3º grau, estava acontecendo o projeto Tucum. Elias Januário (entrevistado em agosto de 2007), então

³⁰ Segundo dados disponíveis no Portal da SEDUC/MT e no Portal da SECAD/MEC (consultado em julho de 2007).

representante da UNEMAT na Comissão, acompanhou as etapas dos cursos desse projeto nos seus dois últimos anos para poder dar seqüência à formação dos alunos egressos do magistério.

Segundo ele:

“Quando o projeto Tucum terminou em 2000, a proposta do 3º grau estava pronta. Não foi uma proposta fácil, pois não tinha referência no Brasil, mas pegaram a experiência do Canadá e a do México, principalmente no aspecto da organização, da estrutura organizacional, onde há universidades feitas pelos próprios índios, desde o reitor até o faxineiro, que é o objetivo futuro aqui no Brasil, mas pra isso é preciso ter índios qualificados para que eles sejam os protagonistas, os próprios gestores. Já foi dado o primeiro passo, que são as escolas das aldeias gerenciadas pelos índios, que tem diretores, coordenadores pedagógicos, assessores – tem que ir construindo, formando, não pode ser uma lei de cima pra baixo”.

A formulação da proposta de ensino superior para professores indígenas foi realizada em clima de busca de consenso entre as instituições, com dinâmicas de participação em regime paritário índios e não índios. Dada a natureza das parcerias institucionais formadas, já que, na Comissão, estiveram reunidos representantes do movimento indígena e suas organizações, os próprios professores indígenas em formação, as lideranças e outros membros das comunidades envolvidas, especialistas e educadores de universidades, indigenistas e representantes de organizações civis de apoio e, em alguns casos, missões religiosas que tenham se estabelecido como aliados, além de outros atores institucionais, esta formulação foi permeada por dificuldades e conquistas relativas aos processos de consulta, negociação e pactuação.

Chiquinha Paresi (entrevistada em agosto de 2007), ao falar do Projeto 3º Grau Indígena, afirma:

“A proposta vem de uma reivindicação antiga do movimento social, vem do movimento indígena do Estado de Mato Grosso desde 1984, quando um cacique indígena Xavante enviou uma carta ao reitor da Universidade Federal pedindo que fosse aberto um curso para atender os indígenas. Segundo ela, o movimento indígena em Mato Grosso se articula bem, no momento que há uma reivindicação de ordem coletiva, todos se juntam e participam. Esse movimento vem atuando desde a década de 70 e 80 na luta pela demarcação das terras indígenas, uma luta considerada prioridade, a mola propulsora do processo. Além da participam na consolidação da CF/88, a partir da década de 90. Com as mudanças na constituição, o movimento indígena passa a reivindicar outros direitos, como a educação, a saúde, o meio ambiente, o desenvolvimento e sustentabilidade que vêm se consolidando. Passam a reivindicar também, a melhoria do ensino nas escolas das aldeias.”

Concluído no final de 1999, o projeto para formação de indígenas em nível superior, com as diretrizes gerais da proposta, foi entregue oficialmente pela Comissão ao Governo do Estado (Dante de Oliveira). Em 2001, a proposta foi publicada com o título *3º Grau Indígena: Projeto*

de Formação de Professores Indígenas. Trata-se de uma versão resumida do Projeto de Cursos de Licenciaturas, Núcleo Específico para a Formação de Professores Indígenas, elaborado no período de 1997 a 2000, pela Comissão Interinstitucional e Paritária, contendo os principais pontos norteadores da discussão acerca da formação de professores indígenas em nível superior.

No ano seguinte, a UNEMAT, universidade escolhida³¹ para execução do Projeto 3º Grau Indígena, dedicou-se às negociações políticas e financeiras para a formalização dos convênios entre as instituições parceiras, e aos procedimentos para normatização do curso nos seus colegiados internos. A proposta foi aprovada porque atendia a uma demanda do movimento indígena, estava coerente com a legislação para a educação indígena e com a da universidade, além de contar com recursos financeiros, todos fatores favoráveis à aprovação no interior da Universidade.

De acordo com Chiquinha Paresi (entrevistada em agosto de 2007):

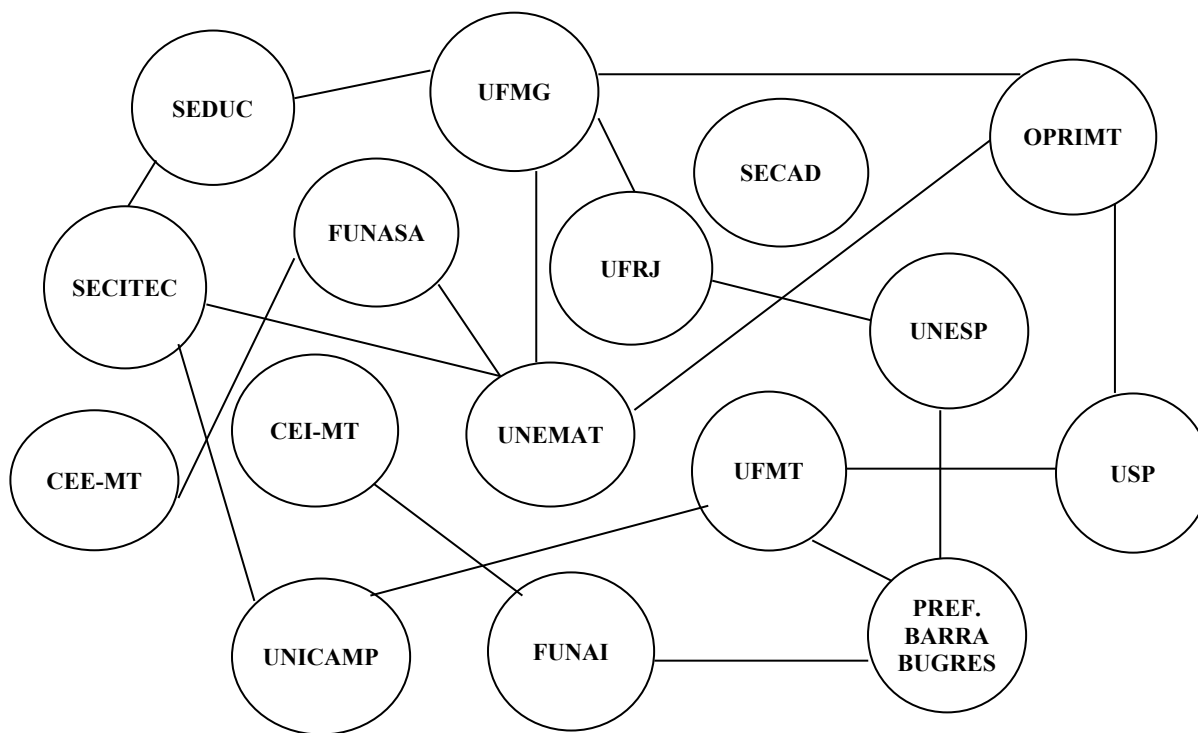
“As duas universidades se sujeitaram a fazer a discussão e ver qual delas assumiria sua execução... a Federal não pode assumir por conta de que ela não tinha a infra-estrutura e também ela não tinha condições de poder fazer o acompanhamento, de poder participar naquele momento... já a UNEMAT se mostrou favorável a aceitar o projeto, por conta que ela já tem uma experiência inovadora... essa proposta das Parceladas... já trabalhava de certa forma com movimentos sociais”.

Uma das dimensões essenciais do Projeto 3º grau indígena são as parcerias interinstitucionais que o alimentam, dando-lhes as atuais características de cooperação na prestação de um serviço público de responsabilidade social por diversos órgãos públicos, governamentais e não governamentais. Além do envolvimento de diversas organizações para a elaboração da proposta, a implantação do projeto na UNEMAT contou com a participação e apoio do Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) e da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC/MT); do Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) e Prefeitura Municipal de Barra do Bugres, que formalizaram convênios para viabilizar a realização dos cursos.

³¹ A UFMT também participou da elaboração da proposta, mas dadas às suas condições estruturais não quis executar os cursos do projeto.

A realização do projeto envolveu uma ampla rede de atores (Figura 3.1), criando estruturas de governança que desenvolvem a participação e o engajamento dos membros no processo decisório estratégico, valorizando estruturas descentralizadas. (Guimarães e Martin 2001:13-14).

Figura 2.1 - Rede de Atores envolvidos com o 3º Grau Indígena.



Fonte:Elaboração própria, a partir de documentos analisados do Projeto 3º Grau Indígena.

A implantação do projeto, com o objetivo de formar e habilitar professores indígenas para o exercício docente no Ensino Fundamental e em disciplinas específicas do Ensino Médio, nas Escolas das Aldeias, se deu em 2001, quando a UNEMAT, por meio da Comissão de Concursos Vestibulares (COVEST), realizou o primeiro vestibular³² específico.

³² Conforme matéria publicada na Folha *Online*, de 28.01.2003 - sessão Colunistas, Matéria de Kiyomori Mori, freelance para o jornal Folha de S.Paulo, 2003, a UNEMAT foi primeira instituição brasileira a oferecer curso superior exclusivo para professores indígenas. O projeto, iniciado em julho de 2001, usou como referência os programas em funcionamento na Guatemala, Nicarágua, Equador e Canadá.

Neste vestibular, foram ofertadas 200 vagas (180 para Mato Grosso e 20 para outros Estados da Federação) para os cursos de Licenciatura Plena em Línguas, Artes e Literaturas, Ciências Matemáticas e da Natureza e Ciências Sociais. Concorreram a essas vagas, 570 candidatos de 14 estados brasileiros, sendo 351 de Mato Grosso e 219 de outros Estados. No mês de julho de 2001 teve início na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Barra do Bugres, a primeira turma de estudantes em um curso de nível superior voltado para os povos indígenas.

Percebe-se, neste cenário, a construção de mecanismos de governança, com a participação de comunidades indígenas, de instituições civis, de alguns setores de governo, de profissionais de universidades e mesmo de alguns técnicos de órgãos públicos, no desenvolvimento experimental de projetos educativos que conformam novas perspectivas políticas pedagógicas para o campo da educação indígena.

Por ser uma proposta de educação específica e diferenciada na formação de professores indígenas, o Projeto conta com uma equipe de docentes nas áreas da própria UNEMAT, e de profissionais nas áreas das ciências matemáticas, física e lingüística da UNICAMP e UFRJ, e outros profissionais de diversas instituições do país, como a UFPR, UFMT, USP, UFMG, UFSC e pesquisadores do MEC, INPA, FUNAI, OPAN, etc.

A Coordenação dos cursos contou com uma equipe multidisciplinar e interinstitucional, com gestão estadual, municipal e federal: Elias Januário (coordenador), representante da UNEMAT; Francisca Novantino (Chiquinha Paresi), representante Indígena; Terezinha Furtado de Mendonça e Zilda Fernandes, representantes da SEDUC/MT; e Maria Helena Sousa da Silva Fialho como representante da FUNAI.

O modelo de gestão adotado pelo Projeto teve como objetivo garantir uma ampla participação dos professores/cursistas nas decisões tomadas tanto no âmbito pedagógico como no âmbito administrativo. Esta autonomia de gestão do projeto é assegurada pelo fato de a proposta estar pautada na legislação federal e, também, por constituir-se em resultado de discussões

democráticas no interior do próprio projeto, com o envolvimento do Colegiado de Curso (composto por três representantes institucionais e três indígenas), Colegiado Acadêmico (composto por doze alunos de diferentes etnias, escolhidos por seus pares), e do Conselho de Educação Escolar Indígena³³ (CEI/MT).

No final de 2004, a UNEMAT realizou o segundo vestibular para o Projeto 3º Grau Indígena, com a abertura de mais 100 vagas, desta vez para atender professores indígenas de escolas localizadas nas aldeias de Mato Grosso. Esta turma, composta por 22 etnias, teve início em janeiro de 2005, e vai formar-se em 2009.

De acordo com os Relatórios do 3º Grau Indígena (2002), os 300³⁴ professores ingressantes (280 de Mato Grosso e 20 de outros Estados), no Projeto 3º Grau Indígena, por meio dos dois vestibulares realizados pela UNEMAT, representam 44 etnias, sendo 30 etnias de Mato Grosso e 14 etnias de outros Estados da Federação. O conjunto de professores/cursistas representa escolas de 129 aldeias de Mato Grosso, situadas em 32 municípios³⁵ do Estado, e 19 aldeias pertencentes a 15 municípios³⁶ de outros 10 Estados.

A primeira colação de grau de professores índios na UNEMAT ocorreu em agosto de 2006. Na oportunidade, 186 índios de 36 etnias diferentes receberam o diploma de nível superior nos

³³ A constituição do CEI/MT é paritária com 24 membros, fazendo parte 12 professores indígenas, indicados por suas comunidades e representantes não indígenas de instituições que apóiam a questão indígena como FUNAI, SEDUC, UNEMAT, UNDIME, UFMT, ISA, CIMI, OPAN, OPRIMT, MAIWU e CEE/MT.

³⁴ De Mato Grosso: 15 Umutina, 32 Bororo, 101 Xavante, 14 Paresi, 05 Irantxe, 23 Bakairi, 13 Tapirapé, 09 Karajá, 12 Rikbaktsa, 03 Nambikwara, 11 Kayabi, 02 Apiaká, 06 Terena, 04 Ikpeng, 02 Mehinako, 02 Kamaiurá, 02 Juruna, 03 Kuikuro, 02 Kalapalo, 01 Matipu, 01 Trumai, 01 Aweti, 04 Chiquitano, 02 Nafukuá, 02 Panará, 01 Waurá, 01 Yawalapiti, 02 Zoró, 03 Suyá e 01 Munduruku. De outros Estados: 01 Kaxinawá (AC), 01 Manchineri (AC), 01 Wassu Cocal (AL), 02 Baniwa (AM), 01 Ticuna (AM), 01 Baré (AM), 02 Pataxó (BA), 01 Tuxá (BA), 02 Tapeba (CE), 01 Tupinikim (ES), 01 Potiguara (PB), 01 Tukano (AM), 03 Kaingang (RS e SC) e 01 Karajá (TO).

³⁵ Água Boa, Barão de Melgaço, Barra do Bugres, Barra do Garças, Brasnorte, Campinápolis, Campo Novo dos Parecis, Canarana, Comodoro, Confresa, Feliz Natal, Gaúcha do Norte, General Carneiro, Guarantã do Norte, Juara, Luciara, Marcelândia, Nobres, Nova Nazaré, Paranatinga, Peixoto de Azevedo, Porto Esperidião, Poxoréu, Querência, Rondolândia, Rondonópolis, Santa Fé do Araguaia, Santa Terezinha, Santo Antônio do Leverger, São Félix do Araguaia, Sapezal e Tangará da Serra.

³⁶ Aracruz/ES, Baía da Traição/PB, Caucaia/CE, Anastácio/MS, Ipuacú/SC, Joaquim Gomes/AL, Nonoai/RS, Pau Brasil/BA, Rodelas/BA, Ronda Alta/RS, Santa Cruz Cabralia/BA, São Gabriel da Cachoeira/AM, Serra Madureira/AC, Tabatinga/AM e Tarauacá/AC.

curso de Licenciatura Plena nas áreas de Ciências Sociais, Ciências da Matemática e da Natureza e Línguas, Arte e Literatura.

“Esses cursos de professores indígenas eu acho extraordinário... a que o projeto se propôs foi pegar os indígenas que estavam formados como professores, portanto seriam professores leigos e fazer com eles sem abandonar a aldeia, sem abandonar o curso, portanto em etapas presenciais mais reduzida em 4 meses por ano, neste parecido com o Projeto Inajá e também as Parceladas pudessem voltar a aldeia e ser útil como professores.” (Carlos Argüello³⁷, entrevistado em agosto de 2007).

Por ocasião da formatura da primeira turma do 3º grau Indígena, o respeito às tradições e à cultura, foi destacado pelos novos licenciados como um dos avanços na conquista da autonomia dos povos indígenas.

Conforme Roni Walter Azoinayce:³⁸ formado no 3º Grau Indígena, professor na aldeia Paresi e coordenador regional da FUNAI, em Tangará da Serra:

“A conclusão deste curso representa um diferencial no respeito aos nossos povos, é uma nova cara que o Brasil apresenta para aqueles que ainda desconhecem o conceito de socialização. Estamos dessa forma mostrando que podemos conviver com culturas diversas... A formação da primeira turma consolida esse projeto da UNEMAT, respeitando os conhecimentos práticos trazidos das aldeias para a sala de aula e levando o que aprendemos para ser praticado em nossas terras.”

Na fala de Iolanda Mendonça³⁹, da etnia Potiguar da Paraíba, licenciada no curso de Ciências Sociais no 3º Grau: “É mais uma conquista pela nossa existência, pelos direitos de quem sempre existiu e demorou a ser reconhecido, é mais um passo para que nossos filhos e netos possam continuar a luta”.

A formação superior indígena da UNEMAT em Mato Grosso abriu precedente e serve de referência para projetos semelhantes em outros Estados e países latino-americanos. Segundo dados do MEC⁴⁰, Mato Grosso, pioneiro na oferta de licenciatura intercultural, tem 200

³⁷ Carlos Argüello, físico, professor titular da UNICAMP, graduado pelo Instituto Balseiro na Argentina, participou da criação do IFGM da Unicamp, da qual foi diretor. Foi um dos coordenadores do Projeto Inajá em Mato Grosso no início dos anos 1990.

³⁸ Entrevista concedida à Assessoria de Comunicação de MT (ASSECOM), disponível no Portal da SEDUC em 2006.

³⁹ Entrevista concedida à Assessoria de Comunicação de MT (ASSECOM), disponível no Portal da SEDUC em 2006. <http://www.seduc.mt.gov.br>

⁴⁰ Fonte: <http://www.mec.gov.br/> em novembro de 2006.

professores formados pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Hoje, incluindo a UNEMAT, são oito universidades públicas com cursos interculturais, onde estudam 870 professores indígenas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com tem 140 professores indígenas; Universidade Federal de Roraima (UFRR), 180; Universidade Estadual do Amazonas (UEA), 250; UNEMAT, mais 100; Universidade de São Paulo (USP), 80; Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 60; e as Universidades Federais de Goiás (UFGO) e Tocantins (UFTO) têm, juntas, uma turma de 60 alunos indígenas.

Ainda segundo o Ministério de Educação e Cultura, outras quatro instituições públicas estão criando cursos com apoio do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) do Governo Federal: as Estaduais da Bahia (UNEB) e de Londrina (UEL) e as Federais do Amazonas (UFAM) e de Campina Grande (UFCG), além de quatro universidades Federais do Norte e Nordeste: no Acre (UFAC), Amapá (UFAP), Ceará (UFCE) e em Pernambuco (UFPE). Em fase embrionária, existe discussão de cursos nas Federais do Pará (UFPA) e de Rondônia (UFRO).

A proposta do Movimento Indígena é a criação de uma universidade indígena, dirigida pelos próprios índios. Esta idéia surgiu e vem sendo debatida nas conferências indígenas desde os anos 80, e fortaleceu-se depois da formatura da primeira turma no Projeto 3º Grau Indígena, considerando que para isso, faz-se necessário ter quadro suficiente de pessoal qualificado em nível de pós-graduação, o que deve levar um certo tempo, além de mecanismos legais e da vontade política de dirigentes da esfera federal.

Para Chiquinha Paresi, uma das principais lideranças do movimento indígena, “O 3º Grau da UNEMAT é um avanço no processo de formação dos professores indígenas. A meta é criar uma universidade indígena pensada e elaborada pelos próprios índios, coisa que deve acontecer dentro de 15 ou 20 anos”⁴¹.

⁴¹ Entrevista concedida a Ionice Lorenzoni - enviada especial da ACS/MEC, publicada no Jornal do MEC Ano XV, nº 17/Brasília/ DF – Abril de 2002:5.

Para a criação de universidade indígena, encontra-se em trâmite na Câmara dos Deputados Federais, um Projeto de Lei de nº 1456/03, de autoria do deputado federal Carlos Abicalil, do Partido dos Trabalhadores de Mato Grosso, que dispõe sobre a criação da *Fundação Universidade Federal Autônoma dos Povos Indígenas*, vinculada ao Ministério da Educação e com sede em Cuiabá/MT.

Muitos indígenas não são favoráveis ao sistema de cotas étnico-raciais para eles. Nas discussões para a inclusão de negros, pardos e indígenas no Programa Interinstitucional Étnico-racial (PIIER) da UNEMAT, houve manifestações, formalizadas por um parecer expedido pelo Coordenador do Projeto 3º Grau Indígena, e endossado por 11 assinaturas de alunos e lideranças indígenas para que fosse retirada, da proposta, a inclusão de indígenas, justificando que o projeto de políticas afirmativas não havia sido discutido com o segmento indígena (professores, estudantes, conselhos, organizações e lideranças), além de existirem divergências conceituais em relação à “identidade indígena”.⁴²

Na opinião de Rony Paresi⁴³ (entrevistado em agosto de 2007), independente da forma como é oferecida a oportunidade de formação, não altera a assimilação do conhecimento: ... “se eu entrar através das cotas como índio, no momento que eu tiver essa discriminação, esse preconceito dos demais colegas que estão ali, o meu dever é trazer um resultado maior e melhor do que aqueles que não passaram pelas cotas e acham que têm mais conhecimento” “... na questão indígena, uns acredita que se o filho dele ou a própria pessoa em entrar para uma formação daquela forma, ele acha que não vai ter uma formação de qualidade e que isso vai levar consigo no sentido de sempre ter uma formação inferior que os outros, têm essa visão, os pais, caciques e outros por aí, e que as pessoas não iam olhar para ele com valor”

O 3º Grau Indígena na UNEMAT, criado inicialmente como um projeto passou, recentemente, a configurar-se como programa permanente, denominado “*Programa de Educação Superior*”

⁴² Conforme Relatório Final CEPICS/UNEMAT, 2004.

⁴³ Rony Paresi, nasceu na Aldeia Rio Verde (Tangará da Serra), filho de um importante militante do movimento indígena - Daniel Cabixi. Em julho de 2001, formou-se na área de línguas, com a monografia sobre a Simbologia e o Organismo do Povo Paresi, escrita em português e em língua Paresi. É efetivo como professor na Aldeia, um dos fundadores da Organização dos Professores Indígenas (OPRIMT) e o atual administrador executivo regional da FUNAI em Tangará da Serra/MT.

Indígena Intercultural” (PROESI)⁴⁴, oferecendo novas turmas na graduação (por enquanto licenciatura, mas já se discute a abertura de cursos de Enfermagem e Agronomia); a pós-graduação (nível de especialização) e também projetos de extensão e um curso de Computação para os índios da Aldeia Umutina em Barra do Bugres.

A proposta curricular do projeto 3º Grau Indígena se propõe a uma educação intercultural, com o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, valorizando os costumes, a língua e as tradições das comunidades indígenas.

Para a construção do currículo, incluindo os eixos norteadores, as estruturas e os princípios dos cursos de licenciaturas, foram consideradas as necessidades e questões trazidas do movimento e das comunidades indígenas, bem como as recomendações de consultores e docentes envolvidos com o projeto. O currículo dos cursos é construído e atualizado no decorrer de cada uma das etapas de execução, pensado a partir das necessidades dos cursistas, como a problematização de temas relacionados à prática pedagógica dos professores, à gestão escolar, aos problemas locais e atuais, e às perspectivas de futuro.

De acordo com Januário (2004:47):

“É essencial todo cuidado na elaboração e implementação de propostas curriculares voltadas aos povos indígenas, para que possamos ofertar uma formação que não seja aquela que desejamos e que consideramos a melhor ou a ideal, mas sim aquela que as comunidades indígenas necessitam e anseiam. Para que isso aconteça, ou pelo menos se aproxime do ideal, torna-se imprescindível que as comunidades indígenas sejam ouvidas, sejam visitadas, que se tenha conhecimento do que ocorre na aldeia, na escola indígena, na prática pedagógica do professor, no dia-a-dia da comunidade, no pátio da aldeia, na política interna de cada povo”.

Reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), os cursos nas áreas Línguas, Artes e Literaturas, Ciências Matemática e da Natureza e Ciências Sociais têm a duração de cinco anos, com uma carga horária total de 3.570 horas, distribuídas em estudos presenciais (1.900 horas), ensino e pesquisa (1.250 horas) e estágio supervisionado (420 horas).

⁴⁴ Criado e regimentado pelas Resoluções 144/2007, 145/2007 e 146/2007 do CONEPE da UNEMAT.

No 3º Grau Indígena, a área de Ciências Sociais tem como foco os campos da História e da Geografia, compondo com a Antropologia, a Política, a Sociologia e a Filosofia uma abordagem reflexiva acerca das diferentes noções de tempo e espaço, concebidas pelas diversas sociedades humanas. A área de Ciências Matemática e da Natureza tem como objeto de estudo os campos da Biologia, Física, Matemática e Química. O Programa dessa área tem como eixo principal o estudo dos diferentes conhecimentos, como resultado das inter-relações entre sociedade, ciência e tecnologia. A área de Línguas, Artes e Literatura habilita o aluno no trabalho com as diferentes linguagens: escrita, oral, artística e literária, tendo como objeto de estudo, a experiência da linguagem e as relações entre línguas, artes e literatura.

O projeto adota temas transversais no desenvolvimento do currículo dos cursos. Temas como pluralidade étnica e cultural; sociedade e meio ambiente; lutas, direitos e organização indígena e educação para a saúde, são trabalhados ao longo dos cursos, de forma integrada, conforme a realidade de cada comunidade. No projeto, são estabelecidas complementaridades entre os diferentes saberes, tendo como objeto de estudo, os conhecimentos próprios das comunidades educativas que participam dos cursos.

Os cursos foram organizados em dez semestres, com dois ciclos: um básico, de caráter geral e outro, de caráter específico. O ciclo básico, de quatro anos, tem como objetivo a formação e habilitação de professores para as séries do Ensino Fundamental. O ciclo específico tem duração de um ano e habilita os egressos para as disciplinas específicas do Ensino Médio. Este último ciclo, por demanda dos professores indígenas, passou para dois anos, a partir da segunda turma do Projeto.

O 3º Grau Indígena segue um regime especial, com um calendário específico, composto de duas modalidades letivas, com cinco etapas cada uma. A primeira, *etapas de estudos presenciais*, de caráter intensivo, é realizada semestralmente no período de férias e recesso escolar dos professores indígenas (janeiro/fevereiro e julho/agosto). A segunda, *etapas de estudos cooperados de ensino e pesquisa*, compreendem as atividades realizadas nos períodos intermediários entre uma etapa intensiva e outra (março a junho e setembro a dezembro), quando

os alunos desenvolvem atividades de ensino e pesquisa em suas aldeias, já que o professor indígena não se afasta da escola durante a realização do curso.

As etapas intermediárias, realizadas nas localidades de origem dos professores indígenas, têm sido consideradas um dos pontos altos do projeto. Nessas etapas, os professores/cursistas são levados a realizar pesquisa com assuntos referentes ao espaço e às práticas sócio-culturais dos povos indígenas, que necessitam da consulta aos moradores mais velhos da aldeia (pajés, anciãos e senhoras). Desta forma, os idosos das comunidades ganham poder como uma fonte referencial muito valiosa, sendo cada um desses sujeitos os transmissores da cultura de cada povo. Ao prestigiar o conhecimento local, a comunidade é envolvida com o projeto e com a formação do professor. De acordo com Chiquinha Paresi (entrevistada em agosto de 2007), “A primeira turma trouxe para a universidade o saber dos velhos, os conhecimentos tradicionais, que veio a proporcionar a interculturalidade”.

Durante a etapa intensiva (presencial), são também desenvolvidas atividades direcionadas ao ambiente escolar, com o objetivo de promover o envolvimento do professor/cursista com a sala de aula, fazendo com que a formação também esteja relacionada com a prática pedagógica.

Para isso, é solicitada aos alunos, a elaboração e execução de planos de aula sobre artes, língua portuguesa, ciências, experiências de química feitas com os alunos, desenhos temáticos com textos, entre outras, considerando a dinâmica própria da escola na aldeia. De acordo com a avaliação (2002), a retomada de práticas culturais na aldeia, jogos, artes, educação física, foi um ponto positivo do curso e melhorou o relacionamento com a comunidade.

Outro aspecto importante nas escolas indígenas é o calendário escolar que respeita as festas tradicionais, o roçado, as caçadas e as pescarias coletivas. A alfabetização se inicia pela língua materna e o português é introduzido a partir da 3ª série do ensino fundamental, quando o ensino passa a ser nas duas línguas.

Com a finalidade de organizar e divulgar os textos produzidos pelos professores/cursistas durante as Etapas Presenciais e Intermediárias do 3º Grau Indígena, em 2005 foi publicada pelo Projeto a *Série Práticas Interculturais*, contemplando três coleções: *Vida e Meio Ambiente*, *Cultura e Sociedade – volumes 1 e 2* e, *Práticas Pedagógicas e Linguagem*, relacionadas com as áreas de concentração dos cursos de Licenciaturas Plenas ofertados.

O objetivo da formação de professores indígenas é destacado por Grupioni⁴⁵ (2003:14):

“Os processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Em muitas situações, cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele, também, a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo étnico, que, se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas”.

O perfil dos professores indígenas (para o ensino médio e superior), que influenciou a proposta curricular do 3º grau, já havia sido discutido e idealizado pelas comunidades indígenas desde 1996, quando foi feito um diagnóstico pelo professor Darci Secchi, da UFMT, sobre o que indígenas almejavam para a formação de seus professores. Desta consulta, resultaram cinco tipologias: conhecer e ensinar as coisas do branco; ajudar a gente se virar no mundo; ajudar a nos defender do branco; preparar para competir no estudo e no emprego; ajudar a construir a nossa história.

Esse perfil de professor indígena levantado no diagnóstico demonstra forte tendência de uma escola voltada para os estudos inter-étnicos, com foco no mundo do “branco”, para servir à defesa e à autonomia diante dos não índios e competir em bases mais iguais com a sociedade envolvente, tendo em vista fazer valer seus direitos, de garantir cidadania e autonomia, enquanto povo com identidade e território próprios.

⁴⁵ Doutor em Ciência Social (Antropologia Social), pesquisador do Núcleo de História Indígena e do Indigenismo (NHII/USP) da Universidade de São Paulo. Professor e consultor no Projeto 3º Grau Indígena.

Cada etnia constrói a sua etnociência no seu processo de leitura do mundo e explicação dos fenômenos. Segundo professor Argüello⁴⁶ (2002:9):

“O etnoconhecimento é peça fundamental na nossa proposta de construção de uma escola indígena, que seja algo mais que uma escola de brancos pensada para índios. Propomos uma escola que incorpore o saber dos anciãos, as características da educação indígena ancestral, integrada à comunidade, e que resgate da escola do branco os saberes necessários a seu *empowerment* e a prática da educação libertadora.”

Durante a implementação do projeto, foram realizadas três avaliações externas: a primeira, sobre o currículo dos cursos; a segunda, sobre os impactos nas comunidades; e a terceira, sobre a organização administrativa do 3º Grau Indígena.

A segunda avaliação, realizada em 2005⁴⁷, fundamentada nos resultados da primeira avaliação realizada em 2002, sinalizou questões pedagógicas dos cursos que contribuiu, em diversas ocasiões, para se repensar a proposta. Entre as questões apontadas, a ausência de maior articulação entre as áreas de conhecimento, os temas transversais não foram suficientes para explicitar a dimensão social, política e cultural da proposta inicial do projeto, a dificuldade de conjugar a “racionalidade científica ocidental” com a dos “sistemas científicos indígenas” no currículo, e a dificuldade da escola em adaptar os conteúdos científicos aos ambientes indígenas.

Os resultados das avaliações, somados à capacidade reflexiva dos atores educacionais comprometidos com a proposta, numa relação de forças entre os interesses das diversas estruturas institucionais envolvidas, e conhecimentos produzidos pelos alunos como aprendizagem significativa, assim como as práticas pedagógicas dos docentes e seus auxiliares, foram importantes para o aprimoramento do projeto.

A preocupação em adotar metodologias próprias de ensino-aprendizagem tem contribuído para a comunicação entre o conhecimento acadêmico e os saberes que os professores indígenas trazem de sua experiência didática e do cotidiano das aldeias. Essa prática pode viabilizar a integração entre os diferentes saberes, promovendo a ressignificação e a criação de novos conhecimentos. É

⁴⁶ Doutor em Física, professor aposentado da UNICAMP. Professor e consultor do Projeto 3º Grau Indígena.

⁴⁷ Relatório produzido pelo Profº. Drº. Darci Secchi da UFMT, na condição de avaliador externo do Projeto 3º Grau Indígena, 2005.

um movimento permeado pelas diferenças, mas é justamente nesta relação de respeito às diferenças e identidades que o novo acontece.

“O grande desafio da educação intercultural talvez seja o de perceber que é na interação entre diferentes olhares, modos de ser, idéias e opiniões, enfim, na complexidade das inter-relações e experiências, que se apresenta o movimento transformador do ser humano, onde são ressignificados os conceitos, as ações, os sentimentos, e os relacionamentos. (Souza & Fleuri, 2003:73).

A interculturalidade, ou seja, o diálogo e o intercâmbio entre as culturas, sem que uma se sobreponha à outra é um dos fundamentos do curso. A presença nos cursos de diversas etnias e línguas indígenas, além de docentes de diversas universidades brasileiras, exige uma prática pedagógica que busca promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Trata-se de respeitar a diversidade e a alteridade, contribuindo para a afirmação da identidade e valorização dos costumes, língua e tradições de cada povo.

De acordo com o professor Eduardo Sebastiani⁴⁸ (entrevistado em agosto de 2007):

“É muito complicado trabalhar com educação indígena, muito complicado mesmo e olha que eu trabalho com educação indígena desde 1988, há muitos, muitos anos, então, por exemplo, uma das coisas que eu comecei a pensar que vai ser um trabalho para o resto da vida, pegar uma tribo e entender a lógica, que lógica que eles usam, e agora eu entendi que eu não vou conseguir fazer isso nunca, é outra lógica, e compreender a lógica deles, eu não compreender nunca, quem tem que trabalhar a lógica deles é eles... só faz sentido aquilo que eles vivenciaram.”

A professora Jurandina Barbosa Sales⁴⁹, ao relatar sua experiência como docente na área de Ciências Matemáticas e da Natureza no 3º Grau Indígena (2004:41), observa que:

“Diante desta experiência, dos inúmeros obstáculos que ela nos impõe e os desafios que nós docentes temos vivenciado, tenho mudado bastante minha maneira de pensar e agir em relação ao outro, pois, após a aproximação com o diferente e a participação neste projeto, tem sido sensível meu crescimento como educadora. Tenho refletido mais sobre minhas idéias, e compreendido melhor a maneira de cada pessoa pensar e agir, respeitando assim as diferenças étnicas e culturais.”

⁴⁸ Nascido em Batatais/SP, o professor Eduardo Sebastiani veio para a UNICAMP em 1970, em 1977 assumiu a Coordenadoria de Graduação do IMECC, onde ficou por 4 ou 5 anos. Depois, foi Presidente da Câmara de Graduação, que atualmente corresponde ao Pró-reitor de graduação. Envolvido com a Etnomatemática, no final dos anos 86 e início de 87, começou a atuar com a formação de professores indígenas. Sua primeira experiência com comunidades indígenas, foi na Aldeia Tapirapé, em Mato Grosso.

⁴⁹ Especialista em História da Matemática, professora na rede pública do estado de Mato Grosso e professora no 3º Grau Indígena.

Somadas a esta grande diversidade lingüística e cultural dos alunos, à heterogeneidade e quantidade de pessoas e povos presentes, estão as parcerias institucionais para a gestão do projeto e as equipes de docentes, auxiliares e técnicos, gerando tensões, conflitos e polarizações que caracterizam as relações inter-étnicas. Neste processo de convivência, os professores têm construído e reinterpretado o sentido de pertencimento a um povo particular, unindo-se em torno de uma luta comum, ou seja, conquistando a educação escolar indígena de forma autônoma, com qualidade e coerência com a realidade de suas comunidades.

Segundo Rony Paresi (entrevistado em agosto de 2007), no 3º Grau havia 35 línguas totalmente diferentes, às vezes havia aproximação em razão do tronco lingüístico e observa:

“A experiência que passamos ali foi muito boa, digamos assim tem uma visão lingüística política, mais macro devido essa diversidade de línguas que tem em nosso Estado, em nosso país. E isso nos fez refletir mais, no sentido de ver, quanto é importante a permanência da língua materna e também ver que os outros povos, as experiências deles, entre alguns a língua acabou, não tem mais nada ou está bem adormecida. Hoje escrevo e falo com a mesma intensidade a língua portuguesa e a materna... então hoje, dentro de uma visão política lingüística e acadêmica como educador mesmo, abri meu horizonte... Fico muito feliz com o 3º Grau, porque o meu estágio foi feito todo na língua materna, sua ilustração e os outros processos diferenciados, porque sei que vai servir de referência para os demais que estão iniciando”.

Segundo Fleuri (2000:75), a proposta intercultural emerge a partir de um contexto de lutas contra os processos crescentes de exclusão social, em que também se reconhece o sentido e a identidade cultural de cada grupo social, se aliando a isso, a “valorização do potencial educativo dos conflitos.” Entende-se, dessa forma, a “abordagem intercultural” como uma busca constante de diálogo, interação e reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e enriquecimento mútuo, procurando, ao mesmo tempo, sustentar uma relação crítico-solidária entre eles. Para o autor, a educação intercultural, por meio da relação entre pessoas de culturas diferentes, valoriza prioritariamente os sujeitos no seu papel de criadores e sustentadores das culturas.

Conforme Januário (2002:18), a educação intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção das identidades particulares e o reconhecimento das diferenças. Trabalha na perspectiva de que as instituições educativas reconheçam o papel ativo do educando na elaboração, escolha e atuação das estratégias pedagógicas. “Essa prática educacional está

constantemente repensando as funções, os conteúdos e os métodos escolares, de modo a afastar-se do caráter monocultural presente no universo escolar”.

Ao adotar uma prática pedagógica intercultural, a universidade enfrenta o desafio de substituir um modelo de transmissão de conhecimentos fundamentado no eurocentrismo, para outro integrador, interdisciplinar, cuja ênfase está na relação consciente entre sujeitos de diferentes culturas. Para Januário (2002:21-22) “Trata-se de um projeto constituinte, que está abrindo caminho, procurando estabelecer o diálogo entre as diferenças étnicas e culturais, unindo o saber índio ao do não-índio, possibilitando a visibilidade das diferentes lógicas”.

Nesse sentido, o 3º Grau Indígena é um espaço onde são discutidos métodos pedagógicos de comunicação e troca de experiências, promovendo o diálogo entre docente/especialista e professor/cursista, o que traz conseqüências tanto para a universidade como para as comunidades indígenas.

“O que eu acho que foi bom do projeto foi essa mudança que trouxe para nós professores na prática docente mesmo, a de rever nossos conceitos, de se abrir para as diferenças, de se abrir para o novo, de perceber outras lógicas, não só a nossa lógica, mais que tem outras concepções de ver, de enxergar o mundo. Eu acho que quem passou pelo Projeto achou que foi importante, de trabalhar, de perceber outras formas de se ver o mundo que não são a nossa, mas que existem outras também. Grande parte dos professores entrou em pane e tiveram conflitos mesmo porque foram questionados e aí começou a perceber que não existe só uma verdade, a nossa ciência não é a única verdade, que existem outras formas de enxergar.” (Januário, 2007)

De acordo com a primeira avaliação do Projeto (2002), muitos professores que participaram das etapas dos cursos são oriundos de realidades institucionais e acadêmicas diversas e, portanto, não implementam estratégias didáticas e comunicativas adequadas para lidar com salas tão diferenciadas e heterogêneas quanto as do projeto.

Na avaliação de Rony Paresi (entrevistado em agosto de 2007), a relação dos professores com os alunos em sala de aula poderia ser melhor, os professores deveriam ser mais realistas com relação à qualidade dos trabalhos produzidos pelos alunos, por exemplo, pois isso, em vez de ajudar, às vezes prejudica. Segundo ele: “Então eu vejo que é uma questão que pesa muito, não só no 3º

Grau como em outros cursos de capacitação indígena, e de alguma forma sutil dizer que não está bom, tem que arrumar e melhorar nisso ou naquilo, ter um grau de exigência..., isso é uma questão que vejo de alguns profissionais, que devem melhorar esse comportamento... pois isso que faz nós crescermos e melhorar”.

Um dos objetivos da proposta pedagógica do 3º Grau Indígena é buscar respostas para os problemas e expectativas das comunidades, assim como compreender os processos históricos em que as comunidades indígenas e outras formas de sociedade estão inseridas. A articulação da teoria com a prática nos cursos se dá, trazendo para a sala de aula a discussão de problemas da comunidade, o que está acontecendo na aldeia, como, por exemplo, a questão do lixo, das queimadas, do corte ilegal da madeira, da televisão, etc.

Para Januário (entrevistado em agosto de 2007), “os índios precisam saber lidar com isso, nós temos que prepará-los para isso, mas eles que têm que saber o limite... Essa questão da identidade, do que é ser índio, deu uma discussão muito importante, no sentido de o programa dar as ferramentas, instrumentalizar, mas quem tem de fazer essa discussão, decidir o que fazer e o que for melhor, são os próprios índios – eles serem sujeitos do processo, adquirir autonomia”. Segundo ele: “Os conteúdos dos cursos foram sendo construídos na medida em que o Projeto ia funcionando, e de acordo com as necessidades que iam surgindo durante as visitas nas aldeias, e eram pautados nos problemas comunitários, nas necessidades das comunidades.

O objetivo da reflexão e prática pedagógica dos professores/cursistas participantes se constitui em um processo que tem como ponto de partida e de chegada a perspectiva das comunidades.

“No contexto do 3º Grau Indígena não pretendemos ensinar “índio a ser índio”, nem tão pouco lhes negar o direito à cidadania, ou seja, ter acesso aos conhecimentos universais que eles consideram importantes para as futuras gerações de suas comunidades, para a consolidação efetiva da tão propalada autonomia indígena.” (Januário, 2004:48).

O professor indígena formado no projeto precisa ser também um pesquisador não só dos aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos assuntos considerados significativos nas várias áreas de conhecimento. A partir dessas atividades de pesquisa, estudo e

ensino, têm sido elaborados materiais utilizáveis tanto no processo de formação desse professor como na escola, para o uso didático com seus alunos.

A partir de alguns trabalhos escolares realizados pelos professores indígenas em sala de aula, entre 2003 e 2005, foi publicada a *Série Experiências Didáticas*, compreendendo quatro livros de apoio para serem utilizados como material didático nas escolas das aldeias:

- Livro I: *Bötöbö A'uwê Höimana dzé Romdzawi na Hã - Meio Ambiente e Cotidiano Xavante*, de autoria do professor indígena Lucas 'Ruri'õ, resulta da iniciativa dos professores e alunos do Ensino Fundamental da Escola Indígena Municipal de 1º Grau Nova Escola, localizada na Aldeia Abelhinha, Terra Indígena de Sangradouro, Município de General Carneiro/MT.
- Livro II: *A'uwe Duré Abadze Höimana Dzé Watsu'u*, organizado pelo professor indígena Frederico Ruwabzu Tseretomodzatsé, cursista do 3º Grau Indígena, é composto de textos na Língua Xavante, resultado de um trabalho desenvolvido pelos professores e alunos da 7ª e 8ª série da Escola Municipal Indígena Imaculada Conceição.
- Livro III: *Pintura Corporal Ikpeng*, resulta do trabalho dos professores/cursistas Maiuá Meg Poanpo Txicão, Korotowi Taffarel Ikpeng, Iokore Kawakum Ikpeng, da aldeia Moygu e seus alunos de uma Escola Indígena no Parque do Xingu, apresentando a pintura corporal do Povo Ikpeng.
- Livro IV: *Ipywiwe Arexemoonâwa Ra`ygâwa*, de autoria do professor/cursista Xario`i Carlos Tapirapé, juntamente com seus alunos da Aldeia Tapi`i tâwa, na Terra Indígena Urubu Branco, trata da cerimônia de Tataopâwa do povo Tapirapé.

Com a participação de professores/cursistas e alunos da Comunidade Ikpeng, foram publicados, recentemente, mais quatro livros: a *Origem dos Ikpeng* e mais três Coletâneas: *Água, Mato e Terra*. Está prevista a publicação do Dicionário Enciclopédico de Palavras Indígenas.

De acordo com Rony Paresi, formado na primeira turma (entrevistado em agosto de 2007):

“A língua é um dos elementos da identidade do povo indígena, trabalhar a língua materna nas escolas das aldeias não é só ensinar escrever, porque ela é um termo geral, é preciso trabalhar a matemática indígena, a literatura indígena, a arte, a química, filosofia, história, geografia, tudo indígena.”

Na opinião de Chiquinha Paresi (entrevistada em agosto de 2007), os índios, ao participar do 3º Grau Indígena, passaram a compreender melhor a sociedade nacional, as contradições, os impasses que existem, e encontram-se mais abertos para assumir suas escolas indígenas como

espaços de transformação, como escolas que vão fortalecer a identidade étnica. A líder destaca a existência de um “casamento” entre os saberes da aldeia, por exemplo, os saberes tradicionais registrados na memória dos mais velhos, com o saber ocidental, científico que a Universidade está passando. Diz ainda que, essa conciliação está sendo possível a partir da pesquisa acadêmica e social, em que o professor/aluno, aliando a figura do professor ao pesquisador, para trabalhar questões da sociedade indígena para poder tomar determinadas decisões junto às suas comunidades.

Para ela:

“A categoria de professor indígena é diferente da categoria de professor da sociedade ocidental, porque ele vive no coletivo, a sua sociedade tem outra lógica, as exigências são outras e principalmente do lado social e político, é que isso tem um peso... os índios vêm para a universidade para ter a formação, para dar continuidade aos seus estudos, mas com o entendimento que vão atuar como professores, que vão retornar para as aldeias porque esse que é o mérito também do projeto, do ponto de vista pedagógico e social, porque ele retorna para a sua aldeia e vai dar o retorno lá na sua aldeia, na sua comunidade... ele não é só um professor de sala de aula, mas ele é um professor que articula diferentes frentes de demanda que tem o seu povo na sua comunidade, e ele traz para o movimento indígena, para o movimento social para que possa ser enfrentado de igual para igual, para que possa ser atendida a reivindicação e buscado a melhoria...” (Chiquinha Paresi, entrevistada em agosto de 2007).

A articulação dos saberes é uma questão chave para a sobrevivência das comunidades indígenas. O professor Argüello (entrevistado em agosto de 2007) observa a necessidade apontada pelas comunidades de entender e usar as “ferramentas dos brancos”, para lutar pela preservação de sua cultura, que está sendo modificada pela proximidade deles com a sociedade dos não índios:

“Esse é um problema para os professores (docentes) que atuam no projeto, porque de alguma forma esta mudança na cabeça desses indígenas (professores), é muito complicada, traz um complexo de culpa muito grande para os docentes, mas é a realidade, não tem como fugir, segundo ele, como o índio pode se defender? Lidar com o branco sem conhecer a matemática, ler um gráfico, saber tabuada?”

De acordo com Argüello (2007), o índio, para continuar sendo índio, tem de ser um pouco mais branco, pois há valores que eles ainda cultivam e que vêm perdendo há muito tempo:

“Os alunos nossos da educação indígena sabem usar o computador... eles são capazes de produzir um vídeo sobre cultura indígena que o branco nunca pode produzir... têm que recuperar conhecimentos que seriam perdidos de qualquer forma, eles são capazes de apresentar a realidade indígena que nós não seremos capazes, eles tem a ferramenta do branco. Então, de alguma forma a gente quis fazer, eu penso que o que eu quis fazer sobre o aspecto da educação indígena é que o

Paulo Freire chama de “entoar”, potencializar, dar a capacidade pra eles de trabalharem esses conhecimentos deles, a comunicação entre eles, a socialização, e tudo com a ferramenta do branco.”

Filadelfo de Oliveira Neto⁵⁰, Presidente do Conselho Estadual Indígena e aluno egresso do 3º Grau Indígena (entrevistado em agosto de 2007), afirma:

“Para mim o 3º grau indígena foi um curso que veio de encontro, vamos dizer assim, aos nossos anseios... valorizando os aspectos sociais, o aspecto geral de nosso povo, ele vem num momento que realmente a gente estava precisando dessa valorização e daí, a gente poder mostrar para a sociedade que o povo indígena está vivo, que a gente é capaz de fazer, porque por algum tempo a gente ficou a mercê da sociedade não indígena, esses cursos vêm então reforçar nossos valores. Uma das coisas importantes no curso foi a discussão sobre autonomia, essa que a gente está buscando.. O fato de nós índios assumirmos as escolas, a sociedade está vendo que nós devemos ser protagonistas de nossa história.”

Nilce Zonizokemairô⁵¹, formada na 1ª turma do 3º Grau, se referindo ao curso, (entrevistada em agosto de 2007), afirma:

“Então foi uma experiência assim, em questão de estudo e aprendizagem foi boa. Em questão de experiência dentro da sala de aula, lá na UNEMAT, em Barra do Bugres, foi bom..., pois a gente começou a se inteirar e ter mais conhecimento, através dos conhecimentos, quando a gente voltava dos estudos, na sala de aula (das escolas indígenas) dava para trabalhar muito bem. Hoje, com a formação que nós temos, vejo que conseguimos alcançar nossos objetivos junto aos nossos alunos, nós estamos conseguindo trabalhar muito bem essa questão da interculturalidade do conhecimento da sociedade envolvente, do próprio conhecimento do nosso povo e de outros povos. Foi uma experiências muito boa, além de ter o potencial dos professores auxiliares que eram indígenas e dos professores não indígenas que tinham vários conhecimentos e repassavam para nós. Hoje estou feliz, porque aprendi e pretendo fazer uma pós-graduação”.

Para Pedro Nazokemai⁵², aluno egresso do 3º Grau Indígena (entrevistado em agosto de 2007), a partir do projeto, eles conseguiram implantar o Ensino Médio na escola da Aldeia Rio Verde, e afirma:

⁵⁰ Filadelfo de Oliveira Neto, Indígena da Aldeia Umutina, município de Barra do Bugres, formou-se na 1ª turma do 3º grau, na área das Ciências da Matemática e da Natureza, realizando a monografia na área de biologia. Logo depois, assumiu a direção da Escola na Aldeia e depois foi indicado para ser membro do CEI/MT por 2 anos (2007-2008), em que atua como presidente. Também representa a modalidade de educação indígena no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso.

⁵¹ Nilce Zonizokemairô, Professora e coordenadora pedagógica na escola da Aldeia Rio Verde, município de Tangará da Serra, formou-se na 1ª turma do projeto 3º Grau Indígena (para participar do curso, teve que obter aprovação e assinatura da sua comunidade). Fez a monografia sobre o mito de origem do povo Paresi, primeiro fez na língua materna e depois traduziu para o português. Neste trabalho, ela escreveu a história e os alunos fizeram os desenhos em sala de aula.

⁵² Pedro Nazokemai, da etnia Paresi, foi aluno egresso do projeto Tucum, concluiu o 3º Grau Indígena na área de Ciências Matemática e da Natureza, realizando a sua monografia sobre a forma de contagem dos números (antes e atual) feita pelos Paresis. Atualmente, é professor de Matemática e Ciências no Ensino Fundamental, na escola da Aldeia Rio Verde.

“Através deste projeto, aprendemos muita coisa e a própria comunidade valorizou o projeto, também através dele conseguimos caminhar um pouco no sentido da educação escolar indígena que avançou muito, principalmente na nossa região. Por isso que eu falo, valeu a pena esse projeto, sempre nós discutimos com o próprio coordenador para ter mais cursos, como especialização e até mestrado.

Além da formação de profissionais indígenas e não-indígenas, foi ofertado pelo Projeto 3º Grau Indígena, um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena para indígenas e não-indígenas envolvidos com o projeto. Essa especialização foi realizada com a participação da Faculdade de Educação e Departamento de Matemática e contou com o apoio da Coordenação do Campus de Barra do Bugres, Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/MT e Fundação Nacional do Índio – FUNAI.

No início de 2008, dois alunos indígenas da 1ª turma do projeto ingressaram no curso de mestrado em Ciências Ambientais ofertado pela UNEMAT.

Outra atividade realizada pelo 3º Grau Indígena foi a *Mostra do 3º Grau Indígena: Memória e Identidade*, colocando em evidência aspectos importantes do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no contexto das atividades pedagógicas do projeto, por meio de imagens, ilustrações, pesquisas, artesanatos e textos. Esta mostra foi aberta ao público no campus de Barra do Bugres e, posteriormente, apresentada em todos os *Campi* da UNEMAT, na UNICAMP e na USP.

Com o objetivo de compartilhar experiências e discussões sobre propostas para formação indígena e criar um espaço de diálogo que pudesse contribuir com a construção de novos paradigmas na educação, em setembro de 2004, o Projeto 3º Grau Indígena realizou, no Campus Universitário de Barra do Bugres, a *I Conferência Internacional sobre o Ensino Superior Indígena*. Este evento contou com a participação de cerca de 400 pessoas, reunindo representantes de 38 etnias, movimento indigenista, entidades governamentais e não governamentais, organizações internacionais e membros de 11 instituições brasileiras de ensino superior, contando ainda com a participação de representantes de governos e universidades de seis países da América Latina, do Ministério da Educação (MEC) de Secretarias de Educação, da

Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização das Nações Unidas (ONU). Na Conferência, foram apresentadas diversas experiências latino-americanas de ensino superior indígena, e discutiram-se as políticas públicas sobre a diversidade étnico-racial.

Em março de 2007, o Projeto de Formação de Professores Indígenas em Nível Superior da UNEMAT – 3º Grau Indígena foi apresentado no *Encontro Universidades Intercultural e Indígena da América Latina: Seminários de Experiências*, na cidade do México. Participaram deste evento 35 instituições de Ensino Superior de diferentes países, quando foram discutidas práticas, perspectivas e propostas implantadas para a formação específica e diferenciada de indígenas. É a segunda vez que a UNESCO escolhe a UNEMAT para representar o Brasil no evento.

Este projeto, pelo fato de articular um grande contingente de professores índios num mesmo espaço, possibilitou a criação de uma organização chamada OPRIMT (Organização de Professores Indígenas de Mato Grosso), que contou também com o apoio do CEI/MT e da FUNAI. Essa organização nasceu com o objetivo de fortalecer a discussão da educação escolar indígena, além de constituir-se em um espaço de participação de professores e lideranças indígenas do Estado na luta por outros direitos como cursos profissionalizantes para indígenas, concurso público para professores índios, demarcação de terras, a universidade ameríndia, vagas em universidades, etc.

Segundo Rony (entrevistado em agosto de 2007), um dos fundadores e o primeiro presidente da Organização dos Professores Indígenas, “a OPRIMT não surgiu do 3º Grau, pois já era um desejo de muitas lideranças e professores desde a época em que a educação ainda estava dentro da FUNAI, mas a oportunidade de estarem reunidos (70% dos professores do Estado) e terem tempo de discutir no âmbito do 3º Grau, favoreceu a criação da Organização.”

2.2 - O Projeto CAMOSC

O curso de Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC) é a primeira ação de ensino dentro do Programa Institucional de Educação e Sócio-economia Solidária – PIESES⁵³, criado pela UNEMAT em 2004. Os primeiros contatos para a implantação do curso de Agronomia para os movimentos sociais do campo na UNEMAT ocorreram em 2003, a partir da iniciativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com base nas necessidades dos assentamentos da reforma agrária.

Segundo o MST,⁵⁴ “os assentados sentiam que os profissionais que lhes davam atendimento técnico não conseguiam entender as suas dificuldades reais, as suas potencialidades e não apresentavam comprometimento com as causas camponesas”. A proposta do MST era criar uma Universidade Camponesa, ou um Campus da Terra (junto com a UNEMAT), ou uma turma única de Agronomia, pois havia milhares de famílias com jovens querendo estudar.

O Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), com ênfase em Agroecologia e Sócio-economia Solidária foi implantado no Campus Universitário de Cáceres, e iniciou suas atividades no mês de agosto de 2005, com uma turma denominada "Herdeiros da Cultura Camponesa". Esta turma é composta por 67 alunos representantes de quatro movimentos sociais do campo: Movimentos dos Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Comissão Pastoral da Terra (CPT), instalados em sete Estados da Federação: Rondônia, Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Paraná.

O MST tem tido uma ação expressiva na área de educação, sendo responsável pela elaboração de uma proposta pedagógica específica para o campo, denominada “Educação do Campo”⁵⁵. O

⁵³ O PIESES contempla diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão e pós-graduação, com destaque para a implantação de cursos de especialização em cooperativismo e economia solidária e, organizações de empreendimentos solidários em várias regiões de Mato Grosso, cujo objetivo é a geração e distribuição de renda e a aprendizagem de saberes cooperativos, participativos e ecológicos, visando a integração e inclusão social e ambiental.

⁵⁴ Conforme o primeiro Relatório do CAMOSC, 2006.

movimento mantém escolas nos acampamentos e atua diretamente nas escolas públicas criadas nos assentamentos em que está presente.

A partir da década de 90, o MST traçou estratégias de formação política de seus militantes e, para isso, começou a se articular, política e institucionalmente, com outros atores sociais, entre os quais as universidades públicas. Essas parcerias foram feitas numa perspectiva em que é necessário criar espaços de produção e de socialização de conhecimentos, onde a contribuição das universidades é essencial. A articulação com as universidades se faz, a partir da necessidade de acesso ao conhecimento científico, para garantir um movimento dinâmico entre prática – teoria – prática que possibilite compreender, orientar, corrigir e reorientar os princípios e as iniciativas do movimento.

A primeira rede de parcerias entre o MST e as universidades públicas foi realizada para licenciar os professores que atuam nas escolas dos acampamentos, com a oferta do curso de Pedagogia⁵⁶.

Em 2003, a UNEMAT fez parte desta rede de parcerias, com a realização de um curso de graduação, licenciando, no Campus Universitário de Cáceres, 45 professores das escolas do MST, com o Curso de Pedagogia dos Educadores da Reforma Agrária (CPERA), em parceria com o INCRA/PRONERA⁵⁷.

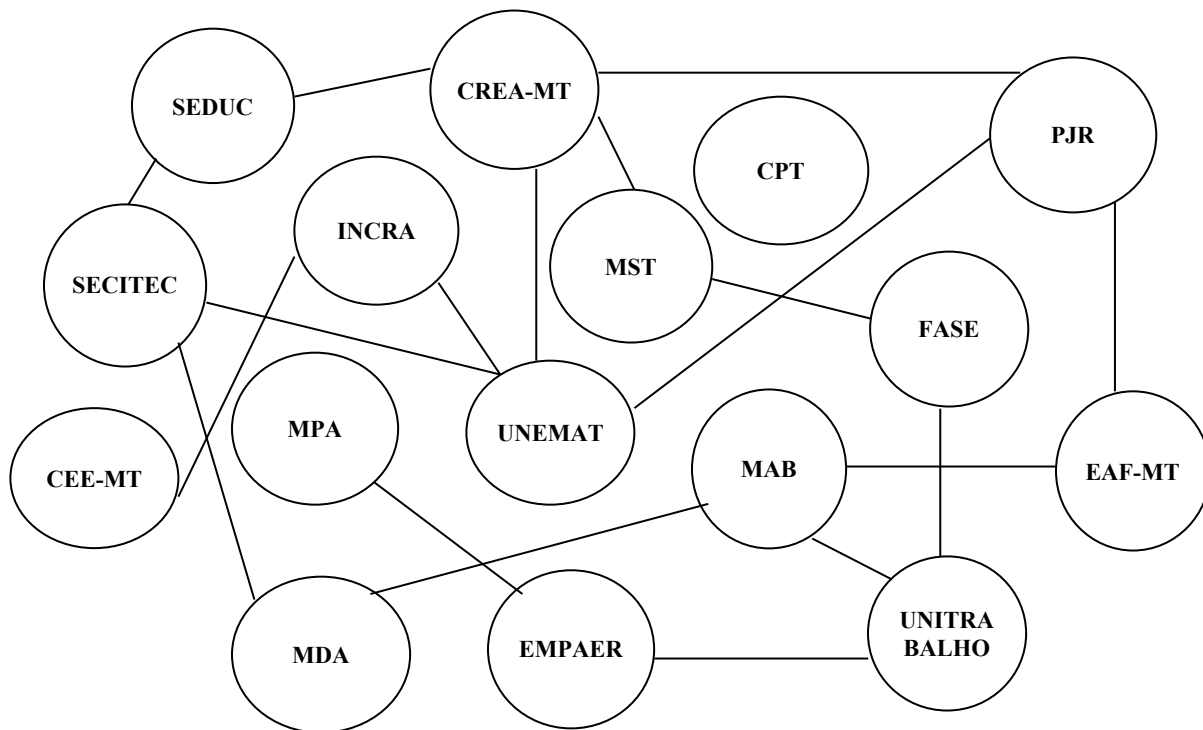
⁵⁵ Educação do Campo nasceu da idéia de avançar na proposta de uma educação diferenciada e foi trabalhada no 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília em 1997, promovido pelo MST em conjunto com várias entidades, como UNESCO, UNICEF, UnB e CNBB. Esse processo culminou com a realização da 1ª Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo, em Luziânia – GO no ano de 1998, com a participação de diversos movimentos e organizações que atuam no campo para a implantação de políticas públicas.

⁵⁶ Com a participação das universidades federais de Rondônia, Pará, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Sergipe, Minas Gerais e Espírito Santo e as estaduais de São Paulo, Pernambuco, Bahia, do Oeste do Paraná, Mato Grosso e Rio Grande do Sul.

⁵⁷ O PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Governo Federal) tem como objetivo promover ações educativas através de metodologias específicas à realidade sócio-cultural do campo, com vistas ao desenvolvimento rural sustentável. Criado em abril de 1998, a partir da articulação entre os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). É o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) que disponibiliza os recursos do PRONERA e faz o acompanhamento dos projetos através de suas superintendências.

O PRONERA tem financiado as parcerias entre as universidades públicas e os movimentos sociais do campo. As universidades são responsáveis pela elaboração e execução dos projetos, pela gestão dos recursos financeiros e pelo acompanhamento pedagógico das ações educativas, em colaboração com os movimentos, assumindo o papel de mediadoras entre os movimentos sociais e o INCRA.

Figura 2.2 - Rede de Atores envolvidos com o CAMOSC.



Fonte:Elaboração própria, a partir de documentos analisados do CAMOSC.

O CAMOSC está sendo realizado na UNEMAT em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, através do INCRA/PRONERA e quatro movimentos sociais do campo: Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Conta também com o apoio da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMPAER/MT). Núcleo UNEMAT/UNITRABALHO, Federação de Órgãos

para Assistência Social e Educacional (FASE/MT), além do envolvimento do Conselho Estadual de Educação (CEE/MT) e do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA/MT).

O CAMOSC é um curso estruturado com base na metodologia proposta pelos próprios movimentos, tais como a pedagogia da alternância, a gestão compartilhada e a pesquisa-ação⁵⁸, proporcionando uma relação mais dinâmica, de interação da universidade pública com as demandas dos movimentos sociais.

Um dos princípios da educação dos movimentos sociais, especialmente do MST, é o da gestão democrática, realizada também no CAMOSC, que compreende a participação de professores, de representante dos movimentos e dos alunos na gestão de todo o processo educativo. O grupo de educandos forma um coletivo, facilitando muito o trabalho durante as disciplinas, buscando compreender o papel de cada um no processo de formação, compartilhando e deliberando as ações em benefício de todos os envolvidos com o Projeto.

O curso de Agronomia tem criado mecanismos de gestão participativa (co-gestão), integrando os diversos atores da rede no cotidiano do projeto. A forma encontrada foi a de discutir e adotar um modelo de gestão que articulasse normas, estruturas e resoluções acadêmicas da UNEMAT, com a experiência organizacional dos movimentos sociais do campo. “Este é um desafio cognoscente importante, porque é um processo de interação pedagógico e politizador, não só no sentido da gestão, mas na possibilidade de diálogo intercultural e intersubjetivo”.⁵⁹

Sobre o curso, diz Ariovaldo Ciriaco⁶⁰ (aluno do CAMOSC, entrevistado em agosto de 2007):

“Eu acho que esse curso tem isso construído a muitas mãos... a Universidade, ela tem proporcionado todo um espaço de diálogo, pra gente de fato construir uma proposta de curso, atendendo à demanda que a Universidade exige, mas atendendo a demanda que o movimento necessita, ou ele acredita ser necessário... A gente tem tido essa abertura, e isso pra nós é extremamente novo... esse é o curso em

⁵⁸ “A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa envolvendo as comunidades e organizações sociais populares... e a produção do conhecimento científico ocorre... ligada às necessidades dos grupos sociais”. (Santos, 2004:75).

⁵⁹ De acordo com o primeiro Relatório do CAMOSC, 2006.

⁶⁰ Ariovaldo Ciriaco (conhecido como Zezinho), é integrante do MST, fez o curso Técnico em Administração Cooperativista (TAC) mantido pelo MST no Rio Grande do Sul e mudou-se para Pontaporã, Mato Grosso do Sul. Atualmente, reside no assentamento “Itamarati”, juntamente com um grupo de família e trabalham numa área coletiva irrigada (com tecnologia moderna).

que nós temos maior participação de todos os cursos que nós já desenvolvemos até o momento... então esse diálogo aí pra nós é extremamente positivo. “

O CAMOSC tem como objetivo formar o “agrônomo militante técnico”. O curso tem a duração de cinco anos e está organizado em dez módulos, com etapas de “Tempo Escola” (TE) e “Tempo Comunidade” (TC), seguindo o regime de alternância, no qual o processo de aprendizagem é contínuo. Estes dois momentos do curso se relacionam, complementando-se.

As atividades do “tempo escola” são aulas presenciais desenvolvidas em Cáceres, onde o aluno tem contato com o conhecimento científico sistematizado em disciplinas que compõem os módulos e correspondem a 75% da carga horária do curso. Neste tempo, são criadas situações-problema para que o aluno se instrumentalize e aponte soluções, construindo conhecimentos vivenciados no “tempo comunidade”, exercendo assim a reflexão crítica sobre uma realidade dinâmica e em constante transformação. Durante o “tempo comunidade”, os alunos retornam à sua cidade de origem e procuram aplicar o conhecimento acadêmico em suas comunidades/assentamentos, buscando perceber as demandas da população local. Esta etapa tem como função vincular as disciplinas com a realidade local por meio de ações, trabalhos, execução de projetos de pesquisa, resultando em observações, registros e estudos de casos com o apoio de um orientador, de modo que este profissional já estaria sendo capacitado para exercer práticas no campo, (25% da carga horária do curso).

A articulação entre o “tempo escola” e o “tempo comunidade” é responsável pela “relação entre dois importantes tempos da formação do agrônomo, o conhecimento científico, os saberes e as experiências dos grupos sociais camponeses.” (Projeto Metodológico, 2006). A idéia é aplicar e testar os conhecimentos adquiridos em contextos socioeconômicos, culturais, ecológicos próprios e vivenciados nas comunidades, envolvendo os estudantes com os sujeitos sociais de cada comunidade.

O retorno do educando à sua comunidade oportuniza o conhecimento da realidade em que vai atuar, considerando a análise das condições de vida e das intervenções para solucionar ou melhorar as situações-problema detectadas. Esta dinâmica faz com que os saberes das

comunidades sejam trazidos para a universidade e, ao mesmo tempo, os saberes científicos adquiridos pelos alunos sejam retornados às comunidades - resultando em novos saberes. Desta forma, a pesquisa é fruto de uma aprendizagem coletiva, envolvendo o aluno, a população presente nos assentamentos de reforma agrária, bem como os movimentos sociais.

Trabalhar dessa forma exige um grande esforço dos docentes, pois é necessário que os educadores tenham a capacidade de apontar, em conjunto com estes alunos/sujeitos, soluções sócio-políticas e técnicas mais adequadas ao contexto sócio-cultural, econômico e político no qual eles estão inseridos.

Este aspecto é apontado por Edite Prates Souza⁶¹ (aluna do CAMOSC, entrevistada em agosto de 2007) como uma dificuldade a ser superada pela Universidade, pois a maioria dos professores atua em sala de aula, com base em métodos adotados nos cursos regulares. Segundo ela: “Uma dificuldade é a formação dos professores da UNEMAT que atuam no CAMOSC. Apesar do curso ter como formação diferenciada a agroecologia e a sócio-economia solidária, a Instituição não dispõe de muitos educadores com formação nestas áreas.”

O curso adota os tempos educativos utilizados nos encontros formativos do MST, ou seja, a “metodologia da práxis”, em que os conteúdos programáticos são desenvolvidos de forma interdisciplinar, construtivista e vivencial, em torno de temas-chave para a agricultura camponesa e familiar e problematizados pelos alunos e suas comunidades. O “tempo escola” envolve diversas atividades tais como: formatura e mística; aula; oficina; leitura; atividades culturais e esportivas; seminário; tempo para os núcleos de base; sistematização; reflexão escrita e; organização pessoal.

Outra característica do curso é a transdisciplinaridade que envolve todo o processo de construção do conhecimento, o que significa que, ao analisar uma determinada temática, são englobadas várias ciências - uma proposição no campo da interdisciplinaridade. Como exemplo: um dos temas escolhido como “gerador” foi a “água” que transitou entre as disciplinas ofertadas em um

⁶¹ Edite Prates, militante do MST, nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, foi para um acampamento aos 8 anos de idade e atualmente está no Assentamento “Vale do Mucuri” em MG.

determinado módulo do curso, incluindo disciplinas como a Sociologia do Conhecimento, a Bioquímica, a Zoologia, etc. Percebe-se, no curso, que a transdisciplinaridade acontece também na prática, ou seja, no “tempo comunidade”, significando a mobilização e integração de diversos saberes associados à ação na e com a comunidade.

Entre os módulos formativos desenvolvidos pelo CAMOSC, há um momento, a partir do II módulo, destinado à qualificação dos pré-projetos de pesquisa, apresentados pelos estudantes. Estes projetos, com o acompanhamento dos professores orientadores, devem ser vinculados à realidade do campo, ou seja, cada aluno fica responsável por 10 (dez) famílias nos assentamentos, para a realização de experiências ligadas ao currículo do curso. Ao final, os educandos devem apresentar o trabalho de conclusão de curso como resultado do acompanhamento das experiências junto às famílias escolhidas.

Este vínculo com as famílias é destacado por Ariovaldo Ceriaco (entrevistado em agosto de 2007), como um ponto positivo. Para ele, é fundamental manter a relação que o grupo tem com a sua base, pois todos os alunos são ligados a um grupo de família, no sentido de desenvolver trabalhos junto com as famílias, o que significa que não se trata simplesmente de formar um grupo de agrônomos, mas que, por intermédio do CAMOSC, consigam desenvolver diversas experiências nas regiões de origem deles (os alunos), como o Centro-Oeste, Minas, Paraná, etc. “Essa é a nossa demanda, a nossa busca, de a gente criar referências de agroecologia, de cooperação, de organização nos assentamentos, nas comunidades dos pequenos agricultores”

No CAMOSC, a pesquisa organiza-se com base nos princípios da pesquisa-ação, em um movimento dialético do conhecimento de ação-reflexão-ação com abordagem qualitativa. Os projetos de pesquisa são estruturados para responder às questões e potencialidades regionais, na perspectiva da formação integral do “agrônomo técnico militante”, focada na agricultura familiar (de assentamentos da reforma agrária), baseando-se na noção de “pesquisa-formação, na qual o conhecimento se constrói à medida que os sujeitos da experiência, ou seja, técnicos formandos e agricultores constroem uma visão complexa sobre suas necessidades práticas”.⁶²

⁶² Conforme Projeto CAMOSC/UNEMAT, 2004.

De acordo com o Projeto, “a pesquisa é entendida como uma experiência prática, um ambiente de aprendizagem, de construção do conhecimento no contexto da cultura camponesa, integrando metodologias participativas e projetos coletivos criativos e tecnologicamente adequados, capazes de reorientar as práticas sociais de modo a incorporar a agroecologia e a economia solidária.” O desenvolvimento da pesquisa, no “tempo comunidade”, não envolve a participação direta do orientador, mas requer a articulação com os movimentos, com famílias de agricultores selecionadas e segue uma proposta de estudo em que o aluno deverá realizar em seus respectivos Estados, sob as orientações temáticas do curso, do orientador e dos demais colaboradores do Projeto.

Para Edite Prates Souza (entrevistada em agosto de 2007), o currículo do CAMOSC é considerado um avanço, tanto no aspecto técnico, como do ponto de vista social. “Um currículo diferente dos demais cursos de agronomia, pois além desses enfoques, o curso tem como proposta estabelecer um forte vínculo entre a teoria e a prática.”

Uma característica específica do CAMOSC é a ênfase em agroecologia e sócio-economia solidária. A agroecologia é uma tentativa de articular o conhecimento tradicional (desenvolvido pelos agricultores, comunidades e povos indígenas ao longo de séculos), as ciências biológicas (para compreender os processos ecológicos da vida e da natureza) e as ciências sociais, com o objetivo de desenvolver um novo padrão de agricultura. A idéia é estimular o surgimento de diferentes experiências produtivas que apontem para um novo modelo de produção agropecuário e de manejo dos recursos naturais, baseado no trabalho familiar e em formas de produção e organização baseadas no associativismo/cooperativismo. Já a sócio-economia solidária é entendida como formas de organização da produção, transformação e distribuição com princípios solidários, onde a gestão contempla elementos de cooperação/interação, ajuda mútua e motivação para a mudança. O que distingue as iniciativas da economia solidária são os valores que orientam as experiências (fraternidade, igualdade e solidariedade tanto no interior da comunidade como com o conjunto da sociedade).

De acordo com a proposta do CAMOSC, para realizar uma educação cooperativa, que seja solidária e responsável, é necessário ter uma visão diferente da concepção ideológica e epistemológica hegemônica que se constitui a partir da ética da concorrência, da competitividade, do consumismo e do individualismo. Esta possibilidade de mudança de concepção deve ser buscada e construída no processo pedagógico, pois a educação cooperativa simboliza uma força mobilizadora de competências humanas que agregam saberes para cooperação, para a solidariedade e para a sustentabilidade.⁶³

Cada módulo do curso é preparado a partir de reuniões pedagógicas, com a participação da coordenação do Projeto, membros da comissão gestora⁶⁴, representantes da coordenação político pedagógica⁶⁵ e professores que irão ministrar as disciplinas do módulo. O objetivo destas reuniões é envolver e responsabilizar cada um dos educadores com a formação proposta, num processo permanente de avaliação e re-elaboração.

Segundo Lóriége Bitencourt⁶⁶, coordenadora pedagógica do curso (entrevistada em agosto de 2007):

“Nas reuniões pedagógicas de preparação desses módulos, a gente vai apresentando para eles, todo esse perfil, todos esses assentamentos que os alunos vão construindo desde o 1º módulo, a gente não conhece de ver o assentamento, mas os alunos trazem os diagnósticos. Por isso que a gente trabalha de manhã, de tarde e de noite, para a gente ter os momentos de socialização do que eles estão vivendo no “tempo comunidade”. A gente sistematiza esses dados, essas dificuldades que eles estão tendo ou o que as famílias estão necessitando dos agrônomos e passa para os professores, para que eles estejam preparando as suas aulas, tanto no tempo escola, como no tempo comunidade, enfatizando o que eles alunos necessitam, são alunos assentados e tem uma realidade específica, e aí a gente tem tentado fazer essa relação, que não é fácil”.

⁶³ Projeto CAMOSC, 2005.

⁶⁴ A Comissão Gestora é composta por 16 membros: dois coordenadores do CAMOSC (um coordenador geral e um coordenador pedagógico), um representante da Pró-reitoria de Ensino de Graduação, quatro professores da comissão que elaborou a proposta, três representantes dos estudantes, três representantes dos movimentos sociais do campo, um representante da Fundação de Apoio ao Ensino Superior Estadual (FAESPE/UNEMAT), um representante do Campus Universitário de Cáceres e um representante do INCRA/PRONERA. Esta comissão, instituída pela Portaria nº 2129/2005 da Reitoria da UNEMAT, tem a função de gerenciar coletivamente todos os procedimentos relativos ao Projeto CAMOSC, coordenando o curso no “tempo escola” e no “tempo comunidade”. Ela tem caráter deliberativo.

⁶⁵ A Coordenação Político Pedagógica é composta por representantes dos movimentos nos estados envolvidos, os coordenadores do curso, e dois representantes da turma.

⁶⁶ Lóriége Bitencourt, nascida em Cachoeira do Sul/RS, ingressou na UNEMAT em 2005 (Campus de Sinop). Em 2002 foi eleita chefe do Departamento de Matemática, além de dar aulas trabalhava em diversos projetos de extensão da UNEMAT para formação de professores (parceladas, PIQD, Módulos Temáticos). Em agosto de 2005, quando concluiu o mestrado na UFMT, assumiu a coordenação pedagógica do CAMOSC.

Valdir Alves⁶⁷ (aluno do CAMOSC, entrevistado em agosto de 2007) afirma que o CAMOSC é um curso construído de forma coletiva e que também tem conflitos, pois a universidade não está acostumada com uma turma de alunos que não vem simplesmente assistir às aulas. “No caso do CAMOSC, a turma participa, ajuda a construir o curso e, isso, às vezes cria dificuldades na interação entre a coordenação pedagógica da UNEMAT e os alunos. É um processo de construção em meio a dificuldades e erros.” Cita, como exemplo, a questão da agroecologia que é um dos eixos do CAMOSC, “apesar de ter disciplina voltada para a agroecologia, às vezes a ementa tem ainda o caráter da agricultura convencional. Algumas questões só são percebidas no decorrer do curso e vão sendo ajustadas”.

Um dos princípios da educação dos movimentos sociais, especialmente do MST, é o da gestão democrática, realizada também no CAMOSC, que compreende a participação de professores, de representante dos movimentos e dos alunos na gestão de todo o processo educativo.

Dialogando com Guimarães e Martin (2001:14), o curso de Agronomia dos movimentos sociais do campo pode ser visto, como uma “ação coletiva gerenciada”, em que o “poder é compartilhado”, pois tem criado mecanismos de gestão participativa (co-gestão), integrando os diversos atores da rede no cotidiano do projeto. A forma encontrada por essa rede de atores foi discutir e adotar um modelo de gestão que articulasse as normas, estruturas e resoluções acadêmicas da UNEMAT, com a experiência organizacional dos movimentos sociais do campo.

O CAMOSC foi construído em conjunto, em parceria. No curso, os alunos são sujeitos, com responsabilidade compartilhada em todas as decisões, promovendo o comprometimento de estudantes e professores com a formação a ser desenvolvida. “Como inovação pedagógica, comum aos módulos que dizem respeito a esse relatório, podemos citar a gestão compartilhada entre a UNEMAT e os MSC. Essa gestão representou muito para o desenvolvimento de todas as ações, sejam elas administrativas pedagógicas e/ou financeiras... Muito diálogo e compartilhamento das ações.”⁶⁸

⁶⁷ Valdir Alves, militante do MST, foi assentado em 1997. Atualmente, reside no assentamento “Nova União”, em Rondônia.

⁶⁸ De acordo com o primeiro Relatório do CAMOSC/UNEMAT, 2006.

Segundo Loriége Bitencourt (entrevistada em agosto de 2007), o diálogo e a gestão compartilhada entre a UNEMAT e os Movimentos Sociais do Campo, são fundamentais para o desenvolvimento de todas as ações decorrentes do curso:

“A situação estava muito difícil na fase de implantação do Projeto, situação que ainda permanece até hoje, mas tinha uma coisa assim que fez com que eu me apaixonasse pelo CAMOSC que é a questão do coletivo, aqueles problemas que os alunos tinham fora daquele ambiente, fora da aula, não impediam que eles demonstrassem a garra pelo curso, a garra em aprender, em querer pegar a oportunidade com as duas mãos e não largar de maneira nenhuma aquilo ali.”

Para Ariovaldo Ceriaco, (entrevistado em agosto de 2007):

“A questão mais importante do curso é a própria coordenação pedagógica do CAMOSC, porque a formação não se resume a sala de aula, o próprio processo de organização da turma, é um processo de aprendizagem, tivemos alguns conflitos tanto da parte nossa, como da universidade, mas conseguimos nos entender, pois é um curso executado pela universidade e pelos movimentos. E toda essa forma em que nós somos organizados no movimento, a gente traz aqui para o curso, nós não estamos aqui como um grupo de estudantes que estão deslocados da nossa organização, aqui dentro, a gente também reproduz o jeito de organizar das nossas organizações da qual fazemos parte.”

O comprometimento do grupo de alunos e as formas de organização da turma, debatido durante os dois primeiros módulos do CAMOSC foi, segundo o primeiro Relatório do Projeto, muito importante para o desenvolvimento das atividades previstas. O grupo de educandos forma um coletivo que tem claro o que pretende buscar no curso, facilitando o trabalho durante as disciplinas, buscando compreender o papel de cada um no processo de formação, compartilhando e deliberando as ações em benefício de todos os envolvidos com o Projeto.

Oficialmente, a Comissão Gestora do CAMOSC (que corresponde ao Colegiado do curso, com a diferença de reunir todos os atores desta rede) é responsável pelas funções administrativas e pedagógicas internas e externas do curso. No entanto, a ela se soma a organização interna do curso, fortemente baseada na experiência do MST.

A estrutura organizacional do curso é composta por um conjunto de instâncias (coletivos) de discussão, proposição e deliberação, entre as quais não há hierarquia. São elas: os núcleos de base (NB), a coordenação geral da turma, a coordenação político pedagógica (CPP) e as equipes de trabalho.

Os alunos estão organizados em oito *núcleos de base* (NB), e cada um deles é composto de sete educandos. Estes núcleos têm, entre as suas funções, contribuir para o acompanhamento pedagógico do CAMOSC, indicando as dificuldades coletivas e individuais que possam ocorrer no processo, como discutir e propor encaminhamentos a assuntos referentes ao curso e à organização interna da turma, realizar avaliações dos seus membros, executar tarefas diárias, seja de organização de curso, seja de trabalho, para o bom andamento do curso, além de manter a relação entre os movimentos sociais e o curso.

Os núcleos são responsáveis pela participação e postura dos seus membros nos tempos educativos, no trabalho, no estudo e na militância e pela formação político-ideológica e técnica de seus membros.

A *coordenação geral da turma*, formada pelos coordenadores dos núcleos de base, deve “ouvir” os anseios do curso e coordenar os núcleos de base. Suas atribuições são coordenar, pensar, planejar e se responsabilizar pelo bom andamento do curso e buscar a unidade interna da turma.

A *coordenação político pedagógica*, composta por representantes dos movimentos nos estados, os coordenadores do curso e dois representantes da turma, escolhidos entre os coordenadores de núcleo, faz o acompanhamento coletivo e individual de todas as ações e sujeitos do CAMOSC. Ela é responsável por garantir a unidade e a articulação da Via Campesina em torno do curso e implementar o projeto político-pedagógico do curso.

Um dos desafios do CAMOSC é a liberação de financiamento a longo prazo que garanta a continuidade do Projeto. A insuficiência de recursos, a morosidade e o atraso no repasse de recursos têm gerado algumas dificuldades, provocando um descompasso entre a disponibilização dos recursos e a execução das etapas do curso. Essa estrutura de gestão, com intensa participação coletiva dos atores da rede, especialmente dos movimentos sociais e da universidade, tem sido essencial para enfrentar as dificuldades encontradas.

Sobre essa situação, reflete Valdir Alves (entrevistado em agosto de 2007):

“A maior dificuldade do CAMOSC até agora não foi a parte pedagógica, mas sim a burocracia, a questão financeira. Começamos o curso, sem a liberação do recurso, que só foi liberado 15 dias antes

de encerrar a 1ª etapa. Na 3ª etapa, o dinheiro que foi liberado 15 dias ou 1 mês depois que a gente tinha encerrado a etapa e, agora, na 5ª etapa, nós estamos tocando por conta, estamos usando recurso nosso mesmo, vindo dos assentamentos, dos movimentos”.

Para sanar essas dificuldades e garantir a continuidade do CAMOSC, os estudantes, para financiar sua estada em Cáceres, criaram a “Associação dos Estudantes de Agronomia” e um fundo coletivo com recursos provenientes do movimento a que pertencem, e, desta forma, reduzem custos, bancando as despesas como hospedagem e alimentação.

2.3 - Inclusão de Saberes

Na concepção de Gohn (1997), apesar de não haver uma definição única e universalizante de movimentos sociais, estes representam o conjunto de ações coletivas dirigidas tanto à reivindicação de melhores condições de trabalho e vida, de caráter contestatório, quanto inspirado na construção de uma nova sociabilidade humana, o que significa, em última análise, a transformação das condições econômicas, sociais e políticas fundantes da sociedade atual. Tais movimentos formam um campo político de força social na sociedade civil, pela politização de suas demandas.

Os mecanismos de governança, no processo de elaboração e implementação desses projetos na UNEMAT, foi fundamental para potencializar a participação e a articulação com os movimentos sociais (trabalhadores rurais sem-terra e comunidades indígenas) e sua viabilização, permitindo a execução de experiências que tendem a promover não só a inclusão de pessoas, como também a inclusão de saberes, o que poderá fertilizar o processo de construção do conhecimento na universidade.

Uma das dimensões essenciais da existência dos problemas e das conquistas do 3º Grau Indígena são as parcerias interinstitucionais que o alimentam, dando-lhe as atuais características de cooperação na prestação de serviço público de responsabilidade social por diversos órgãos públicos, governamentais e não governamentais e universidades.

A organização do 3º Grau foi, portanto, a continuidade da ação política no Estado para a formação de um grande contingente de professores indígenas que concluíram o ensino médio na sua formação inicial, através do Tucum. O 3º Grau teve sua gênese nas lutas de professores indígenas de MT e de seus aliados, especialmente com o apoio do Conselho de Educação Escolar Indígena de MT, fundamentado nas experiências recentes do Projeto Tucum, do Inajá, do Urucum/Pedra Brilhante. Eventos cumulativos relevantes: o Tucum, os debates do CEI/MT, a Conferência Ameríndia e o Congresso de Professores Indígenas.

A pesquisa de campo aponta a existência de formas pedagógicas diferenciadas na produção do conhecimento científico. Nesta experiência, os alunos indígenas participam como sujeitos (e não como objetos de estudo ou de formação) e seus saberes são incluídos e integrados no processo de construção do conhecimento científico, beneficiando tanto suas comunidades como a academia com os novos saberes produzidos socialmente. A nosso ver, essa é uma tentativa inovadora, que procura romper com o eurocentrismo tão presente nas universidades brasileiras,

A presença dos movimentos sociais no interior da Universidade, no caso específico do Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo em desenvolvimento na UNEMAT, configura-se como um processo educativo, cultural e científico, no sentido de viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade, em cuja interação há uma fertilização do processo de produção do conhecimento, viabilizando o surgimento de propostas concretas e factíveis de intervenção na realidade.

Os cursos de Agronomia para os movimentos sociais do campo utilizam a metodologia da alternância e os projetos de pesquisa dos alunos, envolvendo a solução de problemas dos assentamentos, ou seja, a realização de pesquisa-ação, o que implica a adoção de um modo de produção e socialização do conhecimento situado num contexto de aplicação, ou seja, nestas experiências que as universidades vêm desenvolvendo, as pesquisas tendem partir da necessidade de resolver problemas práticos ou de atender demandas econômicas ou sociais dos estudantes e de suas comunidades.

Os sujeitos, com responsabilidade compartilhada em todas as decisões, promovem o comprometimento de estudantes e professores com a formação a ser desenvolvida. “Como inovação pedagógica, comum aos módulos que dizem respeito a esse relatório, podemos citar a gestão compartilhada entre a UNEMAT e os MSC. Essa gestão representou muito para o desenvolvimento de todas as ações, sejam elas administrativas pedagógicas e/ou financeiras... Muito diálogo e compartilhamento das ações”.⁶⁹

⁶⁹ Primeiro Relatório do CAMOSC, 2006.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desta dissertação baseou-se na proposta de apresentar algumas experiências desenvolvidas na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) que apontam para a democratização do acesso, incluindo no ensino superior, além de pessoas, também os saberes produzidos na sociedade (saberes leigos, populares tradicionais etc.). Em muitos casos, a partir de demandas e da articulação com movimentos sociais.

O ponto de partida da pesquisa foi conhecer os conceitos para entender como as ações de democratização de acesso à universidade vem contribuindo para legitimar a UNEMAT, e como esta Instituição se articula com diversas organizações e movimentos sociais para concretizar essas ações, e em que medida essa rede de relações cria novos espaços de governança e novas formas de se produzir conhecimento.

Na perspectiva de garantir o acesso ao ensino superior nos municípios distantes da capital mato-grossense, a UNEMAT, em todo o seu processo de expansão, vem incluindo em seus cursos de graduação, professores da Rede Pública de Ensino (estadual e municipais), pessoas provenientes de movimentos sociais e outros jovens oriundos do Ensino Médio Público, possibilitando a formação de grupos como indígenas, sem terra, negros, trabalhadores de baixa renda, etc., e outras comunidades menos assistidas no interior do Estado.

Essa inclusão é possível porque a UNEMAT adquiriu, em sua trajetória, a capacidade de articular-se interna e externamente, envolvendo muitas alianças com diversos setores da sociedade, contando com o apoio e a participação de prefeituras municipais, igrejas, professores da rede, órgãos estaduais e federais, ONG's, movimentos sociais, etc.

A forma como a rede de atores se configura, os elos que são criados e os tipos de relacionamento entre os atores são fundamentais para garantir a implementação dessas experiências de democratização de acesso à universidade.

São ações que envolvem muitas parcerias, mediante formalização de convênios ou consórcios entre a UNEMAT e órgãos do governo federal, estadual, movimentos sociais, e especialmente as prefeituras municipais. Uma rede heterogênea de atores, que passam a interagir diretamente na gestão de políticas públicas, aproximando, assim, a população mais necessitada do Estado. São formas de relação entre a universidade e a sociedade chamadas por Guimarães e Martin (2001) de “novos espaços de governança”.

Ao analisar as experiências na UNEMAT, percebeu-se que a democratização de acesso, realizada com o envolvimento dessa rede de atores, vai além da inclusão de pessoas pertencentes a grupos sociais menos favorecidos e da polarização em torno de políticas universais versus políticas afirmativas. Trata-se da possibilidade não só da inclusão de saberes não legitimados, como também da interação entre vários tipos de conhecimento, que pode fertilizar o processo de produção de conhecimento no interior da universidade.

A diversidade étnica provocada por essa forma de inclusão nos cursos de graduação produz uma diversidade cultural importante para o sentido e a função social da universidade pública. Essa articulação de saberes universitários e não-universitários (tratados simetricamente), pode ter um grande poder transformador da própria vida universitária. Isso se ocorre devido a presença desta nova clientela, que traz uma bagagem cultural enriquecedora. (Velho, 2006).

De acordo com os dados obtidos na pesquisa sobre as experiências escolhidas para análise: o Projeto 3º Grau Indígena e o CAMOSC, implementadas a partir de demandas de movimentos sociais e com a participação de diferentes atores, não estão só promovendo a inclusão social no ensino superior, como também estão legitimando a UNEMAT junto à sociedade.

As análises mostraram que a rede de atores envolvida com essas experiências (3 Grau Indígena e CAMOSC) têm contribuído ativamente, por meio da gestão compartilhada, para viabilizar um modelo curricular diferenciado (integração de saberes) e uma prática pedagógica inovadora (construção coletiva do conhecimento). A intensa participação do conjunto de atores na discussão dos projetos acadêmicos, da estrutura da matriz curricular, da metodologia de trabalho dos

educadores, etc., é uma inovação que rompe com os modelos tradicionais de oferecimento de cursos na universidade e aponta para a possibilidade de realização do que Santos (2004:76-78) chama de ecologia dos saberes (articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional), prática que, segundo o autor, pode fertilizar a relação entre a universidade e a sociedade e viabilizar o surgimento de propostas concretas e factíveis de intervenção na realidade.

Esses projetos, pela natureza de suas propostas elaboradas por uma rede heterogênea de atores, entre os quais se destacam o movimento indígena e os movimentos sociais do campo liderados pelo MST, estão não só alterando as formas tradicionais de se realizar cursos de graduação, mas também as formas de se produzir e socializar conhecimentos, aproximando a instituição das necessidades e do cotidiano desses integrantes e suas comunidades. conforme afirma Carvalho (2004:4): “Promover um envolvimento de mão dupla com as comunidades excluídas é o caminho para se propor esses novos saberes, até agora tidos como não-acadêmicos e torná-los legítimos”.

Tanto o 3º Grau Indígena, como o CAMOSC se caracterizam por inovações na forma de construir e executar um projeto de ensino, e nos permitem refletir sobre a possibilidade de se pensar novos paradigmas teóricos, pedagógicos e educativos no interior da universidade. São cursos de graduação estruturados e realizados com base na metodologia proposta pelos próprios movimentos, tais como: pedagogia da alternância, organização dos cursos em módulos, gestão compartilhada, interlocução entre saberes tradicionais e universais, interdisciplinaridade, um novo tipo de relação professor aluno, e a pesquisa-ação, proporcionando uma relação mais dinâmica, de interação da universidade com as demandas dos movimentos sociais.

Desta forma, a relação social entre a universidade e a sociedade pode ser transformadora, não só no sentido da busca da melhoria da qualidade de vida, mas de inovação nas formas de produção do conhecimento. Na interação com diferentes grupos sociais numa relação de mão-dupla e de troca de saberes, há uma tendência a produzir e a socializar conhecimentos novos que contribuam para a superação das desigualdades sociais, - temas centrais no debate atual sobre o papel da universidade pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, J. G. de. Uma proposta de integração entre ensino e pesquisa. Revista Adusp. São Paulo 10, junho, 1997.
- ARGÜELLO, C. A. *Etnoconhecimento na Escola Indígena*. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres. UNEMAT, v.1, n.1, 2002.
- _____. *Apresentação*. In: Projeto de Formação em Rede, em Serviço e Continuada: Licenciaturas Plenas Parceladas. Cuiabá. UNEMAT, 1999.
- BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Alvares, Maria João; Santos, Sara Bahia; Baptista, Telmo Mourinho, Porto Editora: Porto Codex, Portugal, 1994.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *As Cotas na Universidade Pública Brasileira – Será esse o Caminho?* Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 92. Editora Autores Associados. Campinas, SP. 2005
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases (LDB). (LDB - Lei 9394/96), Brasília, DF: 1996.
- BUARQUE, C. A Universidade numa Encruzilhada. (Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior + 5, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003.
- CARMAGO, Dulce M. P. *Mundos entrecruzados: Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia*. Campinas: Editora Alínea, 1997.
- CARVALHO, José Jorge de. Série Antropologia nº 382. *Inclusão Étnica E Racial No Ensino Superior: Um Desafio Para As Universidades Brasileiras*. (Brasília, 2005 - Conferência proferida na II Semana de Consciência Negra, no Auditório do Campus II da Feevale, em Novo Hamburgo, dia 17 de novembro de 2004.)
- _____. MEC/SECAD. Série Antropologia 363. *A Prática de Extensão como Resistência ao Eurocentrismo, ao Racismo e à Mercantilização da Universidade*. Brasília. 2004.
- CASALI, A. M. D. *A qualidade social do Ensino Superior* (texto apresentado Apresentação no Fórum Mundial de Educação). Anhembi - Auditório Paulo Freire. São Paulo, SP. 2004.
- CASTELLS, Fim de Milênio: a Era da Informação – Economia, Sociedade e Cultura - V. 3 - Editora: PAZ E TERRA. 1999. Edição: 1(1999).

- _____. Poder da Identidade: a Era da Informação – Economia, Sociedade e Cultura - V. 2 - Editora: PAZ E TERRA. 1999 Edição: 1(1999).
- _____. *Movimientos Sociales Urbanos*. Madri: Siglo XXI, 1974.
- _____. Sociedade em Rede: a Era da Informação - Economia, Sociedade e Cultura - V. 1 - Editora: PAZ E TERRA. 1999. Edição: 3(2000).
- GLAYDSON, Artur do Vale Freitas. “A Importância da Educação Diferenciada nas Aldeias do Brasil”. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres. UNEMAT, v.1, n.1, 2002.
- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a Universidade*. SP: Ed. UNESP, 2001.
- CUNHA, L.A. (1996) “Crise e reforma do sistema de ensino superior”. Novos Estudos CEBRAP, 46, 143-168.
- DILVO R. e SEVEGNANI P. (orgs) *Educação Superior em Debate - Volume 4*. “Universidade e compromisso social”. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- DINIZ, E. Governabilidade, governance e reforma do Estado: considerações sobre o novo paradigma. *Revista do Serviço Público*. Brasília, v.120, n.2. mai/ago, 1996, p. 12-13.
- DOURADO, L. F; CATANI, A. M. (orgs). *Universidade Pública: políticas e identidade institucional*. Campinas, SP: Autores Associados; 1999.
- DIAS DE PAULA, E. *A Interculturalidade no Cotidiano de uma Escola Indígena*. Cadernos Cedes, ano XIX, Vol. 19 nº 49, Dezembro/99, p.88. Campinas/SP.
- EID, F. *Descentralização do Estado, Economia Solidária e Políticas Públicas: construção da cidadania ou reprodução histórica do assistencialismo?* In. ZART. L.L. (org.). Volume 1. “Educação e Sócio –Economia Solidária: paradigmas de conhecimento e de sociedade”. UNEMAT Editora, 2004:156-172.
- FLEURI, R. M. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FORONI, Y. D. M. *A perspectiva intercultural na formação de professores*, Revista PUC Viva nº 21, Julho a Setembro de 2004. Uma publicação Acadêmica da PUC/SP.
- GENTIL, H. S. Formação Docente – No Balanço da Rede entre Políticas Públicas e Movimentos Sociais. Dissertação de Mestrado – UFRGS. Porto Alegre. 2002.

- GOERGEN, P. *Compromisso Social da Universidade*. Debate promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em Brasília-DF, agosto de 2005.
- GOHN, M. G. *Teorias dos movimentos sociais*. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo. Loyola, 1997.
- _____. *Movimentos e lutas sociais na história do Brasil*. São Paulo. Loyola, 1995.
- _____. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo. Cortez, 1992.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa, in: DESLANDES, S. F., *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- GOMES, I (UFMA); Joana Coutinho (NEILS) jcoutinho@uol.com.br/ilse@elo.com.br
- GUIMARÃES, N. e MARTIN, S. *Competitividade e Desenvolvimento*. Atores e instituições locais. São Paulo: Biblioteca SENAC, 2001.
- GRUPIONI, L. D. B., Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*. Brasília. V.20 nº 76, fev.2003.
- INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS - IEA. *A presença da universidade pública – Universidade de São Paulo*, 2000. Site WWW.usp.br/iea.
- JANUÁRIO, E. “Ensino Superior para Índios: Um Novo Paradigma na Educação”. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres. UNEMAT, v.1, n.1, 2002.
- _____. “Formação de Professores Indígenas em Serviço: A Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa – Intermediária” In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres. UNEMAT, v.2, n.1, 2003.
- _____. “A Construção do Currículo no 3º Grau Indígena: A Etapa de Estudo Presencial. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres. UNEMAT, v.3, n.1, 2004.
- LATOURETTE, M. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000.
- LORENZONI, I. Entrevista publicada no Jornal do MEC Ano XV, nº 17/Brasília/DF de abril de 2002:5. Enviada especial da ACS/MEC.

- MARQUES, Marcos C. de. Gitahy M. C. Cooperação em redes de inovação: as experiências de Valente, Pirai e Andaluzia. Trabalho apresentado na ALTEC/2007.
- MORAIS, R. de. A Universidade Desafiada. Campinas, SP: ed. Da Unicamp, 1995.
- MORHY, L. (org). Universidade em Questão. UnB. NESUB – Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da UnB. Brasília, 2003.
- MORI, K. Matéria publicada na Folha *Online*, de 28.01.2003 - sessão Colunistas. Free-lance para o jornal Folha de S. Paulo, 2003.
- PARESI, F. N. de A. “A Educação e a Diversidade Cultural”. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres. UNEMAT, v.1, n.1, 2002.
- PEGGION, Edmundo Antonio. Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso. Em aberto/INEP, vol. 20, nº 76, 2003.
- REVISTA DO CONGRESSO *UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI*. Ministério da Educação. Brasília-DF, 2003.
- RISTOFF, D. I. & SOBRINHO, J. D. (org.). Avaliação e Compromisso Público: a Educação Superior em Debate. Florianópolis: Insular, 2003.
- RURIÕ, L. “Experiência do 3º Grau Indígena”. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres. UNEMAT, v.1, n.1, 2002. SALES, J. B. *Educação Escolar Indígena: Notas de uma Experiência com o Ensino da Matemática*. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres. UNEMAT, v.3, n.1, 2004.
- SANTOS, Boaventuea de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, p.56.
- _____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCHERER-WARREN, *Cidadania sem fronteiras – ações coletivas na era da globalização*. São Paulo. Hucitec, 1999.
- _____. *Cidadania sem fronteiras – ações coletivas na era da globalização*. São Paulo. Hucitec, 1999.
- _____. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo. Editora Loyola, 1996.
- _____. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 21, n. 1, jan./abr. 2006

- SCHWARTZMAN, Simon. Mesa redonda “Inclusão Social na Universidade: uma questão pertinente?”, Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006.
- SOUZA, M. I. P. & FLEURI, R. M. *Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural*. In: FLEURI, R. M. (Org.). Educação Intercultural: edições necessárias. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.
- STRAUSS, A. L. (2006). “Qualitative Analysis For Social Scientists”. Cambridge University Press, 1996: Great Britain.
- TEIXEIRA, M. O, de. A ciência em ação: seguindo Bruno Latour. História, Ciências e Saúde – Manguinhos, mar/jun, vol.8, nº1, 2001.
- TOURAINÉ, A. *As Classes Sociais*. In: As Classes Sociais na América Latina. Raúl Benítez Zenteno (coord.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- _____. *Crítica da Modernidade*. Trad. Elia Ferreira Edel. 4. ed. Petrópolis. Vozes, 1997.
- _____. *La Voix et le Regard*. Paris. Seuil, 1978.
- _____. *Palavra e Sangue: política e sociedade na América Latina*. SP. Editora Unicamp / Trajetória Cultural, 1989.
- TRINDADE, H. (org.), *Universidade em ruínas na república dos professores*, 2ª ed., Petrópolis, Vozes / Cipedes, 2000.
- VELHO, Otávio. “ O Rei Nu”. Artigo publicado na [Folha de S. Paulo](#), de 15/09/2006, caderno principal, página 3, Tendências/Debates). São Paulo, SP.
- _____. “A Mudança em Marcha”. Revista Carta Capital. Edição Especial nº 425 de 27/12/2006. Editora Confiança Ltda. São Paulo, SP.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Documentos Gerais

<i>Título</i>	<i>Autor</i>	<i>Ano</i>
3º Grau Indígena – Projeto de Formação de Professores Indígenas (versão resumida).	Governo do Estado de Mato Grosso – Barra do Bugres/MT	2001
Anuário Estatístico do Estado de Mato Grosso	Secretaria de Estado de Planejamento de Mato Grosso (SEPLAN/MT)	2005
Carta dos Movimentos Sociais	Movimentos Sociais reunidos na Plenária Nacional dos Movimentos Sociais, durante o II Fórum Social Brasileiro. Recife, abril de 2006. Disponível no site: http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2006/12/13/materia	2006
Constituição da República Federativa do Brasil de 88	Governo Federal. Disponível no site: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm	1988
Constituição do Estado de Mato Grosso	Promulgada em 1989, atualizada em 2007, 3ª edição revisada e atualizada. Organizador: Zaluir Pedro Assad	2007
Jornal da Ciência de 13 de junho de 2003, disponível no site:	Órgão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Site: www.jornaldaciencia.org.br	2003
Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial	Subscrito por 60 representantes de diversas organizações. Brasília, 3 de julho de 2006. Disponível no site: www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1745.pdf	2006
Manifesto Contra Diversos Dispositivos do Projeto de Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial	Subscrito por diversos representantes de organizações. Rio de Janeiro, 30 de maio de 2006. Disponível no site: http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1744.pdf	2006

Documentos (internos) da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso)

<i>Título</i>	<i>Autor</i>	<i>Ano</i>
Anais da I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena: Construindo Novos Paradigmas na Educação.	Projeto 3º Grau Indígena – Barra do Bugres/MT	2005
Anuário Estatístico da UNEMAT	Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – Cáceres/MT	2005 e 2006
Avaliação Institucional da UNEMAT. II e III Relatórios Sínteses de auto-avaliação	COAVI (Coordenadoria de Avaliação Institucional) – publicado pela Editora UNEMAT/Cáceres/MT	2005 e 2007

Avaliação Institucional da UNEMAT. Relatório da auto-avaliação	PAIUNEMAT - publicado pela Editora UNEMAT/Cáceres/MT	2002
Discurso por ocasião da entrega do Projeto de criação da UNEMAT em 06.10.1993	Carlos Alberto Reyes Maldonado, disponível no site: http://maldonado.squarespace.com/	1993
História das Parceladas (documento inédito)	Judite Gonçalves de Albuquerque (Documento gentilmente concedido pela autora, por ocasião da entrevista concedida em agosto de 2007).	2007
Planejamento para o Orçamento	Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – Cáceres/MT	2005
Plano Plurianual da UNEMAT – 2004/2007	Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – Cáceres/MT	2003
Projetos de Cursos dos Programas Módulos Temáticos e PIQD	UNEMAT/CORE (Coordenadoria de Reconhecimento)	1998
Projeto de Formação em Rede, em Serviço e Continuada: Licenciaturas Plenas Parceladas	DILIPA – Cáceres/MT	1999
Relatório Completo do Curso de Bacharelado em Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo	CAMOSC – Cáceres/MT	2006
Relatório da 2ª Avaliação Externa do Projeto 3º Grau Indígena	Projeto 3º Grau Indígena – Barra do Bugres/MT. Avaliador: Darci Secchi/UFMT	2005
Relatório de Gestão (ensino)	Pró-reitoria de Ensino de Graduação	2005
Relatório de Gestão (Parceladas)	Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas (período 1999 a 2003) – Luciara/MT	2003
Relatório de Gestão da UNEMAT	Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional	2005 e 2006
Relatório Final da Comissão para Elaboração do Programa Institucional Cores e Saberes	CEPICS – Cáceres/MT	2005
Relatório Final do 3º Grau Indígena – volumes I e II - turma 2001- 2006	Projeto 3º Grau Indígena – Barra do Bugres/MT	2006
Resolução 008/2005 que homologa a Resolução nº 002/2005 <i>Ad Referendum</i> , que cria e autoriza a implantação do Curso de Agronomia, para os Movimentos Sociais do Campo.	CONSUNI (Conselho Universitário da UNEMAT) – Cáceres/MT	2005
Resolução nº 064/2006 – <i>Ad Referendum</i> que aprova o Programa Institucional de Educação e Sócio-Economia Solidária da UNEMAT.	CONEPE – Cáceres/MT	2006
Resolução nº 110/2003 que aprova os Programas Institucionais da UNEMAT.	CONEPE – Cáceres/MT	2003
Resolução nº 200/2004 que aprova a criação do PIIER	CONEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNEMAT) – Cáceres/MT	2004
Resolução nº 024/2007 que aprova o Projeto Político-pedagógico do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena, da UNEMAT.	CONEPE – Cáceres/MT	2007

Resolução nº 144/2007 de criação do Programa de Educação Escolar Indígena Intercultural - PROESI.	CONEPE – Cáceres/MT	2007
Resolução nº. 022/2003 – que dispõe sobre o Estatuto da UNEMAT	CONSUNI – Cáceres/MT	2003

Páginas da internet acessadas (entre março de 2007 a março de 2008)

Nome do *site*

www.acaoeducativa.org.br
<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2006/12/13/materia>
www.apsp.org.br/saudesociedade/
www.brasiloeste.com.br/
www.cedefes.org.br
www.cimi.org.br
www.clacso.org.ar/difusion/institucional
www.espacoacademico.com.br/
www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1744.pdf
www.lpp-uerj.net/olped
www.lpp-uerj.net/outrobrasil/
www.mec.br
www.npms.ufsc.br/
www.portal.mec.gov.br/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=759&banco=1
www.scielo.br/scielo.php
www.sebrae.com.br/revistasebrae/
www.seduc.mt.gov.br e www.mec.gov.br/secad/
www.ufrj.br
www.unb.br
www.unb.br/ics/
www.unemat.br/
www.unemat.br/unitrabalho/seriesolidaria/
www.unemat.br/vestibulares

ENTREVISTADOS

Projeto: 3º Grau Indígena

Maria Zoraide M. C. Soares	Professora da UNICAMP e professora do Projeto, além das Parceladas e do 3º Grau Indígena
Ângelo Kezomae	Professor na Aldeia Paresi (Rio Verde) e egresso do 3º Grau Indígena
Eduardo Sebastiani Ferreira	Professor do IMEC/UNICAMP, Coordenador do Laboratório de Ensino em Matemática, participou em vários projetos de formação de professores indígenas leigos, na aldeia Tapirapé em Mato Grosso.
Elias Januário	Professor da UNEMAT, Vice-reitor e Coordenador do Projeto
Filadelfo de Oliveira Neto	Presidente do Conselho Indígena de Mato Grosso e egresso do 3º Grau Indígena – Aldeia Umutina.
Francisca Novantino Paresi	Presidente da Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso – OPRIMT e membro da Comissão Interinstitucional para elaboração do Projeto
Nilce Zonizokemairô	Coordenadora Pedagógica da Escola e Professora na Aldeia Paresi (Rio Verde) e egressa do 3º Grau Indígena
Pedro Nazokemai	Professor na Aldeia Paresi (Rio Verde) e egresso do 3º Grau
Rony Walter Azoinayce Paresi	Coordenador Regional da FUNAI em Tangará da Serra, egresso do 3º Grau Indígena e professor na Aldeia Paresi
Carlos Alfredo Argüello	Professor da UNICAMP e professor das Parceladas, além do 3º Grau Indígena e Camosc

Programa: Inclusão Étnico-racial

Antonio Eustáquio de Moura	Professor da UNEMAT, integrante do Núcleo da ADUNEMAT e membro Comissão Institucional Cores e Saberes para elaboração do Programa
Jacqueline da Silva Costa	Professora da UNEMAT, membro da Comissão Institucional Cores e Saberes para elaboração do Programa e integrante do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade – NEGRA
Paulo Alberto dos Santos	Professor da UNEMAT, ex Diretor do Instituto de Administração, Ciências Contábeis e Econômicas e presidente da Comissão Institucional Cores e Saberes para elaboração do Programa
Pedro Reis de Oliveira	Presidente do Conselho Estadual dos Direitos do Negro de Mato Grosso

Projeto: Licenciaturas Plenas Parceladas

Elizete Beatriz Azambuja	Egressa da 1ª turma do Projeto Parceladas em Luciara.
Judite Gonçalves de Albuquerque	Professora da UNEMAT e membro da Comissão que elaborou e implantou o Projeto
Vitério Maluf	Professor da UNEMAT, Pró-reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional e ex-coordenador do Projeto

Projeto: Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo - CAMOSC

Ariovaldo Ceriaco (Zézinho)	Integrante do MST em Mato Grosso do Sul e aluno do CAMOSC
Clovis Vailant	Pesquisador do Núcleo Unemat-Unitrabalho e membro da Comissão de elaboração e implantação do Projeto
Edite Prates Souza	Integrante do MST em Minas Gerais e aluna do CAMOSC
Laudemir Luiz Zart	Professor da UNEMAT, ex Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação e membro da Comissão de elaboração e implantação do Projeto
Loriége Pessoa Bitencourt	Professora da UNEMAT e Coordenadora Pedagógica do Projeto
Valdir Alves	Integrante do MST em Rondônia e aluno do CAMOSC

ANEXOS

Anexo I

Candidatos cotistas e não cotistas no vestibular 2007/1 da UNEMAT

<i>Dados do Vestibular 2007/1</i>	<i>Candidato não cotista</i>			<i>Candidato cotista</i>		
	nº de vagas	Total inscrito	Candidato/vaga	nº de vagas	Total inscrito	Candidato/vaga
Alta Floresta						
Bacharelado em Agronomia	30	157	5.23	10	11	1.1
Bacharelado em Eng. Florestal	30	212	7.06	10	25	2.5
Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	30	344	11.46	10	48	4.8
Alto Araguaia						
Licenciatura Plena em Computação	30	119	3.96	10	11	1.1
Licenciatura Plena em Letras	30	68	2.26	10	14	1.4
Bacharelado em Comunicação Social	30	136	4.53	10	30	3.0
Barra do Bugres						
Bacharelado em Arquitetura Rural e Urbana	30	164	5.46	10	5	0.5
Bacharelado em Ciência da Computação	30	310	10.3	10	46	4.6
Bacharelado em Engenharia de Produção Agroindustrial	30	109	3.63	10	17	1.7
Licenciatura Plena em Matemática	30	72	2.4	10	29	2.9
Bacharelado em Eng. de Alimentos	30	122	4.06	10	19	1.9
Cáceres						
Bacharelado em Agronomia	30	230	7.66	10	46	4.6
Bacharelado em Ciências Contábeis	30	179	5.96	10	52	5.2
Bacharelado em Direito	30	718	23.93	10	137	13.7
Bacharelado em Enfermagem	30	559	17.46	10	153	15.3
Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	30	318	10.6	10	124	12.4
Licenciatura Plena em Computação	30	148	4.93	10	64	6.4
Licenciatura Plena em Geografia	30	137	4.56	10	75	7.5
Licenciatura Plena em História	30	145	4.83	10	74	7.4
Licenciatura Plena em Letras	30	121	4.03	10	77	7.7
Licenciatura Plena em Matemática	30	164	5.46	10	62	6.2
Licenciatura Plena em Pedagogia	30	239	7.96	10	131	13.1
Licenciatura Plena em Educação Física	30	244	8.13	10	94	9.4
Bacharelado em Turismo	30	263	6.92	10	89	7.41
Colíder						
Licenciatura Plena em Computação	30	164	5.46	10	29	2.9
Juara						
Licenciatura Plena em Pedagogia	30	165	5.5	10	19	1.9
Nova Xavantina						
Bacharelado em Turismo	30	66	2.2	10	15	1.5
Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	30	207	6.9	10	32	3.2
Bacharelado em Agronomia	30	205	6.83	10	19	1.9

Continuação

Pontes e Lacerda	30			10		
Bacharelado em Zootecnia	30	174	5.8	10	12	1.2
Licenciatura Plena em Letras	30	161	5.36	10	22	2.2
Sinop						
Bacharelado em Administração	38	677	17.81	12	73	6.08
Bacharelado em Ciências Contábeis	38	230	6.05	12	39	3.25
Bacharelado em Economia	38	161	4.23	12	15	1.25
Licenciatura Plena em Letras	30	240	8.0	10	39	3.9
Licenciatura Plena em Matemática	30	175	5.83	10	20	2.0
Licenciatura Plena em Pedagogia	30	362	12.06	10	74	7.4
Bacharelado em Engenharia Civil	30	252	8.40	10	29	2.9
Tangará da Serra						
Bacharelado em Administração (Agronegócio)	30	125	4.16	10	17	1.7
Bacharelado em Administração (Empreendedorismo)	30	420	14.0	10	86	8.6
Bacharelado em Agronomia	30	243	8.1	10	27	2.7
Bacharelado em Ciências Contábeis	38	379	9.97	12	103	8.58
Bacharelado e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	30	141	4.7	10	13	1.3
Licenciatura Plena em Letras	30	164	5.46	10	42	4.2
Bacharelado em Enfermagem	30	414	13.8	10	74	7.4
TOTAL	1412	10403	7,37	468	2232	4,77

Anexo 2

Cursos de graduação regulares da UNEMAT

<i>Campus/Núcleo</i>	<i>Curso de graduação</i>	<i>Modalidade/vagas</i>	<i>Início/situação</i>
Campus de Cáceres (distante 209,7 km de Cuiabá)	Licenciatura Plena em Letras	Regular/noturno/semestral/40 vagas	1978/em funcionamento
	Licenciatura Curta em Estudos Sociais e em Ciências.	Regular/noturno/30 vagas cada curso	1978/extintos em 1994
	Licenciatura Plena em Pedagogia	Regular/noturno/semestral/40 vagas	1987/em funcionamento
	Licenciatura Plena em História, Geografia, Matemática e Ciências Biológicas.	Regular/noturno/semestral/40 vagas cada curso	1990/em funcionamento
	Bacharelado em Direito e Ciências Contábeis	Regular/matutino/semestral/40 vagas cada curso	1993/em funcionamento
	Bacharelado em Agronomia	Regular/integral/semestral/40 vagas	2001/em funcionamento
	Bacharelado em Enfermagem	Regular/matutino/semestral/40 vagas	2001/em funcionamento
	Licenciatura Plena em Computação	Regular/matutino/40 vagas	2001/em funcionamento
	Licenciatura Plena em Educação Física	Regular/vespertino/semestral/40 vagas	2006/em funcionamento
Campus de Sinop (distante 472,4 km de Cuiabá)	Licenciatura Plena em Letras, Pedagogia e Matemática.	Regular/noturno/semestral/40 vagas cada curso	1990/em funcionamento
	Bacharelado em Administração	Regular/noturno/semestral/50 vagas	2001/em funcionamento
	Bacharelado em Ciências Contábeis e Economia	Regular/matutino/semestral/50 vagas cada curso	2001/em funcionamento
	Bacharelado em Engenharia Civil	Regular/integral/semestral/40 vagas	2006/em funcionamento
Campus de Alta Floresta (distante 757,1 km de Cuiabá)	Licenciatura Plena Ciências Biológicas	Regular/noturno/semestral/40 vagas	1992/em funcionamento
	Bacharelado em Agronomia e Engenharia Florestal	Regular/integral/semestral/40 vagas cada curso	2001/em funcionamento
Campus de Alto Araguaia (distante 418,1 km de Cuiabá)	Licenciatura Plena em Letras	Regular/noturno/semestral/40 vagas	1992/em funcionamento
	Licenciatura Plena em Computação	Regular/matutino/semestral/40 vagas	2001/em funcionamento
	Bacharelado em Comunicação Social – habilitação em jornalismo	Regular/noturno/semestral/40 vagas	2006/em funcionamento

Continuação

Campus de Pontes e Lacerda (distante 442,9 km de Cuiabá)	Licenciatura Plena em Letras	Regular/noturno/semestral/40 vagas	1992/em funcionamento
	Bacharelado em Zootecnia	Regular/integral/semestral/40 vagas	
Campus de Nova Xavantina (distante 635,0 km de Cuiabá)	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	Regular/noturno/semestral/40 vagas	1992/em funcionamento
	Bacharelado em Turismo	Regular/matutino/semestral/40 vagas	2001/em funcionamento
	Bacharelado em Agronomia	Regular/integral/semestral/40 vagas	2006/em funcionamento
Campus de Barra do Bugres (distante 159,6 km de Cuiabá)	Licenciatura Plena em Matemática	Regular/noturno/semestral/40 vagas	1999/em funcionamento
	Bacharelado em Ciência da Computação	Regular/noturno/semestral/40 vagas	1999/em funcionamento
	Bacharelado em Arquitetura Rural e Urbana e Engenharia da Produção Agroindustrial	Regular/integral/semestral/40 vagas cada curso	2001/em funcionamento
	Bacharelado em Engenharia de Alimentos	Regular/integral/semestral/40 vagas	2006/em funcionamento
Campus de Colíder (distante 617,1 km de Cuiabá)	Licenciatura Plena em Computação	Regular/noturno/semestral/40 vagas	2004/em funcionamento
Campus de Tangará da Serra (distante 238,8 km de Cuiabá)	Licenciatura Plena em Letras	Regular/noturno/semestral/40 vagas	1995/em funcionamento
	Bacharelado em Administração - Empreendedorismo	Regular/noturno/semestral/40 vagas	1995/em funcionamento
	Bacharelado em Ciências Contábeis	Regular/matutino/semestral/40 vagas	1995/em funcionamento
	Bacharelado em Administração - Agronegócio	Regular/noturno/semestral/40 vagas	2005/em funcionamento
	Bacharelado e Licenciatura em Biologia	Regular/integral/semestral/40 vagas	2001/em funcionamento
	Bacharelado em Agronomia	Regular/integral/semestral/40 vagas	2001/em funcionamento
	Bacharelado em Enfermagem	Regular/integral/semestral/40 vagas	2006/em funcionamento
Campus de Juara (distante 628,3 km de Cuiabá)	Licenciatura Plena em Pedagogia	Regular/noturno/semestral/40 vagas	2004/em funcionamento

Anexo 3

Cursos de graduação – outras modalidades de ensino da UNEMAT

<i>Campus/Núcleo</i>	<i>Curso de graduação</i>	<i>Modalidade/vagas</i>	<i>Início/situação</i>
Campus de Cáceres	Plenificação em Matemática, Geografia e Ciências Biológicas	Turma especial única/119 vagas no total	1999/concluído
	Licenciatura Plena em Filosofia	Turma especial única/modular/	2003/concluído
	Licenciatura Plena em Pedagogia	Modular/turma especial para formação de educadores da Reforma Agrária/60 vagas	1999/concluído
	Bacharelado em Agronomia	Modular/turma especial para formação de agrônomos dos movimentos sociais do campo/60 vagas	2006/em funcionamento
Núcleo de Jaciara (Vale de São Lourenço)	Licenciatura Plena em Geografia e História	Turma especial única/noturno/50 vagas cada curso	2004/em funcionamento
Núcleo de Poconé	Licenciatura Plena em Geografia e Ciências Biológicas	Parceladas	2006/em funcionamento
Núcleo de Mirassol D'Oeste	Bacharelado em Zootecnia e Ciências Contábeis	Turma especial/modular/integral/50 vagas cada curso	2007/em funcionamento
Pólo Pedagógico de Jauru	Licenciatura Plena em Pedagogia	Distância/441 vagas	2005/em funcionamento
	Licenciatura Plena em Educação Básica de I a IV	Distância/561 vagas	1995/em funcionamento
	Licenciatura Plena em Pedagogia para Educação Infantil	Distância/159 vagas	2005/em funcionamento
Pólo Pedagógico de Nova Xavantina	Licenciatura Plena em Pedagogia	Distância/373 vagas	
	Licenciatura Plena em Educação Básica de I a IV	Distância/561 vagas	1995/em funcionamento
	Licenciatura Plena em Pedagogia para Educação Infantil	Distância/129 vagas	2005/em funcionamento
Pólo Pedagógico de São Félix do Araguaia	Licenciatura Plena em Educação Básica de I a IV	Distância/488 vagas	1995/em funcionamento
	Licenciatura Plena em Pedagogia para Educação Infantil	Distância/112 vagas	2005/em funcionamento
Campus de Sinop	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	Turma especial única/matutino/50 vagas	2005/em funcionamento
Núcleo de Sorriso	Licenciatura Plena em Matemática	Modular/PIQD/50 vagas	1999/concluído
	Licenciatura Plena em Pedagogia	Turma especial única/noturno/50 vagas	2004/em funcionamento
	Bacharelado em administração - Agronegócio	Turma especial única/noturno/50 vagas	2005/em funcionamento
Núcleo de Lucas do Rio Verde	Licenciatura Plena em Pedagogia	Modular/PIQD/50 vagas	1999/concluído
	Bacharelado em Economia	Turma especial única/50 vagas	2007/em funcionamento

Continuação

Núcleo de Cláudia	Licenciatura Plena em Pedagogia	Modular/PIQD/50 vagas	1999/concluído
Núcleo de Aripuanã	Bacharelado em Administração Agronegócio e Administração empreendedorismo	Modular/semestral/noturno/50 vagas cada curso	2007/em funcionamento
Campus de Alta Floresta	Licenciatura Plena em Matemática, Letras e Pedagogia	Parceladas	1998/concluídos
Campus de Pontes e Lacerda	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e Ciências da Computação	Turma especial única/	2004/em funcionamento
	Licenciatura Plena em Matemática	Turma especial única/	2001/concluído
Núcleo de Araputanga	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia	Parceladas	Concluídos
Núcleo de Comodoro	Licenciatura Plena em Matemática, Pedagogia e Letras	Parceladas	Concluídos
Núcleo de Jauru	Licenciatura Plena em Letras	Turma especial única/	Concluído
Núcleo Campos de Júlio	Licenciatura Plena em Letras	Turma especial única/	Concluído
	Licenciatura Plena em Pedagogia	Turma especial única/noturno/50 vagas	2004/em funcionamento
Campus do Médio Araguaia – Luciara	Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras e Matemática	Parceladas (etapa 1)	1992/concluídos
	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Geografia e História	Parceladas (etapa 2)	1998/concluídos
	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e Geografia	Parceladas (etapa 3)	2003/concluídos
Núcleo de Confresa	Licenciatura Plena em História e Letras	Parceladas	2003/concluídos
Núcleo de Vila Rica	Licenciatura Plena em Matemática e Pedagogia	Parceladas	2003/concluídos
Campus de Barra do Bugres	Licenciatura Plena Matemática, Letras e Ciências Biológicas	Parceladas	1998/concluídos
	Licenciatura Plena em Ciências Naturais, Ciências Sociais e Linguagem, Artes e Literatura	Programa 3º Grau Indígena	2001/em funcionamento
	Bacharelado em Direito	Turma especial única/noturno/40 vagas	2004/em funcionamento
Núcleo de Rosário Oeste	Licenciatura Plena em Matemática, Letras e Ciências Biológicas	Parceladas	1998/concluídos
Núcleo de Nobres	Licenciatura Plena em Matemática	Turma especial única/noturno/40 vagas	2004/em funcionamento
Campus de Colíder	Licenciatura Plena em Matemática	Turma especial única/	
Núcleo de Peixoto de Azevedo	Licenciatura Plena em Pedagogia	Módulos Temáticos/50 vagas	1999/concluído
Núcleo de Terra Nova do Norte	Licenciatura Plena em Matemática	Módulos Temáticos/50 vagas	1999/concluído
Núcleo de Matupá	Licenciatura Plena em Letras	Módulos Temáticos/50 vagas	1999/concluído

Continuação

Núcleo de Guarantã do Norte	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	Módulos Temáticos/50 vagas	1999/concluído
Campus de Tangará da Serra	Licenciatura Plena em Educação Física	Turma especial única/matutino/50 vagas	2001/em funcionamento
	Licenciatura Plena em História	Turma especial única	2004/em funcionamento
Núcleo de Juína	Bacharelado em Ciências Contábeis	Turma especial única/parceria com o município de Brasnorte	2006/em funcionamento
	Bacharelado em Ciências Contábeis	Turma especial única/noturno/50 vagas	2007/em funcionamento
	Licenciatura Plena em Letras	Modular/semestral/noturno/50 vagas	
Núcleo de Sapezal	Licenciatura Plena em Letras	Turma especial única/	
	Bacharelado em Ciências Contábeis	Turma especial única/	
	Bacharelado em Administração – Agronegócio	Turma especial única/noturno/50 vagas	
Núcleo de Campo Novos dos Parecis	Licenciatura Plena em Letras	Turma especial única/	2005/em funcionamento
	Bacharelado em Administração – Agronegócio	Turma especial única/noturno/50 vagas	
Campus de Juara	Licenciatura Plena em Letras	Turma especial única/noturno/	2001/concluído
	Bacharelado em Administração e Ciências Contábeis	Turmas especiais únicas/noturno/40 vagas cada	2004/em funcionamento