



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

JULIANA JODAS

**ENTRE DIVERSIDADE E DIFERENÇA:
o programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas**

São Carlos
Junho/2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

JULIANA JODAS

ENTRE DIVERSIDADE E DIFERENÇA:
o programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Valter Roberto Silvério

Bolsa: CAPES

São Carlos
Junho/2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

J63dd Jodas, Juliana.
Entre diversidade e diferença : o programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas / Juliana Jodas. -- São Carlos : UFSCar, 2013. 142 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Relações raciais. 2. Ações afirmativas. 3. Grupos indígenas. 4. Diferença. 5. Ensino superior. I. Título.

CDD: 305 (20^a)



Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Rodovia Washington Luís, Km 235 – Cx. Postal 676
13565-905 São Carlos-SP - Fone/Fax: (16) 3351.8673
www.ppgs.ufscar.br - Endereço eletrônico: ppgs@ufscar.br

Juliana Jodas

Dissertação de Mestrado em Sociologia apresentada à Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovado em 29 de junho de 2012.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Valter Roberto Silvério
Orientador e Presidente
Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFSCar

Profa. Dra. Maria Inês Rauter Mancuso
Universidade Federal de São Carlos

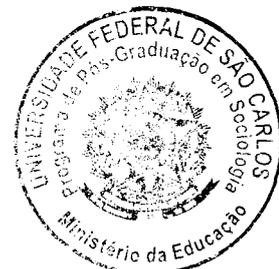
Profa. Dra. Rosana Rodrigues Heringer
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Luis Donisete Benzi Grupioni
Iepé - Instituto de Pesquisa e Formação Indígena

Para uso da CPG

Homologado na 33^a Reunião da CPG-
Sociologia, realizada em 22/08/2012

Prof. Dr. Maria Inês Rauter Mancuso
Coordenadora do PPGS



Dedico este trabalho a todos
estudantes indígenas da UFSCar

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Valter Silvério pela inspiração, motivação e por proporcionar meu “descobrir acadêmico”. Sou grata por toda a sua contribuição teórica e pessoal, assim como todas as “desorientações” que me ajudaram a crescer sempre. Ingressar ao NEAB foi uma experiência enriquecedora e prazerosa.

Nesta linha, agradeço a todos os integrantes do NEAB/UFSCar pelo aprendizado e trabalho em conjunto. Em especial a amiga Karina Sousa, minha inspiradora na temática, por tantas conversas, risadas e aprendizados, aos queridos Jacqueline Costa e Paulo Alberto, pelo exemplo de academia e militância e a companheira de artigos, pesquisa e ideias, Érica Kawakami.

A CAPES pela concessão de bolsa de mestrado, financiando esta pesquisa.

Aos estudantes indígenas que dedicaram parte de seu tempo e de suas histórias comigo.

A Ana Bertolo pela dedicação e carinho e a querida Cleusa, por sua simpatia e seus cafés motivadores.

Agradeço a prof^a Maria Inês por toda atenção e auxílio. A professora Rosana Heringer e ao professor Luis Donisete Grupione pelas ótimas contribuições e atenção que dedicaram a este trabalho.

Aos amigos de mestrado Boaventura Santis, Rejane Marques, Luciano Oliveira, Mariana Perozzi, Felipe Melo, Silvio Matheus, Thiago Ramos e Beatriz Melo.

Aos companheiros da APG da gestão de 2011: Hugo, Livia, Leonardo (Leo) e Luís pelo trabalho em conjunto, pelas lutas, empenho, amizade e não poderiam faltar as tantas cervejas.

Agradeço ao Luiz Fernando (Luizão ou irmão), pelos entendimentos, afinidades e a música, que ele sempre traz em minha vida. Ao Ângelo Junior (Silvio ou co-orientador), por suas histórias, críticas e pelo companheirismo: quando está perto “dá raiva” e quando está longe faz falta. Ao Guilherme (Don), pela “outra postura”, pela crítica sempre presente. Ao Ilunilson (Nilsão), pelo exemplo de vida e seu sorriso que sempre me alegra. Grandes amigos unidos desde a graduação até o mestrado. Obrigada aos quatro pelo auxílio mútuo, conversas, palquinhos, reflexões e sabedoria que proporcionaram. Com certeza fazem parte da realização deste trabalho.

As companheiras de casa, Ana Maria Stabelini e Júlia Bayer (Jujuba), meninas especiais que mais do que dividir a casa, compartilharam alegrias e amizade. Agradeço todas as reflexões que tivemos juntas no “Marivas” e “Seu Argemiro”. Pelas parcerias em ideias, botecos, risadas, cafezinhos e carinho. E também, por toda a leveza e suavidade que a convivência com elas proporciona.

Aos grandes amigos que estão longe: Maria Rita, “os meus vinte anos, o meu coração”, amiga para a vida inteira: por todo seu amor e lealdade, ao Fernando Resk, parceiro de tantas risadas e pensamentos, e ao Glicério Monteiro (*in memoriam*), trecheiro da vida. Pelos ótimos momentos vivenciados e por estarem tão presentes apesar da distância.

Ao amigo Thiago Pizzo, cuja convivência diária é um aprendizado de simplicidade, sabedoria e sustentabilidade em seu sentido mais puro (ou desapego). Por todas as filosofias, crenças e descrenças com o mundo. Pelas atitudes e, em especial, pela generosidade e “prestatividade”.

Aos amigos Vinicius Luciano (Bob), Manoela Aquino (Manu), Renata Rezende e Fábio Tomaz (Fabetz): bons companheiros em variados sentidos que essa denominação carrega. Por tantas prosas, afinidades, peculiares contextos étlicos e aprendizados.

A especial Natálie Ichikawa (Nat), que caminha ao meu lado não importa onde. Fez parte desde o início desta jornada e juntas vivenciamos intensamente belos e incríveis momentos. Pela convivência de irmã, por compartilhar o lar, histórias, carinho, conhecimentos, alegrias, botecos e agora, muitas saudades.

A Tássia Eid, amiga desde o início da faculdade, por compartilharmos fases e crescimentos e por suas tantas histórias. A Bruna Potechí, parceira “até o fim” de palquinhos, biblioteca, Paraguai e cervejinhas.

As amigas: Ana Cláudia dos Anjos, sempre disposta a ajudar e com um sorriso no rosto; Flávia Magrini (Flavinha), grande companheira de BCo, Temakis e trabalhos e Érica Julian, querida amiga atrapalhada.

Aos queridos, Anna Paula Araújo, bela surpresa tardia em que descobri tantas afinidades, por seus carinhos e cuidados especiais, e ao Ricardo Brocenschi, gentil amigo em que tive a sorte de conhecer.

A Lara Nasser, companheira desde a infância, da época de tantas histórias e imaginação. Pelo brilho ainda acesso, compreensão e tranquilidade. Por todos os momentos vivenciados e pensamentos trocados.

Aos amigos de Mirassol: Edilceu Imbernom (Dugo), por compartilhar ideias e “soluções de mundo”, pelo riso que ele sempre causa; Renata Magalhães, amiga sorridente e sagaz em pensamentos; Camila Fochi, querida protetora, por seu carinho e atenção; Daniela Abinagem, sempre pronta para o que der e vier, Clara Baitello, por seus sonhos e lutas; João Ítalo Zecchin, por tantos sentimentos e filosofias em comuns ao mesmo tempo que controversos e opostos e, ao Matheus Molina, pela calma e paz de espírito. Agradeço a todos pelos bons momentos, churrascos, cervejas e discussões vivenciadas.

Aos especiais Márcio Daniel, Gabriela Moreira e Rafael Borelli que já fazem parte da família.

Ao William Soldera, responsável por colocar meus pés na terra ao mesmo tempo em que me incentivava a voar cada vez mais alto e rumo ao desconhecido. Incrível a mutabilidade de papéis que assume e que se encaixam em momentos precisos. Agradeço pela amizade, companheirismo, crítica, amor e carinho. Agradeço também a toda sua família, por me acolher e me ajudar sempre.

A toda minha família e em especial a minha avó Maria e a tia Carmem, pela história de vida e de força.

A querida Maria Eugênia Blanco de Carvalho (tia Gena) pela correção, cuidado e atenção impecável para com este trabalho e a Natália Jodas, leitora e corretora atenta desta dissertação desde os momentos iniciais da pesquisa até a finalização dela.

Agradeço em especial aos meus irmãos, *Marcela*, pelo exemplo de pessoa, de irmã e de generosidade, por sua atenção, dedicação e cuidados de “vó”, ao *Júlio*, pelo apoio, confiança e esperança que deposita sempre, por todo o seu carinho, e a *Natália*, por estar sempre tão presente em minha vida, pelo exemplo de luta, por acreditar e fazer, pelo amor e sintonia de pensamentos. Obrigada aos três pela amizade.

Por fim, e principalmente, agradeço aos meus pais, *Maria Júlia* e *Francisco*, por toda afeição, amor, sorrisos, ajuda incondicional, exemplo, sabedoria, inspiração e luz. Por sempre confiar e apoiar. Os principais mestres dessa jornada.

Muito obrigada!

É a educação, por acaso, o império da mesmice
e a desolação da alteridade?
O outro em único tempo, inscrito em um único mapa,
em uma única fotografia, em um único dia de festa por ano,
o outro condenado a uma única e última carteira?
(Carlos Skliar).

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos, não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio
(Um índio – Caetano Veloso)

RESUMO

Esta pesquisa insere-se nos contextos das políticas educacionais para ensino superior destinadas a populações indígenas que, a partir da Constituição Federal brasileira de 1988, obtiveram, ao menos em lei, seus direitos assegurados e suas diferenças étnicas reconhecidas. Desde então foram criadas duas ações neste sentido: o curso de *Licenciatura Intercultural* e o *Programa de Ações Afirmativas*. O direcionamento da pesquisa se dá a partir das políticas de Ações Afirmativas para indígenas, compreendidas como um conjunto de medidas de acesso diferenciado a bens fundamentais como educação e emprego para grupos historicamente subalternizados, e foca-se na experiência da Universidade Federal de São Carlos. É analisado o contexto de emergência das Ações Afirmativas no Brasil e seu desdobramento no processo de institucionalização do programa da UFSCar e, em especial, o modo como os alunos indígenas vivenciam esta experiência. Para isso, o trabalho conta com revisão bibliográfica e análise documental para caracterizar as Ações Afirmativas da UFSCar e apreender sobre qual perspectiva, diversidade ou diferença, o programa tem se pautado. É realizado também trabalho de campo e uma amostra de entrevistas com os estudantes indígenas para compreender suas experiências e vivências na universidade. Em particular, é discutido de que forma suas diferenças, subjetividades e/ou identidades são (ou não) marcadas e reconhecidas neste espaço institucional.

Palavras Chave: Ensino Superior; Ações Afirmativas; Indígenas; Diferença.

ABSTRACT

This search starting of educational policies for higher education for the indigenous population from the Brazilian Federal Constitution of 1988, that, at least in law, obtained their rights guaranteed and their ethnic differences recognized. Since then two actions were created in this context: the course of Intercultural Degree and the Affirmative Action Program. The focus of this research is in the Affirmative Action policies for indians, understood as a set of measures of unequal access to basic goods such as education and employment for historically subordinate groups, and specially, the case of the Universidade Federal de São Carlos. This study analyzed the urgency context of Affirmative Action in Brazil and its deployment in the process of institutionalization of UFSCar, and particularly, how the indigenous students experience this recent experience. For this, this work includes a literature review and document analysis to characterize the Affirmative Action of UFSCar and understand how in its perspective, diversity or difference, the program has been constituted. We also interviews with indian students to understand their perception of the policy, their experiences, and in particular, will be discussed how their differences, subjectivities and/or identities are (or not) marked and recognized at this institutional space.

Key-Words: Higher Education; Affirmative Action; Indigenous; Difference.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT – Aulas Teóricas
BAIP – Bolsa de Assistência a Estudantes e Incentivo à Pesquisa
CAA – Comissão das Ações Afirmativas
CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas
CGAEI – Coordenação Geral de Apoio das Escolas Indígenas
CI – Conselho Indígena
ConsUni – Conselho Universitário
CoVest - Coordenadoria do Vestibular
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ERER – Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FOIRN - Federação das Organizações Indígena do Rio Negro
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
GTI - Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LACED – Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
ONGs – Organizações Não-Governamentais
PAA – Programa de Ações Afirmativas
PNE – Plano Nacional de Educação
PROACE – Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PROLIND – Programa de Apoio a Licenciaturas Interculturais Indígenas
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SAC – Secretaria de Assuntos Comunitários
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR - Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial
SESU – Secretaria de Educação Superior
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UnB – Universidade de Brasília
UNEMAT – Universidade Federal do Mato Grosso
UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Ensino Superior

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO REGIONAL DO TOTAL DE IES QUE POSSUEM AÇÃO AFIRMATIVA E QUE POSSUEM AÇÕES ESPECÍFICAS PARA INDÍGENAS, DE 2001 A 2011	52
TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO REGIONAL DO TOTAL PERCENTUAL DE IES NO BRASIL, DAS QUE POSSUEM AÇÃO AFIRMATIVA E DAS QUE POSSUEM AÇÕES ESPECÍFICAS PARA INDÍGENAS EM RELAÇÃO AO TOTAL DE IES NO BRASIL.....	53
TABELA 3 - BENEFICIÁRIOS DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO DO PAÍS	53
TABELA 4 - NATUREZA JURÍDICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE ADOTARAM POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA ENTRE 2002 E 2010.....	56
TABELA 5 - MODALIDADE DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA INDÍGENAS DE 2001 A 2011	58
TABELA 6 - ETNIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFSCAR DE 2008 A 2011.....	68
TABELA 7 - NÚMERO DE MATRÍCULAS REGULARES, CANCELADAS E TRANCADAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS POR ANO NA UFSCAR DE 2008 A 2011.....	69
TABELA 8 - ESTUDANTES INDÍGENAS REGULARES NA UFSCAR, DE ACORDO COM SEXO, DE 2008 A 2011.....	70
TABELA 9 - NÚMERO DE MATRÍCULAS REGULARES, CANCELADAS E TRANCADAS DE ACORDO COM O SEXO NA UFSCAR DE 2008 A 2011.	70

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - DOCUMENTOS SOLICITADOS NO ATO DE MATRÍCULA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COM AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS DE 2001 A 2011.....	59
QUADRO 2 - CURSOS REALIZADOS POR ESTUDANTES INDÍGENAS, DE ACORDO COM O SEXO, NA UFSCAR DE 2008 A 2011.....	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
<i>APRESENTAÇÃO DA PESQUISA</i>	14
<i>TRABALHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DA DIFERENÇA: DISCUTINDO CONCEITOS</i>	18
1. METODOLOGIA.....	25
2. EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	29
2.1 BREVE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.....	29
2.2 ENSINO SUPERIOR PARA INDÍGENAS	35
3. AÇÕES AFIRMATIVAS.....	42
3.1 HISTÓRICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	42
3.2 IMPLEMENTAÇÃO DOS DIFERENTES PROGRAMAS: DADOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL.....	51
4. PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSCAR	62
4.1 A CONSTRUÇÃO DO PAA/UFSCAR	62
4.2 MAPEAMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFSCAR.....	67
5. VESTIBULAR INDÍGENA.....	77
5.1 A CHEGADA DOS ESTUDANTES E O CONTATO COM OS SUJEITOS E CAMPO DE PESQUISA ...	77
5.2 A EXPERIÊNCIA DA COMISSÃO DE ACOLHIMENTO.....	81
6. PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS NA UFSCAR: RELATOS DE VIVÊNCIAS	86
6.1 POR QUE PRESTAR O VESTIBULAR NA UFSCAR?	86
6.2 A CHEGADA À UNIVERSIDADE E AS RELAÇÕES SOCIAIS	93
6.3 INFRA-ESTRUTURA UNIVERSITÁRIA E O GRUPO GESTOR	97
6.4 EM SALA DE AULA: RELAÇÃO COM OS PROFESSORES E COM OS CONTEÚDOS DIDÁTICOS	100
6.5 DISCUTINDO IDENTIDADES	109
6.6 NOVAS PESQUISAS E PERSPECTIVAS	116
6.7 APONTAMENTOS FUTUROS: EXPECTATIVA DO RETORNO?	120
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXO I – DECLARAÇÃO DE ETNIA E DE VÍNCULO COM COMUNIDADE INDÍGENA.....	136
ANEXO II – QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL DO VESTIBULAR UFSCAR PARA CANDIDATOS INDÍGENAS	138

ANEXO III – INFORMATIVO COM OS HORÁRIOS DO VESTIBULAR INDÍGENA 2012 DA UFSCAR	140
ANEXO IV - ENTREVISTA REALIZADA POR MÔNICA YUMI JARDIM DA SILVEIRA PARA O JORNAL <i>PSICONTEXTO</i> PUBLICADA NO ANO DE 2009.	141
ANEXO V – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT) E DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	142

INTRODUÇÃO

Apresentação da pesquisa

Tratar de ensino superior para indígenas no Brasil é uma temática nova que vem conquistando espaço e força, embora por vezes controversa. A universidade compreendida como importante meio de socialização, conhecimento científico e empoderamento para grupos e indivíduos tem sido paulatinamente democratizada por meio do acesso diferenciado a populações historicamente subalternizadas no país. Será justamente com a presença de tais grupos na universidade, e neste caso, os estudantes indígenas, que contradições e incoerências sempre existentes na estrutura educacional do país se colocam a tona e passam a ser problematizadas.

Neste contexto, o presente trabalho tem o intuito de abordar o acesso ao ensino superior pelos povos indígenas por meio do programa de Ações Afirmativas, e analisar um caso específico desta realidade na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A partir do histórico da demanda por educação indígena e, em especial, pelo ensino superior, analisando o procedimento de implementação de programas de Ações Afirmativas no Brasil, cuja política voltou-se, sobretudo, para o ingresso de populações afro-descendentes, baixa renda e indígenas. O escopo da pesquisa é avaliar como essa experiência recente está se constituindo na universidade, a partir dos próprios beneficiários do programa, os estudantes indígenas¹ da UFSCar.

A pesquisa parte da hipótese de que o Programa de Ações Afirmativas é realizado enquanto política pública a partir da perspectiva da *diversidade*, em que as *diferenças* entre os estudantes indígenas ou não são levadas em conta ou são tratadas de maneira estereotipada. Portanto, o objetivo do trabalho é analisar e contextualizar a política que envolve a conquista e luta pelo acesso de povos indígenas e demais grupos ao ensino superior, para compreender de que forma se dá a execução dela em um contexto específico, a UFSCar. A pesquisa foi realizada a partir de relatos das experiências dos estudantes, observando a relação entre a instituição e a execução da política do ponto de vista dos sujeitos de pesquisa.

¹ O termo “*os estudantes indígenas*” utilizado no decorrer do texto faz referência a mulheres e homens indígenas.

De maneira geral, a demanda por ensino superior indígena é recente e surge em momento concomitante com o histórico da educação escolar indígena. Foi com a criação das escolas diferenciadas interculturais e bilíngues que os indígenas se depararam com a necessidade de formação de professores próprios. Por isso, em um primeiro momento, a demanda por ensino superior indígena voltou-se à formação de professores para atuarem nas escolas por meio de cursos específicos, as Licenciaturas Interculturais.

Já as Ações Afirmativas envolvem um contexto amplo de debates tanto na esfera local quanto internacional, em que, principalmente através das mobilizações do Movimento Negro, evidenciou-se a existência do racismo no Brasil com a proposta do Estado adotar medidas de discriminação positiva para combater as desigualdades étnico-raciais e que favorecessem a democratização do acesso às universidades públicas e a demais setores da sociedade.

Será neste contexto que, em janeiro de 2001, o primeiro curso de Licenciatura Intercultural é criado pela Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT - com a proposta de formação de professores indígenas em nível superior. Em seguida, as universidades do Estado do Paraná são as primeiras a implementarem política de Ações Afirmativas para indígenas, por meio da Lei nº13134/2001, com a criação de três novas vagas em todos os cursos regulares para serem ocupadas por candidatos indígenas. Em 2003, a Universidade de Brasília - UNB - será a primeira instituição de natureza jurídica federal a reservar vagas para indígenas.

Para problematizar este universo de pesquisa algumas informações são primordiais: de acordo com o Censo do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa - realizado no ano de 2010, existem 817,9 mil pessoas que se auto-declaram indígenas, agrupadas em aproximadamente 340 etnias² segundo dados do relatório indígena realizado por Lidório (2010). Por isso, tentativas de inclusão desses povos no ensino superior, sem considerar a sua diversidade, possivelmente reafirmarão imagens distorcidas do índio brasileiro que se apresentam hoje: “uma figura mítica e romantizada que mora na floresta e respeita a natureza, só fala sua própria língua e anda nu” (PAULINO, 2008, p.32).

² O dimensionamento étnico é dividido em: *etnias conhecidas* (228), *isoladas* (27), *parcialmente isoladas* (10), *possivelmente extintas* (9), as *ressurgidas* (41) e as *ainda a pesquisar* (25), formando um quadro de 340 grupos. (LIDÓRIO, 2010).

Isso ocorre porque no quadro de debates sobre ações afirmativas no Brasil, o primeiro momento referiu-se apenas à inserção de afro-descendentes como meio de reparação à injustiça histórica sofrida por esses povos enquanto que, no caso dos indígenas, o fator compensatório foi sempre vinculado a representações e preconceitos do índio como “primitivo” em um mundo “civilizado” (BARROSO-HOFFMANN, 2005). Devido a este fato, durante muito tempo, o debate em torno da educação indígena voltou-se apenas à educação cultural bilíngue no ensino escolar, com pouca atenção à inclusão de indígenas nas universidades.

Nota-se, neste cenário, que há um desafio na educação, que vai além de se obter aceitação da diversidade, mas o de como educar para práticas e convicções que não reduzam a diversidade cultural ao desenvolvimento de atividades e experiências que folclorizem expressões culturais, minimizando-as a curiosidades esporádicas que acabam por legitimar a exclusão social (MAHMÍAS, 2006).

Objetiva-se compreender o processo de institucionalização das ações afirmativas e a demanda por educação indígena no Brasil e, no caso desta pesquisa, do Programa de Ações Afirmativas (PAA) para indígenas da UFSCar, com o fito de apreender o modo que ele vem sendo operado, de acordo com as diretrizes da legislação institucional e dos agentes do programa em articulação com as vivências dos estudantes indígenas.

A pesquisa é realizada a partir de revisão bibliográfica que envolve o tema da educação indígena e ações afirmativas, para uma posterior caracterização do PAA da UFSCar, e trabalho de campo para compreender as experiências dos estudantes indígenas, desde sua chegada ao campus, relação em sala de aula e com o curso e de que forma suas subjetividades e/ou identidades são (ou não) marcadas neste espaço institucional.

Este trabalho é dividido em seis capítulos mais as considerações finais da pesquisa. Inicialmente apresenta-se discussão teórica a respeito dos conceitos diversidade e diferença, para compreender como e porque trabalhar a política de Ação Afirmativa a partir da perspectiva da diferença. O primeiro capítulo traz a discussão metodológica da pesquisa, para em seguida iniciar a revisão bibliográfica com o histórico da educação indígena no Brasil, do ensino básico ao ensino superior. Tal revisão é importante para situar a pesquisa no quadro nacional de debates sobre a educação indígena e o acesso ao ensino superior.

O terceiro capítulo faz referência às discussões sobre o histórico de ação afirmativa no país e, posteriormente, ao processo de implementação que ocorreu no Brasil. Serão

apresentados dados atualizados da ação afirmativa no Brasil para apreender os diferentes desenhos institucionais que estão sendo implementados, em que se mostra grande variedade de programas de acesso diferenciado a grupos historicamente subalternizados, para então se focar no modelo da UFSCar.

Nessa ordem, o quarto capítulo volta-se ao programa da UFSCar, apontando o processo de construção da política para depois observar especificamente o ingresso de indígenas pela ação afirmativa. Apresentam-se o total dos estudantes em quatro anos de programa e dados referentes ao total de estudantes por sexo, curso e etnia, cujo intuito é mapear o campo de pesquisa dos indígenas na UFSCar.

Em seguida, inicia-se a análise do processo que envolve a vinda de indígenas para a universidade desde o primeiro momento: o vestibular indígena. É relatada a primeira aproximação com os sujeitos de pesquisa e posteriormente a participação da pesquisadora como membro da Comissão de Acolhimento no vestibular para possibilitar a análise da dimensão do processo que envolve a chegada destes estudantes e as redes de auxílio entre eles.

O sexto capítulo aborda o trabalho de campo em si, ou seja, os relatos das vivências dos estudantes indígenas por meio de entrevistas e demais situações vivenciadas no campus durante a pesquisa. O que se descreve, deste modo, é o porquê de prestar o vestibular da UFSCar, de que maneira se deu o processo de chegada a São Carlos, as primeiras relações sociais estabelecidas, a familiarização ao contexto universitário, as relações em sala de aula com os professores e os conteúdos didáticos, quais as pesquisas que estão sendo desenvolvidas por eles e a expectativa de retorno ao seu local de origem. Além disso, discute-se também as possíveis reconfigurações identitárias a partir da entrada no contexto universitário.

Todas essas questões têm como objetivo compreender como os estudantes indígenas estão vivenciando esta experiência recente na universidade, quais as dificuldades e demandas apresentadas para se pensar na configuração da política de ação afirmativa na UFSCar. O que se nota é um programa que visa à diversidade ou pluralidade e o desafio é pensar em uma política para além da inclusão, que repense as configurações hierárquicas estabelecidas e a atividade docente. Enfim, uma universidade que obtenha ganhos qualitativos com o ingresso de estudantes de diferentes perfis econômico, étnico-racial e geográfico e que se (re)configure a partir destes sujeitos.

Trabalhar a partir da perspectiva da diferença: discutindo conceitos

Para compreender melhor uma política de ação afirmativa a partir da perspectiva da diferença, faz-se necessário uma discussão conceitual que envolva ambas as perspectivas: diversidade e diferença. Abramowicz e Silvério (2005) descrevem que a diferença tornou-se fala comum³, associada à diversidade na direção da inclusão e da tolerância. No entanto, o que os autores alegam é que nenhuma diferença pretende estar inclusa ou tolerada, elas são vidas, reinvenções e novas formas de se relacionar com palavras e pessoas, por isso não há como ser tolerado ou incluso.

Além disso, a utilização de ambos os termos de maneira indiscriminada sugere o que Abramowicz *et al* (2011) chama de “ascensão da diversidade”, isto é, se observa muito nos dias atuais imagens de mãos coloridas em círculo e agrupamentos de crianças representantes de diferentes grupos étnico-raciais, trazendo à tona que o debate presente foca-se na pluralidade de culturas convivendo de maneira harmoniosa, o que reflete na elaboração e implementação das políticas públicas voltadas à diferença. De outra forma:

A utilização dos termos diversidade e diferença de forma indiscriminada neste período sugere que o processo denominado de ascensão da diversidade é um dos efeitos das lutas sociais realizadas no âmbito dos movimentos sociais, no entanto, traz à tona também as discussões de distintas perspectivas teóricas que se ocupam dessa temática, de mudanças da matriz de políticas públicas, em como compatibilizar nas políticas públicas as exigências de respeito à diferença reivindicadas por grupos sociais sem restringir-se ao relativismo cultural (...) O debate sobre diversidade focado na heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea, em oposição ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental é uma realidade presente em grande parte dos países do mundo (ABRAMOWICZ, et al, 2011, p.86).

Nesta linha de pensamento, Louro (2001), ao discutir a elaboração de uma proposta de currículo queer⁴, também delinea distinções entre programas multiculturais e programas

³ Como “fala comum” os autores se referem tanto à mídia quanto ao Estado em afirmar a diferença como sinônimo de diversidade e pautar ações no sentido da tolerância.

⁴ De acordo com Miskolci (2009) a denominação de Teoria Queer se deu para contrastar o empreendimento analítico que um conjunto de pesquisadores desenvolvia em oposição crítica aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e de gênero. O termo “queer” é proveniente de um xingamento que denota anormalidade, perversão e desvio, e os teóricos queer delimitaram um novo objeto de investigação: a dinâmica da sexualidade e do desejo na organização das relações sociais (MISKOLCI, 2009).

voltados para a diferença. Ela coloca que os programas multiculturais bem intencionados colocam as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) de maneira tolerável e apreciadas como curiosidades exóticas. A autora chama atenção para o fato de que voltar-se para os processos de produção das diferenças possibilita a compreensão do jogo político envolvido, em que, mais do que admirar uma sociedade plural, deve-se entender as disputas e negociações das posições ocupadas pelos sujeitos.

Por isso a autora acredita que uma proposta de pedagogia voltada para a diferença trabalha com a instabilidade e precariedade das identidades, em que “a diferença deixa de estar lá fora, de outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: fazendo sentido assombrando e desestabilizando o sujeito” (LOURO, 2001, p.550). A utilização da diferença e diversidade como sinônimos tem influenciado diretamente a formação de políticas públicas de modo geral, contudo, é importante ressaltar que tais conceitos guardam uma distância muito grande ancorada pelo sentido de cultura (MACEDO, 2011).

Para compreender melhor as distinções entre os conceitos, retoma-se Bhabha (1998) que afirma que a diversidade é um objeto epistemológico, uma categoria ética ou estética, é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados, mantida sob a ótica relativista e que acaba por originar noções como multiculturalismo ou intercâmbio cultural. A diversidade cultural, segundo ele, é como uma representação retórica da separação de culturas que são tidas como “totalizadas”, ou seja, há culturas mantidas pela memória mítica de identidade coletiva única e que são tratadas como intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, o que significa que elas não são contestadas, são dadas no tempo.

Já a diferença é o processo de enunciação da cultura, é um processo de significação. Este processo de enunciação é tido como uma quebra no presente performativo da identificação cultural, isto é, uma quebra de uma exigência culturalista tradicional, de um modelo, de uma tradição ou de um sistema de referência. A diferença neste processo de *enunciação* é a negação da certeza com a articulação de novas exigências, novos significados e estratégias culturais no presente político como prática de dominação ou de resistência.

Para Bhabha (1998) a cultura deve ser teorizada quando ela se torna justamente um problema, ao sair do âmbito do reconhecimento das diversidades, cujo enfoque não visualiza a estrutura do problema:

A realidade do limite ou texto-limite da cultura é raramente teorizada fora das bem-intencionadas polêmicas moralistas contra o preconceito e o estereótipo ou da asserção generalizadora do racismo individual ou institucional – isto descreve o efeito e não a estrutura do problema. A necessidade de pensar o limite da cultura como um problema da enunciação da diferença cultural é rejeitada (BHABHA, 1998, p.63).

Nenhuma cultura é unitária em si mesmo, nem dualista em relação ao “eu” e ao “outro”, de acordo com Bhabha, e muito menos há um pertence comum à cultura da humanidade, tida como única, ou então a um relativismo que ele chama de “ético”, que supõe nossa capacidade cultural de falar sobre os outros e de julgá-los, pois nós nos colocamos na posição dos outros.

Em entrevista, Bhabha coloca que o problema do pensamento da diversidade cultural como algo positivo é que ela se torna um alicerce da política de educação multicultural e que, embora haja estímulos à diversidade, sempre há uma contenção dela dentro da cultura dominante. Outro problema colocado é que nas sociedades ditas multiculturais o racismo ainda se faz muito presente, o que ele descreve como “o universalismo que paradoxalmente permite a diversidade, mascara normas, valores e interesses etnocêntricos” (RUTHERFORD, 1996, p.35).

Isto significa que a diversidade cultural é uma tentativa de se chegar a um consenso e que a diferença das culturas não é uma coisa que pode ser encaixada em uma moldura universal, visto que as diferenças não são mensuráveis. Para Bhabha (1996) é muito difícil, ou praticamente impossível unir diferentes formas de culturas com a intenção de que elas possam coexistir de maneira simples. Como saída para este impasse, ele se utiliza do conceito de “tradução cultural” em que todas as formas de cultura se relacionam de algum modo com as outras por serem processos de significação e simbólicos.

Rutherford (1996) assegura que as culturas só são constituídas em relação à alteridade interna à sua própria atividade formadora de símbolos. Quer-se dizer, com isso, que as culturas estão em processo de tradução, em que o componente “originário” está sempre aberto, de modo que este retira um antecedente ou essência da cultura e é em tal deslocamento que se abrem possibilidades de articulação de práticas culturais diferentes. É na emergência do que Bhabha chama de “terceiro espaço⁵” ou o “processo de hibridação de culturas”, que novas iniciativas políticas, novas estruturas e novas histórias podem ser geradas.

⁵ Tem-se como terceiro espaço o próprio processo de hibridação, isto é, um processo em que se nega um essencialismo de uma cultura anterior originária e que todas as culturas estão em um processo de hibridação. O

De toda forma, Bhabha propõe um desafio para a noção de identidade histórica da cultura, assim como de uma suposta autenticidade e é apenas quando se consegue compreender que os sistemas culturais são construídos em um espaço contraditório e ambivalente da enunciação que poderemos entender o porquê das reivindicações hierárquicas de originalidade ou de pureza inerentes à cultura serem insustentáveis. Por fim, o que o autor sugere com isso é que este espaço da enunciação pode abrir caminho para uma conceituação de cultura que vai além do exotismo do multiculturalismo ou das diversidades de culturas para o que ele chama de “inscrição e articulação do hibridismo de cultura”, a fim de evitar polaridades conceituais ou variações fundadas sob a mesma ótica, denominada pelo autor de “os outros de nós mesmos”, que descreve a perspectiva da diferença.

Da mesma forma, Hall (1997), ao relatar sobre identidades, descreve sua emergência não a partir de um centro interior, um “eu” verdadeiro e único, mas a partir de um diálogo entre conceitos e definições representados pelos discursos inseridos na cultura. Ele afirma com isso que as identidades são construídas culturalmente, o que indica a chamada fluidez das identidades.

O debate das ações afirmativas, neste sentido, traz à tona tais linhas de pensamento, que envolvem as tensões entre direitos individuais e identidades grupais, entre igualdade e diferença que as políticas de discriminação positiva acarretam. A própria construção das propostas de ações afirmativas envolveu paradoxos dos conceitos de igualdade, diferença e diversidade.

As reivindicações por ações afirmativas nos EUA, segundo Scott (2005), tiveram seu respaldo em uma análise do poder, isto é, colocou-se o poder de discriminar como um problema estrutural no decorrer da história, cuja saída para reparar as desigualdades sociais e garantir o acesso de indivíduos e grupos subalternizados seria por meio do ingresso em postos de emprego e educação. Junto a este fator, o intuito era de promoção de oportunidade para tais grupos, a ação afirmativa, portanto, tinha como premissa uma visão de “justiça social”, o que implicaria igualdade de oportunidade a todos. Ou seja, uma política que surge a partir de demandas identitárias e que tem como escopo estabelecer um nível de igualdade no que tange às oportunidades e o acesso a bens sociais. A pergunta que fica é: de que forma garantir igualdade e ao mesmo tempo respeitar as diferenças?

processo de hibridação cultural gera algo novo, diferente e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação (RUTHERFORD, 1996, p.37).

A igualdade, segundo Scott (2005), é tida como um princípio absoluto e historicamente contingente, e foi justamente a ideia de que todos os indivíduos são iguais ou podem ser tratados como iguais que levou aos excluídos do acesso de tudo que pode ser considerado um direito (trabalho, educação, propriedade, cidadania, etc) a reivindicar inclusão que desafiasse os modelos de garantia de igualdade para alguns e exclusão para outros. A proposição de Scott é em pensar além do binário igualdade versus diferença e chamar atenção para a diferença dentro da diferença.

No momento em que em determinado grupo, aparentemente conciso, as diferenças se tornam visíveis, em contextos específicos, exclusões são legitimadas, sejam elas econômicas, culturais, de gênero, raciais, dentre outras, e ocorrem tensões entre grupos e indivíduos que não se sentem mais representados. De acordo com Scott (2005) apresenta-se um paradoxo: as demandas por igualdade necessariamente evocam e repudiam as diferenças.

A equação da questão, para a autora, não deve ou não pode ser resolvida, o conflito entre identidade individual e de grupo é consequência das formas pelas quais a diferença é utilizada para organizar a vida social e, no caso, as políticas de ações afirmativas são uma exemplificação deste fato. É mais produtivo refletir sobre a forma como os processos de diferenciação social operam na sociedade do que tratar identidades como imutáveis, e pensar nos processos políticos, sociais e culturais que as transformam.

Por isso, o debate em torno da diferença aparece como variável, contingente e contextual e é característica da própria cultura. Brah (2006) aponta que a diferença nem sempre é um marcador de hierarquia e que, portanto, é uma questão que envolve o contexto em saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração, opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política.

Pensar a partir da diferença não permite um modelo fechado quando diz respeito à educação, já que ela se relaciona com as experiências, relações sociais, subjetividades e identidades (BRAH, 2006). Trabalhar sob a perspectiva da diferença, longe de ser algo fixo, apresenta-se como um processo contínuo de desconstrução e reconstrução.

Por fim, Silvério (2005) coloca que, para além de uma disputa meramente teórica, adotar a concepção da diversidade ou da diferença reflete em impactos práticos muito distintos para os variados grupos sociais. O autor admite que o Brasil possui grande e variada diversidade cultural e que o debate em torno da diversidade assume três discursos em relação à educação.

Ele considera a primeira noção de diversidade associada à noção de exclusão (econômica, étnico-racial, sexual e de gênero), mas que de uma maneira geral o fator predominante das políticas públicas tem sido a pobreza como a causadora das desigualdades. Neste caso, as políticas públicas emergentes desta matriz de diversidade, da inclusão social, apresentam uma proposta universalista em que há pouca ou nenhuma atenção às diferenças étnicas e culturais.

A outra perspectiva no quadro brasileiro sobre diversidades relaciona-se com o movimento ambientalista, em que o cerne da discussão é a questão da sustentabilidade gerada pela biodiversidade. A diversidade aparece como multiplicidade de interações que poderiam remediar os desequilíbrios ecológicos em oposição às monoculturas e ao *bioimperialismo*⁶.

Por fim, Silvério (2005) apresenta a abordagem da diversidade que afirma o direito à diferença, cujo surgimento tem profunda relação com a luta antirracista do Movimento Negro, que aponta um descentramento da matriz de classe para a emergência de diferenças culturais, abrindo espaços para que diferenças se manifestem:

(...) se admite a necessidade de uma reforma do sistema de ensino universitário que contemple as diversas formas nas quais as diferenças se manifestam, abrindo assim, possibilidades históricas de que as mudanças sociais caminhem na direção de uma diferença que realmente faça diferença. Uma universidade que reflita o processo dinâmico de articulação das diferenças culturais, em especial na sua dimensão étnico-racial, pressupõe um conjunto de transformações na forma institucional vigente (SILVÉRIO, 2005, p.105).

A presente discussão traz, portanto, um grande desafio: como se pensar em políticas de ações afirmativas, no caso, para indígenas, sob a ótica das diferenças? De que forma uma política pública pode dar conta da heterogeneidade de seu público alvo? A dificuldade consiste em obter um equilíbrio entre a homogeneização das diferenças e das experiências e a radicalização das diferenças.

Descreve-se, deste modo, o percurso pelo qual o presente trabalho aponta a perspectiva da diferença como norteadora para se pensar em políticas de ação afirmativa, vista como importante forma a assegurar as especificidades culturais do grupo em questão, os estudantes indígenas da UFSCar, admitindo a cultura como um processo em construção.

⁶ Como *bioimperialismo* Shiva (apud Silvério 2005) define como a imposição das monoculturas em contraposição ao cultivo da diversidade. No caso o autor defende o que ele chama de *biodemocracia* a fim de respeitar a biodiversidade pensando na sustentabilidade ecológica.

Apenas quando se analisa os sujeitos a partir de suas experiências em um contexto específico é possível compreender as demandas apresentadas e qual diferença está sendo acionada em tal contexto. Por isso, políticas pautadas na diferença exigem um constante (re)pensar e (re)configurar, quando se quer adotar programas para além da inclusão formal, os quais mostram apenas a diversidade de composição étnica, econômica e social em seus quadros.

1. METODOLOGIA

O desenvolvimento desta pesquisa contou com uma abordagem metodológica qualitativa dividida em fases ou momentos da pesquisa que melhor organizam a composição do trabalho. Inicialmente, foi realizada revisão bibliográfica acerca do tema das ações afirmativas e, em especial, para indígenas, cuja intenção foi de compreender o contexto de emergência das ações afirmativas no Brasil, assim como a demanda por educação (e posteriormente ensino superior) para indígenas. Qualquer que seja o campo a ser pesquisado, sempre será necessária uma revisão bibliográfica, para se ter conhecimento prévio do estágio em que se encontra o assunto (SANTOS & PARRA FILHO, 1998).

Em conjunto com a revisão bibliográfica, tal estudo contou com pesquisa documental que foi fundamental para o entendimento de como se deu o processo de institucionalização do programa de Ações Afirmativas na UFSCar, através de leitura de legislação institucional, das versões de propostas de ações afirmativas elaboradas, bem como do manual do candidato para o vestibular indígena.

Além disso, em concomitância a esta pesquisa, foi realizado também, um levantamento promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UFSCar⁷), acerca de todas as Instituições de Ensino Superior (IES) público do Brasil que adotaram quaisquer medidas de ações afirmativas, em especial para indígenas, desde 2001 até 2011, tendo em vista atualizar os dados das ações afirmativas e compreender os desenhos dos diferentes programas que estão em vigor atualmente. Para tanto, foi realizada pesquisa documental através da análise de editais, manuais de vestibulares e resoluções, na qual se coletaram as distintas configurações de programas de Ações Afirmativas no país, os grupos beneficiários, as modalidades de ingresso e o ano de implementação de cada um deles. Os resultados desse levantamento deram origem a três artigos com membros do NEAB e parcelas de seus resultados fazem parte deste trabalho na apresentação dos dados referentes às ações

⁷ O Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos foi criado em 1991, por iniciativa de professores, estudantes, servidores e de ativistas do Movimento Negro da cidade de São Carlos/SP e desde sua criação o NEAB tem desenvolvido atividades de pesquisa, ensino e extensão.

afirmativas no Brasil hoje, como forma de melhor elucidar e contextualizar o processo de implementação destas políticas.

Paralelamente, o trabalho voltou-se para o campo de pesquisa, o programa de Ações Afirmativas na UFSCar e seus beneficiários. Para isso, durante este período, foi realizado mapeamento do programa de Ações Afirmativas com o intuito de obter dados referentes ao número de indígenas regularmente matriculados, distribuição dos alunos por sexo, curso e etnia, a fim de apresentar de que modo se configura as informações obtidas junto ao PAA da UFSCar que foram sistematizadas para apresentar o universo de pesquisa.

Ademais, foi realizado trabalho de campo no campus da universidade e entrevistas com estudantes indígenas simultaneamente às outras etapas da pesquisa. O trabalho de campo ocorreu em diversas situações vivenciadas, especificamente em eventos que ocorreram na universidade que, em geral, debateram temas relacionados a questões indígenas, educação e o programa de ação afirmativa em si e que contavam com a presença de estudantes indígenas do campus.

Os eventos acompanhados foram: o seminário “Ações Afirmativas nos 40 anos da UFSCar: desafios e possibilidades”, em novembro de 2010, que contou com a participação de membros do grupo gestor das ações afirmativas, convidados envolvidos no tema que relataram experiências de outros Estados e, inclusive, alunos beneficiários do programa. O “I CONEGRAD – Congresso de Ensino de Graduação da UFSCar”, em setembro de 2011, especificamente a mesa redonda "Educação das relações étnico-raciais: desafios da interculturalidade na UFSCar", cuja sequência do evento abrangeu também uma roda de conversa com o tema “Indígenas na Universidade”, que se deu com a presença de diversos estudantes indígenas dos campi da UFSCar e na qual a participação da pesquisadora foi como relatora do encontro. Outro evento acompanhado foi o “1º Caxiri na Cuia – Colóquios com a literatura indígena”, em maio de 2012, cuja mesa de debates era composta por poetas, professores e escritores indígenas, em que, mais uma vez, houve uma grande participação dos graduandos do campus.

Além disso, foi acompanhado o Vestibular Indígena no ano de 2010, e no ano seguinte, a participação se deu como membro da Comissão de Acolhimento do Vestibular Indígena de 2011, além de outras situações que aparecem durante o convívio no campus, como uma disciplina de Antropologia da Educação cursada juntamente com estudantes indígenas. Em todos estes momentos, foram relatadas falas e situações no diário de campo,

que muito contribuíram para compreender o universo destes estudantes, o que está sendo pensado ou discutido a respeito, assim como os questionamentos por parte dos próprios alunos.

Os conteúdos obtidos pelo diário de campo podem ser considerados metodologicamente como uma etapa da pesquisa que vai além das entrevistas, mas que também pode e deve ser efetuada durante a realização dela, a chamada observação. Santos e Parra Filho (1998) colocam que a primeira coisa a ser feita é observar o grupo social objeto da pesquisa, envolvendo contextos específicos.

Por fim, conforme já mencionado, foram realizadas entrevistas em profundidade com alunos indígenas da UFSCar, por meio de roteiros semi-estruturados, ocorridas no próprio campus. Além disso, foi realizada também entrevista formal com um consultor do programa de Ações Afirmativas, cujo intuito foi acrescentar informações sobre o programa da UFSCar, sua constituição institucional, informações referentes aos índices de evasões e sobre os acompanhamentos dos alunos por parte da instituição.

Em relação às entrevistas com os alunos, o roteiro semi-estruturado foi dividido em três eixos ou blocos de perguntas: o primeiro referente à trajetória destes sujeitos, o que abarca questões que envolvem as cidades em que nasceram e cresceram, famílias, quanto tempo ficaram em suas cidades/comunidades até virem chegarem à UFSCar, porque vieram prestar o vestibular, de que forma ficaram sabendo e o processo até a vinda à universidade.

O segundo bloco envolveu questões referentes à chegada e convivência: se os estudantes conheciam alguém que já estudava na UFSCar, quais as dificuldades enfrentadas ao chegar, a relação da distância, estranhamentos, relação com demais alunos do campus e as relações em sala de aula, com os professores e com o curso. O último eixo envolvia perguntas referentes ao aparato institucional, a participação em algum grupo ou projeto de pesquisa, apoio da universidade, planos após o término do curso e quais as expectativas de retorno.

No início desta pesquisa, a ideia era traçar um perfil dos estudantes indígenas da UFSCar a fim de saber: quem são esses sujeitos que estão entrando no ensino superior? Como sua marca identitária aparece, configura-se ou reconfigura-se a partir do ingresso neste espaço? O intuito seria realizar uma espécie de quadro ou planilha indicando os diferentes locais, idade, sexo, curso e demais informações sobre os sujeitos que envolveram a pesquisa.

Porém, a própria relação com o campo levou à rejeição da ideia: as distintas trajetórias e as diferentes relações com a universidade colocaram-se como um empecilho para

que fosse possível traçar um perfil destes alunos de maneira concreta em um quadro. A opção escolhida foi relatar as experiências vivenciadas ou acompanhadas das experiências dos próprios estudantes indígenas como forma de apresentar este universo.

Os alunos entrevistados serão identificados por meio de nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente, para que suas identidades sejam preservadas e também devido ao fato de ter sido acordado com os estudantes, durante as entrevistas, que seus nomes não seriam relevantes para a composição do trabalho.

2. EDUCAÇÃO INDÍGENA

2.1 Breve contexto da educação escolar indígena no Brasil

Os povos indígenas no Estado brasileiro sempre foram vistos de maneira “transitória”, uma vez que as políticas direcionadas a eles tinham como meta a integração e assimilação cultural, cuja ideia pautava-se na compreensão de que um dia eles “deixariam” de ser índios. Não diferente, a educação indígena foi marcada, em diversos períodos, desde a colonização, pela tentativa de imposição de valores e serviços com o intuito de “civilizá-los” para o restante da sociedade.

Por isso, tratar de educação indígena no Brasil remete a uma longa história e que, segundo Cohn (2006), sua significação vai além de referir-se ao conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena, porque desde sempre foram oferecidos aos índios serviços educacionais para mudar o que são e serem integrados à sociedade que os envolve, por meio de projetos de catequese, evangelização e civilização, tanto por parte do Estado, como de missionários religiosos. Kahn e Franchetto (1994) definem que a educação indígena passou a ser compreendida como um sistema formal institucionalizado pela sociedade não indígena, pautada no letramento e na escola.

Será devido a esta questão que o debate em torno da educação escolar indígena passa a assumir revisão crítica em relação ao papel da escola e demais instituições, já que foi historicamente identificada como “civilização” de índios, até se pensar na ideia de que a educação poderia se utilizada “a favor” dos indígenas ao considerá-la como instrumento de acesso a informações e conhecimentos para a sobrevivência e autodeterminação (SILVA, 2000).

Ferreira (2001) compreende a história da educação escolar dos povos indígenas no Brasil dividida em três diferentes momentos, que vão desde o período colonial até o momento atual. Na primeira fase da educação indígena, a escolarização era exercida exclusivamente pela Igreja Católica, cujo objetivo seria acabar com as diferenças culturais, integrar e se utilizar da mão de obra indígena. Essa ação missionária foi responsável por impor o ensino da

língua portuguesa e da educação cristã, o que acarretou transformações em relação às formas e às concepções de mundo por parte dos indígenas a partir da moral cristã.

A segunda fase Ferreira define como o período de integração dos índios à comunhão nacional, ou seja, o Estado brasileiro decide formular uma política indigenista menos desumana no início do século XX, por meio da criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI) e posteriormente apenas Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910. Houve, portanto, menos peso em relação ao ensino religioso nas escolas missionárias, porém a perspectiva de integração do índio à sociedade nacional, enquanto produtores de bens, fez com que fosse dado maior investimento no trabalho agrícola e doméstico, o que acarretou desinteresse de escolarização por parte dos indígenas (FERREIRA, 2001). De qualquer forma, ao invés de dizimar esta população, as políticas adotadas neste período visavam “proteger” e emancipar os indígenas dentro do cenário econômico do país na época, imaginando-os como futuros trabalhadores rurais.

Será atribuição do SPI, em 1929, a partir do Decreto Federal nº5.484/28, a tarefa de exercer a tutela sobre os povos indígenas por meio de uma política que buscava a integração, pensando no índio como um status transitório que, com o passar do tempo, se “civilizaria” e deixaria de existir no Brasil. Lima (2007) explica a ação do SPI ao tratar os indígenas como futuros pequenos produtores rurais:

Inaugurou-se então o regime tutelar sobre os povos indígenas, marcado pelas mesmas ideias assimilacionistas de nosso arquivo colonial, em que os indígenas são categoria transitória pois uma vez expostos à civilização, deixariam de sê-lo. Por isso a ideia era reconhecer-lhes pequenas reservas de terras, o básico para se sustentarem, de acordo não com seus reais modos de vida, mas sim com aquilo que se pretendia ser seu futuro – pequenos produtores rurais ocupando o território brasileiro, isto é *trabalhadores nacionais* (LIMA, 2007, p.3)

Em 1953, o SPI decide elaborar uma reestruturação das escolas indígenas para adaptá-las às necessidades de cada comunidade indígena, o que resultou no “Programa Educacional Indígena”. É importante ressaltar que tal período, segundo Ferreira (2001), foi marcado pela busca de uma nova conotação em relação ao papel das escolas nas aldeias, em que se inseriu no currículo “práticas agrícolas” para os meninos e “práticas domésticas” para as meninas. Até os prédios escolares foram alterados para se assemelharem a casas indígenas, sendo muitas escolas chamadas de “Casa do índio” para que pudessem retirar o sentido

negativo que a denominação “escola” havia adquirido. Ou seja, mais uma vez o papel da escola indígena é associado ao imperativo econômico nacional por parte do Estado brasileiro, no entanto, elas adquirem uma “roupagem” indígena a fim de denotar um espaço genuinamente voltado às demandas dos próprios indígenas.

Outra questão é que, embora o SPI considerasse a diversidade linguística extremamente relevante para a caracterização indígena, o número reduzido de índios não justificava o investimento do Estado em um ensino bilíngue. Contudo, a extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, levaram a modificações importantes na história da educação escolar indígena. Em 1973 é elaborado o Estatuto do Índio (Lei Federal nº6001/1973) que vai regulamentar as diretrizes básicas das ações da FUNAI.

Uma das ações fundamentais elegida pela FUNAI em relação à educação escolar indígena é o ensino bilíngue, porém de acordo com Ferreira (2001), tal meta, ao invés de preservar e respeitar os valores e meios de expressão dos indígenas, como previsto no Estatuto do Índio, representava o interesse civilizatório de acessá-los ao Estado nacional de forma semelhante aos missionários evangélicos. A autora coloca que no período do SPI apenas não havia programas voltados ao ensino bilíngue por não haver profissionais que dessem conta da enorme diversidade linguística existente, problema a partir de então solucionado por meio de uma política com profissionais que seriam responsáveis por traduzir os valores da sociedade ocidental para os indígenas.

Esse período é marcado por uma educação em descompasso com a realidade indígena até ocorrer, em 1979, o “I Encontro Nacional de Educação Indígena”, evento que reuniu uma série de críticas quanto ao modo de atuação da FUNAI e sua consequente relação de desigualdade entre os indígenas e a sociedade nacional. Assim também se sucedeu nos demais Encontros Nacionais Indígenas, em que foram discutidos temas como a escola indígena, formação de professores, organização de currículos e direitos indígenas, entre outros. Tais encontros foram responsáveis pela elaboração de documentos oficiais dirigidos ao Ministério de Educação e Cultura solicitando nova política de educação indígena formulada de maneira representativa, junto com eles próprios.

A chamada terceira fase da educação escolar indígena será, portanto, a partir da década de 1970, período marcado por uma série de encontros no país, assembleias e congressos com a reunião de antropólogos, sociólogos, organizações não-governamentais pró-

índio e o próprio Movimento Indígena, cada vez mais organizado, na busca da defesa de seu território, respeito à diversidade linguística e cultural e, principalmente, educação específica e diferenciada. É importante evidenciar a articulação e organização do Movimento Indígena⁸ a partir deste período na defesa de seus direitos, já que foram diretamente responsáveis por mobilizar grande parte das mudanças ocorridas na legislação, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988.

Um grande marco nas conquistas dos povos indígenas, a Constituição de 1988, assegurou, de maneira inédita, um capítulo específico para tratar as questões indígenas, o capítulo VIII “Dos Índios”, que os reconhece como parte legítima para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses. Além disso, é garantido no artigo 231⁹:

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

O texto constitucional reconhece os direitos indígenas e de suas comunidades em relação a seus costumes, tradições, culturas, transmissões de conhecimento e idioma e não há mais necessidade da mediação de um órgão para representá-los judicialmente, sendo que deixam de ser tidos como “relativamente incapazes” conforme prerrogativa do antigo Código Civil de 1916. Grupioni (2008) acrescenta ainda a Constituição de 1988 como um importante acontecimento nas relações entre Estado e grupos indígenas não apenas por reconhecer o direito à diferença, mas por considerar o índio como pessoa e cidadã, com direitos e deveres pertencentes a uma comunidade ou grupo, distinguindo da política integracionista à comunhão nacional realizada até então.

Simultâneo a tais acontecimentos, o cenário internacional também era favorável à discussão dos direitos humanos para além da igualdade, pensando no reconhecimento das diferenças e valorização da diversidade cultural. Candau (2008) discute a tensão do debate público da atualidade, a partir da Conferência de Viena em 1993, em relação à Declaração

⁸ Para citar algumas organizações indígenas que protagonizaram mudanças essenciais na legislação indígena e na Constituição de 1988: União das Nações Indígenas (UNI); Conselho Geral da Tribo Ticuna; Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro; Conselho Indígena de Roraima; Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB); União das Nações Indígenas do Nordeste (UNI/NE); Organização dos Povos Indígenas do Rio Envira; Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues; Comissão de Professores Indígenas da Amazônia e Roraima (COPIAR).

⁹ De acordo com o site <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>, último acesso em 21/06/2011.

Universal dos Direitos do Homem de 1948, cujas matrizes enfatizaram a questão da igualdade e que, com o passar do tempo, houve um deslocamento para o tema da diferença, na qual variados grupos de diferentes países passaram a questionar a universalidade pelo qual tais direitos foram construídos.

Outro avanço ocorre em 1991, quando o governo transfere a responsabilidade da gestão da educação indígena da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC¹⁰), transformação que estava ocorrendo na estrutura do Estado Brasileiro como um todo. Assim, este contexto de redemocratização do Brasil, reforma estatal em várias esferas (econômica, judiciária, educacional, entre outras) e de transferência de responsabilidade da educação indígena para o MEC, gerou expectativas que acabaram por envolver organizações indigenistas e indígenas na participação e intervenção em conteúdos e em procedimentos de elaboração dos documentos oficiais bem como na legislação da Educação Escolar Indígena no Brasil (ALMEIDA, 2010).

Sobre este mesmo fato, Grupioni (2000) considera um grande avanço no sentido tanto da incorporação das escolas indígenas ao sistema de ensino brasileiro quanto ao respeito e reconhecimento dos profissionais envolvidos com o ensino bilíngue, além de principalmente transferir a responsabilidade do atendimento das necessidades educacionais indígenas para o Estado e não como era antes, qual seja, por órgãos indigenistas e missões religiosas. Assim, os debates em torno da educação indígena passam a ser vistos e pensados da perspectiva do Estado a partir de políticas públicas.

Para que o funcionamento da educação escolar indígena estivesse de acordo com os princípios estabelecidos pelo MEC de “educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue” (Brasil/MEC, 1993), o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1999, por meio da Resolução nº03 da Câmara de Educação Básica, foi responsável por definir diretrizes e metas específicas para este tipo de escola, como o reconhecimento da categoria *escola indígena* no sistema de ensino e que tais escolas tivessem “normas e ordenamentos jurídicos próprios”. Além disso, a citada Resolução coloca por conta de cada Estado federativo a responsabilidade da oferta da educação escolar indígena.

Somente no período de 1995 a 2002, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI/ Secretaria de Educação Fundamental/MEC) proporcionou atendimento a mais de 100 (cem) mil estudantes indígenas em uma rede de cerca de 1.392 (um mil trezentas

¹⁰ Decreto Presidencial nº26 de 04/9.

e noventa e duas) escolas indígenas. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Federal nº 9.394/1996 – apresenta dois artigos sobre a educação escolar bilíngue e intercultural, apontando como dever do Estado fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, proporcionando oportunidades de recuperação das memórias históricas e identitárias.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) inclui um capítulo específico sobre a educação escolar indígena, com metas que estabelecem a universalização da oferta de Programas Educacionais aos povos Indígenas que assegura a autonomia para incluir propostas curriculares em consonância com a comunidade. O plano prevê ainda a criação de linhas de financiamentos para a implementação de programas de educação indígena, além de estabelecer como meta a profissionalização do magistério indígena através de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, por meio da colaboração de universidades e instituições de ensino superior (GRUPIONI, 2000).

Segundo Cohn (2006), o Parecer CNE/CEB 14/1999, a Resolução 03/99 e o Plano Nacional de Educação, Lei nº10172/2001, permitiram que se criassem, portanto, condições legais, jurídicas e administrativas para a implementação de educação diferenciada e específica, com destaque à ênfase na formação de professores indígenas, produção de materiais didáticos específicos e adaptação do projeto escolar a uma realidade específica, pautada na autogestão.

Observa-se, deste modo, uma política diferenciada da atuação tutelar pela FUNAI, realizada atualmente pelo MEC, com a participação de indígenas e não-índios envolvidos na temática da educação, pensando na organização de professores indígenas para a gerência das escolas diferenciadas. Porém, Almeida (2010) adverte que não basta construir diretrizes, princípios e ações de uma política intercultural: é necessário também criar estruturas de gestão mais flexíveis a fim de que se possa garantir o direito dos povos indígenas a ter suas escolas baseadas em suas organizações sociais.

A partir do histórico apresentado, o que se percebe é que este direcionamento em torno da escola indígena traz à tona um diagnóstico que aponta que a oferta dessa educação escolar cresceu 47,3% desde 2002, de acordo com os dados obtidos pelo Censo Escolar de 2006, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais), aumentando substancialmente o número de estudantes indígenas. Este aumento de concluintes

na educação escolar remete a crescente demanda por ensino superior em período posterior, daí a importância de pensar desde já em políticas de inserção universitária para tais grupos.

De maneira geral, o histórico de educação indígena, do ensino básico ao superior é recente e caminha de forma imbricada. Foi neste contexto de criação de uma educação escolar indígena diferenciada que esses grupos se depararam com a necessidade de formação de professores próprios. Por isso, em um primeiro momento, a demanda por ensino superior indígena voltou-se para a formação de professores por meio dos cursos específicos de Licenciaturas Interculturais, para, posteriormente, se voltarem para o ingresso a universidade de maneira mais ampla e em diferentes cursos de graduação. Tais licenciaturas assumem relevância histórica por serem consideradas a primeira iniciativa de acesso para indígenas em universidades públicas.

2.2 Ensino superior para indígenas

A luta indígena por acesso ao ensino superior adquiriu ganhos significativos a partir da Constituição de 1988, e vincula-se principalmente à sistematização da educação escolar indígena no Brasil aprovada pelo MEC e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Esta lei, que atribui à educação escolar indígena como *específica e diferenciada*, é recebida de maneira otimista pelo Movimento Indígena que, frente à ação educativa realizada pela FUNAI há anos, aparece como uma alternativa à busca de reconhecimento e valorização cultural.

Esta procura por ensino superior por parte dos povos e organizações indigenistas é explicada por Lima (2007) por meio de dois enfoques, tanto da formação de professores próprios quanto para a formação de demais profissionais indígenas graduados para responderem às suas demandas:

O primeiro tem a ver com a educação escolar que foi imposta aos indígenas, e que redundou na formação de professores indígenas. O segundo viés passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados em saberes científicos ocidentais, capazes de articular esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução das necessidades surgidas com o processo de territorialização contemporâneo a que estão submetidos e que redundaram na demarcação de terras a coletividades (LIMA, 2007, p.261).

Desta forma, é a partir do histórico de construção de uma educação escolar indígena descrito acima, que o primeiro viés colocado por Lima ocasiona a necessidade de se pensar na inserção dos indígenas ao ensino superior para a formação de quadro docente que atuará nas escolas indígenas.

Junto a este movimento, em 1996, o governo federal organiza um seminário internacional intitulado “*Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*”, organizado pelo Ministério da Justiça, cujo debate voltou-se para o reconhecimento do racismo no Brasil. Em decorrência deste debate, o tema do racismo adquire novos contornos e muitos intelectuais e ativistas do Movimento Negro passam a denunciar práticas racistas e desmistificar o mito da democracia racial¹¹.

Isto significa que a discussão em torno do racismo, que passa a ganhar espaço na agenda nacional, será responsável pela articulação do Movimento Negro na luta por políticas de inclusão de minorias¹² étnico-raciais no ensino superior, a serem delineadas, posteriormente, em políticas de ações afirmativas. Por isto, o contexto de atuação do Movimento Negro pela democratização do ensino superior faz total relação com o processo de inclusão de indígenas nas universidades.

Em setembro de 2000, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, cria um *Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata*, em que se realiza uma série de pré-conferências regionais para se tirar uma posição a ser levada na Conferência de Durban, que ocorreria no ano seguinte. Tais encontros culminaram na *Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância*, em julho de 2001, na Universidade

¹¹ Gilberto Freyre é o primeiro sociólogo moderno responsável por sustentar a ideia de harmonia entre as raças ou democracia racial no Brasil. Em sua obra *Sobrados e Mucambos* publicado em 1933, Freyre influencia a imagem positiva da mestiçagem no Brasil salientando a ideia de uma sociedade não racista, cuja formação se deu por meio da mistura harmoniosa e democrática entre as raças. Neste contexto, Florestan Fernandes será o primeiro a transformar a democracia racial em um mito rompendo com o pacto democrático com sua obra *A inserção do negro na sociedade de classes* publicado em 1964: “*Portanto, as circunstâncias histórico-sociais apontadas fizeram com que o mito da democracia racial surgisse e fosse manipulado como conexão dinâmica dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitude, comportamentos e ideais aristocráticos da raça dominante*” (FERNANDES, 1965). A partir de então, intelectuais e ativistas negros vão procurar desmistificar esta ideia de democracia entre as raças denunciando o preconceito racial existente no Brasil.

¹² É importante ressaltar que o conceito de minoria refere-se à possibilidade de terem voz ativa ou intervirem nas instâncias decisórias do poder e não ao número quantitativo: “*O que move uma minoria é o impulso de transformação. O que Deleuze e Guattari inscrevem no conceito de “devir minoritário”, isto é, minoria não como um sujeito coletivo absolutamente idêntico a si mesmo e numericamente definido, mas como um fluxo de mudança que atravessa um grupo, na direção de uma subjetividade não capitalista*”. (SODRÉ, 2005).

Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e resultaram na *Carta do Rio – Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância*, documento nacional em que se reconhece o racismo como um fenômeno de origem histórica e a necessidade de políticas afirmativas com a finalidade de superar as discriminações sociais.

Apesar da grande mobilização em torno do tema, segundo Almeida (2008), setores importantes do governo de Fernando Henrique Cardoso mantinham-se claramente contrários à adoção de políticas afirmativas, a exemplo, o então ministro da educação, Paulo Renato de Souza, que chegou a publicar artigos posicionando-se contra a instituição de uma política de cotas ou de reserva de vagas em universidades públicas brasileiras.

Os debates em torno da adoção de ação afirmativa no Brasil tiveram como foco, pelo menos em um primeiro momento, o acesso de afro-descendentes, em razão das discriminações raciais como forma de reparação histórica. Barroso-Hoffman (2005) relata que, no caso dos indígenas, a compensação aos danos históricos teve uma repercussão muito menor e com menos polêmicas, cuja causa ela atribui muito mais ao fato da participação indígena na política de ação afirmativa ser proporcionalmente menos ameaçadora que dos afrodescendentes e dos oriundos de escola pública do que pela compreensão da necessidade do ingresso.

No entanto, a presença indígena na universidade não é menos polêmica, já que um dos temores é que a entrada destes sujeitos na universidade possa ameaçar a identidade indígena ou ocasionar a perda de vínculo dos estudantes com seus povos de origem. Tal visão de perda de vínculos e identidade, associada principalmente ao deslocamento dos indígenas aos centros urbanos aponta desconhecimento de que muitas lideranças indígenas expressivas vivem em centros urbanos e sem deixar por isto de se organizar coletivamente para manter seus interesses e reproduzindo culturalmente seus laços sociais e políticos (BARROSO-HOFFMAN, 2005).

Vai ser frente a este cenário político controverso que o *Programa Diversidade na Universidade* é criado no ano 2002, por meio da Lei Federal nº 10.558/02 que, embora carregue o nome “universidade”, sua ação não se limita ao ensino superior, posto que abrange o ensino médio com programas pré-vestibulares. Sob a gestão de Cristovão Buarque no Ministério da Educação o imperativo ao se tratar da questão indígena era a formação de professores próprios e, neste mesmo período, foi criada a Secretaria de Educação Superior- SESU, tendo em vista planejar, coordenar e supervisionar a formulação da Política Nacional

de Educação Superior, que contou com ampla participação de organizações indígenas, ONGs, entre outros setores da população. Além disso, a SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-, cujo objetivo de criação foi a contribuição para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino voltados para a valorização das diferenças e diversidade e promoção da educação inclusiva, também foi uma das responsáveis pela garantia da formação específica de professores indígenas.

Em 2005, é divulgado o edital do PROLIND – Programa de Apoio a Licenciaturas Interculturais Indígenas – a partir de parceria entre a SESU e a SECADI, com o intuito de instituir um programa de apoio à formação superior indígena, em especial, de professores indígenas com propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas específicos.

Porém, os primeiros cursos de Licenciatura Intercultural criados no Brasil foram anteriores à ação governamental e sem o apoio do MEC, como sucedeu na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) em 2001¹³. Na primeira turma foram oferecidas 200 (duzentas) vagas, sendo 180 (cento e oitenta) para candidatos do estado do Mato Grosso e 20 para os demais estados, nas áreas de Línguas, Artes e Literaturas, Ciências Matemáticas e da Natureza e Ciências Sociais. O ingresso ocorreu por meio de um vestibular específico, que buscou considerar aspectos relacionados à educação escolar indígena, como legislação, currículo, formação de professores, protagonismo indígena, dentre outros¹⁴.

A Universidade Federal de Roraima (UFRR), em seguida, também foi uma das precursoras a instituir um curso de Licenciatura Intercultural em 2002, vide Resolução nº. 017/02 do CEPE, de 06/12/2002, por meio do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, entidade acadêmica voltada para a inclusão de indígenas ao ensino superior e para fomentar o debate que envolve questões indígenas da sociedade brasileira, em específico no Estado de Roraima.

Já as universidades estaduais do Paraná foram as primeiras a estabelecerem uma política pública de Ações Afirmativas para ingresso de indígenas em cursos regulares de suas instituições no ano de 2001, concretizadas pela Lei Estadual nº13134/01, com a criação de três novas vagas¹⁵ em cada curso, a serem ocupadas exclusivamente por indígenas.

¹³ O curso foi reconhecido em 2004 pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso – CEE/MT, por meio da Portaria nº. 321/04 – CEE/MT publicada no Diário Oficial do Estado em 21 de setembro de 2004.

¹⁴ Ver Januário & Selleri Silva, 2008.

¹⁵ Em 2006 esta Lei ganha nova redação e passa a determinar a criação de um total de seis vagas a serem ocupadas exclusivamente por estudantes indígenas, de acordo com a Lei nº14995/06.

Sucedem-se assim, as primeiras formas de acesso da população indígena ao ensino superior, de maneira autônoma, por iniciativa das universidades através de mobilizações tanto dos Movimentos Negro e Indígena, quanto de intelectuais da área. Este acontecimento, recente e em construção, levou à organização do Seminário *Desafios para uma Educação Superior para Povos Indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*, realizado em agosto de 2004 e coordenado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento e pelo Museu Nacional – LACED – UFRJ. O intuito do seminário foi discutir os direitos culturalmente diferenciados e as conquistas educacionais dos povos indígenas em relação ao Estado, tendo em vista a notoriedade das demandas por ensino superior, com debates de possíveis modelos de acesso às universidades, mapeamento de problemas e delineamentos estratégicos de permanência ns cursos regulares de ensino superior, dentre outros.

Sobre as discussões que envolveram o Seminário supracitado foram abordadas questões referentes aos formatos pedagógicos e conteúdos diferenciados nas carreiras regulares, sobre ações afirmativas e modelos de financiamento destas políticas, assim como o sentido da universidade e seu papel como reprodutora ou não do *status quo* e dos sistemas de dominação existentes:

Ao incluir os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados e testar o quanto estruturas, que acabam se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas histórica e culturalmente (LIMA e BARROSO HOFFMAN, 2004, p.17).

Além disso, foi considerado um certo “atraso” do debate sobre a inserção de indígenas no ensino superior e a percepção de que esta realidade apresenta-se não apenas no Brasil, como em grande parte da América Latina. De maneira geral, apenas a partir dos anos 90 passaram a ser realizados diagnósticos que evidenciariam a exclusão dos povos indígenas para que se pensasse na universidade como instrumento de construção de caminhos e argumentos a fim de legitimar a luta dos povos indígenas no Brasil.

O interessante do Seminário em questão foi a possibilidade de reunião de diversos setores da sociedade: membros de Conselhos Indígenas (CIs), lideranças indígenas, professores universitários de diversas instituições ligadas à temática, como por exemplo, o LACED – Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento, responsável

por organizar o evento, e setores do governo. Em uma das mesas intitulada “Ações Afirmativas e Direitos Culturais Diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior”, cuja composição da mesa apresentou-se bem diversificada, destaca-se a fala de Azalene Kaingang, do Instituto Indígena Warã¹⁶. Segundo a indígena, existe uma contradição existente no país pelo fato do Estado pretender-se como multicultural e, em contrapartida, a prática evidencia a existência de uma supressão das diferenças e das diversidades de cultura, sendo que o Estado ao invés do diálogo, tem realizado um monólogo.

Juntamente com este fato, Azalene vai defender a política de cotas ou ação afirmativa, como forma necessária para compensar práticas e políticas de exclusão social, e as universidades têm o papel de auxiliar a dominar os códigos da sociedade não-indígena como estratégia e manutenção dos direitos indígenas:

(...) os governos falam muito nas necessidades de melhorar o Ensino Médio, o Ensino Fundamental nas escolas públicas como forma de possibilitar uma preparação de mais qualidade para afro-descendentes e indígenas a fim de que tenham acesso às universidades federais. Mas enquanto isso não acontece, onde nós vamos estar? A cota é, sim, fundamental, pelo menos para que se corrijam parcialmente as injustiças e a exclusão que sofreram os afro-descendentes e os indígenas.(...) A universidade é o espaço onde se deve viabilizar as diversidades, onde devem estudar os indígenas, afro-descendentes, alemães, japoneses e outros. Enfim, toda diversidade precisa se fazer presente na universidade, pois é ali que se produz o pensamento e o conhecimento; é o espaço certo para começar mudar as cabeças. Não somos os únicos que devemos nos preparar para entrar na universidade; ela também tem que se preparar para nos receber e nos entender (Azalene Kaingang¹⁷).

Nesta mesma linha de pensamento, o debatedor da mesa, o antropólogo indígena Gersem Luciano Baniwa, proferiu seu discurso no sentido da atenção que se deve ter para que as ações afirmativas não sejam consideradas apenas sob a perspectiva do acesso. Ele alerta cautela para que o respeito à cultura, aos conhecimentos e direitos indígenas sejam assegurados e que, para se trabalhar nesta perspectiva, é somente modificando as filosofias e concepções acadêmicas de nível superior.

¹⁶ O Instituto Indígena Warã é uma organização indígena composta por profissionais indígenas com formação de ensino superior, cujo principal objetivo é a defesa dos direitos humanos dos povos indígenas. Sua sede se localiza na cidade de Brasília-DF. Disponível em <http://pt.wiser.org/organization/view/81a2d656cbe2e2c84262ea48273c3de0m>. Último acesso: 12/04/2012

¹⁷ LIMA, A. C. de S. e BARROSO HOFFMANN, M.. **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Fundação Ford. Trilhas de Conhecimentos – Seminário, agosto, 2004. Publicado em 2007. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>>. Último acesso: 12/04/2012

Outra coisa para que Gersem chama atenção é um olhar mais amplo sobre a realidade indígena, no sentido de se pensar a educação indígena; exemplifica que embora a discussão seja de uma proposição de ensino superior, a grande maioria dos povos indígenas não possuem nem ensino fundamental. Por isso, a importância de analisar de maneira total as demandas por educação indígena. Seus questionamentos prosseguem refletindo a construção de uma universidade que abarque uma pluralidade de conhecimentos, e, em outras palavras, ele coloca:

Precisamos de um novo sistema de educação? Eu tenho a impressão de que se temos hoje o Sistema Único de Saúde, também temos o Sistema Único de Educação. Mas se trabalharmos nessa dimensão, onde fica a diversidade, onde fica a pluralidade? Precisamos criar novo sistema educacional que atenda efetivamente essa pluralidade, precisamos romper com toda a burocracia, com todos os instrumentos que ajudam a inviolabilizar a garantia de direito. (...) Por que não temos uma universidade com toda a pluralidade dos nossos conhecimentos e qualquer branco, negro, vermelho ou pardo venha aprender também o que sabemos? (Gersem Luciano Baniwa¹⁸).

A iniciativa do referido Seminário foi de grande relevância para que diversos grupos interessados na temática do acesso de indígenas ao ensino superior expusessem suas demandas. Segundo Lima e Barroso-Hoffman (2004), o ingresso em cursos regulares de universidades brasileiras tem se constituído num grande desafio, há necessidade dos povos indígenas possuírem quadros capacitados para construir nova relação com o Estado brasileiro, e redes sociais em diversos contextos, locais, regionais, nacionais, sem a mediação de técnicos não-indígenas.

Desde então, ocorreu crescente adoção de políticas de ações afirmativas para indígenas em universidades públicas brasileiras, cujos dados serão apresentados posteriormente. Os delineamentos das medidas de ingresso são das mais variadas possíveis, o que gera, ao mesmo tempo, uma riqueza de experiências e uma falta de debate no sentido do conhecimento de como as políticas têm sido desenvolvidas e quais seriam suas necessidades.

¹⁸ LIMA, A. C. de S. e BARROSO HOFFMANN, M.. **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil:** Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Fundação Ford. Trilhas de Conhecimentos – Seminário, agosto, 2004. Publicado em 2007. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>>. Último acesso: 12/04/2012

3. AÇÕES AFIRMATIVAS

3.1 Histórico das Ações Afirmativas

O processo de implementação de programas de ações afirmativas no Brasil faz parte de um contexto amplo de debates que abarca tanto a esfera nacional quanto a internacional. Certamente a Conferência de Durban em 2001 foi um marco importante tanto para uma mobilização nacional, na fase preparatória para o evento, quanto após, com a argumentação do Movimento Negro para que o Estado adotasse medidas de discriminação positiva para combater as desigualdades raciais existentes no país, já evidenciadas por uma série de estudos.

Essa proposta política de “representação diferenciada” a determinados grupos populacionais como forma de solucionar as desigualdades historicamente herdadas teve origem na Índia, no início do século XX, logo após a Primeira Guerra Mundial, antes mesmo da independência indiana (WEDDERBURN, 2007). Porém, esse tipo de política adquire o nome de *Ações Afirmativas* a partir dos anos 1960, nos Estados Unidos, com a assinatura do decreto presidencial¹⁹ do então presidente John Fitzgerald Kennedy, em um período marcado por intensas reivindicações em busca de democracia e igualdade de oportunidade a todos, com grande participação e luta do movimento negro para a ampliação de direitos contrários às leis segregacionistas vigentes na época.

Tal projeto político denominado ações afirmativas estende-se por diversos países²⁰ do mundo envolvidos no contexto do final da Segunda Guerra Mundial e do processo de lutas de descolonização de países africanos e sul-asiáticos como estratégia voltada para a formação de quadros autóctones nos postos de comando da sociedade e do ensino. Ou seja, a proposta de “cotas” e outras medidas específicas foram destinadas à garantia de acesso dos nativos às funções até então monopolizadas pelos europeus, como um meio de *empoderamento*²¹.

Este tipo de medida colocava como dever do Estado, além da extensão dos direitos civis, a garantia de melhores condições a populações negras e demais grupos populacionais que tenham sido subordinados ou excluídos em empregos ou sistemas educacionais.

¹⁹ A Executive Order 10.925 de 6 de março de 1961, ver Medeiros (2009).

²⁰ De acordo com Munanga (2001) as chamadas políticas ações afirmativas já foram implementadas em diversos países em que ele cita Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, dentre outros.

²¹ Ver Wedderburn, 2007, p.311.

(MOEHLECKE, 2002). Para melhor elucidar o significado de Ação Afirmativa, a presente pesquisa utiliza-se da definição de Joaquim Benedito Barbosa Gomes, descrita abaixo:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferente das políticas governamentais antidiscriminatórias [...] as ações afirmativas tem natureza multifacetária e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas -, isto é, formalmente por meios de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo (GOMES, 2001, p. 40).

Em outras palavras, trata-se de um conjunto diferenciado de medidas cujo objetivo seria igualar o acesso de grupos sociais discriminados a certas oportunidades sociais²². No caso brasileiro, em específico nas políticas educacionais de ensino superior, é possível analisá-las como um conjunto de medidas que emergiram por intensa mobilização de movimentos sociais e acadêmicos, cuja implementação deu-se à revelia da mídia brasileira²³ e de forma autônoma nas universidades estaduais e federais e, em sua maior parte, sem apoio do Estado.

O debate em torno das Ações Afirmativas pode ser iniciado a partir da discussão de sua constitucionalidade e do princípio da igualdade. Segundo Gomes (2003), o princípio de igualdade tem origem no contexto revolucionário²⁴ do século XVIII, sobretudo nos EUA e na França, em que se estabelece de uma maneira universal que todos são iguais segundo a lei sem qualquer distinção ou privilégio, como forma de coibir regalias e discriminações muito presentes na época em relação a linhagens e classes sociais.

Nesta linha, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos voltou-se, sobretudo, à garantia de direitos fundamentais, resguardando a igualdade de direitos. Piovesan (2005) aponta que nesta primeira fase os direitos humanos apresentavam certo temor à

²² JACCOUD, T; THEODORO, M. “Raça e Educação: os limites das políticas universalistas”. In SANTOS, S. A. (org). **Ações Afirmativas e o combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p.114.

²³ FERES JUNIOR, J. Ação Afirmativa no Brasil: a política pública entre os movimentos sociais e a opinião doutra. In: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE Sabrina (Org). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009, p.37.

²⁴ Referência precisamente a Independência dos EUA em 1776 e a Revolução Francesa em 1789.

diferença baseado no princípio da igualdade formal, sobretudo após a ocorrência do nazismo, mas que, com o passar do tempo, tornou-se insuficiente tratar o indivíduo de maneira universal e abstrata sendo necessária uma especificação do sujeito de direito, devendo ser visto em sua particularidade. Ocorre uma inversão de sentido ao se pensar na diferença em que ela não seria mais utilizada na destruição de direitos fundamentais, mas na promoção deles para grupos socialmente fragilizados e que necessitam ser tratados em sua especificidade:

Neste cenário, por exemplo a população afro-descendente, as mulheres, as crianças e demais grupos devem ser vistos nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade, surge também como direito fundamental o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura tratamento especial (PIOVESAN, 2003, p. 47).

O que passa a ocorrer neste contexto é que o indivíduo ou grupo, enquanto particulares tornam-se alvo de políticas específicas na tentativa do estabelecimento de igualdade formal em que o Estado retira sua posição de neutralidade na busca de concretizar o princípio da igualdade e de inserir grupos em situação de vulnerabilidade em espaços sociais. No caso as ações afirmativas, para Piovesan (2003), podem ser vistas sob esta lógica: como medidas especiais e temporárias que visam recuperar o passado de discriminação viabilizando a inclusão de grupos como mulheres e minorias étnico-raciais por exemplo. Em outras palavras, trata-se de poderoso instrumento de inclusão social.

Na América Latina, nomeadamente nas décadas de 60 e 70, o momento de regimes autoritários e de ditaduras militares ocasionou que os processos de desmantelamento desses regimes políticos originassem lutas de segmentos historicamente subalternizados: negros, indígenas, mulheres, classe operária, homossexuais, entre outros. Diversas mobilizações de diferentes grupos fizeram parte do processo de redemocratização dos países latino-americanos que acarretaram uma re-avaliação da condição sócio-racial destas minorias, o que levou ao fortalecimento dos movimentos negro e indígena na luta por políticas de ações afirmativas.

A partir da década de 1980, mormente, ocorre uma intensa articulação por parte do Movimento Negro (e também do Movimento Indígena²⁵) com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Democrática” ou “Constituição Cidadã”, que

²⁵ Porém, segundo Paulino (2008) os militantes do movimento indígena tiveram focado sua principal luta em torno da questão territorial, de demarcação e sustentabilidade das terras indígenas.

gerou expectativas em relação à luta contra a discriminação, expressada legalmente na criminalização do racismo através da Lei Federal 7.716/1989, criada tão logo após a promulgação do texto constitucional.

As décadas subsequentes, portanto, foram marcadas por diversas atuações do Movimento Negro em torno da temática racial, como exemplo, a *Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida*, que ocorreu em Brasília, no dia 20 de novembro²⁶ de 1995. Tal marcha, que reuniu aproximadamente 30 (trinta) mil ativistas do movimento negro de todo o país, é considerada a primeira iniciativa pela implementação de políticas de ações afirmativas para populações historicamente discriminadas, já que relatou o racismo e as condições de exclusão social e racial presentes na sociedade.

O resultado dela foi um documento encaminhado ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) oportunidade em que se apresentou um diagnóstico que demonstrava tanto a insuficiência da legislação para dar conta das práticas discriminatórias como dados estatísticos que expunham a desigualdade de oportunidade entre as raças, as desvantagens educacionais, de trabalho, saúde, violência, religião e terra, evidenciando a necessidade de políticas públicas inclusivas para a população negra no Brasil.

Será por influência do documento apresentado na Marcha Zumbi dos Palmares que o governo cria no mesmo ano o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), no qual participam membros representantes do Estado e do Movimento Negro, cujo intuito seria de desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra (MOEHLECKE, 2002, p.206).

Assim, foi precisamente no governo FHC que houve uma notória mudança no que tange à questão discursiva, e daí, posteriormente, refletida em ações em relação à existência do racismo no Brasil, que, de acordo com Hofbauer (2006), pela primeira vez se reconheceu oficialmente a existência de um “problema racial” e se passou a preocupar com estratégias específicas de combatê-lo. Segundo o autor, a história do debate brasileiro foi marcada pelo ideário do branqueamento e pelo mito da “democracia racial”, passando então a introduzir concepções essencializadas das diferentes raças humanas para questionar o discurso hegemônico, ou seja, com as categorias “negro”, “branco” ou até mesmo “índio” presentes nos discursos dos movimentos sociais e de teóricos das relações raciais tornou-se possível

²⁶ O dia 20 de novembro foi evocado como data negra em 1971 pelo Grupo Palmares, de Porto Alegre –RS. Em 1978, com o manifesto do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) foi denominado o Dia Nacional da Consciência Negra, data esta que coincide com o dia da morte do líder Zumbi dos Palmares em 1695. Ver Silveira, 2003.

desmascarar mitos, embora sem contribuir de forma efetiva para interpretar a complexa questão das identidades²⁷.

Silvério (2002) atribui que os anos 90 foram importantes para uma mudança significativa de postura da sociedade brasileira em relação a questões da população negra, uma vez que foram ampliados estudos precisos e pesquisas empíricas abordando as desigualdades a que os negros estavam submetidos. Os debates que envolveram o desmantelamento do mito da democracia racial foram responsáveis pela ampla revisão da categoria raça, não mais tida em um sentido biológico, mas em um nível social de auto-identificação com uma consciência política e identidade étnica.

Analisando os discursos sobre mestiçagem no Brasil, Munanga (2008) os posiciona como uma etapa transitória em um processo de branqueamento baseados em um modelo racista universalista. Para ele, este modelo avalia negativamente qualquer diferença e sugere um ideal de homogeneidade a ser realizado pela assimilação cultural, em que a elite branca, durante longo período, preocupou-se com a construção de uma unicidade através de uma identidade nacional, minimizando a pluridade étnico-racial.

Porém, o que acontece é que a mestiçagem não conseguiu resolver os efeitos da hierarquização dos três grupos de origem (brancos, negros e índios) e os conflitos de desigualdade raciais resultantes desta hierarquização (MUNANGA, 2008). Os movimentos negros nascidos na década de 1970 substituíram o anti-racismo universalista pelo anti-racismo diferencialista:

Se a mestiçagem representou o caminho para nivelar todas as diferenças étnicas, raciais e culturais que prejudicavam a construção do povo brasileiro, se ela pavimentou o caminho não acabado do branqueamento, ela marcou e significativamente o inconsciente e o imaginário coletivo do povo brasileiro. O universalismo tão combatido pelos movimentos negros contemporâneo se recupera justamente através da mestiçagem e da ideia de sincretismo sempre presente na retórica oficial (MUNANGA, 2008, p.118).

O que irá ocorrer no Brasil, a partir de então, tanto no debate acadêmico quanto nos movimentos identitários, é a redefinição das categorias negro e índio em termos étnico-culturais. Para Guimarães (2005), apenas um discurso racista de autodefesa pode recuperar o sentimento de dignidade, de orgulho e de autoconfiança que foi rompido por séculos de racialismos universalistas. Tal re-identificação ou ressurgimento étnico se ampara na ideia de

²⁷ Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/0D/ln/n68/a02n68.pdf>> último acesso em 13/09/2011.

uma terra a ser recuperada, isto é, o território de um povo e de uma cultura a redimir e a repurificar, em que ele exemplifica como o contato com uma África imaginária, África trazida e mantida como memória²⁸. No caso das populações indígenas esta re-identificação é bem expressada, tendo em vista que o Movimento Indígena teve e tem como uma das questões centrais de luta a remarcação de suas terras como meio tanto de resguarda econômica quanto simbólica de preservação cultural.

Além disso, este período é marcado por um maciço levantamento de dados apoiados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), expressando a perversidade do racismo brasileiro através de evidências numéricas e estatísticas das desigualdades de renda, educação, emprego, moradia, entre outras, da população negra (entendida como pretos e pardos) e indígena.

O seminário internacional “*Multiculturalismo e racismo: o papel das ações afirmativas nos contextos democráticos contemporâneos*” ocorrido em Brasília, promovido pelo Ministério da Justiça em 1996, conforme já explicitado, também faz parte do debate e que passou a repensar as relações raciais do Brasil. Guimarães (2005) afirma que foi a primeira vez que o governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas voltadas para a ascensão do negro, e, para isso, foram convocados diversos pesquisadores brasileiros e americanos, inclusive lideranças negras para o evento. Na própria abertura do seminário, o então presidente FHC, pronuncia a necessidade de “se buscar soluções que não sejam pura e simplesmente repetição ou cópia de soluções imaginadas para situações em que também há discriminação e preconceito, mas em contexto diferente do nosso. É melhor, portanto, buscar soluções mais imaginativas”²⁹.

A partir de então, antes da influente *Conferência de Durban* em 2001, na qual repercutiram fortemente no cenário nacional medidas direcionadas ao combate de discriminação étnico-racial, o Brasil na fase preparatória à Conferência, que trouxe à tona discussões em torno da questão racial na agenda política nacional.

Em setembro de 2000, o presidente FHC criou um *Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata*, com a realização de uma série

²⁸ GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2005, p.61

²⁹ SOUZA, J. “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”/ Jessé Souza (org), et alii, Brasília, 1996.

de pré-conferências regionais, até culminar na *Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância*, em julho de 2001, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). As reuniões preparatórias para Durban ocorreram em diversos Estados brasileiros e o governo financiou pelo menos 18 conferências para variadas regiões e Estados. De acordo com Telles (2003) a atenção do governo com o movimento negro foi reafirmada na Conferência Preparatória Nacional que contou com cerca de 2 mil participantes do movimento negro de todo o país.

De uma maneira geral, durante a década de 1990, tramitaram diversas propostas de ações afirmativas no ensino superior no Poder Legislativo. Segundo os dados de Moehlecke (2002) em 1993 havia a proposta de Emenda Constitucional do deputado federal da época, Florestan Fernandes (PT/SP); em 1995 da então senadora Benedita da Silva (PT/RJ); sendo que o deputado federal Luiz Alberto (PT/BA) apresenta dois projetos de lei do senador Antero Paes de Barros (PSDB). Porém, ao final da década, nenhum dos projetos de lei havia sido aprovado ou implementado.

No caso, será apenas no ano 2000 que a primeira lei com ações afirmativas para ensino superior é aprovada no Rio de Janeiro em âmbito estadual, por meio da Lei Estadual nº3524/00 assegurando 50% das vagas nas universidades para egressos das redes públicas de ensino. E em 2001 é promulgada a lei nº3708/01 em que dos 50% das vagas reservadas, 40% são destinadas a candidatos auto-declarados negros ou pardos. Ambas as leis entram em vigor no ano de 2002. Sequencialmente, em 2001, no Estado do Paraná a primeira política com corte étnico-racial é instituída pela lei nº13134/01 o qual determinou a criação de três vagas adicionais, em cursos regulares, exclusivas para candidatos indígenas.

Em novembro de 2002 é inaugurado oficialmente o “Programa Diversidade na Universidade” pelo Ministério da Educação, conforme mencionado, cujo objetivo atrelou-se à promoção e avaliação de estratégias para a inclusão de grupos desfavorecidos socialmente ao ensino superior. Pode-se notar que as iniciativas do governo federal aparecem depois de mobilizações da sociedade civil e de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs)³⁰ assim como de alguns Estados isolados como foi o caso do Rio de Janeiro e Paraná, até hoje, foram os únicos a estabelecerem um projeto de lei que obriga as instituições de ensino superior

³⁰ Núcleos formados em universidades que articulam ensino, pesquisa e extensão relacionados a temática afro-brasileira e étnico-racial. Tais núcleos, em muitos casos, foram responsáveis pelo processo de implementação de políticas de Ações Afirmativas junto aos Conselhos Universitários em diversas instituições de ensino superior público.

estaduais a implementarem ações afirmativas e a promover políticas visando sua permanência.

Tais políticas de ação afirmativa, para Feres Junior (2009), encontram-se em momento delicado em relação às perspectivas de sua consolidação e extensão, ou mesmo de sobrevivência. Ele coloca que isto é explicado pela história das iniciativas no Brasil terem se deparado com uma tensão face à recepção da mídia, o que acarretou nas organizações das políticas serem realizadas por meio de movimentos sociais. E essa tensão só poderia ser solucionada por uma política pública viável, que sobrevivesse ao ataque midiático a longo prazo e ao ataque jurídico dos grupos de pressão que lutam pela declaração da inconstitucionalidade da ação afirmativa³¹ (FERES JUNIOR, 2009).

Neste contexto de implementação das ações afirmativas alguns avanços vão sendo obtidos gradualmente. Apenas no governo do presidente Luiz Inácio da Silva, Lula, foi criada a Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (Seppir) no ano de 2003. De acordo com Cavalleiro e Henriques (2005), a secretaria é reivindicação antiga do Movimento Negro cujo desafio seria promover a igualdade racial em âmbito nacional a partir da articulação entre ministérios, governos estaduais e municipais, bem como sociedade civil.

Em 2004 o Ministério da Educação institui a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que tem como meta desenvolver políticas de inclusão educacional e contribuir para a redução das desigualdades por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação³². Ou seja, por meio desta secretaria o MEC adquire como objetivo o desenvolvimento de políticas públicas educacionais em prol do acesso e da permanência de negros e negras desde a educação infantil até o ensino superior, além das modalidades de educação de jovens e adultos e até mesmo educação em áreas remanescentes de Quilombos, a fim de possibilitar toda a sociedade reflexão e conhecimento consistentes para construir relações baseadas no respeito e na valorização da diversidade brasileira (CAVALLEIRO e HENRIQUES, 2005).

³¹ Em 26 de abril de 2012 o Supremo Tribunal Federal STJ julga constitucional a políticas de cotas étnico-raciais na Universidade de Brasília (UnB). Disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042>, último acesso em 30/05/2012.

³² Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816, último acesso em 07/11/2011.

Será com a constituição da SECADI que o programa Diversidade na Universidade é colocado em prática, cuja finalidade reside no próprio governo realizar políticas de valorização à diversidade étnico-racial no país. Dentre os programas criados pela secretaria destacam-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Ensino Superior (UNIAFRO) e o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND).

Esses três programas possuem como meta comum favorecer o acesso de populações cujos aparatos históricos e sociais desfavorecem o acesso ao ensino superior, no caso, egressos de escola pública, negros e indígenas. Segundo Almeida (2008), o PROUNI consiste basicamente na concessão de bolsas de estudo a estudantes de baixa renda³³ em cursos de graduação e sequenciais de formação específica oferecidas por instituições privadas de ensino superior com ou sem fins lucrativos.

O UNIAFRO é um programa que visa a apoiar os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) com o objetivo de incentivar e divulgar o conhecimento sobre a temática racial no Brasil, e assim, contribuir com a implementação de políticas de ações afirmativas. Trata-se de um projeto de incentivo aos núcleos como NEABs e demais grupos e movimentos sociais, e não uma proposta de implementação propriamente dita. Suas ações, de acordo com Almeida (2008), podem ser agrupadas em três metas:

i) Incentivo a iniciativas voltadas para a promoção do acesso e permanência de afro-descendentes no ensino superior, o que inclui fortalecimento da temática étnico-racial neste grau de ensino, acompanhamento e apoio ao fortalecimento do desempenho acadêmico de estudantes negros e negras, apoio de projetos de pesquisas envolvendo estudantes negros e negras sobre o tema das relações étnico-raciais, ações afirmativas, história e cultura africana e afro-brasileira. Em todas essas iniciativas deve-se dar maior atenção aos estudantes que ingressaram no ensino superior por meio de cotas ou reserva de vagas.

ii) Incentivo à realização de estudos e pesquisas para publicação de materiais didáticos e paradidáticos, com ênfase em temas regionais, nos termos da Lei Federal nº10639/03 e da Resolução CNE/CP 01/2004 que institui “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana”.

³³ A exigência é que estes candidatos tenham cursado todo ensino médio em escola pública ou em escola privada na condição de bolsista integral e ter renda familiar por pessoa até três salários mínimos por bolsa parcial e de até um salário mínimo para bolsa integral.

iii) Formação de profissionais de educação a partir da realização de cursos, presenciais ou à distância, da extensão, aperfeiçoamento, prioritariamente de Educação das Relações Étnico-Raciais, História da África, História do negro no Brasil e nas Américas e Literatura afro-brasileira, em conformidade com a Lei 10639/03.

Por fim o PROLIND, divulgado no ano de 2005³⁴, que possui especial interesse nesta pesquisa por se tratar de um espaço para adequar o programa Diversidade na Universidade no âmbito dos povos indígenas. Para isso, foram convocadas Instituições do Ensino Superior públicas para apresentarem propostas e projetos de criação de cursos de Licenciaturas específicas para populações indígenas visando à formação de professores indígenas para atuarem na educação básica, conforme relatado anteriormente.

De acordo com o edital PROLIND, o objetivo apresentado é de instituir um programa integrado de apoio à formação superior de professores para o exercício da docência aos indígenas a ser executado pelas IES públicas federais e estaduais de todo o país. O objetivo específico tem como meta formar professores para a docência nas comunidades indígenas em consonância com a realidade social e cultural específica de cada povo e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena³⁵.

De uma maneira geral, a partir dos anos 2000, após intensa mobilização em torno do tema das relações étnico-raciais e das ações afirmativas, tidas como medidas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições presentes de um passado de discriminação e que visavam a complementar as políticas universais de igualdade formal (PIOVESAN, 2005), o Estado brasileiro passou a se preocupar em adotar aparatos que ao menos apoiassem as crescentes iniciativas por parte dos NEABs na criação de distintas formas de ações afirmativas nas instituições de ensino superior.

3.2 Implementação dos diferentes programas: dados das ações afirmativas no Brasil

Desde a primeira adoção da política de Ações Afirmativas no ano de 2002³⁶ no Rio de Janeiro, houve um crescimento do número de universidades que aderiram ao programa tendo este se delineado das mais distintas formas. O levantamento apresentado a seguir foi

³⁴ Edital nº5 SESU/SECAD/MEC de 24 de junho de 2005.

³⁵ Legislação disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PROLIND/edital_prolind2008.pdf>, último acesso 09/11/2011.

³⁶ Ano em que a política foi implementada.

realizado com o intuito de atualizar os dados das Ações Afirmativas no Brasil e observar de que forma o acesso de grupos historicamente subalternizados, em especial os indígenas, têm sido desenhados.

Atualmente no Brasil, das 257 (duzentos e cinquenta e sete) Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (federais, estaduais e municipais) cadastradas no MEC³⁷, as quais foram consideradas as organizações acadêmicas intituladas faculdades, centros universitários, institutos federais e universidades, de acordo com Jodas e Kawakami (2011), 115 (cento e quinze) possuem algum tipo de Ação Afirmativa e, dentre este total, 67 (sessenta e sete) adotaram acesso diferenciado para populações indígenas. A tabela 1 exemplifica melhor estes dados:

Tabela 1 - Distribuição regional do total de IES que possuem ação afirmativa e que possuem ações específicas para indígenas, de 2001 a 2011

Regiões	Total de IES (nº. absoluto)	IES com Ações Afirmativas (nº. absoluto)	IES com Ações Afirmativas para indígenas (nº. absoluto)
Norte	28	15	13
Nordeste	66	36	17
Centro-Oeste	19	13	9
Sudeste	96	30	15
Sul	48	21	13
Total	257	115	67

Fonte: JODAS e KAWAKAMI, 2011.

Desde o primeiro ano de implementação da política, em 2001, até o ano de 2011, nota-se gradativo crescimento, em sua maior parte, por iniciativas das próprias universidades (por influência do movimento negro e intelectuais da área) somando um total de 44,7% das instituições com alguma medida afirmativa no período de uma década.

Da totalidade das universidades com políticas de Ações Afirmativas, de acordo com a distribuição dentre as regiões geográficas brasileiras, foi observada uma maior concentração na região Centro-Oeste, que lidera com 68% do total de suas instituições de ensino superior e 47% com este tipo de medida exclusivamente para indígenas, conforme explicita a tabela 2:

³⁷ Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>> último acesso 08/08/2011.

Tabela 2 - Distribuição regional do total percentual de IES no Brasil, das que possuem ação afirmativa e das que possuem ações específicas para indígenas em relação ao total de IES no Brasil

Regiões	Total de IES (nº. absoluto)	IES com Ações Afirmativas (%)	IES com ações afirmativas para indígenas (%)
Norte	28	53,57%	46,42%
Nordeste	66	54,54%	25,75%
Centro-Oeste	19	68,42%	47,36%
Sudeste	96	31,25%	15,62%
Sul	48	43,75%	27,08%
Total	257	44,74%	26%

Fonte: Autora, 2012.

Os dados da tabela demonstram também que a região Sudeste, embora concentre o maior número de instituições de ensino superior público do país, um total de 96 (noventa e seis), é a região que menos tem demandado esforços para implementar medidas de ingresso diferenciado, apenas 31,25% do total de suas universidades. E quando observado em relação ao recorte para indígenas, a proporção cai pela metade, para 15,6% do total. A região sul também apresenta baixos índices de políticas de ações afirmativas em relação à concentração de instituições de ensino superior que possui a região se pensado na proporção entre total de instituições e total de acesso diferenciado entre elas.

Ao se tratar do público alvo das ações afirmativas adotadas pelas universidades, isto é, a que grupo específico a política implementada se direciona, encontra-se um universo bastante diverso: as 115 instituições atendem um total de 17 grupos, sendo eles não excludentes entre si, visto que uma universidade pode direcionar ingresso diferenciado para um ou mais grupos beneficiários, como a tabela 3 abaixo mostra:

Tabela 3 - Beneficiários das políticas de ação afirmativa das instituições de ensino superior público do país

Beneficiários	Total
Somente estudantes oriundos da rede pública	80
Indígenas	50
Indígenas desde que oriundos da rede pública	11
Negros ou afrodescendentes (pretos e pardos) desde que da rede pública	30
Negros ou afrodescendentes (pretos e pardos)	25
Minorias étnicas de modo geral	9

Quilombolas	7
Portadores de deficiência ou necessidades especiais	30
Residentes em localidade geográfica específica	6
Filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária mortos em razão de serviço	6
Baixa renda	2
Baixa renda de escola pública	2
Professor da rede pública de ensino	3
Refugiados	1
Mulheres	1
Membros de Movimentos Sociais	1
Beneficiários ou dependentes da reforma agrária	1

Fonte: JODAS e KAWAKAMI, 2011.

É interessante observar que este vasto “leque” de beneficiários revela uma política que tem surgido de acordo com demandas muito específicas e contextuais, o que gera uma riqueza de experiências. Porém, apesar da diversidade e variedade de favorecidos existentes, a grande parcela das vagas das políticas de ações afirmativas no Brasil hoje, um total de 80 instituições, destina-se a candidatos provenientes de escola pública. Além disso, é importante ressaltar que houve a necessidade da divisão das categorias *negros ou afrodescendentes* e *negros ou afrodescendentes oriundos de escola pública* e também, *indígenas* e *indígenas oriundos de escola pública* para compreender sob qual princípio de justificativa se dá o direito à vaga, isto é, se por meio de recorte étnico-racial ou sócio-econômico.

Isto porque, quando observamos as políticas afirmativas com relação a populações negras, a grande maioria, 30 (trinta) instituições, define como beneficiário aquele que declarado negro (pretos e pardos), porém desde que seja proveniente de escola pública, o que significa que o argumento de desigualdade socioeconômica prevalece sob o da desigualdade racial. No entanto, quando analisamos em relação aos indígenas, a situação se inverte, já que a maior parte das universidades, total de 50 (cinquenta), garante acesso diferenciado aos povos indígenas, independente de terem cursado a educação escolar em rede pública e, somente 11 (onze) fazem esta exigência.

Tais dados apontam que, quando se trata de ingresso com recorte étnico-racial, o debate em torno da auto-declaração do negro e sua polêmica enquanto a dificuldade de

definição de quem é negro no Brasil, relacionado ao mito da democracia racial, ainda se mostram presentes no delineamento das políticas afirmativas. Já a grande parcela das políticas para inserção de indígenas no ensino superior não leva em consideração questões como renda e escolaridade, o que mostra que o componente étnico torna suficiente a compreensão da necessidade de reparo e de democratização do acesso ao ensino superior, em contrapartida ao componente racial, fator este que evidencia o preconceito da população brasileira colocando em xeque a construção da identidade nacional tida como miscigenada.

A relevância dos dados explicitados na tabela 3 é que podemos afirmar que hoje as políticas de Ações Afirmativas no Brasil, em sua maior parte, possuem como meta beneficiar candidatos oriundos de escola pública, em que as 80 instituições correspondem a 69,56% do total de universidades com acesso voltado a egressos de escolas públicas.

Além disso, tem-se a dimensão de que um total de 55 (cinquenta e cinco) instituições de ensino superior aderiram a medidas diferenciadas para populações afrodescendentes, sejam eles oriundos de escola pública ou não. E em relação aos povos indígenas somam-se 61 universidades a promover ação afirmativa para este grupo. Esta pequena vantagem em relação aos indígenas faz referência ao fato de que este total de instituições é composto pela soma de políticas de acesso a cursos regulares, como no caso dos negros, por meio das ações afirmativas e de licenciaturas interculturais, cursos exclusivos para indígenas.

O entendimento do que pode ser considerado como grupo beneficiário das ações afirmativas é amplo, permitindo a definição de diferentes possibilidades de acesso diferenciado ao ensino superior, por exemplo, aos que sejam moradores de regiões específicas, como o maciço de Baturité (caso da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Estado do Ceará), ou para os que frequentaram escolas de ensino médio público em uma das microrregiões de Pernambuco pertencente ao Agreste ou ao Sertão (caso da Universidade Federal Rural de Pernambuco), professores da rede pública de ensino, refugiados, entre outras (JODAS e KAWAKAMI, 2011).

Outra informação importante para mapear as políticas de Ações Afirmativas no Brasil é em relação ao ano de implementação destas políticas, desde 2001 e a natureza jurídica das instituições, se municipal, estadual ou federal. A tabela 4 a seguir descreve estas informações:

Tabela 4 - Natureza jurídica das instituições de ensino superior que adotaram políticas de Ação Afirmativa entre 2002 e 2010³⁸

Ano de Aplicação	Natureza Jurídica			Total
	Federal	Estadual	Municipal	
2002-2004	8	26	-	34
2005-2007	26	10	2	38
2008-2010	35	7	1	43
Total de IES com AA	69	43	3	115
Total de IES no Brasil	105	70	82	257

Fonte: JODAS e KAWAKAMI, 2011.

A referida tabela indica um crescimento exponencial das universidades ao implementarem Ações Afirmativas ao longo dos anos até atingir o universo de 115 (cento e quinze) instituições. As instituições estaduais e federais, ambas, possuem em torno de 60% de seu total com alguma medida de ingresso diferenciado e a discrepância dá-se em relação às municipais, em que apenas 3 (três), de um total de 82 (oitenta e duas) implementaram a política.

O avanço das instituições estaduais e federais na aplicação de Ações Afirmativas dá a dimensão da necessidade de alguma medida de apoio e incentivo tanto por parte dos governos estaduais, visando atender às especificidades e demandas dos diferentes grupos sociais, quanto do governo federal, objetivando também a permanência dos diferentes grupos beneficiados pelos programas adotados, garantindo a redistribuição dos recursos necessários para a manutenção das políticas de ação afirmativa nas diferentes instituições de ensino superior. (JODAS e KAWAKAMI, 2011).

Outro fator que remete ao baixo número de instituições municipais em adotarem as políticas afirmativas pode ser relacionado ao fato de que o processo de instauração dos diferentes tipos de programas têm como ponto de apoio os NEABs, formados por membros do movimento negro e de intelectuais e acadêmicos da área. A formação de Núcleos Afro-brasileiros, oriundos da organização e mobilização de ativistas do movimento negro, não acompanhou a crescente municipalização de instituições de ensino superior.

³⁸ Em alguns casos houve mais de um ano de implementação de política de Ação Afirmativa, como é o caso da Universidade Federal do Tocantins (UFT) que através da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão instituiu reserva de vagas para indígenas em 2004 e dois anos depois, em 2006, através da Resolução nº 11/2006, estabeleceu curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Em casos como este, foi considerada a primeira data de implementação, no caso do exemplo o ano de 2004.

Destarte, estas informações são fundamentais para contextualizar o processo de implementação das Ações Afirmativas no Brasil e de que forma ele vem se configurando, em que se nota uma variedade de modelos diagnosticados tanto em relação aos grupos atendidos quanto nas formas de ingresso. Analisando as modalidades de inserção, foram identificados quatro tipos de acesso ao ensino superior em relação às provas dos vestibulares, que são eles: reserva de vagas, acréscimo de pontos, vagas suplementares e licenciaturas interculturais.

A modalidade *reserva de vagas* corresponde a qualquer percentual do total das vagas existentes destinado a candidatos beneficiários das ações afirmativas, popularmente conhecido como *sistema de cotas*. Nesse formato, as vagas que eventualmente não venham a ser preenchidas pelos candidatos aos quais foram reservadas, poderão ser ocupadas pelos demais candidatos da ampla concorrência no processo seletivo. Também nessa categoria, podem ser reservados números ou percentuais de vagas diferentes para cada grupo beneficiário que será alvo das ações afirmativas.

O sistema de *acrécimo de pontos* ou *bônus*, o candidato alvo da política de ação afirmativa é beneficiado através da concessão de pontos que serão acrescidos em sua nota final ou em um dos processos do exame de seleção. As *vagas suplementares* são aquelas que criadas além das regularmente existentes e são destinadas exclusivamente a candidatos alvo de políticas de ações afirmativas, as quais tais beneficiários não disputam diretamente com os concorrentes das vagas universais, já que elas procuram atender um número específico de destinatários.

Enquanto que as *licenciaturas interculturais* que, de acordo com Kawakami e Jodas (2011), são incluídas como políticas de ação afirmativa para ingresso no ensino superior porque reserva ou destina todo um curso para estudante cujo componente étnico-racial o identifica como pertencente a grupos sociais de minorias, ampliando seu acesso ao ensino superior. No caso específico dos indígenas, as licenciaturas tiveram como meta formar um quadro de professores próprios através da oferta de cursos específicos de licenciaturas promovidas pelo governo federal.

Essas quatro modalidades citadas foram identificadas nos manuais de candidatos, resoluções e editais dos vestibulares. A tabela 5 abaixo explicita estas modalidades encontradas nas políticas de ingresso diferenciado para indígena, em que em alguns processos seletivos, foram combinados estes diferentes tipos:

Tabela 5 - Modalidade de Ação Afirmativa para Indígenas de 2001 a 2011

Tipo de Ação Afirmativa	Total de IES (nº absoluto)
Somente reserva de vagas	23
Somente acréscimo de pontos (bônus)	2
Somente vagas suplementares	17
Somente Licenciaturas Interculturais	11
Reserva de vagas e Licenciatura Intercultural	9
Vagas suplementares e Licenciatura Intercultural	3
Reserva de vagas e vagas suplementares	2

Fonte: Autora, 2012.

A tabela 5 nos demonstra que a modalidade “reserva de vagas” é a mais utilizada pelas instituições no Brasil hoje para a promoção de acesso diferenciado, já que 23 (vinte e três) das 67 (sessenta e sete) universidades adotaram-na como meio de assegurar o ingresso de candidatos indígenas ao ensino superior. Um dado interessante é que a modalidade comentada constitui-se a mais utilizada para o acesso a cursos de graduação em relação aos diferentes tipos de beneficiários das ações afirmativas, não se restringindo apenas aos indígenas. De acordo com Jodas e Kawakami (2011) já são 61 (sessenta e um) de um total de 115 (cento e quinze) de universidades com ação afirmativa que possuem reserva de vagas como forma de ingresso a seus cursos de graduação, e dentre esse percentual, 23 (vinte e três) apenas para candidatos indígenas.

As vagas suplementares aparecem em seguida como a modalidade mais empregada pelas instituições, são um total de 17 (dezesete) a criar novas vagas em seus cursos regulares exclusivamente para candidatos indígenas, e outras 4 (quatro) instituições as quais as vagas adicionais combinam-se com outras modalidades, como as reservas de vagas e licenciaturas interculturais. O que se observa nos dados gerais das ações afirmativas é que este modelo em que são oferecidas novas vagas em sua maior parte, perfazem programas destinados a candidatos indígenas.

As licenciaturas interculturais também possuem expressivo número, são 11 (onze) instituições que oferecem cursos exclusivos para candidatos indígenas, e outras 12 (doze), que além dos cursos combinam com outras modalidades de ingresso de indígenas a cursos regulares já existentes. No total somam-se 23 (vinte e três) cursos de licenciaturas interculturais inteiramente destinados para populações indígenas, sejam eles apenas para uma

etnia específica, indígenas pertencentes ao ente federativo da instituição ou para apenas cadastrados na FUNAI.

Tais cursos específicos constituem-se uma política criada para atender a demanda de formação de professores indígenas e, consoante com Kawakami e Jodas (2011), as licenciaturas interculturais são, em sua maioria, cursos de 4 (quatro) anos, estruturados em etapas de estudos presenciais, geralmente nos períodos de férias e recessos escolares, com atividades cooperadas entre docentes e cursistas nas localidades indígenas, estágio curricular supervisionado e trabalho de conclusão de curso. De uma maneira geral, os cursos têm ênfase em Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Ciências Exatas.

Outro ponto analisado, em relação aos dados das Ações Afirmativas para indígenas no Brasil, foi quanto à documentação solicitada aos candidatos no momento de matrícula nos distintos modelos de processo seletivo captados entre as 67 (sessenta e sete) universidades com ingresso diferenciado para indígenas.

Quadro 1. Documentos solicitados no ato de matrícula das Instituições de Ensino Superior com Ações Afirmativas para indígenas de 2001 a 2011.

1	Certidão de Nascimento emitida pela FUNAI.
2	Certidão do registro administrativo expedido pela FUNAI.
3	Registro Administrativo de Nascimento de Índio – RANI, expedido pela FUNAI
4	Declaração de Pertencimento: documento comprobatório que demonstra a vinculação social, cultural, política e familiar do candidato indígena com algum dos povos indígenas.
5	Declaração emitida pela FUNAI atestando que o candidato pertence à etnia indígena.
6	Declaração de auto reconhecimento ou auto-declaração de pertencimento étnico.
7	Declaração de compromisso de que irá contribuir com atividades na área do curso escolhido junto a seu povo e/ou comunidade.
8	Declaração da Aldeia.
9	Atestado da liderança indígena da aldeia a qual pertence o candidato.
10	Comprovação étnica atestada por organizações indígenas devidamente reconhecidas e Registradas.
11	Termo de compromisso de que irá contribuir com as atividades educacionais em sua Comunidade.
12	Declaração de apoio da comunidade.
13	Declaração de auto-reconhecimento do candidato, na qual deverá identificar o povo e/ou a comunidade indígena a qual pertence, bem como sua relação detalhada com a aldeia e exposição de motivos que o levaram a escolher o curso.
14	Documento de indicação e reconhecimento de seu povo, comunidade ou de uma organização indígena brasileira com assinatura, obrigatoriamente, de 1 (uma) liderança reconhecida pelo seu povo indígena. Se houver cacique/tuxaua e/ou pajé na aldeia, deverão ser incluídas obrigatoriamente, suas assinaturas, dentre as 5 (cinco) assinaturas de lideranças necessárias.
15	Carta de Recomendação assinada pelo cacique da comunidade, em que conste a etnia do

	Candidato.
16	Carta de Recomendação assinada pelo chefe da comunidade, em que conste a etnia do candidato e assinada também por administrador da FUNAI.
17	Declaração da FUNAI de procedência de reserva indígena ou de comprovação de ser residente em território urbano.
18	Declaração de membro da comunidade ou aldeia, assinada pela liderança da comunidade indígena (cacique/lideranças/chefe) e homologada por demais lideranças e ou membros, também dessa comunidade.
19	Declaração de Compromisso com a comunidade após o término do curso.

Fonte: Autora, 2012.

Nota-se no quadro acima um conjunto de exigências realizadas por parte das instituições no momento da matrícula, principalmente no que diz respeito à comprovação da auto-declaração dos indígenas. São mais solicitadas requisições de declarações que constatem a pertença étnica dos candidatos, em que a maioria exige comprovação por meio de declaração, termo ou carta de recomendação por parte da liderança indígena, comunidade, aldeia ou órgãos como a FUNAI. Além disso, cabe ressaltar a exigência que ocorre em duas universidades específicas, a Universidade de Brasília e a Universidade Federal do Tocantins, que obrigam o candidato a assinar um termo de compromisso de retorno à comunidade e de contribuição após o término de seu curso de graduação, fato que será debatido em momento posterior deste trabalho.

Portanto, observa-se que, no período de uma década, ocorreu gradativo crescimento da adoção de política de Ações Afirmativas no Brasil. Os variados desenhos institucionais que se configuraram em diferentes programas e meios de acesso refletem processos particulares que muito se relacionam com o contexto de cada instituição ou demanda por parte de movimentos sociais ou até mesmo com o debate controvertido que ocorreu no Brasil.

Gonçalves e Silva (2009) avalia como complexa a conjuntura de implantação das Ações Afirmativas nas universidades brasileiras, no entanto, no atual momento, não basta apenas se posicionar como contra ou a favor, mas gerar condições de comunicação entre pessoas de diferentes origens sociais, étnico-raciais e promover condições para a execução das metas, prever resultados e repercussões.

Por isso, a apresentação e o mapeamento das políticas de ações afirmativas contribuem para compreendermos o universo e para pensarmos em um segundo momento da luta pelas políticas, que é o de sua permanência e êxito. Segundo Heringer (2002), o atual momento apresenta-se como um campo de possibilidade em que serão negociadas estas políticas entre diferentes setores da sociedade, como as condições e os critérios para a adoção

de ação afirmativa, sendo, por isso, importante refletir desde já em modelos a fim de que os reais objetivos dessas medidas, quais sejam, de prover correções de injustiças históricas e de reconhecimento de culturas e histórias de segmentos discriminados, sejam, de fato, executados. A autora também acrescenta:

Trata-se, então, de discutir as estratégias de implementação das políticas, observando aspectos tais como seu impacto/eficácia; critérios para definição dos beneficiados; viabilidade/ tipos de ações possíveis de serem adotadas e a necessidade de monitoramento/ continuidade das mesmas. No que diz respeito ao impacto/ eficácia, devemos levar em conta que estas políticas vão possibilitar a abertura do sistema para pessoas negras qualificadas e semi-qualificadas que, sem ação afirmativa, teriam tido mais dificuldades para se empregar (HERINGER, 2002, p.8)

Para isso, Kawakami e Jodas (2011), determinam ser fundamental que as instituições disponibilizem as informações referentes ao acesso de estudantes indígenas (e demais ingressantes) ao ensino superior, indicando, por exemplo: apresentação do programa, descrição do processo seletivo, o perfil dos beneficiários por curso e por ano, número de vagas, número de concluintes, entre outros.

Destaca-se, por fim, que os estudos para a identificação e apresentação dos distintos processos de implementação de ação afirmativa subsidiam esta análise por contribuírem tanto na compreensão dos impactos destes programas nas instituições, quanto para se pensar em estratégias de permanência e de avaliação dos resultados alcançados pelas universidades até então.

4. PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSCAR

4.1 A construção do PAA/UFSCar

O processo de implementação do Programa de Ações Afirmativas (PAA) na Universidade Federal São Carlos insere-se no debate nacional, cujos anos que envolveram a discussão até a formulação do atual modelo da universidade, de 2004 a 2007, foram compatíveis ao considerável crescimento em relação ao número de instituições federais a adotarem ações afirmativas no país, conforme explicitado na supracitada tabela 4.

Além disso, o percurso de elaboração do PAA na UFSCar desde 2004 relaciona-se também com o fato de o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) possuir uma decisão a ser definida para adotar tal medida, cuja diretriz norteadora foi a de “*desenvolver e apoiar ações que ampliem as oportunidades de acesso e permanência dos estudantes na Universidade e contribuam com o enfrentamento da exclusão social*” (UFSCar, 2006).

Assim, no ano de 2005, instituiu-se uma Comissão das Ações Afirmativas (CAA) no Conselho Universitário (ConsUni) da universidade para discutir um modelo para a formulação desta política. A comissão realizou duas versões de propostas para estabelecer o programa, sendo elas realizadas a partir de contribuições de departamentos, coordenações de cursos, entidades representativas, conselhos e até mesmo de manifestações individuais. Os pontos debatidos para determinar uma proposta de Ações Afirmativas foram: a implementação gradativa, definição de duração máxima, análise do impacto financeiro desta instauração e manutenção do PAA/UFSCar, preservação do critério acadêmico do mérito para o ingresso pelo sistema de reserva de vagas, prevalência do critério de egressos de escola pública em relação ao étnico-racial e apresentação de minuta de resolução de criação do PAA³⁹.

Da primeira para a segunda versão, as alterações cingiram-se em torno da escala de implementação e do percentual destinados aos negros (pretos e pardos) até ser definida a versão final da proposta. Em suma, os princípios que orientaram a implementação do Programa de Ações Afirmativas na UFSCar foram o atendimento plural das instituições de ensino superior público à diversidade da sociedade brasileira e à correção das desigualdades sociais e étnico-raciais.

³⁹ UFSCar, 2006, disponível em <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/proposta-de-programa-de-acoes-afirmativas-para-a-ufscar-versao-final>>, último acesso em 07/10/2011.

Desta forma, em 2007, a UFSCar adota o Sistema de Reserva de Vagas, através da Portaria GR nº695/07, considerando a Resolução do ConsUni nº541/07, para o vestibular de 2008. Este sistema assegura 20% do total das vagas para estudantes egressos do ensino médio em escolas públicas e de escolas indígenas, sendo deste percentual 35%⁴⁰ ocupadas por candidatos negros (pretos e pardos) e 1% para indígenas⁴¹, a qual o processo de identificação leva em conta o critério da auto-declaração, determinada segundo as categorias de cor ou raça adotadas pelo IBGE. No que concernem aos povos indígenas, ficou instituído também um processo seletivo específico, por meio de vagas suplementares em que eles não concorrem diretamente com os demais candidatos do vestibular universal.

A previsão do PAA/UFSCar é que tal porcentagem de vagas reservadas (20%) aumente gradativamente para 35% e posterior 50% até o ano de 2016 e, no ano seguinte, em 2017, quando completar 10 anos de implementação do sistema de reserva de vagas, deverá ocorrer uma avaliação para medir a necessidade de ampliação, continuidade ou extinção do programa.

Em documento apresentado sobre o Programa de Ações Afirmativas para indígenas na UFSCar, é publicitado a justificativa para tal modelo de processo seletivo diferenciado e exclusivo. O que o documento traz é uma contextualização histórica da questão da educação indígena e do modelo intercultural e bilíngue adotado recentemente que, desde a Constituição de 1988, passou a ser reconhecido o direito a uma educação diferenciada e específica que respeite a cultura e os modos de transmissão de conhecimento específicos de cada povo.

O que se acrescenta neste contexto é que, frente a esta situação particular, *“parece difícil que, mesmo com a reserva de cotas, os candidatos indígenas tenham condições reais de ingresso na universidade por meio do vestibular que exige conhecimentos mais específicos e formais”*⁴².

Ou seja, o processo seletivo exclusivo para indígenas foi adotado como forma de conseguir contemplar e suprir distintas experiências das escolas diferenciadas indígenas, visto que, com o modelo tradicional e “fechado” do vestibular de ampla concorrência isso não seria possível. Juntamente a este fato, outra questão interessante apresentada no documento é uma

⁴⁰ Este percentual é determinado em relação ao total da população negra na região sudeste e da população indígena no Brasil.

⁴¹ Em relação à porcentagem para estudantes indígenas ficou decidida 1 (uma) vaga a mais por curso, e não cumulativa, para candidatos auto-declarados indígenas.

⁴² Disponível em <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/o-programa-de-acoes-afirmativas-para-os-povos-indigenas-no-ambito-da-ufscar-por-marina-denise-cardoso>, último acesso em 09/04/2012.

orientação acadêmico-pedagógica para os indígenas no processo de inclusão na universidade, para que tal acesso não se torne algo retórico ou uma forma de “exclusão mascarada”, bem como contemple as diferenças e particularidades culturais dos alunos indígenas. Em relação ao destaque às diferenças, enfatizou-se que, a fim de que tal amparo não seja restrito ao momento do vestibular:

“a manutenção de um programa permanente e prévio de avaliação e preparação para o vestibular e o eventual ingresso na universidade em condições mínimas que lhes permitam formas de equalização não somente no acesso à universidade, mas na sua permanência e aproveitamento”⁴³.

Além disso, dentre os principais objetivos da reserva de vagas pelo programa de Ações Afirmativas, de acordo com artigo 3º da Modalidade de Ingresso de Reserva de Vagas da Legislação Institucional (UFSCar/2007) para indígenas são: ampliar o acesso aos cursos de graduação regularmente oferecidos pela UFSCar a candidatos indígenas que tenham cursado o ensino médio integralmente na escola pública (municipal, estadual ou federal) ou em escola indígena reconhecida pela rede pública de ensino; fornecer auxílio para permanência através de bolsa atividade, bolsa moradia, bolsa alimentação; e promover, em diferentes âmbitos da vida universitária, ações objetivando educação para as relações étnico-raciais.

Para o planejamento, acompanhamento da implantação, execução e avaliação do programa, a UFSCar conta com um Grupo Gestor das Ações Afirmativas, com uma composição de aproximadamente 10 (dez) membros que variam desde a coordenação do grupo, representante da Coordenadoria do Vestibular (CoVest), representante da Secretaria de Assuntos Comunitários (SAC), até representantes discentes regularmente matriculados.

Dentre as funções realizadas pelo Grupo Gestor, de acordo com a Portaria nº695/07 (UFSCar/2007) suas atribuições são:

- i) Planejar e acompanhar a implantação do Ingresso por Reserva de Vagas;
- ii) Gerir a inclusão dos alunos, com a colaboração e participação de representantes dos ingressantes pelo sistema de Reserva de Vagas;
- iii) Realizar avaliações anuais com a finalidade de proceder os ajustes necessários à consecução de seus objetivos;

⁴³ Disponível em <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/o-programa-de-acoes-afirmativas-para-os-povos-indigenas-no-ambito-da-ufscar-por-marina-denise-cardoso>, último acesso em 09/04/2012.

- iv) Avaliar os resultados e repercussões do Programa de Ações Afirmativas e do Ingresso por Reserva de Vagas, com vistas a identificar necessidades para seu prosseguimento ou não;
- v) Assessorar a Administração da Universidade na busca de novas e diferentes fontes de financiamento a programas de Ações Afirmativas;
- vi) Promover condições para o diálogo intercultural e o convívio na diferença;
- vii) Propor medidas para ampliar as ações institucionais existentes que garantam as condições de permanência e sucesso acadêmico de todos os alunos da UFSCar, por meio de um Programa de Apoio Acadêmico aos alunos de graduação, de modo a atender as necessidades dos estudantes;
- viii) Exercer as demais atribuições conferidas pelos órgãos colegiados da UFSCar;

Portanto, fica a cargo do Grupo Gestor das Ações Afirmativas, primordialmente, o planejamento e implementação do programa para posterior acompanhamento da execução e avaliação do programa, perfazendo tal grupo o principal meio de assessoria entre aluno e instituição no que se refere ao PAA.

O processo seletivo para os indígenas ocorre através de um vestibular específico, com manual do candidato e edital próprio. Participa deste vestibular candidato indígena brasileiro que tenha cursado todo o ensino médio em escolas públicas de ensino (municipais, estaduais ou federais) ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino, ou seja, escolas indígenas regularmente cadastradas no Ministério da Educação. Para realizar sua inscrição, o candidato deve apresentar, além da ficha de inscrição e de um questionário denominado “sócio-educacional”, uma declaração de etnia e vínculo com comunidade indígena. Esta declaração deve ser assinada pela liderança de sua comunidade e ser certificada pela unidade regional ou local da FUNAI, como mostra do anexo I deste trabalho. Nesse vestibular, todos os candidatos são isentos da taxa de inscrição.

Cada candidato poderá inscrever-se em apenas um curso e os pedidos de inscrição só podem ser enviados via correios para a Fundação VUNESP, instituição que realiza o vestibular. Depois de postadas as documentações, será o Grupo Gestor o responsável por avaliar os documentos apresentados e homologar as inscrições, isto é, deferi-las ou não.

As provas são realizadas no próprio campus da UFSCar em São Carlos, e a universidade oferece alojamento e refeições nos dias das provas. O processo seletivo é

efetuado por meio de três fases: uma prova objetiva, uma prova de redação e uma prova oral. A primeira, intitulada *objetiva*, abrange conteúdos gerais do ensino médio, como leitura, compreensão e interpretação de textos, ciências naturais (física, química e biologia), matemática, história e geografia, configurada através de 40 questões de múltipla escolha com 5 (cinco) alternativas de resposta. A prova de *redação* solicita ao candidato que escolha entre dois gêneros de texto, prosa em teor narrativo ou prosa em teor argumentativo, e que escreva uma redação baseada em texto apresentado.

A característica específica é que, após as provas escritas, esses candidatos são submetidos à avaliação *oral*, isto é, uma entrevista com dois professores que questionarão conteúdos básicos do Ensino Médio para avaliar capacidade de expressar ideias, valendo-se de experiências educativas escolares e não escolares.

Esse fato chama atenção ao que será debatido posteriormente em relação ao aspecto da oralidade e escrita na universidade. Os indígenas são submetidos a uma avaliação oral, diferente dos vestibulares tradicionais, em que são cobradas unicamente avaliações escritas, sejam elas múltipla escolha, dissertativa ou redação. Porém, após o ingresso, os cursos regulares de graduação da UFSCar adotam a escrita e a produção textual como formas de avaliação na grande maioria das disciplinas, o que gera certo descompasso para o aluno que realizou o citado vestibular específico e que se submeteu a um método distinto, que se pressupõe ser de mais facilidade de expressão (de uma maneira generalizada, é claro); porém, que no decorrer do curso, não serão contempladas outras formas metodológicas de avaliação. Não se quer dizer com isso que não deva haver um vestibular diferenciado, mas, ao contrário, que essa revisão do método adequado para a prova do vestibular deva ser pensada para além dele, nas propostas curriculares pedagógicas dos cursos de graduação.

Além disso, outro fator que chama atenção é o questionário sócio-educacional que tem como objetivo, segundo a descrição do manual do candidato indígena, fornecer subsídios para pesquisas desenvolvidas pelo Grupo Gestor de Ações Afirmativas e que nada se relacionam com o resultado do processo seletivo, o que pode ser compreendida como uma forma de mapeamento dos estudantes indígenas. Analisando o questionário sócioeducacional (anexo II), observam-se questões que, de uma maneira geral, procuram compreender “quem é o indígena da UFSCar”? *É aldeado? É falante de língua nativa? Se sim, a utiliza com qual frequência? Seus pais falam qual idioma? Em que local cursou o ensino escolar? Dentro ou fora da aldeia? Você fez cursinho? Qual motivo o levou a escolher a UFSCar?*

Em suma, muito dos questionamentos foi utilizado nas entrevistas com os estudantes indígenas acerca de sua trajetória, do por que vir até a UFSCar, como foi a educação escolar, dentre outras, com exceção das duas últimas questões solicitadas no questionário que pareciam medir um nível de acesso a tecnologia como: *você utiliza computador?* e *você tem acesso a internet?*

O interessante foi a percepção que, desde o início, a instituição já possui uma base de dados muito rica em relação ao perfil destes estudantes, no entanto, até que ponto a instituição sistematiza estes dados e utiliza para avaliar sua política é outra questão. Afinal, por meio de questionários como esses se pode ter uma dimensão de como foi realizado o ensino fundamental e médio destes alunos, sua relação com a língua portuguesa, distância geográfica do campus até seu local de origem e diversidade na composição do quadro de alunos. Enfim, uma série de informações que possibilitam refletir sobre como auxiliar um grupo tão heterogêneo, com diversas e distintas possibilidades de educação escolar e de que forma estas diferenças podem ser recebidas, percebidas e levadas em conta.

4.2 Mapeamento dos estudantes indígenas da UFSCar

O presente trabalho contou com um campo de pesquisa composto por estudantes indígenas desde o primeiro vestibular ocorrido em 2008, até o ano de 2011, cuja amostra foi de alunos do primeiro ao quarto ano de graduação. Os dados referentes a este universo foram adquiridos por meio de contato com as Ações Afirmativas da UFSCar, os quais, por meio de um ofício assinado por um professor responsável, foram obtidos dados considerados necessários para a realização de tal mapeamento e que foram sistematizados através do cruzamento entre eles.

Desta forma, ao longo dos quatro anos de programa, totaliza-se, desde o primeiro vestibular, um universo de 59 (cinquenta e nove) alunos indígenas regularmente matriculados e pertencentes a 20 (vinte) etnias. Acrescenta-se uma informação recente desta realidade que, no ano atual de 2012, a composição da totalidade de estudantes indígenas na UFSCar é de 86 (oitenta e seis), sendo que 27 (vinte e sete) foram regularmente matriculados no último processo seletivo (de 2011 para ingresso em 2012). No entanto, a pesquisa foca-se no período de 2008 a 2011, cujo contato com os alunos no trabalho de campo, por meio de encontros e

entrevistas, centrou-se neste universo empírico, inclusive pelo período de realização da dissertação.

Na tabela abaixo foram elencadas todas as etnias destes 59 (cinquenta e nove) estudantes regularmente matriculados na UFSCar e seus respectivos estados de origem:

Tabela 6 - Etnias de estudantes indígenas na UFSCar de 2008 a 2011.

	Etnia	Estado	Número de Estudantes
1	Baré	Amazonas	1
2	Guarani	São Paulo	1
3	Kadiwéu	Mato Grosso do Sul	1
4	Kaingang	São Paulo	1
5	Kalapalo	Mato Grosso	1
6	Manchineri	Acre	1
7	Mayuruna	Amazonas	1
8	Piratapuya	Amazonas	1
9	Surui	Rondônia	1
10	Tukano	Amazonas	1
11	Tupiniquim	Espírito Santo	1
12	Atikum	Pernambuco e São Paulo	2
13	Baniwa	Amazonas	2
14	Kambeba	Amazonas	2
15	Tariano	Amazonas e Mato Grosso	2
16	Pankararu	São Paulo	4
17	Xukuru do Ororubá	Pernambuco	4
18	Xavante	Mato Grosso e São Paulo	6
19	Umutina	Mato Grosso	7
20	Terena	Mato Grosso do Sul e São Paulo	19

Fonte: Autora, 2012

A tabela supracitada mostra que a composição étnica da UFSCar nestes quatro anos já se apresenta bastante diversa, são 20 (vinte) etnias presentes nos cursos de graduação oriundos de 8 (oito) Estados diferentes. Um primeiro olhar traz à tona que trabalhar com esta

vasta gama de experiências significa um grande desafio por parte do PAA, para não correr o risco de uma homogeneização deste grupo tão diversificado.

É notável que a etnia Terena é a que maior representa os alunos indígenas na UFSCar, o equivalente a 32% do total dos estudantes. Este alto índice de Terenas na universidade pode ser relacionado com a estimativa demográfica deste grupo étnico, aproximadamente 24.776⁴⁴ (vinte e quatro mil setecentos e setenta e seis) habitantes, embora não seja a etnia mais populosa do Brasil como é o caso do Guarani, com 51.000⁴⁵. Além disso, a etnia Terena é marcada pelo movimento fortalecido em seus Estados, o que resulta em expressiva representatividade em cargos do Estado e demais posições, onde o ingresso ao ensino superior constitui-se em importante estratégia de empoderamento.

As tabelas a seguir demonstram a totalidade de alunos indígenas desde o primeiro vestibular até 2012, indicando o número dos que estão em curso e o número de evasão ou desistência através das matrículas que foram canceladas ou trancadas, conforme apresenta a tabela 7:

Tabela 7 - Número de matrículas regulares, canceladas e trancadas de estudantes indígenas por ano na UFSCar de 2008 a 2011.

	<i>Número Regulares</i>	<i>Matrículas Canceladas</i>	<i>Matrículas Trancadas</i>
2008	6	8	-
2009	10	7	2
2010	18	11	3
2011	25	3	2
Total	59	29	7

Fonte: Autora, 2012.

A descrição acima informa o número de estudantes indígenas em cursos regulares na UFSCar de 2008 a 2011, um total de 59 alunos. Desse número analisado por ano, observa-se um aumento do total de alunos, o que tem ocorrido de maneira gradual e crescente, assim como no último ano houve uma redução do número de matrículas canceladas. Ao longo destes quatro anos foram 36 alunos indígenas que cancelaram ou trancaram sua matrícula.

⁴⁴ Segundo os dados do Instituto Sócio-Ambiental. Disponível em <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>>, último acesso 22/11/2011.

⁴⁵ Segundo os dados do Instituto Sócio-Ambiental. Disponível em <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>>, último acesso 22/11/2011.

Em seguida, para melhor compreender a composição deste universo de estudantes indígenas, passamos a analisar a distribuição do total dos alunos por sexo, conforme anunciado na tabela 8:

Tabela 8 - Estudantes indígenas regulares na UFSCar, de acordo com sexo, de 2008 a 2011.

	<i>Regulares do sexo Feminino</i>	<i>Regulares do Sexo Masculino</i>	<i>Regulares Total</i>
2008	1	5	6
2009	2	8	10
2010	3	15	18
2011	7	18	25
Total	13	46	59

Fonte: Autora, 2012.

Percebe-se que o número de estudantes indígenas masculinos corresponde a 77,9% do total dos indígenas na UFSCar em relação a 22% de mulheres, ou mesmo, 13 alunas indígenas. Embora os dados referentes ao sexo feminino tenham aumentado de 2008 a 2011, o total de alunas não corresponde à metade dos indígenas do sexo masculino. É complicado atribuir uma causa única ou específica a respeito desta disparidade, já que o próprio ingresso à universidade é tema novo e que, de maneira geral, está em constante negociação com os próprios indígenas.

Para auxiliar na compreensão destes dados, a tabela 9 aborda o total de matrículas regulares, trancadas e canceladas, por sexo, no período dos quatro primeiros anos na UFSCar, conforme é mostrado nesta tabela:

Tabela 9 - Número de matrículas regulares, canceladas e trancadas de acordo com o sexo na UFSCar de 2008 a 2011.

	<i>Candidatas Femininas</i>	<i>Candidatos Masculinos</i>	<i>Total</i>
Matrículas Regulares	13	46	59
Matrículas Canceladas	12	17	29
Matrículas Trancadas	2	5	7

Fonte: Autora, 2012.

O que a tabela 9 indica é que a proporção de matrículas canceladas femininas é praticamente a mesma comparada ao número de estudantes que estão regulares nos cursos, ou seja, somam-se 14 matrículas trancadas e canceladas em relação a 13 regularmente em curso.

Além disso, é notório que a evasão de alunas indígenas é muito maior que a dos meninos, embora ambas sejam significativas.

Um apontamento para compreender esta diferença, não em relação ao número de estudantes homens e mulheres indígenas que cursam a universidade hoje, visto que tal diferença pode ser explicável em relação às diferenças históricas de gênero e pela luta das mulheres por cargos e posições de representação e por espaços de poder se tratar de uma conquista recente que vem se configurando, seria entender a evasão daquelas que tiveram a iniciativa de prestar o vestibular e cursar a universidade, mas desistiram em momento posterior.

Em entrevista com o estudante André, do curso de pedagogia, ele explica como sucedeu o grupo de estudantes de sua região que vieram até a UFSCar prestar vestibular, o que envolveu algumas desistências, e neste caso, foram todas femininas. A pergunta que havia sido feita era se apenas ele, de sua aldeia e etnia, foi prestar vestibular naquele ano, 2008 para 2009, se ele havia vindo sozinho e sua resposta foi:

Assim Baniwa mesmo, só era eu, mas tinham mais 8 pessoas que estavam inscritos também, eram lá do município. Na real quando viemos para cá fazer aqui a prova nós éramos em 8, 3 meninos e 5 mulheres (...) 5 passaram, 5 foram aprovados, passaram na prova, só que as 2 meninas que estavam que passaram na prova, eram pessoas que já tinham família e tal, ai não teve esse acordo, conversa e não deu certo para eles virem aqui e tal... ai não vieram mais fazer matrícula [André].

O exemplo da fala acima aponta um fator para o alto índice de desistência feminina que diz respeito às relações familiares e de gênero que envolvem o papel da mulher como mãe, em que as candidatas não fizeram sua matrícula para não deixar suas respectivas famílias.

Em entrevista com um consultor do Programa de Ações Afirmativas da universidade foram indicadas algumas questões sobre a evasão e levantados aspectos em que as especificidades culturais envolvem a desistência dos cursos. Sobre a evasão feminina, ele comenta:

A gente esta fazendo um levantamento mais minucioso, vamos dizer assim, de cálculo. Mas as causas são as mais variadas possíveis e vou te dar alguns exemplos. A gente está verificando que há um abandono maior pelo que nos parece até o momento, de mulheres do que de homens. E estava discutindo isso hoje, inclusive. E uma coisa que sempre aparece e a gente nunca se

aprofundou muito, sempre aparece e a gente fala “é um dado” são as relações de gênero. (...) Um dado é o seguinte, a gente não quantificou, mas estamos em um processo para fazer isso. Muitos estudantes, com a nossa visão sobre fases da vida, digo fases da vida estando fora da realidade cotidiana sobre os povos indígenas, a gente olha assim para o estudante e não tem a menor noção que ele já tem dois, três filhos. E isso acontece com vários. Os homens têm filhos e ficam, as mulheres tem filhos e vão embora. Ou querem ter filhos e querem casar, enfim. Isso já aconteceu mais de uma vez, é das meninas e das mulheres terem e quererem ir embora [exemplifica uma história] ela queria casar, não tinha jeito, viu as amigas casando. Teve um caso de uma estudante, da primeira turma de 2008, que assim, até foi de trazer os pais dela aqui para conversar com ela se ela não queria ficar mesmo, e ela falou “não, então vou ficar”. Isso foi no primeiro semestre dela. Quando deu no meio do segundo semestre ela não aguentou, ela falou “não vou mais ficar porque eu quero casar”, isto porque todas as amigas dela estavam casando, todas as amigas da comunidade estavam casando e só ela que não estava e tinha uma pessoa que ela queria casar, então ela voltou para casar. Então você vai falar o quê? Não, está errado você tem que ficar aqui? Enfim, ou estudantes que ficaram grávidas também. Algumas estudantes ficaram grávidas, na volta, foram para as férias e nas férias ficaram grávidas e voltaram, começaram a gestação aqui, depois foram ter filhos na aldeia, na sua comunidade e não voltam, e não voltaram. E isso aconteceu e não é uma, não é duas vezes, então tem essa condição. Aí, uma coisa para pensar, como é que você resolve isso do ponto de vista acadêmico pedagógico, entendeu? [Consultor Ações Afirmativas/UFSCar]

É importante desde o mapeamento trazer as especificidades que envolvem tanto a entrada, conforme será relatado posteriormente, dos motivos que os levaram a vir até universidade, quanto a desistência, a evasão dos estudantes indígenas. A instituição deve ter um olhar atento para algumas questões que aparecem de cunho cultural e, neste sentido, medir ou validar o sucesso e insucesso apenas numericamente torna-se insustentável.

O consultor do PAA relata também a história de um aluno indígena que ingressou em 2008 no campus de Sorocaba e que no final acabou desistindo. O motivo de sua evasão, neste caso particular, envolveu uma prática cultural de sua etnia especificamente:

Ele chegou lá sendo o único indígena, só entrou ele de indígena, não entrou em nenhum curso nenhum outro indígena porque eles não prestaram. Aliás, entrou mais um, mas ele largou na primeira semana porque ele não queria mesmo e tal, resolveu ir embora. Ai tal aluno ficou o único lá em Sorocaba, ai ele reclamava que as pessoas ficavam perguntando para ele porque que ele estava pintado, quando ele estava com alguma pintura corporal, e ele se irritava com isso. E ele ficava de saco cheio, não aguentava mais falar e tal. E tem também uma questão de personalidade também, no caso dele porque ele era uma pessoa um pouco mais difícil, o que as pessoas não entendem também “não, os indígenas são difíceis”. As pessoas têm personalidades diferentes. E aí, no caso, tem especificidades que a gente

não dá conta. Segundo o que nos relataram, que nos relataram em relação aos Guarani, tem uma coisa de sonhar e ter que seguir o sonho. Ele disse que sonhou várias vezes que tinha que fazer uma certa coisa ele foi e foi fazer, e foi embora. E como é que você vai tratar isso do ponto de vista da continuidade do curso de graduação? Dizer, “não, não vai porque isso é bobagem”? Você acha que estaria correto? [Consultor PAA/UFSCar]

Ou seja, assim como os demais estudantes da UFSCar, os motivos da desistência em cursos de graduação podem ser das mais variadas possíveis. É preciso um olhar atento para que a evasão dos alunos indígenas não seja tratada de maneira generalizada e classificada como “insucesso acadêmico” quando observados de uma análise superficial dos dados numéricos. No entanto, logicamente a evasão também diz respeito ao fornecimento de subsídios para a permanência dos estudantes, que vai desde o apoio material e econômico, quanto ao acadêmico e pedagógico, com relação ao acompanhamento dos cursos em sala de aula. Isto significa que a instituição como gestora da política deve pensar em estratégias de permanência quando tais questões são apresentadas, como a promoção de recursos que garantam o deslocamento desses alunos de suas cidades de origem, em sua maioria bastante distantes do campus da universidade no interior do Estado de São Paulo.

Na tabela 10 a seguir, expõem-se a distribuição dos estudantes indígenas de acordo com seus estados de origem, provenientes de quatro grandes regiões do Brasil:

Tabela 10. Total de estudantes indígenas na UFSCar de acordo com seu Estado de origem.

Mato Grosso do Sul	20
Mato Grosso	14
Amazonas	9
São Paulo	8
Pernambuco	5
Acre	1
Espírito Santo	1
Rondônia	1
Total de 8 estados	59

Fonte: Autora, 2012

A tabela indica que a grande maioria dos indígenas da UFSCar são oriundos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, totalizando 51 (cinquenta e um) e estudantes em contrapartida com 9 (nove), que vieram do próprio Estado em que a universidade se localiza, em São Paulo. Como é observado, a grande maioria dos estudantes, é proveniente da região Centro-Oeste, precisamente, dos Estados Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, com um total de

34 (trinta e quatro) indígenas pertencentes a 6 (seis) etnias distintas. Tais indicações são necessárias para apontar algumas dificuldades em relação à distância que esses estudantes enfrentam, tanto de deslocamento quanto de possibilidades de retorno em períodos de recesso escolar, que em muitos casos são bastante reduzidas devido aos custos da viagem.

Outro ponto para mapear o programa de Ações Afirmativas para indígenas na UFSCar como um todo, outro dado refere-se à distribuição dos alunos entre os três campi da UFSCar, em Araras, São Carlos e Sorocaba, de acordo com a indicação da tabela 11 abaixo:

Tabela 11 – Estudantes regulares distribuídos entre os campi da UFSCar, de acordo com o sexo, de 2008 a 2011.

	<i>Campus São Carlos</i>	<i>Campus Sorocaba</i>	<i>Campus Araras</i>
Regulares Sexo Feminino	11	2	-
Regulares Sexo Masculino	30	11	5
Total	41	13	5

Fonte: Autora, 2012.

Os dados trazem a dimensão da concentração da grande parte dos alunos em São Carlos que vai de encontro à quantidade de cursos oferecidos em relação aos demais campi, o que indica um percurso bem natural, visto que são ofertados 38 (trinta e oito) cursos no campus de São Carlos, 14 (quatorze) no campus de Sorocaba e 6 (seis) no campus de Araras.

Para finalizar o mapeamento dos alunos indígenas da UFSCar entre os anos de 2008 a 2011, o quadro 2 apresenta em quais cursos este universo de pesquisa estão graduando-se atualmente, quais deles são cursados por homens ou mulheres, ou ambos, assim como qual o total de indígenas por curso, conforme apresentado:

Quadro 2 - Cursos realizados por estudantes indígenas, de acordo com o sexo, na UFSCar de 2008 a 2011.

CURSOS	SEXO	NÚMERO DE INDÍGENAS
Ciências Biológicas e da Saúde (Campus São Carlos)		
Biotecnologia	Masculino	2
Ciências Biológicas (bacharelado)	Masculino	1
Ciências Biológicas (licenciatura)	Masculino	1
Educação Física	Masculino	1

Enfermagem	Feminino/Masculino	4
Fisioterapia	Feminino/Masculino	4
Gerontologia	Feminino/Masculino	2
Gestão e Análise Ambiental	Feminino	1
Medicina	Feminino/Masculino	4
Ciências Exatas e de Tecnologia (Campus São Carlos)		
Ciências da Computação	Feminino	1
Engenharia da Computação	Masculino	1
Engenharia Mecânica	Masculino	1
Engenharia Química	Feminino	1
Física	Masculino	1
Matemática	Masculino	1
Ciências Humanas (Campus São Carlos)		
Biblioteconomia e Ciências da Informação	Masculino	1
Ciências Sociais	Feminino/Masculino	3
Imagem e Som	Masculino	3
Letras	Masculino	2
Música	Masculino	1
Pedagogia	Masculino	2
Psicologia	Masculino	2
Ciências Agrárias (Campus Araras)		
Agroecologia	Masculino	1
Ciências Biológicas	Masculino	2
Engenharia Agrônoma	Masculino	3
Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (Campus Sorocaba)		
Administração	Feminino/Masculino	3
Ciências Biológicas	Masculino	1
Ciências Econômicas	Masculino	1
Engenharia Florestal	Feminino/Masculino	2
Geografia	Masculino	2
Matemática	Masculino	2
Pedagogia	Masculino	2

Fonte: Autora, 2012.

Como o processo seletivo permite apenas uma vaga por curso e o recorte do campo de pesquisa é de quatro anos, o máximo possível de indígenas por curso são de quatro alunos, e isto pode ser observado nos cursos de biologia, fisioterapia e medicina, todos da área de ciência biológicas e saúde, cuja área mais concentra indígenas, são 20 (vinte) apenas em São Carlos. A área de humanas aparece em segundo lugar com um total de 14 (quatorze) estudantes no campus imediatamente mencionado.

Em relação à distribuição por sexo, o que ficou evidente é a concentração feminina em cursos das ciências biológicas e de saúde. As áreas de humanas e de ciências agrárias são

as com menos ou nenhuma aluna indígena, apenas no curso de administração em Sorocaba e Ciências Sociais há uma menina respectivamente em cada curso. No entanto, a partir do quadro acima, o que foi apresentando é que tanto para homens quanto para mulheres a maior procura evidencia-se nos cursos das Ciências Biológicas e Saúde, 23 (vinte e três) do total dos alunos optaram por cursos desta grande área. O consultor do programa faz suas considerações em relação ao direcionamento da maior parte destas escolhas:

Em geral área da saúde é mais demandada e dentro da saúde a medicina. A medicina isso não é difícil, porque tem um status maior e a saúde porque enfim, a questão da saúde dos povos indígenas sabe-se que é uma questão, historicamente é uma demanda que não é atendida adequadamente pelo estado brasileiro. Então é de se supor que formar profissionais da área de saúde para os povos indígenas é uma coisa importante [Consultor PAA/UFSCar].

Fica evidente a questão histórica de demanda por profissionais da saúde para se formar um corpo profissional composto pelos próprios indígenas, inclusive foi relatado pelo consultor que há alunos indígenas que já eram agentes de saúde⁴⁶ de seus municípios antes de ingressarem na universidade. Este fato relaciona-se também com uma das demandas por ensino superior para indígenas, em que o ingresso até a universidade é apresentado como estratégia de formar quadros profissionais para que os próprios indígenas representem-se e atuem na defesa de seus direitos.

⁴⁶ De acordo com Langdon (2006) a inclusão da categoria Agentes de Saúde (AI) é um movimento global expressado oficialmente pela Organização Mundial de Saúde cujo objetivo é o acesso universal aos cuidados primários de saúde integral, isto é, a promoção, prevenção, cura e reabilitação a um custo acessível e garantia de respeito entre os representantes de práticas tradicionais e a biomedicina. Em relação à saúde indígena a inclusão dos agentes de saúde na saúde primária se deu a partir da década de 1980 por meio de universidades e organizações não-governamentais.

5. VESTIBULAR INDÍGENA

5.1 A chegada dos estudantes e o contato com os sujeitos e campo de pesquisa

Como mencionado anteriormente, o programa de Ações Afirmativas para Indígenas na UFSCar é realizado através de um vestibular específico que ocorre ao final do ano e todas as fases avaliativas acontecem em um único momento, dividido em dois dias. Em dezembro de 2010, a pesquisadora foi até a universidade para acompanhar o vestibular com o escopo de observar de que forma ele é operado, embora não obtivesse dados precisos do local onde estariam ocorrendo as avaliações e o alojamento dos candidatos.

A primeira tentativa foi dirigir-se até diversos locais da universidade para obter a informação acerca do vestibular, como a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), onde se localiza a sede física das Ações Afirmativas da UFSCar e do Grupo Gestor, porém a sala estava fechada e, além disso, era 16 de dezembro e a universidade estava praticamente em recesso.

O contato ocorreu com um indivíduo que estava saindo da moradia da universidade com um crachá informativo e foi por meio de solicitação de informação referente ao local do vestibular que o acompanhamento se iniciou. Após diversas informações fornecidas pelo indivíduo supracitado, constatou-se que o mesmo estava indo até o local da prova, oportunidade em que se iniciou diálogo acerca do vestibular, até ajuntar com mais dois meninos que iriam para o mesmo local. O citado crachá informava que o rapaz integrava a organização do vestibular, tendo explicado que os candidatos estavam alojados no Clube Atlético Paulistinha, praticamente dentro da UFSCar, e que às duas horas, em breve, ocorreria a prova escrita no AT4 (Aulas Teóricas 4).

Assim, começou o primeiro contato com três indígenas a caminho do local da prova do vestibular, o primeiro com que se obtiveram as informações iniciais aparentava ser mais velho em relação aos outros dois que estavam à frente e transpassavam aparência jovial. O primeiro indivíduo, o mais velho, informou que era estudante do campus de Araras, que estava no segundo ano do curso de Agroecologia e, durante o diálogo, foi descoberto que ele havia vindo até São Carlos apenas para ajudar no vestibular indígena. Relatou que ele e demais colegas vieram recepcionar os candidatos que estavam prestando vestibular e apresentou o João, aluno também de Araras e que finalizava seu primeiro ano de Ciências

Biológicas naquele ano. Por fim, o terceiro menino que estava prestando o vestibular, foi sorrindo e fazendo “gracinhas” até o Clube Atlético Paulistinha. Ele comentou que era candidato e prestava Gerontologia e até mesmo revelou que já havia prestado no ano anterior, mas não havia passado e comentou rindo: *“acho que esse ano eu entro porque o outro cara não veio”*. E no caso, as vagas são distribuídas anualmente em uma vaga por curso.

No trajeto até o local da prova, a conversa deu-se sobre diversos assuntos universitários: cursos, campus de São Carlos e Araras, vestibular, inclusive houve comentário que os candidatos já haviam feito uma prova escrita na parte da manhã e que haveria outra no período da tarde, que seria de redação, sendo que no dia seguinte, haveria apenas a prova oral, a entrevista. Foi neste caminho que o João iniciou prolongada conversa, ele era muito extrovertido, falava “pelos cotovelos”, ria bastante e em poucos minutos já foi contando sua história.

João, estudante de biologia, aluno do campus de Araras, residia em Mato Grosso do Sul, no município de Aquidauana, e contou também que em Araras seu apelido era Terena (o nome de sua etnia) e que aquele homem que deu as informações iniciais que parecia ser mais velho, era seu tio. Ele acrescentou que o apelido de seu tio lá em Araras era “Curumim” explicando que o termo significa pessoa pequena e afirmou apontando para seu tio *“os terenas geralmente são assim, com essa estatura meio baixa”*.

No local da prova, o indígena que era candidato direcionou-se à devida sala, enquanto João continuou conversando e indicou para outro indígena que veio do Estado do Amazonas e que também estudava no campus de Araras. Sobre este indivíduo, comentou-se que o mesmo tinha muita dificuldade no curso devido à questão da linguagem, já que ele não dominava bem o português e que sua língua oficial era seu idioma nativo.

Perto da prova iniciar-se, um outro grupo que havia chegado, apontado por João que os identificou como “os Xavantes”. O grupo era composto por aproximadamente cinco rapazes, sendo que todos aparentavam ter o mesmo estilo de vestimenta: calças jeans estilizadas, tênis, camisetas modernas com algum tipo de desenho nas costas ou na frente, e todos eles portavam na orelha direita algum tipo de brinco atravessado, como se fosse um pedaço de bambu. Certamente, a primeira impressão dos Xavantes parecia ser um grupo bastante conciso: chegaram em grupo, assim entraram e eram facilmente identificáveis, principalmente pelos trajes parecidos e pelo brinco que todos eles portavam na orelha.

João prosseguiu a conversa relatando sua vida em Aquidauana, antes de ir até Araras realizar um curso de graduação. Ele comentou sobre suas relações familiares, demonstrando apego a sua mãe e avó e descreveu longamente a história de sua mãe verdadeira, revelando que ela foi casada com um não índio, que embora tivesse nascido na cidade, desde pequeno cresceu na aldeia. Acrescentou suas outras mães que chamava de “mães de coração”, que contabilizando davam quatro (duas tias e sua avó, que o criaram junto com a mãe verdadeira) e seus diversos irmãos. Mostrava ser bem ligado com sua família, e que inclusive suas “mães” e avós eram muito preocupadas e cautelosas com ele.

Outra coisa que João destacou foi que sempre havia jogado futebol, que inclusive já havia sido selecionado por sua aldeia para compor o time e que por isso, devido a disputa de diversos campeonatos de futebol indígena, havia viajado para variados locais, o que ocasionava preocupação em suas “mães”, sendo por isso que ele acabou parando de jogar futebol.

João informou sobre o processo que envolveu sua ida até a universidade: um ano antes, quando tinha 18 anos, era jogador de futebol, o que implicava diversas viagens e compromissos mas acabou por abandonar porque suas mães não haviam permitido pelo fato de ser muito novo. Depois disso prestou vestibular, quando passou elas também ficaram apreensivas e comentou rindo: *“aí eu falei para elas, poxa decide aí então”*, visto que João tentou realizar uma coisa, jogar futebol, e depois outra, cursar a universidade, e ambas elas não deixaram por excesso de zelo, mas quando passou na UFSCar ele acabou indo para Araras, o que era motivo de muito orgulho para toda a família.

Foi questionado a respeito do vestibular, o que havia sido cobrado quando ele prestou a prova no ano anterior e o que questionaram especificamente na entrevista. Ele contou, de uma maneira geral, que mostraram duas imagens para ele, uma com uma queimada e outra de uma paisagem, descreveu que sua resposta havia se pautado numa leitura sobre queimadas realizada semanas antes da prova, por isso acredita que foi bem e soube responder exatamente o que perguntavam.

Como já era o período de férias e João retornaria em breve para sua aldeia, ele comentou que dois amigos que havia conhecido em seu curso, a pedido deles mesmos, por curiosidade, viajariam com ele até sua aldeia para passar o recesso com ele, informando que, para isso precisou pedir permissão na sua aldeia e conversar com as lideranças. Quanto a isso,

comentou que não houve problemas e aceitaram, pelo fato de ser ele, o que deu a entender por ser um rapaz amistoso, querido e estar na universidade, o que dava alguns créditos também.

Sobre a entrada de pessoas na sua aldeia, foi informado que qualquer pessoa sozinha não tem acesso, apenas se acompanhada e, por isso, consultou antes a família e com a liderança sobre a possibilidade de visita dos seus amigos. Depois disso ironizou seus colegas falando que queria ver se eles iriam “aguentar”. Contou que um deles quase desistiu, mas que depois aceitou e comentou: “*não sei se eles vão aguentar, lá é bem diferente. Assim, não tem as coisas que tem aqui e tal*” e passou a descrever locais e paisagens aos quais levaria os amigos para conhecerem, acrescentando que eles necessitariam de certa “disposição”.

Relatou-se também que toda vez que retornava à sua aldeia, João e seu tio iam às escolas para contar como eram as suas vidas em Araras, com o intuito de incentivar o pessoal a estudar, e estando agora ambos na universidade, o processo de entrada para outros indígenas da aldeia poderia ficar “mais fácil”, visto que eles poderiam ajudar seus colegas por já estarem habituados.

Releva-se a importância de demonstrar que, em relação ao vestibular, a rede que envolve o vestibular indígena, uma vez que os mais velhos recebem e auxiliam os que estão chegando, estabelece uma rede de auxílio mútuo, independente da etnia. Tal diagnóstico foi percebido pelo fato de outros estudantes do campus de São Carlos também se envolverem com o processo de seleção, mesmo estudantes indígenas de outros campi vieram para dar um apoio aos candidatos.

A fala de João descreve uma rede de cooperação ao narrar que quando retorna à aldeia e relata sua vida na universidade, incentiva os mais novos e, como agora está na UFSCar, para os próximos que chegarem, “*as coisas ficarão mais fáceis*”, já que um pode auxiliar o outro. Esta rede de cooperação assemelha-se aos casos de redes migratórias, ou redes étnicas, as quais fornecem informação acerca do processo de deslocamento e do novo local, além de garantirem acesso a vários tipos de ajuda mútua e assistência no local de destino (MARTINS-JUNIOR e DIAS, 2011).

Ressalva-se também que no acompanhamento de 2010 para o ingresso em 2011, o processo do vestibular indígena já estava em sua quarta edição e, diferentemente de alguns anos atrás, como em 2007, os primeiros grupos de indígenas que chegaram à UFSCar muito provavelmente não tiveram esse suporte dos *próprios indígenas*. Soma-se ao fato de o processo de vinda até as universidades para cursar ensino superior é um acontecimento recente, já que a maior parte destes alunos estão sendo pioneiros em relação às suas

comunidades, enfrentando situações que são novas em diversos aspectos para a maior parte deles. Porém, em poucos anos de vestibular já há uma articulação bastante favorável para aqueles que estão chegando, uma espécie de “boas vindas” dos próprios indígenas.

5.2 A experiência da Comissão de Acolhimento

Em 2011, novamente foi acompanhado o vestibular, no entanto desta vez, a participação da pesquisadora se deu de maneira formal, como membro voluntária da Comissão de Acolhimento do Vestibular Indígena 2012 e, para tal houve uma reunião preparatória para o vestibular no prédio onde se localiza a sede das Ações Afirmativas na UFSCar.

Destarte, na referida sala, às 14 horas, no mês de dezembro de 2011, estava reunida a maior parte das pessoas que comporia a Comissão de Acolhimento, formada, majoritariamente, por alunos do campus e em sua maior parte por alunos indígenas. Na reunião foi distribuído um papel com importantes informações para o vestibular, que teria início no dia seguinte: os horários exatos de cada momento: refeições (almoço e janta), prova escrita, prova de redação, roda de conversa, conforme demonstra o anexo III ; também se apresentou outra folha com os horários para serem preenchidos por cada membro da Comissão de Acolhimento, perfazendo uma espécie de revezamento.

Os membros do Grupo Gestor explicaram de maneira minuciosa de que forma desencadearia o vestibular, com avisos e dicas de como contribuir, chamando atenção para que a equipe ficasse atenta aos horários, de forma que nenhum candidato se atrasasse nas provas e que houvesse um auxílio em relação aos deslocamentos dos mesmos no interior do campus, em suma no alojamento, no prédio onde seriam realizadas as provas e no restaurante universitário.

Os indígenas que lá estavam para recepcionar seus novos “calouros” pareciam muito à vontade, em que todos se conheciam e o clima era tranquilo, harmonioso e de “zombaria” um com o outro. Alguns deles, inclusive, receberiam candidatos em suas próprias residências, no alojamento ou na república onde moravam, devido ao grau de proximidade (parentes, amigos e demais conhecidos que estavam realizando o vestibular). Uma aluna indígena indagou a respeito da comida⁴⁷ contando um episódio do ano anterior em que eles não

⁴⁷ Os candidatos e os membros da Comissão de Acolhimento tinham direito a um café da manhã no clube onde estavam alojados, de almoço e janta no Restaurante Universitário (RU) e quando o restaurante não estava funcionando à noite devido ao final de semana, seria disponibilizado um lanche.

conseguiram comer por estar muito ruim e mal preparada, o que levou a um riso geral de todos. Exceto os alunos indígenas que compunham a grande maioria da Comissão, havia em torno de cinco outros estudantes da graduação dispostos a ajudar no vestibular. E no caso, o horário da pesquisadora se concentrou no segundo dia das avaliações, data em que ocorreriam as provas orais, isto é, as entrevistas com os candidatos.

Na sexta-feira, dia seguinte a reunião, ocorreu a maior parte do vestibular: no período matutino, a avaliação geral com 40 questões de múltipla escolha e, no período vespertino ocorreram a avaliação escrita e a prova de redação, ambas eram comuns a todos os candidatos, independente do curso escolhido. Neste mesmo dia, à noite, às 19 horas ocorreria a chamada “roda de conversa” com os candidatos.

Na reunião ainda foi explicado que o intuito da “roda de conversa”, coordenada por uma pedagoga indígena, seria de incentivar os candidatos e “acalmá-los”, uma vez que, de uma maneira geral, estariam bem nervosos com a avaliação oral no dia seguinte, e por isso, seria realizado uma conversa geral, em que os candidatos seriam tratados como “futuros estudantes” da universidade. O intuito era conversar com eles, responder algumas dúvidas frequentes e relatar as dificuldades a serem enfrentadas, com uma perspectiva de “vitória” por terem chegado até lá.

Assim, no dia seguinte, na sexta-feira, no Clube Atlético Paulistinha, local onde os candidatos, em sua maioria, estavam alojados e em um salão onde ocorriam as refeições (café da manhã e possível jantar), a Roda de Conversa do vestibular iniciou-se. A pedagoga apresentou um vídeo bem provocativo, o qual indagava a diversas pessoas de distintas regiões do país o que pensavam e achavam sobre os indígenas no Brasil e as respostas manifestaram-se, em maioria, carregadas de desconhecimento e preconceito com os indígenas, atribuindo adjetivos como “oportunistas” e de estarem “fadados à extinção”.

O intuito da pedagoga foi provocá-los com os comentários que refletiam na imagem a que o indígena do Brasil está submetido. Na sequência, organizou uma grande roda com os estudantes efetuando uma apresentação geral entre os presentes, inclusive da comissão de acolhimento e dos membros do grupo gestor. O interessante é que havia algumas lideranças indígenas que estavam presentes apenas para acompanhar seus sobrinhos, filhos e demais candidatos de sua comunidade. Os candidatos apresentaram-se identificando seu nome e etnia, bem como indicando o curso que estava prestando, sendo perceptível a alta concorrência no curso de Medicina.

Em seguida a pedagoga abriu a oportunidade para que os candidatos se manifestassem em relação ao vídeo apresentado, comentando acerca das dificuldades, dos preconceitos enfrentados e da necessidade de não se sentirem inibidos ao falar, a fim que relatassem suas demandas, estudassem para conseguir mudar o cenário apresentado. Aos poucos os candidatos passaram a se sentir menos constrangidos e envergonhados e contestaram tais visões expressando que os *“brancos tiraram tudo da gente, nossos costumes, impuseram um jeito de se vestir, e depois eles criticam quando um indígena usa roupa e aí dizem que não somos mais índios, eles que tiram da gente isso tudo, impuseram e depois nos cobram⁴⁸”*.

Foi um momento interessante, já que muitos expuseram suas angústias, os enfrentamentos diários, as cobranças, os olhares desconfiados *“você é indígena mesmo? Você é tão branquinha!”*, comentário de uma candidata que relatou que as pessoas duvidam de sua pertença étnica por sua cor clara e completou que desde criança tem total vínculo com sua família do Amazonas, que sua terra de fato é lá, embora more atualmente em uma cidade no interior do Estado de São Paulo.

Os veteranos indígenas que estavam presentes também se manifestaram, comentando o quão difícil era chegar até lá, mas que eles não deveriam desistir e alertaram ainda que, após o ingresso na universidade, enfrentariam muitos outros desafios sendo que a saída seria estudar bastante, afinal eles seriam muito cobrados o tempo todo. Esses indígenas falavam com muito orgulho e incentivavam os candidatos, expondo suas experiências na universidade, configurando-se um momento de aproximação e de descontração, que corroborou com um certo *“alívio”* na ansiedade do vestibular. Após várias horas de conversa, a reunião foi encerrada, pois teriam a avaliação oral no dia seguinte e elas começariam bem cedo.

No dia seguinte, antes das 7 horas matinais já se iniciou o trabalho com a Comissão de Acolhimento na chamada dos candidatos para as entrevistas, haja vista que cada um teria um horário agendado diferente. Durante a manhã, junto com os outros membros da Comissão de Acolhimento, o trabalho foi praticamente na realização de diversas viagens do alojamento até o local da prova, convocando os candidatos e conduzindo-os até o local. Com o ocorrer das provas orais, algumas entrevistas, dependendo da área,⁴⁹ estavam sendo adiantadas e o esforço era de ir até cada candidato e conduzi-lo até o local da avaliação.

⁴⁸ Caderno de campo 4.

⁴⁹ As entrevistas eram realizadas por Comissões específicas compostas por professores divididas por áreas.

Havia concorrentes que estavam praticamente sozinhos, como uma Guarani, bastante tímida, que prestava Ciências Sociais e que foi acompanhada até o prédio das entrevistas. Outros andavam em grupo, como o caso dos três Xavantes que, juntos, foram até o prédio das avaliações mesmo seus horários sendo totalmente distintos e conversavam entre eles por meio de seu idioma próprio. No geral os candidatos acabaram se entrosando no andamento do vestibular, houve, inclusive, um grupo que, após as avaliações, se reuniu para conhecer o zoológico, que ficava próximo a universidade, acompanhados por seus veteranos indígenas, que aparentavam estar bastante entusiasmados em apresentar diversos locais para seus futuros “calouros”.

Alguns candidatos, ao saírem da prova, juntavam-se à Comissão de Acolhimento e dialogavam com esta. Para um deles foi indagado o conteúdo perguntado na entrevista, e no caso de um indígena concorrente à medicina, foi comentada uma questão em que foi dado um problema, no caso uma determinada doença, pedia-se para indicar e responder duas questões bem específicas da área, como o processo que causou tal doença, em qual órgão e etc, para depois comentar sobre a questão da cura por meio de rituais em uma situação apresentada e o candidato respondeu que, no caso, a oração do pajé de sua aldeia tem o mesmo poder de cura do tratamento médico indicado, pois o importante é o paciente se sentir bem.

No período da tarde, próximo às 14 horas o alojamento estava praticamente vazio, a maior parte dos candidatos já estava se aprontando para ir embora, tendo alguns, devido à indisponibilidade de passagens, ficado até o dia seguinte. Os candidatos que estavam acompanhados por membros da Liderança também já estavam se retirando, porque, em sua maior parte tinham vindo de carro realizar o vestibular. Até o final das entrevistas, todo o cenário foi se esvaziando e restaram praticamente os estudantes da Comissão de Acolhimento escalados naquele dia. No alojamento, o clima era de confraternização após o vestibular e alguns candidatos indígenas levaram uma tinta extraída do jenipapo para fazerem várias pinturas corporais, inclusive em pessoas não-indígenas da Comissão, que muito se interessaram pelas artes realizadas por eles.

Neste dia, além dos alunos indígenas da Comissão de Acolhimento, havia outros dois meninos e uma menina. Um dos meninos havia dormido no alojamento junto com os candidatos e após o almoço foi-se embora. O outro que permaneceu até o final, cursava Ciências da Computação e foi indagado de que forma ele ficou sabendo do vestibular e porque se dispôs a auxiliar. Ele comentou uma história curiosa: descobriu por meio de uma

amiga,⁵⁰ que cursava Enfermagem e o chamou, sendo que ela ficou sabendo por intermédio de uma colega indígena do mesmo curso que ela, a estudante Luna, que comunicou sua sala acerca do vestibular. Ele contou que sua amiga da Enfermagem na verdade havia realizado uma confusão, ela achou que seria para dar “trote” nos calouros do vestibular indígena e por isso o avisou e que depois, quando ocorreu a reunião com o Grupo Gestor, ambos descobriram que se tratava de outra coisa.

A outra menina da Comissão de Acolhimento, que cursava Educação Física, não chegou a ser indagada de que forma ficou sabendo do vestibular, mas em uma conversa ela revelou que seu namorado era estagiário das Ações Afirmativas, e inclusive estava trabalhando no processo seletivo, o que indica que provavelmente ficou sabendo do vestibular indígena por intermédio dele. O relato do aluno e de sua amiga indicam certa distância entre os alunos indígenas com os demais estudantes da universidade, em que mesmo a menina cursando enfermagem com uma indígena na sala, não compreendeu afinal do que se tratava o vestibular indígena e a comissão de acolhimento ou talvez mal soubesse que tratava de um vestibular específico.

A experiência na Comissão de Acolhimento foi interessante tanto por permitir maior aproximação com os candidatos quanto por apreender todo o contexto que envolve o vestibular para indígenas na UFSCar. O que pode ser notado no processo seletivo indígena é um formato de vestibular que permite, além das avaliações formais, uma aproximação e entrosamento propiciados, em muito pela “roda de conversa”, pelo alojamento e pela recepção dos veteranos indígenas que muito difere do contexto do vestibular tradicional já que clima de concorrência é extremamente acirrado.

⁵⁰ Esta amiga havia auxiliado no dia anterior no vestibular.

6. PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS NA UFSCAR: RELATOS DE VIVÊNCIAS

6.1 Por que prestar o vestibular na UFSCar?

Compreender o universo dos estudantes indígenas da UFSCar exige alguns dados como qual o motivo que os levou escolher a Universidade Federal de São Carlos, no interior do Estado de São Paulo, para cursar o ensino superior? Por que decidiu prestar vestibular e realizar um curso de graduação? Neste sentido, não há como indicar um fator único ou tentar homogeneizar as distintas experiências na tentativa de se obter uma única resposta concreta. Por isso, a solução encontrada foi discorrer sobre os casos e as diferentes trajetórias que apareceram referentes ao porque e como estes alunos estão saindo de suas comunidades, em sua maior parte, de outros Estados, para irem à universidade, no caso, a UFSCar, a fim de realizarem cursos de graduação.

Dentre o que foi relatado, há tanto aqueles que saíram de suas comunidades por uma razão totalmente externa no intuito de realizar uma universidade e que, com o passar dos anos decidiu por iniciativa própria realizar um curso de graduação; como aqueles que, engajados no movimento indígena, ficaram sabendo das possibilidades de ingressarem nas universidades através dos programas de ações afirmativas oferecidos por algumas instituições de ensino superior, como forma de ampliar os espaços de representatividade de sua etnia ou comunidade. Assim, para compreender um pouco da heterogeneidade dos estudantes indígenas, o recurso utilizado foi de narrar, de maneira breve, algumas trajetórias dos estudantes entrevistados no decorrer do texto.

Logicamente a busca por ensino superior em muito se relaciona com o contexto brasileiro de luta por uma educação indígena autônoma e diferenciada e, em muitos casos, a vinda à universidade constitui-se em uma das etapas dessa luta, como foi o caso estudante André, citado acima, do curso de pedagogia.

André, da etnia Baniwa, cresceu na aldeia localizada em São Gabriel da Cachoeira, município no extremo noroeste do Amazonas. Sua educação básica (de 1ª a 4ª série) foi concluída na escola da própria aldeia, e sua saída de lá envolve a continuação de seus estudos, visto que na época não havia Ensino Fundamental e Médio em sua aldeia. Por esse motivo ele teve que se deslocar até o distrito de Assunção do Içana (AM) para seguir os estudos, sendo

que o colégio em que ingressou era a Escola Salesiana, pertencente aos padres, embora hoje a escola seja indígena e gerida por eles próprios, à época que cursou não era.

Neste período, acabou não terminando a escola e retornou à aldeia. Transcorrido algum tempo decidiu ir até o município de São Gabriel da Cachoeira (AM) para terminar seus estudos em uma escola municipal através da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para ir de sua aldeia até o município de São Gabriel da Cachoeira levava três dias, por isso, ele apenas voltava no período das férias letivas.

Permaneceu em São Gabriel por quase cinco anos e acabou envolvendo-se neste tempo com alguns projetos do município. Quando retornou para a aldeia, sua comunidade já estava bem mais organizada, pensando na formação de uma associação, tendo em vista uma maior representatividade indígena. Assim, André foi eleito por sua comunidade como representante para trabalhar na associação da aldeia e iniciar, aos poucos, seu contato com o Movimento Indígena e compreender as demandas das populações locais.

Ele continuou como presidente da Associação por cinco anos, conheceu as lideranças e o Movimento Indígena a nível estadual e nacional. Passou posteriormente a fazer parte como representante dos povos Baniwa dentro da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Foi por intermédio da FOIRN que ficou sabendo do edital de vestibular da UFSCar, junto com os demais informativos recebidos pela organização, o que mostra que sua ida até a universidade está totalmente atrelada ao seu envolvimento político na região e com a comunidade:

Então eu trabalhei no município, quer dizer, na cidade. Em São Gabriel da Cachoeira tem a FOIRN, que é a Federação, Confederação, organização indígena dos povos indígenas do Rio Negro das 23 etnias, que tem infraestrutura e tal. Então, a FOIRN é mais uma organização geral, grande dos povos indígenas do Rio Negro, de São Gabriel. Dentro dela tem suas associações de base, então eu estava trabalhando na associação de base filiada FOIRN, entendeu? Tem 60 associações que são associadas a FOIRN que não são só Baniwa, são várias etnias, e dentro das 60 e tem as Coordenadorias, as regionais que são braço direito da FOIRN, quer dizer, que representa a FOIRN para as comunidades, para as aldeias indígenas.(...) Mas foi assim... nessa época que estava na cidade, exercendo o cargo de diretor substituto da FOIRN, da coordenadoria geral dos povos Baniwa, como eu tava presidente da Associação da aldeia, onde eu moro né, apareceu a UFSCar. Apareceu, como a gente recebe, como a maioria da Associação organizada, a gente é registrado, a gente tem cadastro assim, no cartório, tem documentado e tal, a gente recebe alguns editais, alguns informativos de ONGs ou das outras cidades e tal. Cada Associação tem

uma sala, uma caixa para receber correspondência e tal, e então foi que acabei recebendo esse formulário do edital da UFSCar [André].

No caso descrito acima, André fica sabendo do edital de vestibular da UFSCar por ser vinculado a uma associação, e como representante, decide prestar o vestibular. Ao perguntar se após receberem o edital mais pessoas de sua comunidade prestaram o vestibular ele relatou que foi apenas ele “ninguém tava sabendo dessa iniciativa, desse programa aqui. Porque era 2008 né”; pois, além de tratar das primeiras versões do vestibular da UFSCar para indígenas até então, ele foi como um representante.

Já Bruno morava em um município do Acre junto com a mãe, cuja profissão é psicanalista. Ele conta o seu “descobrir” indígena, visto que inicialmente ele não sabia que era, embora seus pais fossem indígenas. Foi quando se mudou para a capital do Estado, Rio Branco, onde se aproximou de seus parentes, primos e tios, ligados ao Movimento Indígena e “descobriu-se” como índio. A partir daí ele passou a fazer parte do movimento e participou do Encontro dos Indígenas Estudantil, quando tinha aproximadamente aos 16 anos, mesma época em que conheceu sua família indígena.

Sua história em relação à entrada na universidade, no caso, também tem profunda relação com o Movimento Indígena, visto que foi a própria Liderança que lhe apresentou o edital do vestibular. Foi por este intermédio que ele fez sua inscrição para o vestibular até chegar à universidade:

Eu fiquei sabendo pela Liderança Indígena, que é um primo meu. Ele tirou o edital, ficou sabendo do edital e deu para a gente e perguntou se a gente não queria se inscrever. Ai eu falei que vinha, mas mais para conhecer. (...) Para a gente, por exemplo, assim, a entrada de indígenas dentro da universidade, é uma coisa que é reivindicada desde 84, pelo Movimento Indígena, isso para o movimento indígena, não só para o movimento Manchinery, mas para todo o movimento indígena é uma questão que é boa. Assim, a entrada de índios dentro da universidade porque você acaba mudando a estrutura até de uma universidade mesmo. Ai também tem a questão da terra também, por exemplo, a gente precisa conhecer essa forma de conhecimento ocidental [Bruno].

Outra questão informada por Bruno que o levou a prestar o vestibular da UFSCar foi em relação ao formato do processo seletivo, bem como o fato de ser um vestibular exclusivo para indígenas, aspecto que auxiliou muito:

Uma das coisas é que primeiro tem uma vaga em cada curso e outra coisa é que não exclui as regiões, por exemplo, a UFMG parece que ela só pega os indígenas da região e aqui a UFSCar vem de todo Brasil [Bruno].

Um caso bastante peculiar foi do aluno de Ciências Sociais, Caio, pertencente à etnia Mayuruna, que se localiza no extremo oeste da Amazônia. Em sua aldeia, cuja localização indica significativo isolamento, os habitantes falam apenas a língua nativa, e ele conta que hoje ainda são poucas as pessoas que falam o português. Lá a sobrevivência dá-se principalmente por meio da plantação de mandioca, banana, batata e milho, sendo a pesca e a caça muito presentes também.

Discorre sua história que ficou até os 13 anos na aldeia e que, quando completa essa idade, os meninos “se tornam” homens por meio de um rito de passagem em que os meninos são soltos na mata para aprender “a se virar”. Porém, ele fez diferente: decidiu ir até a cidade. Foi para lá sozinho e, ao invés de ir para o mato, sua vontade era saber como era a cidade, devido ao isolamento da aldeia em que vivia. Narrou que ficou por lá cinco anos direto até retornar à aldeia e contar que havia ido para a cidade. Inicialmente, ficou em uma casa abandonada, caçava para sua alimentação, e solicitando fogo para os vizinhos, eles descobriram que haviam um menino sozinho por lá e acabaram ajudando-o. Levaram roupas para ele e às vezes deixavam comida, era uma espécie de troca em que ele caçava algum animal e deixava para os vizinhos, que constantemente o auxiliavam.

Após seis meses ele entrou para a escola, contou que em sua primeira aula foi descalço e que ganhou material e outros instrumentos por conta do Estado. Neste período a igreja também o ajudou bastante. Sua maior dificuldade, segundo ele, foi em relação à língua, porque não sabia o português, mas foi aprendendo e com ajuda da igreja e trabalhando, e foi mudando de cidade em cidade até ir para São Paulo capital, já com idade mais avançada, depois de concluir seus estudos escolares e trabalhar em diferentes empregos.

Sua ida até São Paulo foi por intermédio de uma menina que conheceu e passou a namorar e que fazia graduação. Ele ficou um ano lá fazendo o cursinho gratuito da USP (Universidade de São Paulo), até ao final do ano passar no vestibular da UFSCar:

Na verdade, eu vim pra São Paulo para mais uma cidade sabe... porque eu conheci uma pessoa que eu tava gostando sabe, tipo namorada, (...) aí eu conversei com ela se eu podia ir passar férias no fim do ano, por exemplo, aí eu vim pra São Paulo (...) Só conhecia ela. Eu fiquei com um pé atrás e outro na frente né, “poxa vida, eu to indo para São Paulo, sem noção” mas aí eu falei “ah, vou arriscar né” pelo menos eu tenho noção como é na

cidade (...)ai eu fiquei estudando, estudando. Trabalhar eu não trabalhei, eu procurei, mas eu não consegui achar. E quando chegou o final do ano eu prestei vestibular aqui. (...) enquanto eu fazia esse cursinho lá na Usp em São Paulo eu não conhecia ainda (referência ao curso de Ciências Sociais), a UFSCar então menos fazia parte da minha vida né porque lá no Amazonas mesmo, nos primeiros meses em São Paulo eu não conhecia a UFSCar, então eu não conhecia, não tinha ouvido falar tal. E durante o cursinho que eu comecei a conhecer [Caio].

Caio ficou em São Paulo fazendo o cursinho e mantendo-se com a namorada e ajuda de seu irmão e, embora sua iniciativa de prestar o vestibular na UFSCar tenha sido de maneira própria e particular, ele também relatou envolvimento com o Movimento Indígena quando morava no Amazonas:

Foi nessa época⁵¹, depois de três anos eu resolvi vir, eu estava participando sobre Movimentos Indígenas lá também sabe, porque lá tem bastante e é bastante forte as organizações indígenas, que procuram reivindicam (...) porque é... procuramos fazer coisas como na cidade também, criar comissão indígena, comissão “não sei que mais”, criar organização, tipo, associações indígenas. Ai, procura escolher um presidente, eu nunca fui presidente das Associações, mas a gente procurava colocar um lá, “você vai ser responsável para auxiliar nós assim” para ter nome, para qualquer reunião fora que tiver você vai ter que participar assim, aí chega e informa para o grupo. E fazer denuncia também, sobre o trabalho da FUNASA, da prefeitura que desvia verbas pra educação, para a saúde, essas coisas assim... a gente acompanhava isso. E tem bastante indígenas que são bem politizados, que entendem as coisas e tal [Caio].

Os relatos permitem observar grande relação entre os alunos que vieram até a universidade e o Movimento Indígena organizado, a qual a influência e articulação do Movimento foram partes fundamentais da compreensão da universidade como um instrumento de acesso a novas formas de conhecimento e representação. Tanto a articulação das lideranças indígenas quanto a experiência de alguém na família que realizou ensino superior se constituem em importantes e decisivos fatores para o ingresso nas universidades e, no caso de quatro meninas, todas da etnia Terena, estes aspectos também foram apresentados.

As meninas em questão estavam todas no primeiro ano de graduação no ano de 2011. Moara cursava Ciências Sociais, Daniela fazia Fisioterapia, Luna cursava Enfermagem e Fabiana havia ingressado em Química. Todas pertenciam à etnia Terena e eram do Mato

⁵¹ Nesta época Caio estava trabalhando no Amazonas como operador de radiofonia, que segundo ele é comum lá “tipo, uma pessoa vem falar com a família ai eu chamo lá sabe... ai o pessoal fala, e os rádios existem nas aldeias também sabe” e ele por saber várias línguas, passava as mensagens em diferentes aldeias.

Grosso do Sul. Embora cada uma delas tivesse história particular e haviam estudado em escolas distintas, todas se conheciam por meio da religião comum e faziam parte de uma mesma missão evangélica. Moara e Daniela, as mais comunicativas, moravam na cidade, em Aquidauana, e estudaram em escolas na própria cidade, enquanto Luna e Fabiana moravam na aldeia e concluíram o ensino médio na aldeia.

O que elas descreveram na conversa é que todas tinham contato com a liderança e, inclusive, a Luna tinha um tio que era cacique em sua aldeia, e mesmo Moara e Daniela, que moravam na cidade, tinham ligação com alguma liderança da cidade de Aquidauana. Moara explicou o funcionamento de tal vínculo:

Elas (referência a Luna e a Fabiana) moram na aldeia, a aldeia tem um posto indígena, tem pajé, cacique (...) porque assim, como a gente tem uma documentação indígena tanto certidão, quanto identidade da FUNAI, a gente tem uma ligação com alguma liderança, da aldeia. E na cidade tem liderança, os Povos Principais nas capitais [Moara].

No caso de Moara, seu pai e sua mãe tinham ensino superior e todas as outras possuíam parentes, primos e demais familiares que já haviam saído para cursar o ensino superior e que, inclusive, alguns já haviam retornado, aspecto que Luna descreve a respeito de sua família:

Não, meu tio (cacique) não fez curso nenhum, mas de lá da aldeia tenho vários primos que já. Tipo assim, o pessoal vai terminando a faculdade tal o pessoal vai para a aldeia, aí eles falam como é a experiência, certinho. Eu tenho outros primos também que estudou em Dourados e em Campo Grande também, na região né, mas não é muito longe de lá [Luna].

A fala acima remete à rede de cooperação “o pessoal vai para aldeia aí eles falam como é a experiência certinho”, a qual este incentivo favorece o interesse em realizar cursos de graduação, o que pode ser demonstrado nos dados do quadro 3, com o alto número de estudantes Terenas na UFSCar. No caso das meninas, a iniciativa de ingresso ao ensino superior também se relaciona com a articulação do Movimento Indígena e, em especial, da liderança Terena, além de uma questão de cunho pessoal e familiar, visto que no caso de Moara o percurso até a universidade pareceu se dar de maneira natural somado ao fato de morar na cidade a questão da continuação dos estudos após a conclusão do Ensino Médio

apresenta-se mais incisiva, inclusive como forma de um melhor preparo para o mercado de trabalho.

Há também o caso do aluno do quarto ano de psicologia, Edinaldo⁵², da etnia Xukuru do Ororubá, localizada no Estado de Pernambuco. Ele descreve que sua comunidade possui 25 (vinte e cinco) aldeias que se localizam no município de Pesqueira, a 220 quilômetros de Recife, todas elas têm contato com a cidade e mantêm algumas tradições como as danças, curas, rituais da cultura e um pouco da língua nativa. Cada aldeia possui um líder, e os líderes reúnem-se e discutem problemas da comunidade, como a conquista da terra. No caso, Edinaldo é líder de sua aldeia, além de participar do Conselho da Saúde, composto por indígenas.

Ele explica que o conselho busca respeitar a cultura específica de cada um, devido ao fato de que muitas pessoas procuram se curar por meio de rezas, banhas de animais e plantas medicinais e, no caso, ele trabalha com as equipes de saúde com o intuito de promover a discussão sobre a valorização do saber indígena.

Sua vinda até a universidade relaciona-se com a intenção de estudar o tema da educação em saúde, visto que desde o ano de 2000 seu trabalho é vinculado à saúde. E especificamente, sua motivação relaciona-se aos problemas apresentados em sua própria comunidade e ele, inclusive, coloca que a universidade não trabalha com o tema de “psicologia indígena”:

Gosto de trabalhar a educação em saúde. Um problema em nossa comunidade é o uso de medicamentos, o abuso do consumo de antidepressivos pelos índios. Parto de uma perspectiva dos problemas de minha comunidade. Queria descobrir o que leva os índios ao alcoolismo. Queria encontrar uma solução para abordar os problemas da comunidade, de forma a não gerar um problema maior. Minha intenção é de aprender Psicologia e depois usá-la em minha comunidade de forma um pouco diferente da que se ensina em sala de aula [Edinaldo].

Fica evidente, neste caso, uma motivação pessoal em que a escolha do curso de graduação, ligado à área da saúde, atrela a seu emprego anterior à vinda até São Carlos, sob perspectiva de se especializar no tema e profissão com que possui mais afinidade.

Apresentam-se, desta forma, alguns relatos das experiências e motivações que levaram alguns indígenas a se deslocarem de seus Estados para prestarem vestibular, é notado

⁵² Entrevista publicada no jornal de distribuição livre na UFSCar “Psicon-texto”, ano 3, volume 3, p.4 em maio de 2009, por Mômica Yumi Jardim da Silveira, ver anexo IV.

que a questão política combina-se com questões pessoais na escolha dos cursos de graduação, demonstrando as diversas experiências deste grupo de estudantes.

6.2 A chegada à universidade e as relações sociais

As descrições acima traçam diferentes trajetórias de alguns alunos indígenas até a vinda à cidade de São Carlos, com a finalidade de realizarem cursos de graduação na UFSCar, indicando as distintas motivações e interesses. O escopo agora é de compreender como se deu o processo de chegada no campus: a ambientação na universidade, a recepção dos demais alunos, as dificuldades para buscar moradia e as relações sociais com novos estudantes. A primeira questão colocada por eles quanto à chegada à universidade, quando indagados, foi em relação à moradia. De uma maneira geral, todos abordaram o processo de busca por um lugar para morar e, na maioria dos casos, na procura por uma vaga na moradia da universidade:

Então, primeiro fui procurar moradia aqui, achei de cara sabe, de cara,... porque tinha vaga lá ainda. Tinha vaga na moradia e a assistência já me encaminhou também. Sabia que tinham vagas e me encaminhou para lá, que é onde eu estou morando até agora [Caio].

De maneira geral, os alunos contaram tanto com apoio institucional da Assistência Estudantil, quanto dos próprios estudantes da universidade, sendo em muitas vezes o auxílio dos próprios estudantes um facilitador neste processo:

Então acho aqui na minha recepção (...) como eu vim meio que antes, antes da aula começar, fiquei uma semana, cheguei aqui aí na época tinha um grupo de estudantes, um grupo de moradia, pessoal mobilizado, aluno mesmo. Os alunos aqui que estavam trabalhando a questão de moradia tal, organizando vaga, então foi lá que me indicaram aqui no módulo em que moro, aí tinha uma vaga [André].

Em relação ao apoio institucional são asseguradas aos estudantes vagas na moradia da universidade, no entanto, a aluna indígena Mariana, durante um debate no evento *1º Caxiri na Cuia – colóquios com a literatura indígena*, relatou como foi a percepção institucional em relação aos alunos indígenas quando chegou ao campus, no primeiro ano do programa:

Eu sou da primeira turma, cheguei em 2008, e quando a gente chegou todo mundo ficou “ó tem índio aí” e a coordenadora orientada por antropólogos e tal, ou sei lá quem, informou que não podiam deixar os indígenas juntos porque senão dava guerra. E trataram de colocá-los um mais longe que o outro. Ai não ajuda [Mariana].

Mariana contou a história acima quando os alunos foram indagados sobre a presença dos indígenas na universidade e as possibilidades de diálogo entre os alunos e instituições. Certamente essa situação foi modificada, inclusive as quatro meninas acima retratadas moravam juntas na moradia, embora a descrição das meninas Daniela e Moara, na sua chegada ao campus, apresentasse maiores dificuldades, principalmente em relação à assistência social da universidade:

A gente veio de ônibus, e de lá até aqui são 16 horas, é cansativo, bem cansativo. A gente chegou, ainda teve que procurar bloco, foi difícil achar vaga. Se dependesse da assistente social a gente dormiria no chão né (...) é porque elas falam “se virá né”, aí a gente achou. A gente nem sabia onde era a moradia. Ai a gente chegou, perguntou para as meninas, conheceu.... O homem⁵³ lá ajudou a gente né, ele disse “não, vocês vão ter um lugar tal”(...)Aí a gente encontrou elas,[meninas que já moravam no alojamento] e ele perguntou se a gente poderia ficar com elas que já estavam aqui com os meninos, aí a gente ficou com elas, aí elas conseguiram. Estava a maior baderna né, a gente limpou no outro dia, pintou, aí a gente tá aqui [Moara e Daniela].

Depois de solucionado o problema da moradia, o processo de chegada à universidade envolve a socialização com os demais estudantes, portanto, uma das questões levantada foi referente ao processo de recepção na cidade, tanto dos colegas de sala quanto das pessoas com quem convivem e moram. Alguns preconceitos e estranhamentos foram relatados:

Aqui foi bem tranquilo, foi bem tranquilo, no início tinha um pessoal que não queria que indígenas morassem dentro da moradia. Porque a galera pensava que a gente andava nu.(risos) É, e no começo foi bem difícil porque você se sente pressionado. Já pensou? Você chega em um lugar totalmente diferente [...] aí você fica meio “assim”. Mas aí depois fomos trocando ideia com a galera e tal e foi ficando legal [Bruno].

Eu cheguei e um monte de coisa que assim, que eu sei que é mais curiosidade ou porque que não entende a realidade indígena, se fosse eu perguntaria também. Na primeira semana o pessoal pergunta “você vai ficar aqui?” Muitos que eu percebo ainda continuam com isso também, parece que a gente vem de uma oca e tal e explico “ na minha aldeia fica assim”. Eles pensam que a gente é assim ainda, que a gente não teve

⁵³ O homem em referência é funcionário da PROACE- Pró Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis.

contato ainda com essas coisas do branco e tal. Aqui em muitos a ideologia é mantida ainda né, mas eu como liderança já era maduro um pouco. Pensei isso ai vai acontecer, mas tudo bem tem que explicar essa questão de conhecimento que é preciso, é possível que pergunte eu também iria perguntar se fosse eles, que na realidade a gente é curioso né [André].

André descreve que, como fazia parte do Movimento Indígena, tinha mais noção do preconceito e estereótipos que envolviam a imagem dos indígenas e que, por isso, foi mais fácil explicar e esclarecer para as pessoas que tinham curiosidade sobre os indígenas e sua comunidade. A estudante Moara descreve a forma como as pessoas no geral são indagadas e como a figura do indígena no imaginário social faz referência a apenas um indígena de maneira folclorizada e estereotipada:

Sempre tem gente que pergunta “ai como que é lá?”(...)Você fica pelada? (risos) como que é o Natal lá é normal? (risos) Porque as perguntas são as mesmas de sempre, se a gente mora na oca, se a gente anda pelado, pintado, se a gente come peixe, se a gente caça o peixe e se a gente toma banho no rio. Eles sempre fazem essas perguntas [Moara].

Além da forma como seus colegas pensam o indígena hoje, como uma figura vinculada ao passado, André comenta que, embora já estivesse preparado para ouvir uma série de perguntas, questões estas inclusive alertadas pelo Movimento Indígena, ele relata alguns estranhamentos em relação à forma de socialização em sua moradia:

Assim, no Movimento Indígena a gente acaba aprendendo muito essas coisas né, vindo para São Paulo aqui, em uma universidade, estava preparado para ouvir muitas perguntas. Ai eu cheguei ouvi um monte de coisa que assim, que eu sei que é mais curiosidade ou porque que não entende a realidade indígena e tal, se fosse eu perguntaria também. (...)A única coisa que me estranhou mesmo é aquela coisa, é questão de ser individualista mesmo, assim, pra caralho em relação a comida (risos) Eles tão meio do lado, mas isso eu nunca falei para eles, eu tenho o meu, vou comprar comida, eu faço comida para mim, eu não penso que eu estou dentro de uma casa que tem mais de 8 pessoas, eu achei estranho isso. Cada um o seu, mas a panela e o fogão são os mesmos a gente divide (...) Você tem que fazer a sua comida, eu espero você terminar, você lava depois a louça e tal e ai você vai, isso eu achei estranho [André].

Já para Caio, seu processo de familiarização com a cidade o campus foi mais tranquila porque já havia morado em São Paulo. Ele relata sua curiosidade e ânimo por

conhecer a maior cidade do Brasil, e contou com empolgação que tirava fotos para mostrar para sua família depois:

Até os 6 meses, não então, porque você acha, deve ser normal você vai querer conhecer e tal, ver independentemente, pega trânsito, maluco né ficava de expressão boba “nossa São Paulo, olha só os prédios ta”l. Aí depois de seis meses murchou isso sabe, aí foi murchando, aí você fala “pô trânsito né”, não sei o que...”caramba esse ônibus que não anda”, aí o tempo é muito curto, passa rápido. Tudo longe, aí eu falei, eu quero ir embora, não vou poder ficar em São Paulo, qualquer coisinha tudo é fila, mas no fim deu certo. Mas eu gostava de conhecer, ia para lugares, ia lá conhecer museu.. às vezes eu pegava final de semana e eu ia né, rodava (...)Quando eu voltei levei um monte de foto para mostrar para eles, do prédio enorme, do metrô, do ônibus, coisa assim... eles ficam bem curioso querendo saber [Caio].

No geral, os estudantes expressaram boa relação principalmente com as pessoas com quem dividiam moradia, em que de início houve estranhamento e curiosidade por parte das pessoas, o que foi solucionado à base de diálogos e convivência. Moara e Daniela quando questionadas sobre a relação em sala de aula com os colegas, se já haviam vivenciaram algum tipo de preconceito comentaram:

É bem pouco, dois... na minha sala tem um. Assim, que realmente não conversam com a gente porque te acham inferior. Mas a gente consegue, nossa eu consegui fazer muitos amigos na sala de aula, professores também [Moara].

É só um ou outro. Sempre tem alguém na sala que tem algum preconceito. Sempre tem lá, mas não são muitos. Agora tem uma amiga nossa que um professor dela que já tem, assim, esse preconceito contra indígenas e contra os africanos também [Daniela].

Tanto as duas acima mencionadas, quanto Luna e Fabiana concordaram que sempre tem alguém na classe que expressa algum tipo de preconceito em relação aos indígenas, mas que, no geral, as relações são amistosas e que, no caso delas, conseguiram fazer muitos amigos em sala de aula.

6.3 Infra-estrutura universitária e o grupo gestor

Este tópico aborda a percepção dos sujeitos de pesquisa em relação ao apoio institucional do programa de ações afirmativas, para se pensar qual o aparato que a universidade fornece para a permanência dos indígenas e demais grupos na universidade provenientes das ações afirmativas, como negros, egressos de escola pública e estrangeiros refugiados.

Como já mencionado anteriormente, o programa de Ações Afirmativas da UFSCar conta com um Grupo Gestor, cujas funções são planejar e acompanhar os candidatos ingressantes, avaliar os resultados e repercussão do programa, bem como “promover condições para o diálogo intercultural e o convívio à diferença” (UFSCAR, 2006).

Para isso, uma medida tomada pelo Grupo Gestor foi o estabelecimento do *Projeto de Tutoria do Programa de Acolhimento e Apoio aos Estudantes da UFSCar*, cujo objetivo é orientar os alunos desde o momento do ingresso à universidade, visando à sua inclusão em todos os âmbitos que envolvem a vida acadêmica. E no caso, os tutores são estudantes selecionados que recebem uma bolsa para tanto e cada coordenação de curso conta com um tutor bolsista. O documento encontrado no site da instituição sobre tal projeto de tutoria apresenta o objetivo do projeto de tutoria:

[...] cujo objetivo é orientar os alunos, a partir do momento do ingresso, para que possam aproveitar ao máximo as oportunidades acadêmicas, culturais, sociais e pessoais que a Universidade oferece à comunidade acadêmica. Assim cuidar-se-á não só para que os estudantes tenham um aproveitamento acadêmico profícuo, como também se buscará apoiá-los na busca de solução para dificuldades tanto no âmbito do estudo, do trabalho, como no âmbito pessoal e de estabelecimento de vínculos sociais. Objetiva-se oferecer um apoio de tutoria de qualidade, orientado para a formação integral do aluno⁵⁴(Ações Afirmativas/UFSCar).

Embora esse projeto tenha como meta integrar o aluno ao corpo universitário, ele sofreu muitas críticas por fazer referência a um modelo tutelar. Durante o Seminário “*Ações Afirmativas nos 40 anos da UFSCar: desafios e possibilidades*” ocorrido na universidade no dia 25 de novembro de 2010, após apresentação do programa de Ações Afirmativas pela instituição, uma professora do curso de Pedagogia criticou este tipo de apoio, posto que já

⁵⁴ Disponível em <www.ufscar.br/~seminario/trabalhos/Resumo%20do%20PAA.doc>, último acesso em 21/11/2011.

colocaria o estudante indígena como vitimizado, pressupondo que terá dificuldades e que não dará conta, sendo então necessário o trabalho do tutor, que é realizado por outros graduandos, o que ela coloca como “não estratégico”.

É realmente difícil encontrar um equilíbrio para a total eficácia das ações visando à integração e ao apoio destes alunos e, nesse caso, o trabalho de tutoria, ao mesmo tempo em que auxilia na aproximação e integração dos estudantes oriundos das ações afirmativas, além de buscar solucionar possíveis dúvidas e dificuldades que estes alunos possam vir a ter, em muitos casos tal trabalho mal ocorreu, visto que muitos alunos inscreviam-se como tutores interessados apenas na bolsa que era oferecida sem entrar em contato com nenhum outro estudante para oferecer auxílio.

Fora este projeto, o grupo gestor procura reunir-se com os estudantes indígenas mensalmente, discutindo questões e dificuldades colocadas pelos próprios alunos, que foi muito bem avaliado pelos entrevistados. Afinal, trata-se de um espaço em que os indígenas expressam suas questões e demandas.

O estudante Caio retrata acerca do trabalho desenvolvido no Grupo Gestor, que o descreve de maneira muito positiva:

A maioria apresenta a dificuldade no curso assim sabe, mas o interesse dessa reunião é esse mesmo, para que alguém venha e falar né “estou com dificuldade nisso e nisso e eu não estou conseguindo acompanhar” é mais para depor suas dificuldades ou então seu sentimento também sabe, da família tal e falar que está com saudade e mais é nesse sentido[...], nesse sentido eles ajudam bastante sabe, e no emocional também eles apoiam no sentido que se quisermos falar com a família quem puder falar ir lá nas Ações (Ações Afirmativas). ligar então... eles disponibilizam disso também (...) Sim, sim, sim qualquer coisa que a gente procura saber, tipo, a gente vai lá... eu não sei como é nas outras universidades pra ter uma comparação como que é né, eu não conheço outras né, mas pelo o que conheço aqui, eu posso falar muito bem [Caio].

Além disso, Caio também informou que no final do ano de 2010, ele conseguiu ajuda do grupo gestor para custear uma parcela de sua viagem que, segundo ele, é muito cara. O estudante André coloca que há uma dificuldade que é própria da burocracia da instituição. Sendo que, em muitos casos, embora o grupo gestor desempenhe esforços para atender às necessidades dos alunos indígenas há muitas coisas que não dependem exclusivamente deles e apela para uma maior organização dos próprios alunos indígenas para reivindicar suas demandas:

Nas Ações Afirmativas a equipe de gestores tem feito uma vez reunião com a gente né, só que eu vejo que assim, a gente tem apresentado nossa demanda, nossa reivindicação só que não tem retorno. Só que de repente fui descobrir que assim, que eles não são as pessoas que têm esse poder, eles são uma equipe que tem certa, vamos supor, poder ou autoridade, de mandar em certas coisas e em cima disso tem mais pessoas que estão mais em cima, eles dependem de outras pessoas. Isso eu acho que eles, que interferem nas coisas e tal, por isso que eu acho que a gente tinha que, como indígenas, se organizar mais, fazer, sei lá, uma organização aqui, dizer assim se é para as ações afirmativas só vão assinar pra gente [André].

Nesta mesma linha, o consultor das Ações Afirmativas explica de que forma o Grupo Gestor realiza suas ações, visando atender as demandas dos estudantes e explica que o grupo realiza reuniões mensais, recolhe as reivindicações e leva para as reuniões internas do Grupo Gestor, informando que há uma equipe técnica para executar o que é deliberado:

[sobre as reuniões de acompanhamento com os indígenas] a gente discute como que está o andamento do semestre, a gente passa informações, eles também nos dão informações sobre eles, o que estão acontecendo, sobre o que eles acham, sobre como está a vida, enfim. E discutimos deliberações comuns, sobre o que a gente acha que seja interessante ou o que eles acham que é interessante que a gente discuta e delibere em conjunto. Colhe demandas e depois a gente pode discutir na reunião do grupo gestor que também é mensal, demandas, questões que eles acham que é importante (...). A equipe técnica é a que executa as decisões do grupo gestor ou vai em tais setores da universidade que possam ser os setores responsáveis para executar essas decisões do Grupo Gestor. A equipe técnica executa o que é decidido no Grupo Gestor, o grupo gestor é quem decide [Consultor PAA/UFSCar].

Bruno, ao tratar da sua relação com o Grupo Gestor, coloca que para ele a relevância encontra-se no suporte financeiro, porém, chama atenção para algumas questões que não são contempladas pelo grupo:

Bom, a relação que eu tenho com eles é mais de acompanhamento mesmo com indígenas (...) É por exemplo, agora, eles estão focados mais na questão do econômico. Essa universidade é uma universidade que tem bastante estrutura assim econômica para os indígenas, agora sobre a questão da cultura mesmo, por exemplo no Estado do Roraima tem uma universidade lá, de Boa Vista, universidade federal de lá, que ela tem uma experiência intercultural de sete anos, tem disciplinas propriamente indígenas dentro do curso de sociais [Bruno].

Para ele o grupo gestor, enquanto suporte econômico, e em relação ao acompanhamento de eventuais problemas que surgem, se mostra eficaz, porém sua crítica faz referência à ausência de, conforme é previsto em nos objetivos do grupo, “trocas culturais” ou como o próprio grupo gestor coloca de um “diálogo intercultural” ainda é muito tímido:

Geralmente eles atendem, quando sei lá, surge algum problema com algum indígena, a gente está precisando de alguma coisa (...) agora essa questão do conhecimento das culturas que tem aqui dentro é uma coisa que esta no limite, é bem fraquinho assim, dentro do grupo o conhecimento dos indígenas e tal [Bruno].

O que Bruno expressa no comentário acima é a carência de conhecimento por parte dos gestores do Programa de Ações Afirmativas das diferentes culturas e os distintos grupos étnicos. Moara e Luna expressam de maneira mais eficiente a necessidade do grupo gestor conhecer melhor a realidade deles:

Uma questão do grupo gestor é que eles têm muito pouco conhecimento sobre questões indígenas, eles têm mais assim, mais em relação aos negros. É, mas é muito pouco, então eles que ficam querendo saber da gente, da gente e não sei (...) eles conhecem a FUNAI que serve para bem pouco(...)porque eles têm acesso aos maiores né, porque tem o Povos Principal, ai tem os postos que são nas aldeias, eles não têm acesso a estes postos, que tem muito mais contato, eles têm acesso só com os maiores assim, que nem vão na aldeia [Moara].

Se eles não procurar acho que eles nunca vão saber da gente, se eles não perguntam acho que eles nunca vão saber, a gente é meio calado sabe, se eles não perguntar a gente não fala também (...)tipo, a FUNAI fica a quilômetros, agora se eles conversasse pessoalmente, se eles tivessem contato direto com chefe de lá, da aldeia, do posto de lá, seria mais fácil [Luna].

Acrescentam ainda algo como “mas eles são bem intencionados”, afirmando que há uma tentativa por auxiliá-los, mas a falta de conhecimento da realidade dos alunos talvez seja um empecilho para uma maior aproximação e atendimento às demandas destes estudantes.

6.4 Em sala de aula: relação com os professores e com os conteúdos didáticos

A presente discussão assume especial relevância para a dissertação, afinal, compreender de que forma acontece a experiência dos alunos em sala de aula permite verificar tanto de que maneira a política de ações afirmativas tem se delineado como até que ponto a entrada desses sujeitos no contexto universitário possibilita uma revisão ou reconfiguração institucional. Por isso, duas questões fazem-se necessárias e relacionam-se mutuamente: a dinâmica com os professores e a revisão dos conteúdos didático-pedagógicos cuja meta é a excelência acadêmica dos alunos.

Tratando-se da relação dos indígenas em sala de aula, foram obtidas informações referentes às dificuldades enfrentadas nos cursos que, de uma forma geral, são dificuldades de todos os alunos de graduação, tal como o de saber como estudar, dúvidas de conteúdo, entre outras. Porém, alguns relatos coletados apontam certo despreparo por parte de muito professores no sentido de um *desencontro de diálogo* entre eles.

Em um evento que ocorreu na UFSCar no dia 26 de setembro de 2011 o I Congresso de Ensino de Graduação, houve uma mesa-redonda intitulada “*Educação das relações étnico-raciais: desafios da interculturalidade na UFSCar*” cujo debate abarcou as dificuldades do corpo docente em conseguir “chegar” até os indígenas. Um ponto importante que foi tratado diz respeito ao alargamento da concepção de educação por parte dos professores, em que todos são educadores e devem re-pensar suas formas de ensino e avaliação, independente do curso ou área.

Posteriormente, na parte da tarde, a continuação do evento foi através de uma dinâmica chamada “Rodas de Conversa”, que foi dividida em três temas: Indígenas na Universidade, Estrangeiros na Universidade e Escola Pública e Negros na Universidade. Acompanhou-se assim a roda de conversa “Indígenas na Universidade”, composta por 11 estudantes indígenas dos campi de São Carlos e Sorocaba, uma professora convidada, membros das Ações Afirmativas da UFSCar, estudantes de graduação e a professora coordenadora do PET “Saberes Indígenas”. Toda a conversa e discussões foram relatadas oficialmente pela pesquisadora, que posteriormente as apresentou junto aos demais relatórios das outras rodas de conversa que ocorriam simultaneamente⁵⁵.

Edson, estudante de Pedagogia do campus de Sorocaba, ao abordar a questão do diálogo entre aluno e professor comentou:

⁵⁵ Além disso, as anotações e os relatos apresentados na roda de conversa fizeram parte do diário de campo.

Os professores não estão preparados, mas eu também não. Porque o chefe é o chefe e se o professor falou, nós ficamos calados, varia de etnia para etnia, em minha cultura é assim. E o professor muitas vezes não quer ouvir, quer jogar tudo para os alunos, nós viemos de uma base muito fraca e os professores não querem saber disso [...]Ficar calado é uma questão de respeito. As linguagens são muito diferentes, os pensamentos... [Edson, Diário de Campo n.3]

Para Edson há um problema, que é de como tratar da questão da diferença em sala de aula, e outro aluno, estudante de medicina, Marcos acrescenta ao debate:

A base é frágil, primeiro que tem a dificuldade de você se expor e segundo porque tem medo de falar besteira em relação ao assunto que está sendo colocado na aula em que há pouca ou zero participação na aula (...) raras exceções, nenhum professor conhece a realidade indígena [Marcos, Diário de Campo n.3].

Os estudantes acima abarcam a questão da dificuldade de se expor em sala de aula, o que acarreta um baixo desempenho, sendo este empecilho comum a todos os alunos, de uma maneira geral. No entanto, quando somado a diversas outras questões que podem fazer-se presentes, como o domínio do português, compreensão da dinâmica da aula, (principalmente de estudantes que tiveram outra experiência acadêmica na escola), dentre outros, potencializam-se as dificuldades em sala de aula.

Além disso, o que os relatos de Edson e Marcos apresentam é que há um desconhecimento da diversidade da realidade indígena no Brasil, problematizando que a entrada desses alunos na universidade traz à tona o despreparo dos docentes em trabalhar com uma composição de estudantes heterogênea. Ou seja, não se trata apenas da inclusão de indígenas nas universidades e sim pensar de que forma esta inclusão é dada para que não se homogeneíze as experiências do “outro”.

No Seminário “Ações Afirmativas nos 40 anos da UFSCar: desafios e possibilidades” acima mencionado, no momento de apresentação do programa de Ações Afirmativas na UFSCar, houve um momento para discutir especialmente a inclusão de indígenas. Assim, quando abriu a fala para o público, um aluno do curso de medicina indígena, da etnia Xucuru se pronunciou:

Deu para perceber na fala de vocês que houve ganhos na universidade [com o programa de Ações Afirmativas] e problemas de acompanhar as disciplinas leva a uma grande evasão de alunos, e dá um exemplo particular

que ocorreu com conhecidos dele que desistiram do curso e relata: *primeiro deve-se trabalhar as dificuldades e não aumentar os problemas, o importante não são os números e sim a qualidades, devem dar conta dos indígenas que estão dentro da universidade antes de pensarem em aumentar* [Diário de Campo, n.2].

O que a fala do aluno acima transmite é a respeito de qual caráter a inclusão de indígenas à universidade quer ter. A grande evasão de alunos, conforme é apresentada nas tabelas supracitadas 7 e 9 não podem ser analisadas simplesmente como fracasso do aluno, que não conseguiu acompanhar o curso. A universidade também tem responsabilidade no desempenho desses estudantes, ela deve ser repensada, já que não é uma estrutura imutável e detentora de todo o conhecimento, os alunos são parte dela e compõem um universo muito heterogêneo.

Neste sentido, podemos tratar da disparidade que já existe no próprio vestibular para a entrada em cursos regulares: o vestibular específico para indígenas adota processo seletivo diferenciado em que são consideradas outras formas de avaliação, bem como a prova oral, diferente do modelo tradicional de prova. Porém, quando esse candidato torna-se um estudante regularmente matriculado, essa relação se inverte e ele passa a ter que frequentar um modelo unilateral de ensino, em que a forma escrita tem mais peso que a oral, sem que haja revisão de conteúdos e currículos. Ora, não se quer dizer com isso que o vestibular não deva ser específico e abarcar outras formas de avaliação, mas que a os próprios cursos de graduação poderiam ser re-estruturados assim como foi o processo seletivo, e estes dois processos são notados pelos próprios sujeitos:

Na sala de aula não é diferente. Você entrou... eu acho que isso daqui a uns anos vai ser mais pensado em como fazer e se vai continuar isso. Quer dizer, só entra diferente, só tem a prova que é diferenciada né. Mas na sala de aula nada é diferente (...) o professor que dá aula em qualquer disciplina ele não vê nada [André].

O que se percebe é que a universidade ainda não incorpora ou encontra dificuldade em incorporar novas técnicas pedagógicas que contemplem outras formas de transmissão de conhecimento. A questão da oralidade e da escrita foi a que ficou mais evidente, já que em sua grande parte é levado em consideração, como medidor de conhecimento e êxito nas disciplinas, a forma *escrita*, o que implica o bom uso do português. Isso nos traz que, além da desigual valoração a formas *orais* de transmissão de conhecimento, mostra um não

reconhecimento das línguas maternas indígenas, visto que muitos alunos falam duas línguas, e que problemas em relação à ortografia são muito naturais.

As falas dos alunos André e Bruno relatam exatamente essa questão da dificuldade da escrita:

Muitos lá (referência ao campus de Sorocaba) parentes indígenas têm essa dificuldade também que a gente tem, como fazer andar nisso? como tentar se adequar nesse processo voltado de acordo com o entendimento do próprio indígena? Eu sempre falo isso, que a gente é mais questão de oralidade, conhecimento é mais questão de prática e observação no trabalho e tal, e não assim nesse mundo de escrita né(...)]Acho que isso é a diferença da educação indígena que é mais essa questão de oralidade, a prática de ensino é mais trabalho, exercitá-lo[...]]Para mim foi, é até agora continuo tendo dificuldade né,(...)eu to mais para falar mesmo [André].

Então eu sempre tive problemas com nota, eu nunca estudei muito, principalmente agora. Eu tenho uma certa dificuldade, não tenho dificuldade de entender, mas para escrever tenho bastante. Mas aí minha relação com os professores vai ser igual a dos outros alunos, assim, dificilmente eu troco ideia com os professores também. Mas assim, tem um, o que eu ouço dos outros indígenas é que os professores são bastante preconceituosos [Bruno e grifos meus].

Apontam-se a partir dos relatos acima, que problemas pedagógicos e critérios de avaliação podem sempre ter existido, porém a entrada dos universitários indígenas acaba por evidenciar essas necessidades de revisão didático-pedagógica. Isso também expõe que a inclusão dos conhecimentos indígenas na universidade é muito pouco considerada e o conhecimento científico é colocado como único e verdadeiro.

Não se quer afirmar, no entanto, que esse fato refira-se que todos os indígenas têm maior facilidade de se expressar oralmente: logicamente ocorrem variações entre as etnias, sem contar que há uma diferença entre saberes indígenas que são produzidos e transmitidos oralmente em relação à produção e transmissão de conhecimentos escolares. (DALBÓ, 2010), que são questões bem diferentes. Inclusive, no relato de Edson, ele justifica seu silêncio em sala de aula culturalmente, o que se chama atenção é para as instituições, assim como para os docentes no sentido de se pensar em novas formas avaliativas e didáticas que contemplem outras formas de cognição que vão além da forma escrita.

Outro aluno de enfermagem, Gilsom, na roda de conversa, relata o impacto de sua entrada na universidade informando sua dificuldade em saber como estudar, e exemplifica um caso que ocorreu com ele: para estudar para uma prova ele leu o livro inteiro, que era muito

grande e acabou indo mal porque na realidade só seria cobrada na avaliação uma pequena e específica parte do livro e acrescenta “*até entender tudo isso, já foi um ano e já reprovei a disciplina*”. Gilsom, também abordou as dificuldades quanto à forma de ensino uma vez que muitos professores ao explicarem determinado conteúdo falam “*como vocês já viram no cursinho*”, e contesta que a maior parte dos estudantes indígenas não fizeram cursinho, os professores estão dialogando apenas com um tipo específico de sujeito.

A descrição acima deixa muito evidente sobre qual sujeito, no singular, a universidade e a maior parte dos professores estão acostumados a tratar em sala de aula, visto de maneira homogênea, como aquele proveniente de cursos pré-vestibulares pagos, branco e ocidental. Os programas de ações afirmativas visam justamente o oposto: modificar os quadros e a composição étnico-racial da universidade e, para que isso ocorra, ela deve ser pensada para além da diversidade, em que as hierarquias são prevaletidas, mas sim se preparar para saber lidar com as diferenças, que estão presentes na sala de aula.

Essa discussão aponta para qual enfoque a política de Ações Afirmativas da UFSCar tem pautado suas ações: na diversidade e não na diferença. Macedo (2010) demonstra como esses conceitos, aparentemente similares expressam diferentes significados. A autora considera que quando se trata a cultura como repertório de sentidos, como aquilo que pode ser aprendido e partilhado pelos sujeitos trata-se de diversidade, isto é, vários repertórios convivendo que dão a ideia de pluralidade ou diversidade de culturas. Agora quando se fala em diferença, a cultura é vista como um processo de significação de sentido criado a partir da hibridação de fragmentos de outros sentidos, em que a cultura não é, mas vai se constituindo no presente e remete a repertórios que são comuns, porém ao mesmo tempo reescrevendo-os. O que ela expressa da seguinte forma:

Neste sentido, a diferença é característica da própria cultura, é aquilo de novo que aparece a criação, que difere do já existente. Se não a percebemos, é devido aos mecanismos de fixação de sentidos que tentam conformar o que é criado ao que já existia, domesticar a diferença como diversidade. Uma escola que deixa emergir a diferença é, portanto aquela que desconstrói as fixações e permite que a cultura apareça como prática de dar sentido ao mundo (MACEDO, 2010, p.35).

Analisando documentalmente o programa de Ações Afirmativas na UFSCar, dentre as metas traçadas pela proposta, uma delas é que se “*realize a educação das relações étnico-raciais, incentivando o diálogo sociocultural*” (UFSCAR, 2006). Tal proposição, em

contrapartida com os fatos e os relatos observados, evidencia que a proposta educativa do programa pauta-se na chave da diversidade, isto é, na inclusão de uma composição étnico-racial variada nos quadros universitários, porém sem que se discuta as hierarquias entre eles.

Nesta mesma linha de pensamento, Brah (2006) coloca que o debate da diferença muitas vezes carece de tratar os indivíduos como sujeitos da experiência⁵⁶, em que eles se formam de vivências, sendo que a falta desta perspectiva, da diferença, implica o que ela chama como “diálogos surdos”. Ou seja, a experiência adquire papel central na discussão para que a diferença não seja naturalizada de forma desigual, o que se encaixa com a pesquisa tratada em questão. Nesse liame, deve-se levar em conta as experiências dos próprios estudantes indígenas para pensar em uma política afirmativa que abarque as diferenças colocadas por estes sujeitos.

Tal distinção entre diversidade e diferença, de acordo com Abramowicz et. al (2011), quando se trata do reconhecimento das várias identidades ou culturas, a concepção da diversidade vem sob a égide da tolerância, o que implica ainda manter intactas as hierarquias daquilo que é considerado hegemônico, como uma forma de “apaziguamento” sem grandes rupturas. Para a autora, no Brasil, as políticas sociais e educacionais exaltam a diversidade ao mesmo tempo em que silenciam as diferenças.

Já Joan Scott (2005) problematiza a diferença contrastando e relacionando com a igualdade e descreve que estes não são conceitos binários, mas interdependentes e em tensão. Primeiro ela relata que a igualdade formal propiciou que os excluídos do acesso a algo, como educação, trabalho, propriedade, reivindicassem a inclusão que negava esta suposta igualdade. Ela também define que as ações afirmativas foram políticas que já nasceram em um paradoxo, pois, no intuito de erradicar a discriminação elas chamam a atenção para a diferença e fortalecem a ideia de grupo e, para Scott (2005), são considerados diferentes apenas aqueles que não se encaixam em um modelo universal, hegemônico e normativo.

Para exemplificar estas discussões a partir de relatos do campo de pesquisa, o estudante Gilsom aponta um problema ao tratar de educação indígena, em um descompasso de situações: a conquista da escola diferenciada, intercultural e bilíngue e a entrada na universidade, em um contexto de homogeneização das experiências dos alunos:

Se for assim, a educação escolar diferenciada para indígenas serei contra porque não sou tratado como diferente e a partir do momento eu entro na

⁵⁶ Considerando que esta experiência não está constituída e sim em acontecimento.

universidade o tratamento é como “todo”. Não era cobrado como sou cobrado aqui, a cobrança é diferente [Gilsom, Diário de Campo n.3].

A fala acima retorna à discussão que envolve desde o vestibular que, é específico para indígenas, mas que, a partir do momento que se tornam estudantes universitários, as práticas pedagógicas são homogêneas, hegemônicas e universais. Ou seja, para o aluno Gilsom não basta a construção de escolas indígenas bilíngues, interculturais e diferenciadas se posteriormente, no passo seguinte, a universidade não tiver espaço ou não estiver aberta para a diferença, o que gera um conflito nestes alunos ao entrar no ensino superior. Por isso, o momento atual do ingresso de indígenas na universidade aponta para a necessidade de mudança nas estruturas da instituição acadêmica, senão de nada valerá o histórico da construção de escolas indígenas diferenciadas.

É interessante destacar a necessidade de revisão educacional que contemple desde o ensino escolar até o ensino superior, como um todo, e não como é retratado: o estudante indígena que entra por um processo diferenciado passa a ser tratado como todo. Além disso, cabe considerar, que não se trata apenas da criação de cursos de Licenciatura Intercultural, exclusivo e diferenciado para indígenas, o que se discute em questão é a inserção de grupos que foram historicamente subalternizados em espaços de representação, como a universidade, e pensar a partir deste contexto em políticas que reconheçam as diferenças que estão colocadas e não que as anule.

Outro ponto observado diz respeito a como uma política no âmbito da diversidade inferioriza e fixa as experiências dos sujeitos, nas quais situações de desconhecimento cultural são anunciadas:

a galera acaba, mesmo professores, eu já vi professores perguntando se a gente falava o mesmo idioma, até pedindo para a gente diálogo com outro índio lá de Pernambuco, que nem sabe falar mais o idioma português. E eles pensam que o idioma indígena é uma coisa só. Ai a gente, nesse sentido, a gente tem que falar a gente é índio, mas é de etnia tal [Bruno].

Depois que o gravador foi desligado, conversamos mais um pouco, e ele contou da sua experiência e de outro colega do projeto que eles estavam desenvolvendo indo até as escolas da cidade para explicar sobre sua cultura, sobre educação indígena, visando quebrar preconceitos em relação às culturas indígenas. Ele comentou que os alunos muitas vezes falam e fazem perguntas mais interessantes que as professoras, e que já teve uma vez que eles chegaram lá para “dar a aula” ou realizar a exposição que fazem com a sala e elas perguntaram “cadê os indígenas que iam vir?” E

ficou indignado já que o que a professora deveria estar esperando deles seria que provavelmente estivessem vestindo pouca roupa ou usando pena, essas coisas [Bruno, Diário de Campo n.1].

O preconceito e a falta de conhecimento da realidade indígena por parte de muitos docentes foi recorrente no trabalho de campo. A aluna Jane, do curso de enfermagem, em dois eventos (Roda de Conversa e Caxiri na Cuia) contou uma história que ocorreu em sua sala de aula:

E em uma aula um professor disse assim: se tiver um celular tocando na aldeia um índio não vai conseguir fazer nada, vai pegar e tacar uma flecha em cima dele. Ai quando falamos alguma coisa, contando que éramos indígenas, ele disse de volta: mas vocês aqui são civilizados. Como assim? Então ele está dizendo que meus parentes não são civilizados? [Jane].

A história contada pela aluna demonstra a falta de informação e conhecimento dos docentes da instituição. Tal situação é verificada também na fala de outro aluno, Gilson do curso de Imagem e Som, no entanto, a história que ele traz é em relação às visitas que realiza junto com demais estudantes indígenas em escolas da rede pública de São Carlos para desmistificar o estereótipo que envolve a imagem dos povos indígenas.

É importante a presença indígena na universidade para desmistificar o estereótipo do indígena: que é preguiçoso, se alimenta de peixe e toma banho no rio. Eu vou nas escolas municipais apresentar um pouco de minha cultura e tudo mais e as perguntas sempre são essas. Teve uma criança que perguntou: como você toma banho? Eu respondi: eu pulo no rio (risos). Aí eu expliquei que isso era antigamente, que hoje tem banheiro, chuveiro e tal, só não é chuveiro elétrico, pelo menos em minha aldeia [etnia Umutina/MT], não sei nas demais [Gilson].

Os relatos acima evidenciam como que alguns profissionais envolvidos no processo de ensino e no programa de ações afirmativas remetem aos alunos indígenas de forma subalternizada, na qual o imaginário do índio romantizado, com uma vestimenta única e proveniente de apenas uma etnia, ainda se faz muito presente, o que mais uma vez mostra uma abordagem pautada na diversidade. Para Bhabha (1998) a diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados, mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural.

Estas anunciações de essencialismos por parte dos indígenas nos remetem, mais uma vez, à importância de políticas pautadas na diferença, que se constitui como enunciação de cultura em que cada ação adquire novos significados em contextos:

pode revelar que o reconhecimento teórico do espaço-cisão de enunciação é capaz de abrir caminho à contextualização de uma cultura internacional, baseada não no exotismo do multiculturalismo ou na diversidade de culturas, mas na inscrição e na articulação do hibridismo da cultura (BHABHA, 1998, p.69).

Portanto, as vivências relatadas demonstram que a inclusão de estudantes indígenas (e demais grupos) sem levar em conta suas especificidades e com o intuito de promover apenas uma composição discente diversa acaba por não problematizar a própria estrutura universitária e a incluir os indígenas em uma posição já hierarquizada na instituição.

6.5 Discutindo identidades

As discussões acima colocadas a partir da apresentação das relações em sala de aula e com a parte acadêmico-pedagógica do programa apontam para uma política institucional focada na diversidade e não na diferença, também acabam por remeter à questão identitária de grupo. A entrada no debate de identidade inicia-se desde o processo seletivo para grupos étnico-raciais, em que uma das principais polêmicas em torno do segmento de cotas de caráter racial é quanto à validade da auto-declaração como critério de reconhecimento institucional de identidade racial ou de pertença étnica (OLIVEIRA, et al, 1999).

Segundo Luciano (2006), na realidade não existe nenhum povo, clã, grupo com a denominação de índio, já que cada “índio” pertence a um povo, uma etnia identificada por denominação própria. Por isso, o termo, de acordo com o autor, trata de uma construção que durante a história adquiriu conotação negativa, representando um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, como também romântico, protetor das florestas e símbolo de pureza

Porém, com o surgimento do Movimento Indígena organizado, sobretudo a partir da década de 1970, os povos indígenas concluíram que seria melhor manter, aceitar e promover a nomenclatura genérica de “índio” ou indígena como uma identidade que une, articula,

visibiliza e fortalece todos os povos originários do território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária (LUCIANO, 2006).

Da mesma forma que a denominação do termo “negro”, conforme enunciado anteriormente, a marca identitária pejorativa passou a assumir novos significados e contornos de instrumento político para afirmação de seus direitos e, desde a década de 1970, principalmente, ser índio transformou-se em sinônimo de orgulho identitário e valorização de suas capacidades. Neste sentido, Maria Carneiro da Cunha (1987) contribui para o entendimento dos grupos étnicos: *“eles só podem ser caracterizados por eles mesmos, pela própria distinção que percebem ter em relação aos outros com os quais mantém contato, mesmo que as diferenças não impliquem necessariamente em traços culturais”*. Portanto, não importa se tal diferenciação manifesta-se em traços culturais, mas sim que determinado grupo se perceba como distinto culturalmente.

Entretanto, a caracterização do próprio grupo não é suficiente para que estes sujeitos prestem vestibular indígena, visto que após a declaração do candidato como pertencente a determinada etnia, é necessária comprovação pela liderança indígena e pelo órgão da FUNAI, o que pode ser denominada como “auto-declaração constatada”. O que se compreende é que a própria instituição já parte de um modelo de caracterização de quem é o índio na UFSCar e o ingressante, ao mesmo tempo em que reivindica outras categorias de análise para seu reconhecimento étnico, para além da visão estereotipada no imaginário social do que é ser índio, se utiliza da própria construção desta imagem, visto que seu marcador identitário a partir da entrada na universidade é reforçado o tempo todo.

Isso porque de acordo com Stuart Hall (2005), a cultura não é dada ou herdada, mas edificada num movimento contínuo de construção e reconstrução, nas práticas rotineiras das pessoas em um determinado grupo. Nesta mesma linha, Vorraber (2000), sob a perspectiva de Hall, descreve cultura como um terreno real, sólido das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade específica e junto a tal conceituação relata um caráter dinâmico de cultura, indicando fluidez de identidades que são negociadas nas relações sociais. Ou seja, fazer e refazer, significar e re-significar formas de interpretações do mundo vão definindo as expressões culturais, visto que a cultura é uma construção de práticas representativas. Um exemplo desse movimento contínuo de significação e marcadores mediante um contexto específico ou grupo, é a fala do aluno indígena Bruno:

Minha mãe é psicanalista. E aí eu morava em uma cidade que chamava Echaporã, é um município do Estado do Acre, e depois eu mudei para Rio Branco, aí eu conheci alguns primos e alguns tios⁵⁷ que eram do Movimento Indígena. E aí depois eu acabei descobrindo que eu era indígena e comecei a procurar e tudo mais, aí logo em seguida eu comecei a participar do movimento e tal, do Encontro dos Indígenas Estudantil e coisas assim (...) Então, eu comecei a participar dos encontros, eu tinha 16 anos, que foi a época que eu conheci minha família indígena. E foi bem legal, assim, porque nisso eu acabei me identificando bastante, me interessei bastante pela cultura, procurei de várias formas ser índio, da melhor forma possível [Bruno].

A descrição de Bruno enfatiza a fluidez da identidade, o que Woodward (2009) coloca como a questão do *tornar-se*. Segundo ela, há duas maneiras distintas de pensarmos a identidade cultural: a primeira faz referência a um passado em comum, da recuperação de uma história partilhada, em que o caminho é resgatar uma “verdade” para reforçar e afirmar uma identidade. A segunda concepção, remete ao caso do aluno Bruno, é do “tornar-se”, o que não significa negar a existência de um passado, mas que há um reconhecimento de que ao reivindicar uma identidade ela é re-construída e, portanto, suas significações estão em constante mudança o que aponta a fluidez das identidades:

Ao ver a identidade como uma questão do “tornar-se”, aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum (WOODWARD, 2000, p.28).

No caso específico este mesmo estudante também evidencia como o Movimento Indígena re-posiciona a denominação “índio”, passando a ter sinônimo positivo, como estratégia de reconhecimento face à discriminação. Na entrevista, o estudante descreve como ele se utiliza da categoria genérica de “índio” para a quebra de preconceito ao mesmo tempo em que nega, mostrando a sua especificidade e etnia específica:

Assim, logo quando eu cheguei, o pessoal tinha aquela visão meio estereotipada de que o índio só anda nu, certo, a galera tinha bastante disso sabe, do cocar, e tal. Aí eu tinha que explicar todo o contexto da história da gente e tal, que a gente não era uma etnia que usava pena, essas coisas tal, a gente usa, mas a gente tem toda uma tecelagem e tal, que minha etnia é uma etnia que é da descendência incaica [...] A gente acaba, por exemplo, quando eu vou nas escolas, eu falo que sou indígena e tal e tem também essa

⁵⁷ Ao perguntar se sua família indígena era por parte de mãe ou pai ele disse que por parte dos dois.

questão da quebra do preconceito, por exemplo assim, da gente estar explicando de como é nossa cultura, de como é nossa vivencia, são coisas que a gente pretende fazer [Bruno].

Assim como as alunas comentaram de maneira “cansada” as perguntas que são repetidamente realizadas para elas (se andam nuas, moram na oca, andam pintadas, comem e caçam peixe e tomam banho no rio, etc),⁵⁸ que tratam dos estereótipos que envolvem a imagem do indígena, a aluna Luna passa a delinear algumas diferenças:

A gente faz tudo isso na aldeia, na semana cultural que tem lá na escola da comunidade, aí acontece na segunda semana de abril. Mas quem quiser andar. [...] Essa que é parte legal da aldeia, você vive uma vida diferente, totalmente diferente, chega lá, tipo, aqui, você vive outra vida e lá outra vida também, é isso é que é o mais interessante né. Quando chega aqui você, demora um pouco para acostumar né, porque tipo, é muito corrido e a aí você se mata sentado, você não usa mais força, na aldeia mesmo é tudo a base de força, se você não for fazer nada você não consegue nada, sem preocupar com o dia de amanhã. E aqui não, você tem que estar se programando e tal, é meio difícil né, e programa tudo sentado né, (risos) Estou brincando. Tudo sentado, coisa que a gente quase não faz lá [Luna].

Luna esboça diferenças apresentadas do “estar na aldeia” e “estar na cidade”, especificamente na universidade, o que para ele principalmente são as diferentes atividades em que uma se usa mais a força física enquanto outra mais a força cabeça, além da questão temporal, muitas coisas para se fazer em pouco espaço de tempo. Neste sentido Edinaldo também expõe algumas diferenças:

É um choque cultural. Os hábitos são completamente diferentes. A religião, as danças, não temos como nos comunicar com nosso mundo imaginário, com os espíritos. Isso porque não há tempo nem lugar para fazermos os rituais. Os horários para dormir e para ficar no sol também são diferentes. Algumas carnes que não pode comer. Essas questões não foram pensadas pela universidade o que fez gerar alguns choques [Edinaldo].

O que se discute é que sua entrada no contexto universitário já faz com que, embora estes estudantes reivindiquem as denominações genéricas e estereotipadas em relação ao índio, eles já se tornaram “os estudantes indígenas” na entrada na universidade, o que Hall (2005) chama de “jogo das identidades”, ou seja, a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado e a identificação não é automática. Mais que

⁵⁸ Descrita na fala de Moara na página 93.

isso, a questão do choque entre a imagem estereotipada do índio no imaginário social em muitos casos faz com que os indígenas presentes na universidade sejam indagados quanto a uma “indianidade” ou uma “autenticidade indígena”.

Tais relatos vão ao encontro do que Homi Bhabha (1998) descreve ao trabalhar a questão do estereótipo no discurso colonial que classifica como uma simplificação. Acrescenta ainda na discussão que o estereótipo “não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação” (BHABHA, 1998, p.117). Ou seja, da mesma forma que os indígenas, vistos de maneira estereotipada buscam romper com tais imagens, isto não significa que essas representações não correspondam à realidade ou são falsas, mas que são fixas, simplificadas e limitam sua identidade a esses discursos. Em outras palavras:

A imagem é apenas e sempre um *acessório* da autoridade e da identidade, ela não deve nunca ser lida mimeticamente como aparência de uma realidade. O acesso à imagem da identidade só é possível na *negação* de qualquer ideia de originalidade ou de plenitude; o processo de deslocamento e diferenciação (ausência/presença, representação/repetição) torna-se uma realidade liminar (BHABHA, 1998, p.85).

Um exemplo curioso que elucida essa discussão é o ocorrido no ano de 2010, em que durante um semestre foi frequentada uma disciplina da antropologia para alunos da graduação e pós-graduação, denominada Antropologia da Educação. Os conteúdos da disciplina referiam-se à Educação e Antropologia e focaram sua maior parte na educação escolar indígena sendo a aula bastante aberta, e a professora incentivava os alunos a participarem. Nesta disciplina Bruno, estudante indígena supracitado, participava da aula e em muitos casos a professora perguntava a ele sua experiência relacionando com conteúdo da disciplina “e no seu caso, como que funciona?” E ele, na medida do possível, se esforçava para responder.

Um dia, em uma das aulas, Bruno apareceu com um instrumento enorme, que parecia um pedaço de bambu ou madeira bem grosso, deixou o instrumento apoiado na parede e, quando deu o intervalo, foi para um canto mais afastado tocar. Foi indagado o que era aquele material e ele explicou que era um instrumento australiano aborígene, cujo nome é *Didgeridu*, inclusive aquele, ele mesmo havia confeccionado, afinado e pintado com símbolos. O instrumento era de sopro e lembrava o berrante, pela dificuldade em sair o som, mas não era curvado como o berrante. Neste momento, uma aluna da graduação da mesma sala que ele, aproximou-se realizando diversas perguntas sobre o instrumento. A menina mostrou bastante

interesse, perguntou de que forma havia feito e chegou a propor alguma coisa para Bruno realizar na faculdade e chegou a dizer “precisamos marcar um dia para fazermos uns artesanatos”.

O que esta história traduz é uma afirmação identitária em uma aula de Antropologia discutindo educação indígena, o aluno indígena era “cobrado” como tal, e no caso, Bruno reforça sua identidade indígena da maneira como é estereotipada no próprio imaginário social: um instrumento rústico, aborígene e exótico, confeccionado por ele próprio. As identidades e representações re-posicionam o sujeito de acordo com as experiências vivenciadas e culturalmente apreendidas, assim como denotam que a imagem faz parte ou se constitui em um “acessório” da identidade. Por isso, em muitos casos, ressaltar a identidade indígena se relaciona com a conotação positiva que se atribuiu a tal situação, como demonstra o aluno João durante o Vestibular Indígena em 2010:

Ele contou também de uma viagem que ele e sua turma fizeram relacionada ao curso (Biologia), em que inclusive um professor dele foi junto. Contou que nessa viagem conheceu o manguezal, relatou passagens engraçadas de meninas amigas da sala dele que estavam com medo de caranguejos que tinha no local ou que quase caíram, e outra que na hora em que quis pegar o animal e que no final recebeu uma picada no dedo. Pareceu que a sala toda o tratava com muito carinho, como um “aluno especial” que muitos colegas de sala queriam e já haviam combinado dele ir para suas cidade natal para conhecer sua família e apresentá-lo. Ele relatou algumas viagens que realizou e de um final de semana indo para a casa de amigo de sala, contou que conheceu São Paulo, capital e que uma amiga de Campinas também queria que ele fosse para sua casa, inclusive para apresentá-lo para sua família [João, Caderno de Campo n.2].

A fala de João mostra que seu marcador como indígena, no contexto específico de sua turma de curso em sala de aula, aparece de forma positiva, ele se torna “o aluno indígena da classe”, um personagem querido que seus colegas querem apresentar para sua família até mesmo ir com ele à sua aldeia, como o próprio estudante relatou no dia.

Outra história curiosa é a que Caio comentou acerca da brincadeira que acontece internamente em sua aldeia. Conforme descrito, Caio saiu cedo de sua aldeia para morar na cidade e, quando volta para visitar sua família, o pessoal o zomba chamando-o de “índio pirata” ou “falso índio”, mas ele retruca na hora “*não sou não, tenho sangue do meu pai e da minha mãe aqui*”, brincadeira realizada com ele, embora os próprios indígenas lutem por seu reconhecimento étnico estando fora da aldeia, como o caso de grupos indígenas urbanos.

O que estes exemplos trazem é que, ao mesmo tempo em que demarcam a diferença e seu pertence étnico indígena, as reivindicações são para que as diferenças não sejam abarcadas da mesma maneira como está no imaginário de muitos professores, conforme foi relatado, dos livros didáticos e da sociedade em geral, vistos de maneira folclorizada ou como peças de um museu, imutáveis no tempo. Afinal, a demarcação da diferença, a partir da entrada destes sujeitos na universidade, chama atenção porque o ingresso no ensino superior não remete a uma forma de “civilização” ou homogeneização: há uma busca de reconhecimento de diferenças, como a crítica de André ao desconhecimento dos professores destas diferenças. Ele diz

Quer dizer, só entra diferente, só tem a prova que é diferenciado né, mas na sala de aula nada é diferente. O professor que dá aula em qualquer disciplina ele não vê nada, acho que pela aparência identidade ou pessoa vê que é diferente, mas não dá para saber [André].

No evento Rodas de Conversa, um dado interessante é que entre os três grupos de alunos que estavam presentes para discutir, o grupo dos estudantes indígenas foi o que mais estava presente⁵⁹, com um total de 11 (onze) alunos, inclusive de outros campi, o que leva a pensar que, nesse grupo, a constituição de pertencimento identitário parece dar-se de forma mais concisa do que em relação a outros grupos na universidade. Isso significa que ao mesmo tempo em que é constituída uma unidade, “os indígenas”, reivindicando, durante todo o debate ele chamam a atenção para a falta de conhecimento e preparo dos gestores das políticas em conhecer as especificidades indígenas, criticando os estereótipos e denunciando os preconceitos por eles vivenciados. Essa situação aparentemente em “conflito” é a mais pura enunciação da diferença e de acordo com Bhabha (1998), a diferença problematiza a divisão binária do passado e do presente, tradição e modernidade, ao nível da representação cultural.

Para Brah (2005), a identidade relaciona-se diretamente com a experiência, subjetividade e relações sociais, ou seja, ela é marcada pelas múltiplas posições de sujeito, constitui o sujeito e está em *constante mudança*. Hall (apud Brah, 2005), inclusive, define a etnia como modalidade presencial da diferença, marcando a especificidade da experiência histórica, política e cultural coletiva, que possivelmente pode desafiar construções

⁵⁹ Os outros grupos “Escola pública e afro-descendentes na universidade” e “Estrangeiros na Universidade” tiveram baixa participação, inclusive no primeiro grupo citado não havia a participação de nenhum afro-descendente.

essencialistas de fronteiras de grupos. Portanto, para Brah (2005), a diferença refere-se à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e resignificados: é um processo ou está em processo.

Portanto a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança. Mas no curso desse fluxo, as identidades assumem padrões específicos, como num caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas. De fato, identidade pode ser entendida como o próprio processo pela qual a multiplicidade, contradição e instabilidade da subjetividade é significada como tendo coerência, continuidade, estabilidade; como tendo um núcleo em constante mudança, mas de qualquer maneira um núcleo – que a qualquer momento é anunciado como “eu” (BRAH, 2006: p.371).

Desta forma, este tópico é encerrado enunciando uma frase que remete a uma aproximação com as experiências vivenciadas pelos estudantes indígenas na UFSCar e com as chamadas “contradições” que uma política pública voltada para um grupo identificado como étnico ocasiona: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p.462).

6.6 Novas pesquisas e perspectivas

Este tópico envolve uma questão que sempre se faz presente: esses alunos estão produzindo conhecimentos ou trazendo espaços para discussão de problemas e questões indígenas? Quais as pesquisas que têm sido realizadas por estes graduandos? E mais, há uma expectativa para que eles realizem pesquisas que necessariamente tenham alguma relação com a temática indígena? Conforme o que foi analisado, embora a universidade necessite ser repensada a partir da entrada destes sujeitos, a maior parte dos alunos que foi obtido contato produz ou participa de algum projeto ou pesquisa relacionada com a temática indígena.

O mais interessante dessas novas pesquisas é que a interdisciplinaridade faz-se muito presente e um exemplo disso é o estudante de Engenharia da Computação da UFSCar, Renato, que realizou iniciação científica com uma professora do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa (PPGLit). Sua pesquisa de iniciação científica resultou em um trabalho em que ele traduziu letras de canções tradicionais do tronco linguístico Tukano (de sua etnia Piratapuya) para o português. Independentemente de seu curso ser de Engenharia de Computação, o incentivo através da Bolsa de Assistência a Estudantes e Incentivo à

Pesquisa⁶⁰ (BAIP) levou o estudante a realizar uma pesquisa referente a sua própria etnia e comunidade, o que resultou em um trabalho intitulado “*Tradução de tradições: história e cultura de povos indígenas da comunidade Yauaretê presentes em letras de canções tradicionais em língua tukano*”.

O aluno Renato não é uma exceção, em entrevista Caio explica que há um grande número de alunos que integram, principalmente, dois grupos de pesquisa na universidade referentes a questões indígenas em parceria com o projeto Conexão de Saberes, política realizada pelo MEC/SECADI. No caso da UFSCar, o Grupo PET (Programa de Educação Tutorial) objetiva a construção de um grupo de aprendizagem coletiva e interdisciplinar formado por estudantes indígenas de diferentes cursos de graduação e de diferentes etnias, focalizando a problemática da proteção e valorização do conhecimento indígena, contribuindo para a permanência e o sucesso acadêmico do aluno indígena na instituição⁶¹.

Desta forma o projeto Conexões de Saberes/Indígenas promove dois grupos de pesquisa na UFSCar: o grupo PET/Indígenas “Ações em Saúde” e o PET/Indígena “Saberes Indígenas”. Os projetos são abertos através de um edital em que alunos indígenas podem se candidatar desde que não recebam outro tipo de bolsa de pesquisa, haja visto que há uma remuneração de R\$360,00 (trezentos e sessenta) reais mensais e exige dedicação de 20 horas semanais. Caio conta como se envolveu com este projeto:

eu procurei quando ofereceram o projeto na universidade mesmo, porque tinham vários projetos para você escolher né, aí eu escolhi o que tinha a ver com os indígenas e tal, Saberes Indígenas que era o tema, aí acabei escolhendo com a professora (...)E aí a gente tá trabalhando com ela tal, hoje a gente vai falar, quer dizer vamos nos encontrar, toda a quinta a gente tem reunião para falar e parece que na semana do CIC a gente vai apresentar alguma coisa (...), então a gente está muito no início, começando a discutir, é bem legal a discussão, tipo, como uma das perguntas é como seria legal para incluir nas universidades ou mesmo nas escolas por exemplo, o conhecimento (...)as histórias indígenas nunca, não existe nas escolas, então são coisas que a gente discute, por exemplo [Caio].

Outros alunos, como André e Bruno, possuem bolsa CAPES por desenvolver pesquisa no “Observatório da Educação Indígena”, coordenado por uma professora de antropologia, que inclusive é colaboradora pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia

⁶⁰ Esta bolsa, promovida com apoio da Fundação Ford, está extinta no momento.

⁶¹ Disponível em <<http://www.conexoes.ufscar.br/pet-conexoes-indigenas-1>>, último acesso 19/11/2011.

Social e em Linguística. André inclusive conta de outros projetos associados ao tema de educação escolar indígena:

[...] como bolsista, na real, é no Observatório de Educação Indígena, é pela CAPES só que agora recente em julho acabei assumindo como coordenador do pólo da Licenciatura Baniwa, Licenciatura Indígena. É um projeto de formação de lá, do Amazonas. Ai já comecei em julho[...]É eu tenho que viajar, eu vou daqui para lá, como o curso só acontece em julho e vai ser janeiro e fevereiro agora, vai ser um bom tempo pra mim, a gente vai estar de férias da universidade e vou voltar para trabalhar [...]É um projeto de formação, de formação dos professores, para o pessoal que já tem ensino médio e é assim como uma graduação. Já teve inscrição para a primeira turma [...]. É pela Universidade Federal do Amazonas, é um projeto de uma professora que trabalha com comunidades indígenas e é em parceria com o Movimento Indígena [André].

Além de seu projeto com o “Observatório da Educação Indígena”, André também está envolvido em outros trabalhos com vínculo direto com sua comunidade no Amazonas. Quando indagado se havia pensando em algo para abordar em sua monografia de conclusão de curso, ele comentou:

To pensando em fazer com a Clarice [professora de Antropologia do Observatório de Educação Indígena], sobre gestão da educação escolar Baniwa ou pensando também no município né, gestão escolar no meu município, formação dos professores, vou fazer sobre a licenciatura indígena que eu to coordenando por lá [André].

Outros exemplos de pesquisa cujo desenvolvimento aponta contribuição para suas comunidades ou etnia é a do aluno de fisioterapia que desenvolveu pesquisa de iniciação científica com o tema “*Práticas terapêuticas com ervas medicinais do povo xucuru de Ororubá e sua aplicação na Fisioterapia*”.

É interessante observar com base nestes exemplos que os indígenas vão resignificando suas próprias experiências culturais, já que eles passam a aparecer como tradutores deles mesmos. Nessa esfera, por meio do apoio financeiro da universidade subsidiando projetos que envolvam temáticas indígenas, estes alunos, independente do curso, passam a discutir temáticas que envolvem e relacionam de certa forma com suas realidades e experiências. Em uma conversa com André, foi discutido se em cursos da área de humanas muitas vezes este espaço para o diálogo é muito mais amplo do que em outras áreas, não só para pesquisas, mas para discutir questões indígenas na própria sala de aula:

[...] assim até agora no terceiro ano eu vejo que a gente meio que, eu falo também em sala de aula, tem algum momento que eu faço seminário sozinho, falo um pouco da questão indígena e tal, isso eu acho que ajuda bastante e tal, contar um pouco da vida, como é a vivência e tal da comunidade indígena, isso me ajudou um pouco também [...] Exatamente, isso é o que eu vejo né, nas ciências humanas a gente tem mais espaços de discutir, quer dizer, o professor da oportunidade agora nas exatas isso meio que vem pronto, você não tem como sei lá, criticar, não tem como também mudar isso, agora nas ciências humanas já é mais diferente [André].

Outro caso bastante interessante que ocorreu na universidade é a de um aluno do terceiro ano de letras da etnia Umutina. Ele foi o primeiro estudante indígena a conseguir bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP – cuja pesquisa é construir um projeto didático bilíngue, no idioma Umutina, para ser utilizado nas escolas de sua aldeia de origem, no interior do Mato Grosso⁶². A ideia surgiu de outro projeto de iniciação científica que ele realizou chamado “A importância da língua Umutina na escola Umutina”, escola em que ele estudou, de que forma lá é abordada a questão para depois pensar na ideia de construir um livro didático para ser trabalhado nas escolas.

O interesse dos alunos indígenas em trazer questões, demandas, conhecimento e diferenças culturais de suas etnias tem aparecido frequentemente, não só a partir das pesquisas que eles próprios vêm realizando, como em eventos no campus, mesas de debates ou palestras em que se discute a temática indígena, principalmente no que diz respeito à educação sempre há um grande número de estudantes presentes e que se manifestam na maior parte das vezes.

Contudo, é importante considerar que a apresentação destas pesquisas não significa que os estudantes indígenas universitários devam necessariamente realizar pesquisas que envolvam suas comunidades ou etnias, por exemplo, como uma forma de “moeda de troca”. A busca por trabalhos que se relacionam com a realidade indígena faz relação com o processo de ingresso nas universidades, que em muitos casos, são formas estratégicas do Movimento Indígena na formação de quadros representativos próprios e que são de fato bastante enriquecedores para a comunidade. No entanto, limitar as possibilidades de estudo e pesquisa dos estudantes indígenas remete a uma política de “isolamento” destas populações com a sociedade, em geral.

⁶² Informações disponíveis em <<http://www2.ufscar.br/servicos/noticias.php?idNot=4568>>, último acesso 09/04/2012.

6.7 Apontamentos futuros: expectativa do retorno?

Tendo em vista que a primeira turma de alunos indígenas entrou no ano de 2008, ou seja, está concluindo a graduação⁶³ é complicado traçar ou esboçar as perspectivas e trajetórias destes estudantes após formados. Além do fato da pesquisa focar-se na relação entre a política de Ação Afirmativa e as vivências dos sujeitos na universidade até então. No entanto, é possível apontarmos o que os alunos indígenas da UFSCar pensam a respeito do fim da graduação.

É muito comum o questionamento por parte tanto da mídia, como de professores, da própria sociedade e em alguns casos, inclusive, de suas próprias famílias ou Liderança Indígena sobre o retorno às suas respectivas aldeias, se for o caso, ou às suas comunidades. No caso dos indígenas esta expectativa é muito presente em toda a graduação tendo um sentido de que sua entrada na universidade é uma forma de aprendizagem “de técnicas ocidentais” para aplicá-las em suas comunidades.

Essa opinião aparece explicitamente no próprio edital de entrada no vestibular de algumas universidades, como é o caso da Universidade Federal do Tocantins (UFT), que entre os documentos exigidos para os cursos de graduação para indígenas, além da auto-declaração, declaração da comunidade solicitando a necessidade do candidato realizar ensino superior, declaração emitida pela FUNAI atestando pertencimento à etnia indígena, o candidato deve assinar uma declaração de compromisso com a comunidade alegando que contribuirá com as atividades na área do curso em ações que tragam ao seu povo melhoria em sua qualidade de vida, como condição para obter o diploma, conforme mostra o anexo V. A Universidade de Brasília (UnB) também exige declaração de compromisso na qual se estabelece por meio do curso oferecido pela UnB que o candidato deverá contribuir com as atividades de saúde de seu povo em ações que tragam benefícios e melhoria na qualidade de vida.⁶⁴

A FUNAI, em suas legislações institucionais, também aponta um dever de contribuição por parte destes alunos. De acordo com a Portaria nº849/09⁶⁵, ela prevê no artigo 2º inciso 5º:

⁶³ Até o fim de 2011 nenhum estudante indígena havia se formado.

⁶⁴Disponível em http://www.cespe.unb.br/VESTIBULAR/conveniofunai_unb2007/arquivos/COMUNICADO_1_2007_CONV_FUNAI_ABT_ALTERADO.PDF, último acesso em 22/11/2011.

⁶⁵Disponível em <http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/pdf/Portaria%20n%20849%20PRES%20-%2004ago2009.pdf>, último acesso em 22/11/2011.

§ 5º O estudante deverá, ao longo do seu curso, desenvolver/executar projeto (s) ou atividade (s) que beneficiem à sua ou a outra (s) comunidade (s) indígena minimamente uma vez por ano, devendo apresentar relatório à Sede ou à Unidade Regional responsável.

Tal exigência torna-se insustentável quando passa a limitar as opções de atuação após o curso dos estudantes indígenas, o que aponta resquícios do controle tutelar exercida por anos pela FUNAI. Uma indagação que se coloca para exemplificar o caso é colocada por Paulino (2008) em sua pesquisa sobre a experiência dos povos indígenas do Estado do Paraná nas universidades sobre o tema do retorno:

Não há justificativa plausível, além de controlar, para a exigência do retorno à Terra Indígena. Como ilustração: seria possível obrigar médicos não-índios recém formados a trabalharem nas emergências dos hospitais públicos de suas cidades? [...]Será que esta será a melhor estratégia de vincular a formação do indígena à sua comunidade? (PAULINO, 2008, p. 127).

Outra questão que pode ser pensada é se esta exigência em voltar à comunidade implica algum suporte ou aparato após a graduação por parte destas instituições? De fato, a experiência de estudantes indígenas na universidade, por ser algo recente, sobre uma série de questionamentos e indagações que ainda se fazem presentes, sem resposta ou solução aparente. Por isso, mais uma vez a opção encontrada é a de ouvir o que os sujeitos em questão pensam a respeito do retorno a suas comunidades. Caio, em relação à expectativa do retorno a sua aldeia afirma:

Não necessariamente. Porque somos muito independentes né, nas aldeias assim, se você sair uma vez, se você volta ou não, tanto faz, para a gente assim. É claro que a gente sente saudades né... e melhor ainda seria ainda voltar para lá e trabalhar [...]Procuro muito, penso muito, as vezes não... tem momentos que falo que vou voltar, tem momentos que falo que não vou conseguir voltar mais...[Caio].

Ele contou também que isso é conversado em sua aldeia quando ele retorna, mas de maneira natural, sem exigência ou obrigação, ressaltando que, independentemente do local onde estiver, pode contribuir para sua comunidade:

Então, é claro que tem umas conversas para falar isso nas nossas aldeias, quando eu fui falei bastante né, o que eles pedem é que independentemente você onde estiver, você procura ajudar eles, entendeu. Tipo, eu estando na

cidade eu não vou abandonar, por exemplo, vou ter que lutar, fazer documento né, reivindicações para que eu faça alguma coisa na aldeia, e não necessariamente eu tendo que estar na aldeia com eles, assim. É claro que minha presença vai ser boa para o desenvolvimento da aldeia [...], independentemente onde eu tiver, se eu tiver em São Paulo eu quero cobrar, fazer documento e mandar para eles por exemplo, e mesma coisa em outras áreas, na educação por exemplo, na educação, na saúde ou os próprios trabalhos sociais na FUNAI... tipo cobrar da FUNAI para que eles façam fiscalização das aldeias, dos invasores por exemplo [Caio].

André, que sempre teve vínculos com o Movimento Indígena, como representante de sua etnia em sua região, relata a importância de contribuir com suas comunidades, independente de ser ou não uma exigência:

Então, a gente⁶⁶ na real, não que cobra, mas eu vejo que há uma necessidade mesmo de voltar, eu vejo que estou acompanhado...nas férias, eu vou nas férias para curtir as férias, mas assim vou mais para acompanhar e ficar perto do município. Eu me interesso muito na questão de educação, porque eu acho que antes de eu fazer pedagogia já me interessava isso né. Vejo que isso é um trabalho, que há uma demanda que a comunidade indígena, assim não só Baniwa, do município, que une instrumento, criar uma escola na aldeia, que tem que ser uma escola diferenciada e tem que ser um instrumento da gente criar e tentar estudar um pouquinho como que funciona essa educação, como que ta sendo vista pelo estado brasileiro, como vai intermediar este relacionamento da comunidade indígena, o Estado brasileiro, enfim essas políticas públicas voltadas. Enfim eu acho que com a educação, escola e educação, são ferramentas para os indígenas, tentar estudar e pensar e se preparar também para lidar com isso, a gente tem que... se não a gente vai continuar sendo tutelado, a gente vai continuar tendo alguém decidindo por nós, de cima para baixo [André].

André, por ser ativista, como representante indígena e ligado ao Movimento, colocando como importante a organização dos alunos indígenas, acrescenta um posicionamento de tolerância àqueles estudantes que não são tão engajados na luta que ele considera essencial para buscar maior representatividade e para poder responder por eles mesmos:

Então, eu acho que isso depende de cada um. Depende da gente mesmo, dos indígenas que entram aqui na universidade porque tem cada gente presente, cada tipo indígena presente aqui deve ter outra história, deve ter outra especificidade, de conhecimento, visão e de interesse né, e também de objetivo de estar aqui, eu acho. Se a gente vem com essa, eu falo isso porque

⁶⁶ Referência à comunidade de sua etnia Baniwa.

eu vim de um povo que ontem eu fui representante deles, aí isso até agora eles continuam se lembrando lá, me chamando, estão tentando agora me chamar recentemente para voltar para eleger [André].

Já Bruno trata da expectativa, após o término dos cursos, por parte das Lideranças Indígenas de sua etnia especificamente:

Então a cobrança que eles fazem é que a gente se forme e para a gente tentar resolver alguns problemas, assim que tem com as escolas indígenas e tal, principalmente nesta questão da demarcação de terra. E também para estar levando... a gente ainda não tem um ensino médio nas aldeias porque não tem professores formados, se a gente tiver professores formados em pedagogia, ciências sociais, a gente já pode até levar um ensino médio [Bruno].

Acrescenta sua vontade de retornar ao Acre, embora acredite que possa contribuir de longe, conta que tem vontade de morar na aldeia desde o ensino médio, já que Bruno sempre morou na cidade e envolveu-se com a liderança indígena devido a familiares por parte de seu pai que era indígena:

Então, eu pretendo ir para o Acre porque desde o ensino médio eu queria ir para a aldeia (...) É, eu sempre morei na cidade e aí eu queria ter mais o conhecimento tradicional mesmo da etnia, quero trabalhar com a questão do resgate das músicas e tal [Bruno].

No geral, as falas dos estudantes apontam para necessidade de contribuição para as demandas de suas comunidades, em que o imperativo do retorno minimiza toda a luta de reconhecimento e autonomia dos povos indígenas colocadas há anos, e trata do acesso ao ensino superior como uma “caridade” em que, no mínimo, se exige o retorno como prova de alguma eficácia.

Os relatos dos capítulos acima assinalam que, mais do que a atuação dentro de suas comunidades, a eficácia das políticas de ações afirmativas só serão concretizadas quando as universidades pensarem não apenas no ingresso e saída, assim como nas permanências em relação ao delineamento das políticas assegurando o chamado “êxito acadêmico” sem que as diferentes experiências de uma composição discente tão heterogênea sejam desconsideradas no ambiente universitário. Por fim, o estudante do campus de Sorocaba, Edson, apresenta reflexão no que envolve a formação destes sujeitos:

O que os alunos vão fazer depois de formados? A sociedade está preparada para isso, para receber os indígenas? Coloca como exemplo indígenas formados no Mato Grosso em direito que estão com dificuldades de emprego. Há muito preconceito em nossa sociedade, e deve-se pensar já no “depois” [Edson, Diário de Campo n.3].

A manifestação de Edson traz à tona uma relação com os dados já demonstrados como o número de indígenas presentes atualmente no ensino superior em diversas instituições do país, e muito além do que exigir “retorno” ou determinar espaços em que estes estudantes devam atuar, deve-se pensar se eles serão encarados em um mesmo nível hierárquico em relação aos demais grupos. São diversas questões que estão abertas e que podem ser utilizadas como um ponto de partida para se pensar no “após” a graduação destes sujeitos e que problematizam questões que vão além das delimitações dos espaços em que esses recém formados irão ou devem atuar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta de que forma vem sendo operada a política de Ação Afirmativa para indígenas, a partir das vivências dos estudantes indígenas em um caso específico, o da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para isso se discute inicialmente, em um nível macro, de que modo o processo de demanda por educação indígena construiu-se no Brasil, em especial ao ensino superior e contextualiza o histórico das Ações Afirmativas, apresentando dados de como estes programas estão se delineando no país há dez anos, por meio de diferentes desenhos institucionais e experiências.

A partir do mapeamento dos variados modelos de ingresso diferenciado, é observado que o debate em torno da ação afirmativa no Brasil entra em um momento, ou fase, que vai além das discussões da validade ou não deste tipo de medida, como muito debatido academicamente e na mídia, mas no sentido de acompanhamento e avaliação, pensando em novas estratégias para que tais políticas garantam o sucesso esperado. Os dados apresentados nos diferentes desenhos de ação afirmativa em universidades públicas no Brasil mostram a variedade de experiências que estão se configurando, e, portanto, é preciso um olhar aproximado que diagnostique as necessidades que estão aparecendo, sejam elas de suporte econômico ou em meios de se assegurar reconhecimentos culturais, já que estão cada vez mais assumindo relevância nos debates que envolvem o tema.

Depois de elucidados os processos de implementação de programas de Ações Afirmativas, em especial para indígenas, a pesquisa entra para a construção de seu campo de pesquisa: o Programa de Ações Afirmativas na UFSCar e por meio da enunciação de uma série de dados é mapeado o universo composto pelos estudantes indígenas nestes quatro anos de programa. Por fim, são relatadas as experiências vivenciadas pelos alunos indígenas da UFSCar obtidas pelo trabalho de campo e, principalmente por meio de entrevistas com profundidade, em que são descritas algumas situações de descompasso entre discursos, colocados pela instituição e o planejamento do Programa, com as práticas experimentadas pelos sujeitos de pesquisa.

O que os relatos mostram é que, muito vinculado ao processo recente e a conquista dos povos indígenas no acesso a instituições de ensino superior pública, a vinda destes sujeitos à universidade possui tanto um sentido político, ligado ao Movimento Indígena, quanto motivações pessoais, o que indicam uma heterogeneidade do corpo discente indígena.

São 20 (vinte) etnias de 8 (oito) Estados diferentes com formação escolar variada: ora em escolas nas próprias aldeias, diferenciadas e bilíngues, ora em escolas tradicionais na cidade.

Certamente, a realização de um mapeamento institucional da política é algo que assume extrema relevância para se pensar em medidas de permanência para esta variabilidade de experiências que chegam à universidade. A dificuldade de obtenção de informações referentes às Ações Afirmativas é algo que não se limita à atmosfera da UFSCar e, mais do que publicar informações úteis para o acompanhamento, a gestão do programa deve sistematizar os dados e informações de maneira que eles possam ser aproveitados para se pensar em estratégias institucionais. O questionário sócio-educacional que os candidatos realizam no momento do vestibular permite delinear uma série de informações bastante relevantes para compreender especificidades dos alunos, e o ideal seria a utilização de tal base de dados para um planejamento mais amplo.

O trabalho do Grupo Gestor da UFSCar tem procurado ouvir e atender às demandas apresentadas pelos alunos nas reuniões que ocorrem mensalmente, no entanto, a própria falta de funcionários da instituição na composição deste Grupo, aparece como empecilho para que as atividades realizadas pelo grupo sejam efetivas ou ampliadas.

Especificamente em relação aos estudantes indígenas na UFSCar, como foi demonstrado, apresenta-se um universo muito rico e heterogêneo, são múltiplas experiências (escolares e pessoais) que se cruzam na entrada da universidade e conseguir trabalhar com todas elas, constitui-se grande desafio. A atenção a este fato para nas estratégias metodológicas e curriculares em que a universidade deve pensar, em conjunto com o aluno, e que se constitui como ponto central na discussão relacionada à permanência e sucesso acadêmico, afinal como questionado por Gilsom, *“se for assim, a educação escolar diferenciada para indígenas serei contra, porque não sou tratado como diferente e a partir do momento eu entro na universidade o tratamento é como um todo”*.

A questão colocada é para que a revisão de conteúdo, método e modelo educacional que houve historicamente na educação escolar seja expandida para a universidade, senão o que ocorrerá é um desigual desempenho entre os alunos, já que muitos professores trabalham com um perfil de aluno de apenas um modelo escolar. Se a universidade também não modificar seus conteúdos e métodos, a pergunta que fica é a do aluno indígena na roda de conversa *“então para que serve uma escola indígena diferenciada?”*.

Conforme já mencionado, algumas dificuldades demonstradas pelos alunos indígenas em relação ao acompanhamento dos cursos em sala de aula são complexidades apresentadas nos conteúdos em estudo, problemas em relação a como estudar, escrita, e até mesmo saudade de casa, como exemplos. Todavia, os alunos indígenas acabam por evidenciar alguns empecilhos, comuns a outros alunos e que se relacionam com conteúdos, adaptações, formas avaliativas, dentre outras. Por isso, é importante frisar que não são “os estudantes indígenas” que possuem dificuldades acadêmicas na universidade, mas que especificidades culturais não levadas em conta, modelo educacional rígido e fechado da universidade, postura conservadora de muitos professores e experiência escolar distinta das tradicionais (e nem por isso menos válida) somam-se como um conjunto de fatores que devem ser trabalhados para que o esperado “mérito acadêmico” de fato se concretize.

Todas essas questões atreladas a preconceitos que muitos alunos sofrem, tanto por colegas da sala de aula como por docentes, conforme apresentado, acarretam uma sobrecarga nesses estudantes na ambientação universitária. A falta de informação sobre a realidade dos povos indígenas e de como educar pensando nas relações étnico-raciais aparece como um ponto que deve ser mais bem observado tanto pela instituição quanto pelos docentes. Como exemplo, o curso de especialização que o NEAB/UFSCar está desenvolvendo com professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, o ERER – Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais, oferecido pela modalidade de ensino à distância.

Citado curso de especialização tem como objetivo fomentar nos professores da rede pública as reflexões críticas sobre a necessidade de se construir uma educação pautada no direito à diferença, reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial do país e sobre o papel da educação e dos professores neste sentido⁶⁷. Seu intuito é também, a partir de conteúdos relacionados à temática étnico-racial e história e cultura da África, afro-brasileira e indígena, implementar as leis federais 10.639/03 e 11.645/08⁶⁸.

Capacitar os professores para se atentarem a estas questões é uma das formas dos docentes se compreenderem como educadores na universidade e que a revisão constante dos conteúdos e métodos fazem parte do processo educativo, já que os sujeitos estão em constante mudança e o momento atual das universidades públicas também. A instituição deve se

⁶⁷ Retirado da Proposta Pedagógica do Curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais – ERER, 2011.

⁶⁸ Leis que tornam obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e o Ensino de História e Cultura Indígena, respectivamente.

preocupar com a formação docente para que eles compreendam as relações étnico-raciais nas quais estão inseridos e que percebam as distintas experiências em sala de aula, pensando de maneira crítica em como educar sem homogeneizar as diferenças. O modelo exemplificado do curso de especialização pode ser um caminho.

O que se conclui até o momento é que o Programa de Ações Afirmativas na UFSCar, embora ainda recente e em construção, apresenta uma política institucional que contempla a *diversidade* e não a *diferença*, o que pode ser notado pelas falas dos alunos em relação à ausência de preparo dos professores e, em algumas situações, do grupo gestor das Ações Afirmativas em compreender as diferenças culturais apresentadas por um grupo tão diversificado de estudantes.

Enfatiza-se a necessidade de revisão institucional em um sentido didático-pedagógico por parte dos gestores educacionais, assim como para que os conteúdos abarquem além da diversidade, em que as diferenças culturais são minimizadas e homogeneizadas, quando não, tidas como exóticas. Educar e construir políticas que visem à diferença é sempre uma situação de encontros e desencontros, em que não há uma situação de conforto, visto que os sujeitos produzem experiências que são contextuais, portanto, a tensão é um estado permanente. A citação abaixo exemplifica como pensar em combate a situações de discriminação étnico-raciais a partir da perspectiva da diferença:

O campo de luta contra o racismo não se trava apenas mediante a circunscrição de atos ou de palavras que expressam preconceitos e estereótipos. O racismo e a discriminação se combate através de processos que tencionam, levando ao paradoxismo, a diferença entre as práticas discursivas e as relações de poder que as constituem. [...] Não se combate a discriminação apenas pleiteando acesso destes sujeitos também aos cargos superiores, mas promovendo a superação das estratégias de hierarquização e de sujeição (FLEURI, 2002, p.27).

Ou seja, no caso das Ações Afirmativas, o que toda a contextualização nos mostra em relação às experiências vivenciadas é que não basta o acesso destes sujeitos até então subalternizados em nossa sociedade a locais privilegiados, como a universidade. É preciso que se modifiquem as formas de hierarquização que inferiorizam as experiências do “outro”, para não reproduzir situações desiguais em novos contextos.

A discussão em torno da Ação Afirmativa, a partir de então, adquire outro cunho de debates: a questão da permanência. E o intuito do estudo do desenvolvimento dos programas é

para que as políticas atendam mais do que números de inclusão da diversidade, pensando para além do acesso. Neste sentido, Lima (2007) discorre sobre a ampliação das estruturas universitárias:

Mas criar apenas *cotas*, no caso dos indígenas, sem mudanças muito mais amplas nas estruturas universitárias, de modo a que seus operadores reflitam sobre sua prática da diferença étnica, da construção de um olhar sobre quem se desloca no mundo sócio-cultural e, em geral, linguístico totalmente distinto, ainda que os estudantes indígenas pareçam e sejam –uns mais outros menos – conhecedores de muito da vida brasileira. (...) Ao *incluir* os indígenas nas universidades há que se re-pensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar conteúdos curriculares que têm sido ministrados, e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colar ao serviço de coletividades vivas, histórica e culturalmente diferenciadas (LIMA, 2007, p.270).

Para isso, a solução não é simples, muito menos rápida, da mesma forma que não é apenas com a inclusão universitária que se reverte a racialização e a subalternização historicamente sofridas por determinados grupos, como os afro-descendentes e indígenas. Portanto, mais do que apresentar respostas e soluções para as questões levantadas, o intuito foi de apresentar como os indígenas estão vivenciando a experiência do na UFSCar para, a partir de então, pensar-se em formas de se obter medidas que respeitem as especificidades ao passo que garantam uma política pública que assegure o bom desempenho destes alunos na graduação e na vida pós-universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V.R. **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola** / Anete Abramowicz, Valter Roberto Silvério (orgs.). - Campinas, SP: Papyrus, 2005.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**. Revista de Sociologia da UFSCar. v. 2, p. 85-97, 2011.

ALMEIDA, N. P. **Diversidade na Universidade: O BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro PPGAS UFRJ, 2008.

ALMEIDA, E. A. A educação escolar indígena nos sistemas de ensino do Brasil. In **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33. 2010.

BARROSO-HOFFMAN, M. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno debate sobre ensino superior para povos indígenas no Brasil. In: **Primer Congreso Latinoamericano de Antropología**, 2005, Rosário. 1º Congreso Latinoamericano de Antropología, 2005.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. In. BHABHA, H. K.; tradução de Miryam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998.

BRAH, A. Diferença, Diversidade, Diferenciação. In: **Cadernos Pagu**. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2006.

BRANDÃO, C. R. **A canção das Sete Cores: educando para a paz**. São Paulo, Editora Contexto, PP.28-72, 2005.

BRASIL, **Constituição Federal**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação Referencial curricular nacional para escolas indígenas. Brasília, DF: MEC, 2005.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões ente igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, 2008.

CAVALLEIRO, E.; HENRIQUES, R. Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 211-228

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, UFSC, 2006.

CUNHA, M. C. da. **Antropologia do Brasil**. Mito, história, etnicidade. São Paulo, Brasiliense/ EDUSP, 1986.

DALBÓ, T. L. **Construindo pontes**: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar. Uma discussão sobre cultura e conhecimento tradicional. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

FERANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1965.

FERES JUNIOR, J. Ação Afirmativa no Brasil: a política pública entre os movimentos sociais e a opinião doutra. In: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE Sabrina (Org). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola** / Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs). – 2 ed. – São Paulo : Global, 2001.

FLEURI, R. M. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: 25ª **Reunião Anual da ANPEd**, Resumos. Caxambu, ANPed, GT 06 Educação Popular, p. 1-27, 2002.

GONÇALVES E SILVA. P. B. Ações Afirmativas para além das cotas. In: **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE Sabrina (Org).São Carlos: EDUFSCar, 2009.

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

_____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Orgs.). **Ações Afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GRUPIONI, L. D. B. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígenas. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 81, n.198, Brasília, 2000.

_____. **Olhar de longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese de doutorado em Antropologia Social – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2005.

HALL, S. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1997.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERINGER, R. Ação afirmativa: estratégias pós-Durban. In: Átila Roque, Sônia Correa, Fernanda Carvalho. (Org.). **Observatório da Cidadania - Relatório 2002**. 1a ed. Rio de Janeiro: IBASE, v.6, 2002, p. 55-61.

HOFBAUER, A. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, n.68, 2006.

JACCOUD, T; THEODORO, M. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In SANTOS, S. A. (org.). **Ações Afirmativas e o combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

JANUÁRIO, E & SELLERI SILVA, F. Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso. In MATO, D. (coord.). **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior**. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO. 2008, p.147-156.

JODAS, J.; KAWAKAMI, E. A. Políticas de acesso ao ensino superior: os desdobramentos na configuração dos programas de ações afirmativas no Brasil. **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais Diversidade e (Des)Igualdade**. Bahia, Salvador, 6 a 10 de agosto 2011.

KAHN, M; FRANCHETTO, B. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília: MEC / INEP, ano XIV, n.63, p.5-9, jul./set.1994.

KAWAKAMI, E. A; JODAS, J. Povos Indígenas no Ensino Superior e os desenhos dos programas de Ações Afirmativas no Brasil. **XXVIII Congresso Internacional de Alas**. Pernambuco, Recife, 6 a 11 de setembro, 2011.

LANGDON, E. J., et al. A participação dos agentes indígenas de saúde nos serviços de atenção à saúde: a experiência em Santa Catarina. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v 22, 2006.

LIDÓRIO, R. **Indígenas do Brasil: etnias indígenas brasileiras** / Ronaldo Lidório (org) Relatório 2010. (DAI-AMTB), 2010.

LIMA, A. C. S. Educação superior para indígenas no Brasil – sobre *cotas* e algo mais. In: André Augusto Brandão (org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

LIMA, A. C. S. ; BARROSO HOFFMANN, M.. **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil:** Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2004.

LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a Educação. **Revista Estudos Feministas**, v.9, n.2, p.541-553, 2001.

LUCIANO, G. J. S. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACEDO, E. A Cultura e a Escola. In: MISKOLCI, R. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar.** EDUFSCar, 2010.

MARTINS JR, A. ; Dias, G. T. . Lifestyle migration: discursos e práticas de imigrantes brasileiros em Londres. In: **II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Sociologia - UFSCar**, São Carlos, 2011.

MEDEIROS, C. A. Ação Afirmativa e promoção da igualdade: uma visão comparativa. In: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE Sabrina (Org). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais:** o contexto pós-Durban. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa.** São Paulo, n.117, novembro, 2002.

MUNANGA, K. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. **Sociedade e Cultura**, v.4, n. 2, jul./dez., 2001.

_____. **Rediscutindo mestiçagem no Brasil:** Identidade Nacional versus Identidade Negra. - 3 ed -Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAHMÍAS, M. T. Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão. In IRELAND, Timothy Pontual Pedro. **Educação Popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, Cap II, p.123-134. (Coleção Educação para Todos; v. 4), 2006.

OLIVEIRA, A; da C. BELTRÃO J. F.; OLIVEIRA L. da C. Outra faces do ser indígena: entre pertencimentos. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre , v. 3, 2009.

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

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, 2005.

RUTHERFORD, J. O terceiro espaço. Uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.24, p.35-41, 1996.

SANTOS, B de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, J. A; PARRA FILHO, D. **Metodologia científica**. São Paulo: Futura, 1998.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, nº 3, set.-dez. 2005.

SILVA, A. L. Uma 'Antropologia da Educação' no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena in Silva, A. L.; Ferreira M. K. L. **Antropologia, História e Educação**. São Paulo, MARI/Global/FAPESP, 2000.

SILVEIRA, O. Vinte de Novembro: história e conteúdo. In PETRONILHA, B. G.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVEIRA, M. Y. J da. Cultura Indígena na Universidade. **Psicon-texto**, São Carlos, ano 3, v.3, 2009.

SILVÉRIO, V. R. Ações Afirmativas e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa: periódico da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n.117, p.219-246, Nov. 2002.

_____. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola / Anete Abramowicz, Valter Roberto Silvério (orgs.)**. - Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. **Educação como prática da diferença**. Anete Abromowicz, Lucia Maria de Assunção Barbosa, Valter Roberto Silvério (orgs.). – Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

SILVERIO, V. R. ; KAWAKAMI, E. A. ; JODAS, J. ; MADEIRA, T. F. L. . Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior: o balanço de uma década. In: **35º Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu, 2011.

SODRÉ, Muiniz. Por um conceito de minoria, In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (orgs.). **Comunicação e Cultura das Minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

TELLES, E. E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Tradução Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

UFSCAR. **Proposta de Programa de Ações Afirmativas para a UFSCar**, 2006.

VORRABER, M. C. Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: VORRABER, M. C. (org). **Estudos Culturais em educação**. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

WEDDERBURN, C. M. Do marco histórico das políticas de ação afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, Cap.IV, p.307-334. (Coleção Educação para Todos; v. 5), 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** / Tomaz Tadeu da Silva(org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 9. Ed - Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

ANEXOS

Anexo I – Declaração de Etnia e de Vínculo com Comunidade Indígena



**DECLARAÇÃO DE ETNIA E DE VÍNCULO COM
COMUNIDADE INDÍGENA**

Eu, _____
portador da Cédula de Identidade nº _____, UF _____, DECLARO,
para fins de inscrição no **VESTIBULAR UFSCAR 2011 PARA CANDIDATOS
INDÍGENAS**, que sou da etnia _____.
Preencha um dos quadros a seguir: (nome da etnia indígena)

resido em Terra indígena: _____
Aldeia: _____
Município de: _____ Estado: _____
Telefone(s) para contato: _____

resido em área urbana: _____
Rua / Av.: _____
Bairro: _____
Município de: _____ Estado: _____
Telefone(s) para contato: _____

Por ser a expressão da verdade, assino esta declaração.

ASSINE NO LOCAL
INDICADO

Cidade e data	Assinatura do Candidato
Assinatura da Liderança Indígena	Assinatura do Representante Regional da FUNAI
Nome legível da Liderança Indígena	Nome legível do Representante Regional da FUNAI
Nº da Cédula de Identidade da Liderança Indígena	Nº da Cédula de Identidade do Rep.Regional da FUNAI

24. CÓPIA DA CÉDULA DE IDENTIDADE

ATENÇÃO! Colar a cópia da cédula de identidade, de **boa qualidade**, com os **dados legíveis**, conforme a disposição abaixo. Não será aceita cópia de má qualidade, cópia em papel de fax ou digitalizada.

CÉDULA DE IDENTIDADE

FRENTE

CÉDULA DE IDENTIDADE

VERSO

25. DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE (LEIA COM ATENÇÃO E NÃO ESQUEÇA DE ASSINAR!)

- a) Declaro que concluí ou concluirei o ensino médio ou equivalente até 31/12/2010.
- b) Declaro ser responsável pelas informações contidas nesta ficha de inscrição e estar ciente de que não serão permitidas alterações posteriores. Declaro, ainda, ter pleno conhecimento do contido na regulamento do Vestibular, Manual do Candidato e em seus anexos, estando de acordo com todas as normas vigentes para o VESTIBULAR UFSCAR 2011 PARA CANDIDATOS INDÍGENAS.



CIDADE

____/____/____
DATA

ASSINATURA DO CANDIDATO

ATENÇÃO !

ESTA FICHA DE INSCRIÇÃO CORRETAMENTE PREENCHIDA E ASSINADA DEVE SER ENVIADA JUNTAMENTE COM O QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL DEVIDAMENTE RESPONDIDO E TAMBÉM COM A DECLARAÇÃO DE VÍNCULO E ETNIA COM COMUNIDADE INDÍGENA.

CUIDADO PARA NÃO ESQUECER NENHUM DOCUMENTO E CONFIRA TUDO ANTES DE ENVIAR, DENTRO DO PRAZO PARA INSCRIÇÃO, VIA CORREIOS E COM AVISO DE RECEBIMENTO!

LEIA O MANUAL DO CANDIDATO!

Anexo II – Questionário Socioeducacional do Vestibular UFSCar para candidatos indígenas



QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL

VESTIBULAR UFSCar 2011 PARA CANDIDATOS INDÍGENAS

As informações desse questionário fornecerão subsídios para pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Ações Afirmativas da UFSCar e **não influirão, de maneira alguma, no resultado do processo seletivo.**

O preenchimento deste questionário deverá ser feito com atenção, tendo em vista que os dados nele contidos contribuirão para o processo de consolidação do ingresso por reserva de vagas na UFSCar.

Este formulário, depois de preenchido, **deverá ser obrigatoriamente enviado junto com a ficha de inscrição e com a declaração de etnia e vínculo com comunidade indígena.**

1. Nome do Candidato:

2. Nome Indígena (se tiver):

3. Sexo: () masculino () feminino

4. Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

5. Local de Nascimento:

Município - Estado:

Terra indígena:

6. Estado Civil: () casado () solteiro

() outro – qual? _____

7. Tem filhos? () não

() sim – quantos? _____

8. Tem outros dependentes?

() não () sim – quantos? _____

9. Endereço Atual:

Município - Estado:

Endereço eletrônico (e-mail) se possuir:

10. Etnia do Candidato:

11. Quanto tempo você morou ou há quanto tempo mora em Terra indígena ?

12. Qual a primeira língua que você aprendeu em casa? _____

13. Você fala uma Língua Indígena ?

- () Sim, fluentemente
() Sim, com alguma dificuldade
() Sim, com muita dificuldade
() Não falo, mas entendo
() Não falo

14. Se você fala uma Língua Indígena, em que situação você usa essa língua:

- () Em casa
() Em conversa com parentes
() No dia a dia
() Nos rituais
() Na escola
() No trabalho
() Na igreja
() Em outras situações – Quais ? _____

15. Seu pai fala a Língua Portuguesa ?

() não () sim

16. Seu pai fala alguma Língua Indígena ? () Não

() Sim - Qual: _____

17. Sua mãe fala a Língua Portuguesa ?

() não () sim

18. Sua mãe fala alguma Língua Indígena ? () Não

() Sim - Qual: _____

19. Onde você cursou de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental ?

a) Na Aldeia

- () Escola Indígena
() Outra – Qual? _____

b) Fora da Aldeia

- () Escola Pública
() Escola Particular
() Escola de Missão
() Outra – Qual? _____

20. Onde você cursou de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental ?

a) Na Aldeia

- () Escola Indígena
() Outra – Qual? _____

b) Fora da Aldeia

- () Escola Pública
() Escola Particular
() Escola de Missão
() Outra – Qual? _____

21. Onde você cursou o Ensino Médio?

Na Aldeia

- Escola Indígena
 Outra – Qual? _____

b) Fora da Aldeia

- Escola Pública
 Escola Particular
 Escola de Missão
 Outra – Qual? _____

22. O Ensino Médio que você cursou foi:

- Regular
 Educação de jovens e adultos – supletivo
 Profissionalizante
 Magistério

23. Em que ano você concluiu o Ensino Médio?

24. Você já fez algum curso preparatório (cursinho) para vestibular? () Não

Sim – Por quanto tempo? _____

Onde? _____

25. Você já prestou algum vestibular para curso de nível superior? () não

sim – quantos? _____

26. Você já frequentou ou frequenta algum curso de nível superior?

Não

Sim – Por quanto tempo? _____

Onde? _____

27. Qual o principal motivo que o levou à escolha da UFSCar?

- Única que oferece o curso que deseja
 Por oferecer ensino gratuito
 Pela qualidade do ensino oferecido
 Pela proximidade com a residência da família
 Pelo apoio oferecido (moradia, bolsas)
 Outro. Qual? _____

28. Qual o principal motivo que o levou à escolha de seu curso?

29. Quais atividades você desenvolve para sobreviver?

Dentro da Aldeia: _____

Fora da Aldeia: _____

30. Você tem renda fixa? () Não

Sim salário
 aposentadoria
 pensão
 outro – qual? _____

31. Você recebe algum outro tipo de apoio financeiro?

Não
Sim bolsa família
 cesta básica
 outro – qual? _____

32. Quais são suas atividades quando não está trabalhando ou estudando?

33. Quais são suas fontes de informação sobre atualidades?

- Rádio
 Televisão
 Jornal
 Revista
 Internet
 Outros – quais? _____

34. Com que recursos você se manterá durante o curso?

- Recursos Próprios
 Bolsa da Instituição
 Ajuda Familiar
 Outros. Quais? _____

35. Você utiliza computador?

- Não
 Sim

36. Você tem acesso à Internet?

- Não
 Sim – Onde acessa a internet? _____

INFORMAÇÕES IMPORTANTES

Horários - Sexta-Feira:

Entre 5h30 e 6h00 - Despertar

Das 6h30 às 7h00 - Café da Manhã no Paulistinha

7h10 - Saída do Paulistinha para o AT4 (Lembrar de levar documento original com foto)

7h30 - Apresentação no local de prova

8h00 - Início da prova objetiva (4 horas de prova)

Obs: Aqueles que tiverem o nome destacado em vermelho na convocação deverão levar os documentos apresentados na inscrição originais.

11h15 às 12h45 - Almoço no RU

12h45 - Retorno ao Paulistinha

13h10 - Saída do Paulistinha para o AT4 (Lembrar de levar documento original com foto)

13h30 - Apresentação no local de prova

14h00 - Início da prova de redação (3 horas de prova)

17h30 às 19h00 - Jantar no RU

19h30 - Roda de Conversa

Horários - Sábado:

Entre 6h00 e 6h30 - Despertar

Das 6h30 às 7h00 - Café da Manhã no Paulistinha

Das 8h00 às 12h00 - Prova Oral

Obs: Cada candidato deve observar o seu horário para realização da prova oral

11h15 às 12h45 - Almoço no RU (O RU fecha às 13 horas)

Das 14h00 às 18h00 - Prova Oral

Obs: Cada candidato deve observar o seu horário para realização da prova oral

17h30 - Roda de Conversa final

Anexo IV - Entrevista realizada por Mônica Yumi Jardim da Silveira para o jornal *PsiconTexto* publicada no ano de 2009.

Em 2ª Pessoa...

Cultura indígena na universidade

Mônica Yumi Jardim da Silveira

A prosa da vez é com Edinaldo dos Santos Rodrigues, 30 anos, estudante da turma de 2008 da psicologia, discutindo sobre sua entrada na universidade e como é viver a diferença cultural entre duas realidades bem distintas.

Psicontexto: Qual a origem do seu nome?

Edinaldo: Os Portugueses foram dando nomes aos índios ao chegarem no Brasil. Meu Avô foi chamado pelos colonizadores de José Onça, porque Onça era algo que estava ali na natureza.

P: Hoje em dia, ainda há pessoas de sua comunidade que recebem nome indígenas?

E: Sim. As vezes tem gente que ganha nome que é dado pelo espírito, mas nem todas as pessoas tem essa sorte. E também tem o interesse da pessoa em ter um nome indígena, porque atualmente muitos já não se importam mais com isso.

P: Essa questão da idade é assim como o nome? Devido a colonização dos Portugueses?

E: Para os índios não tinha escrita. Então não tinha marcação de idade. Era nascer, crescer, viver. Não tinha data de nascimento, nem festa de aniversário. [antes da colonização] As festas ocorriam quando se achava que era interessante fazer uma festa, como por exemplo quando se encontrava muita caça, se fazia festa de agradecimento. Ou também quando a colheita era grande.

Atualmente, lá na aldeia já se comemora aniversário, mas acabo não indo.

P: Atualmente, nem o cuidado atencioso com as crianças se mantém?

E: Se perdeu muito, mas ainda se procura dar uma atenção especial a formação das crianças.

Quase nenhuma família tem o pensamento de cuidar da criança. Hoje em dia o que acaba acontecendo é colocá-las logo na escola, para falar melhor, para pegar no lápis para aprender línguas estrangeiras...

P: E no fim ganhar muito dinheiro?

E: É. Acho que é a influência do capitalismo que faz isso. E isso é uma preocupação indígena: o fato de que as pessoas acabam tendo preocupação em ganhar dinheiro, ter casa próprio, carro próprio e deixar os outros sem nada. E justificam que quem não trabalha e não ganha tudo isso é porque é preguiçoso.

P: Como é a sua comunidade?

E: A minha comunidade indígena, é da etnia Xukuru do Ororubá, tem um território de 27555 hectares, possui 25 aldeias cada uma com um nome, a população é de 9.500.000 habitantes, e se localiza no município de pesqueira a 220km de Recife. Todas as aldeias tem contato com a cidade, apenas mantêm viva algumas tradições como as danças, as curas, os rituais da cultura. A língua, em parte. As casas são de alvenaria, não são ocas. No nordeste não tem mais casa com ocas. O território é demarcado, e está sob o controle dos próprios índios. Há organizações sociais do povo, grupos de lideranças indígenas que trabalham a questão da conquista da terra. Cada aldeia tem um líder. Sou o líder de minha aldeia que se chama Afetos. Os líderes se reúnem e discutem os problemas da comunidade. Essas reuniões são abertas a quem quiser participar, quem tiver alguma reivindicação/problema para ser discutido. Eu participo de um Conselho de Saúde que é composto por índios, tem representações na FUNASA e na

Secretaria Municipal de Saúde, e é ligada ao SUS. Esse Conselho busca respeitar a cultura específica, o fato de que algumas pessoas ainda procuram se curar com rezas, plantas medicinais, barbas de animais. Trabalho com as equipes de saúde, promovendo essa discussão sobre o valor do saber indígena.

O Serviço de Saúde da comunidade tem uma equipe multidisciplinar de saúde, com médicos, enfermeiros, dentista, mas que não são indígenas. Por isso até que as pessoas da comunidade estão indo pras faculdades, fazer os cursos, pra se inserir nesses serviços da comunidade.

P: Porque você veio fazer Psicologia?

E: Trabalho em saúde desde 2000. Gosto de trabalhar a educação em saúde. Um problema em nossa comunidade é o uso de medicamentos, o abuso de consumo de antidepressivos pelos índios.

Parti de uma perspectiva dos problemas de minha comunidade. Queria descobrir o que leva os índios ao alcoolismo. Queria encontrar uma solução para abordar os problemas da comunidade, de forma a não gerar um problema maior.

A minha intenção é de aprender Psicologia para depois usá-lo em minha comunidade de forma um pouco diferente da que se ensina em sala de aula. Nas universidades ainda não se trata desse tema: "a Psicologia Indígena".

Procuro compreender como se dá o desenvolvimento da criança na comunidade indígena, como as pessoas indígenas vêem e utilizam a mente dentro daquela comunidade, para que dessa forma eu contribua para preservação da comunidade indígena enquanto tal.

P: Quais estão sendo as dificuldades aqui?

E: Questões financeiras; a distância dos índios de suas aldeias: aqui é muito longe de casa, e é totalmente diferente.

P: É diferente em que?

E: É um choque cultural. Os Hábitos são completamente diferentes. A religião, as danças, não temos como se comunicar com nosso mundo imaginário, com os espíritos. Isso porque não há tempo nem lugar para fazermos os rituais. Os horários para dormir e para ficar no sol também são diferentes.

Algumas carnes que não pode comer. Essas questões não foram pensadas pela universidade, o que fez gerar alguns choques.

Acompanhar o curso é muito difícil, tem que se esforçar muito, até porque a gente vem de uma realidade muito diferente. Não somos acostumados com esse ritmo acelerado de fazer as coisas daqui, de ter que estudar o tempo todo, até para ganhar dinheiro. Tudo isso é um impacto muito grande. Mas tem coisa que vale a pena. Estou conduzindo um trabalho de Indicação Científica sobre história indígena no livro didático. O objetivo maior desse trabalho é fazer o próprio índio analisar o discurso da história do Brasil no livro didático. Estou construindo um painel da minha pesquisa para expor na Semana do Índio. Nesse evento, vamos fazer uma exposição dos estudos que estão sendo feitos sobre as questões indígenas. Penso em fazer alguma atividade para o pessoal da Psicologia, para que saibam o que estou fazendo aqui, e um pouco da minha história.

Anexo V – Declaração de Compromisso da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e da Universidade de Brasília (UnB)

Declaração de Compromisso da Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Declaração de Compromisso

Eu _____, da etnia _____, Aldeia _____, firmo, através desta declaração, o compromisso de que sendo aprovado(a) no curso de graduação em _____, oferecido pela Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT, irei contribuir com as atividades na área do meu curso em ações que tragam ao povo _____ melhoria em sua qualidade de vida, como condição para a obtenção de meu diploma.

_____, ____ de _____ 20__

Assinatura do candidato

Declaração de Compromisso da Universidade de Brasília (UnB)

Eu _____, da etnia _____, Aldeia _____, firmo através desta declaração o compromisso de que sendo aprovado no curso de graduação em _____ oferecido pela Universidade de Brasília (UnB), conforme Convênio entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Fundação Universidade de Brasília (FUB) irei contribuir com as atividades de saúde do meu povo em ações que traga ao povo _____ melhoria em sua qualidade de vida.

_____, ____ de _____ 2007.

Assinatura do candidato