

# Encontros e desencontros das ações afirmativas no ensino superior: as resistências dos estudantes indígenas

Rosa Maria Castilhos Fernandes<sup>1</sup>

Valesca Ames<sup>2</sup>

Angélica Domingos<sup>3</sup>

## Resumo

As políticas de ações afirmativas para ingresso de estudantes indígenas no ensino superior resultam da luta destes povos na busca por conhecimentos que possam contribuir na defesa e conquista de direitos e melhorias das condições de vida das suas comunidades. Por outro lado, as condições para a permanência desses estudantes no ambiente acadêmico, não são automaticamente garantidas. Este artigo tem como foco uma reflexão acerca da presença indígena nas universidades, seus desafios, dificuldades, assim como os processos de resistência instaurados pelos estudantes indígenas, que provocam um repensar das práticas e concepções acerca dos processos de ensino-aprendizagens e das relações interculturais.

## Palavras-chave

Ações afirmativas; Estudantes indígenas; Resistências; Universidade.

## Meetings and disagreements of affirmative actions in higher education: the resistance of indigenous students

## Abstract

The Affirmative Action for Admission of Indigenous Students to Higher Education Result from the struggle of these people in the search for knowledge that can contribute in the defense and conquest of rights and improvements in the living conditions of their communities. On the other hand, the conditions for the permanence of these students in the academic environment, is not automatically guaranteed. This article focuses on a reflection on the presence of indigenous universities, their challenges, difficulties, as well as the resistance processes carried out by indigenous students, which provoke a rethinking of practices and conceptions about the processes of teaching and learning and intercultural relations.

## Keywords

Affirmative actions; Indigenous students; Resisters; University.

## Introdução

Entre os grandes desafios que as universidades públicas no Brasil vêm enfrentando nos últimos tempos, está a questão das ações afirmativas envolvendo diferentes etnias como os povos indígenas e os afrodescendentes, além de grupos sociais que estiveram ao longo da história excluídos dos processos educativos formais pelas desiguais oportunidades vivenciadas, ou ainda, como nos casos dos estudantes de escolas públicas, que enfrentam obstáculos para acionarem o direito às universidades públicas. O direito social ao ensino superior público, reconhecido por meio da Lei de Cotas (Lei Federal nº 12.711 de 29 de agosto de 2012), é resultado de lutas sociais tardiamente atendidas pelo Estado brasileiro, mas que suscitam reflexões críticas e um amplo debate que perpassa os diferentes entendimentos sobre as ações afirmativas.

Embora este avanço legal seja uma realidade no ambiente acadêmico das universidades, não há como negar os encontros e desencontros emergentes deste processo, as resistências e divergentes opiniões existentes. Se por um lado, o acesso vem ocorrendo, por outro a permanência e a afirmação das diferenças desses estudantes no ensino superior não são automaticamente garantidas. Neste artigo, tem-se como foco uma reflexão a partir da presença de estudantes indígenas neste cenário, o que vem provocando um repensar das práticas e concepções acerca dos processos de ensino-aprendizagens, das relações interculturais, do respeito ao princípio da diferença, entre outros aspectos que indagam o próprio papel da universidade como *locus* de efetivação de políticas de ações afirmativas.

Neste sentido, a compreensão sobre o significado e a relevância do sistema de cotas como uma política de ações afirmativas poderá ocorrer na medida em que esta for uma pauta amplamente debatida e apreendida pela sociedade em geral e pela comunidade acadêmica. Além disso, o trato conceitual sobre ação afirmativa pressupõe trazer à tona a dimensão socio-histórica e multifacetada que carrega esta categoria e as contradições a ela pertinentes em uma sociedade que tem como marca a desigualdade social. Mas sua afirmação enquanto ação, está na possibilidade de contribuir com a efetivação e a garantia dos direitos humanos.

A luta pelo direito à educação, assim como os modos indígenas de ser e conhecer, interpõe questionamentos ao caráter eurocêntrico dos saberes legitimados no ambiente acadêmico e nos colocam em posição de vigilância para a defesa desses estudantes, para que possam concluir o processo de formação sem serem discriminados dentro do próprio sistema de cotas, ou seja: uma política pública que repara a discriminação, discriminando!

Para fins de sistematização, este artigo, num primeiro momento, faz uma breve reflexão a partir de uma revisão teórica, situando as políticas de ações afirmativas como uma categoria que, ao ser analisada, permite uma melhor compreensão do seu significado no contexto das universidades. Em especial, são priorizadas as reflexões em torno dos coletivos indígenas. Num segundo momento, os estudantes indígenas de uma universidade pública, se situam neste cenário, como protagonistas de uma história construída coletivamente nesta trajetória de acesso ao ensino superior que vem exigindo resistências e estratégias para afirmação de suas identidades, para que a profissionalização se torne um direito alcançado.

### **Políticas de ações afirmativas: uma categoria em análise**

As ações afirmativas entram na agenda política brasileira a partir do processo de redemocratização do país e da promulgação da Constituição Federal de 1988. A redemocratização e o cenário de lutas sociais criaram condições para que fossem debatidas questões até então reprimidas por anos durante a ditadura militar (1964-1985). Nesse contexto, são questionados os problemas raciais e sociais existentes no país, e novas estratégias são demandadas pelos cidadãos, organizados em movimentos sociais, que lutam por conquistas e substancialização de direitos sociais (PAIVA, 2010).

Associando à temática deste artigo, a mobilização política teve como objetivo a luta contra as desigualdades raciais, anteriormente silenciadas sob a ideologia da “democracia racial”<sup>4</sup>, que, embora possua raízes profundas na história brasileira, foi destituída, durante o regime militar, de qualquer substrato político, visto serem reprimidas as organizações sindicais e associativas do período. Sobre isso, Rocha (2009, p.541) ressalta, que “sob a égide do mito da democracia racial, as demandas advindas das discriminações raciais quase sempre são invisibilizadas, mesmo quando visíveis por meio de indicadores de desigualdades sociais”.

Como exemplo, podemos citar os processos de invisibilização dos povos indígenas ao longo da história brasileira, quando estes “eram estimulados a se misturarem para desaparecerem enquanto grupo étnico distinto, e assim fazer parte do povo brasileiro” (SOUZA, 2014, p.117). Observa-se a forte presença tutelada do Estado, materializada desde a criação, no ano de 1910, do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), como órgão oficial da política indigenista. Mesmo não sendo a pretensão aqui tratar em profundidade desta dimensão socio-histórica, o que se quer destacar é a concepção do Estado brasileiro, principalmente no período da

ditadura militar, ao oficializarem a incapacidade dos indígenas de autodeterminarem-se, pois, para Souza (2014, p.117),

Incapacidade de aprendizagem autônoma e inferioridade de cultura são, portanto, os elementos orientadores da tutela do Estado, direcionando a visão distorcida sobre diversidade cultural dos povos indígenas e, principalmente, sua afirmação como sujeitos no mesmo patamar dos demais grupos sociais existentes no país (SOUZA, 2014, p.117).

Os movimentos sociais que se sucederam nos processos de redemocratização do país, nos anos 1980, têm como marca a resistência negra, indígena e democrática na luta contra a discriminação racial. Entre os contextos externos, o paradigma multiculturalista expresso na luta contra o racismo nos Estados Unidos, na África do Sul e nos países anglo-saxônicos se destaca, caracterizando assim um cenário mundial que vai difundir a força destes movimentos pela defesa dos direitos humanos, envolvendo grupos étnicos raciais.

Temos a partir de então, a ideia de uma sociedade pluriétnica e multicultural, sendo o Estado responsável por preservar e garantir a diversidade linguística e cultural de seus cidadãos. Também, a democracia não é mais entendida como igualdade formal e garantia das liberdades individuais, mas tornam-se importantes os direitos coletivos de grupos sociais, aos quais deve estar garantida a igualdade de oportunidades (GUIMARÃES, 2006).

O reconhecimento da diversidade étnica e cultural, a busca pela igualdade formal, assim como o reconhecimento do racismo como um problema nacional lançou as bases para a posterior consecução de políticas de ações afirmativas. O texto constitucional expressa, nesse sentido, como objetivos do país: a construção de uma sociedade justa, com erradicação da pobreza e redução das desigualdades, bem como a promoção do bem-estar, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e idade (BRASIL, 1988). Além disso, expressa uma nova postura do Estado em relação aos coletivos indígenas, não mais assimilacionista e integracionista, mas assegurando o direito à diferença, por meio, por exemplo, do reconhecimento das suas próprias práticas e formas de conhecimentos.

Com esta demarcação na Constituição Federal de 1988, e com os princípios democráticos e participativos alavancados, começa a se construir um novo sentimento étnico, baseado na consciência racial da população negra, bem como na afirmação das identidades indígenas. Por outro lado, de acordo com Guimarães (2006), em-

bora o Estado passe a adotar o discurso do multiculturalismo, a responsabilidade de gerenciar e valorizar as identidades culturais indígenas é mantida pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI (criada em 1964, em substituição ao SPI), vinculada ao Ministério da Justiça – ou por organizações não governamentais.

Para Domingos (2016), é preciso reconhecer o quanto a presença dos movimentos indígenas de várias etnias do Brasil, por meio de suas lideranças, inclusive no Congresso Nacional, contribuíram com a defesa das necessidades e interesses desses coletivos, garantindo seus direitos, por meio dos Artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, que passa a ideia de romper com a política assimilacionista, dando ênfase ao direito a permanecerem e retomarem as suas terras tradicionais e o direito ao reconhecimento de suas diferenças.

Embora as questões envolvendo a valorização da diversidade cultural e a criação de iguais oportunidades para diferentes grupos estivesse, no que diz respeito às políticas de Estado, ainda em um plano mais discursivo do que prático, temos, a partir da década de 1990, as primeiras discussões e implementações de políticas de ações afirmativas: para mulheres, nos partidos políticos; assim como para negros, mulheres e pessoas com deficiência, no mercado de trabalho (PAIVA, 2010).

A implementação de políticas de acesso ao ensino superior de negros e indígenas apenas veio a ocorrer ao longo da década de 2000, como resultado de debates nacionais e internacionais em torno do problema da discriminação racial e da necessidade de políticas afirmativas. Destacamos, por exemplo, a realização da “III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, realizada na cidade de Durban, em setembro de 2001, quando o Brasil reconheceu publicamente a existência de desigualdades raciais e se comprometeu a desenvolver políticas de combate ao racismo e de estímulo ao desenvolvimento político, econômico e social da população negra.

Igualmente, foi apresentado ao Congresso Nacional o chamado Projeto de Lei das Cotas (PL 73/1999), que objetivava reservar um percentual das vagas nas universidades públicas a jovens oriundos de escolas públicas, negros e indígenas. Isso significou o respaldo legal e o fortalecimento da luta pró-ações afirmativas, que embasou a implementação das primeiras iniciativas para ingressos de estudantes cotistas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2001, e da Universidade de Brasília, em 2003. Subsequentemente, diversas universidades, estaduais e federais, têm adotado a política (BERNARDINO-COSTA; SANTOS; SILVÉRIO, 2009).

Contudo, somente com a Lei das Cotas<sup>5</sup>, sancionada em agosto de 2012, tornou-se obrigatória a reserva de vagas a grupos minoritários, de baixa renda, negros e indígenas, em cursos de graduação nas instituições públicas de educação superior. De acordo com Carvalho (2016), no ano de 2013, 128 instituições de ensino superior no Brasil haviam adotado ações afirmativas: 50 universidades federais, 36 institutos de ensino, 35 universidades estaduais, 5 faculdades, 1 centro universitário estadual e 1 centro tecnológico municipal.

No que diz respeito, especificamente, ao acesso de indígenas ao ensino superior, as ações afirmativas foram adotadas tanto em instituições públicas, por meio do já citado sistema de reserva ou criação de vagas, quanto em instituições privadas, por meio da concessão de bolsas de estudos para estudantes de baixa renda – no âmbito do Programa Universidade para Todos (ProUni); e, ainda, com a criação de cursos de licenciatura específica para indígenas - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind).

Para compreender a importância e o impacto destas medidas, é necessário considerar a situação de exclusão experienciada durante décadas pelos coletivos indígenas no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. No ano de 2003, estima-se que apenas mil e trezentos (1.300) indígenas acessavam esta modalidade de ensino, enquanto a população estudantil brasileira era de, aproximadamente, quatro milhões de pessoas. Com a implementação das políticas de ações afirmativas, a presença dos estudantes indígenas nas instituições de ensino superior cresceu de maneira relevante, chegando a contar, em 2013, com um número de aproximadamente 10.000 estudantes (PALADINO, 2012).

O crescente ingresso no ensino superior pelos coletivos indígenas é fruto da implementação de políticas de ações afirmativas, no entanto, essas são resultado de um processo de luta destes povos, que vislumbraram a universidade como um espaço de afirmação, por meio da busca de conhecimentos que lhes permitam participar de forma mais ativa das decisões do Estado no que se refere à demarcação de suas terras, às práticas de escolarização e a projetos desenvolvidos nas comunidades (BERGAMASCHI, KURROSCHI, 2013; BRAND, CALDERONI, 2012; BANIWA, 2010).

Podemos dizer que os avanços com relação às ações afirmativas tanto no ambiente acadêmico quanto de uma maneira geral, se relacionam com a implementação de políticas sociais compensatórias que se voltam para o atendimento das necessidades sociais de grupos específicos como no caso das chamadas minorias étnicas, como negros e indígenas, que vêm por meio de critérios racialis-

tas<sup>6</sup> acessando à Universidade, entre outras políticas sociais. Por política social é pertinente destacar que se trata de uma expressão polissêmica e interdisciplinar, mas que genericamente é entendida como sendo “ação do Estado gerida pelos governos, para atender às demandas e necessidades coletivas” conforme mencionado por Pereira (2016, p.204).

Entretanto, é necessário destacar o caráter contraditório de sua efetivação por meio de programas, projetos e serviços sociais que se desenvolvem em uma sociedade capitalista. O acesso a elas pode ser universal ou seletivo, ou ainda, dependerá dos modos de gestão de uma determinada política pública. No caso da política de ação afirmativa para o ingresso de cotistas no ensino superior, ainda que esta inclusão seja garantida pelo sistema de cotas, o modo de gestão da universidade influenciará na real efetivação deste direito. Isto significa reconhecer que não basta o acesso à universidade: é preciso que a ação afirmativa seja literalmente afirmada no ambiente acadêmico por meio de um conjunto de iniciativas que devem ser construídas a partir de processos participativos envolvendo os diferentes atores sociais, ou seja, estudantes cotistas e não cotistas, professores, técnicos, gestores, entre outros que circulam neste ambiente de formação.

Contudo, é preciso reconhecer que em tempos de ondas conservadoras e neoliberais, as políticas sociais e, conseqüentemente, os direitos sociais conquistados, como por exemplo o acesso ao ensino superior por meio do sistema de cotas, se encontram ameaçados e irão depender tanto dos modelos de Estado em vigência, quanto das lutas e movimentos de resistências, que sejam possíveis de se concretizarem nestes contextos contraditórios.

Por isto, é pertinente fazer referência que a implementação das ações afirmativas carrega consigo as contradições e desafios de uma política pública nascida em um Estado social capitalista, tanto no que diz respeito à sua conformação, quanto ao atendimento das necessidades de quem se beneficia ao acessá-la. Isto significa dizer que uma política de ação afirmativa poderá servir tanto para a manutenção da lógica da subalternidade e da exploração característica da sociedade capitalista, quanto para a emancipação dos sujeitos, que em um determinado momento socio-histórico alcançam seus direitos de cidadania.

É possível encontrar diferentes autores que abordam a questão das ações afirmativas numa perspectiva crítica, que questiona estas iniciativas como sendo uma política pública. É o caso de Leite (2011, p.30), ao dizer que uma política de ação afirmativa ao ser apresentada “como algo mais que emergencial, não é apenas um equívoco. É muito mais que isso: é uma orientação política de

natureza claramente ideológica. Dá-se aos pobres o seu lugar para conservá-los como tais”. Por outro lado, as ações afirmativas têm suas origens não somente como algo para atender interesses de manutenção da hegemonia dominante que conserva a subalternidade, “a partir de sua característica residual, pontual e fragmentadora” (LEITE, 2011, p. 30); mas numa dimensão política, é fruto de reivindicações de movimentos sociais que, de maneira organizada, pautaram na agenda das políticas sociais públicas a necessidade de acessarem direitos, como o direito à educação no ensino superior.

Leite (2011, p. 29) ressalta também o caráter ambíguo da ação afirmativa, pois esta pode estar relacionada “ao fato de que tais ações não se caracterizam como uma política pública de cunho universal, porque diz promover o acesso de parcela da população tradicionalmente discriminada sem, no entanto, capacitá-la para desenvolver plenamente suas potencialidades, e muito menos prever mecanismos para isso.” Aqui há de se ter o cuidado de não subestimar ou subalternizar a capacidade e os movimentos emancipatórios pertinentes aos povos indígenas que, ao longo da história, com todas as explorações e discriminações, possuem um senso coletivo fundamental para a luta social. Por meio da defesa de suas culturas, acionam um mecanismo de resistência e de afirmação do *bem viver indígena* pautado nos seus modos de ser e viver, os quais lhes permitem fundamentar e dialogar sobre suas (re)existências, desconstruindo assim, dentro e fora da universidade, o processo colonial que perdura até os dias de hoje nas práticas estatais.

Entretanto, reconhecemos nesta reflexão que as ações afirmativas são iniciativas estatais que, mesmo se caracterizando como medidas temporárias e especiais, podem promover a igualdade de oportunidades de direitos e o exercício da cidadania (OLIVEN, 2007). Afinal, mesmo sendo associadas à políticas públicas temporárias, que buscam eliminar desigualdades históricas em relação a determinados grupos sociais, podem influenciar no acesso tanto ao mercado de trabalho, como às universidades, foco deste artigo.

Como forma de sintetizarmos a compreensão conceitual posta nas reflexões deste texto sobre ações afirmativas, podemos relacioná-las como sendo um conjunto de políticas públicas voltadas à proteção de grupos subalternizados e povos discriminados que, excluídos dos acessos aos direitos sociais em um determinado contexto socio-histórico, são afetados pelas desigualdades sociais. Portanto, trata-se de uma expressão da questão social que emerge e é parte da estrutura social, a qual provoca extremas desigualdades e injustiças sociais, resultantes dos modos de produção e reprodução social. Para Wanderley (2004, p. 59), a questão social,

vem adquirindo novas modalidades, nos últimos tempos, por força das mudanças profundas que estão acontecendo nas relações entre capital e trabalho, nos processos produtivos, na gestão do Estado, nas políticas sociais, e pelo chamado “princípio da exclusão”, que se concretiza tanto da parte dos excluídos do processo produtivo, do trabalho assalariado, quanto da parte dos excluídos pela origem étnica, pela identidade cultural, pelas relações de gênero (WANDERLEY, 2004, p. 59).

Também associados a este entendimento encontram-se os processos de lutas sociais destes coletivos, como os movimentos deflagrados em diferentes cenários da realidade social e política que certamente deram sentido para a materialização das ações afirmativas no ensino superior no Brasil. Destacam-se as resistências dos estudantes indígenas no âmbito acadêmico e as iniciativas das lideranças indígenas que se posicionam permanentemente afirmando o diálogo com a Universidade e com os conselhos de políticas públicas.

Sem dúvida, com tudo o que vimos até aqui, concordamos com Caminski (2013), ao afirmar que os desafios da educação brasileira estão sendo postos à prova no momento em que um conjunto de mudanças vem ocorrendo com a inserção de diferentes coletivos e sujeitos de direitos que estiveram, ao longa da história brasileira, excluídos dos ambientes de ensino superior público e que passam a causar um grande estranhamento nas estruturas Universitárias.

### **Estudantes indígenas: coletivos na defesa do direito ao ensino superior**

Ao nos referirmos aos estudantes indígenas estamos reconhecendo a presença de grupos étnicos que vêm demarcando o território acadêmico com seus *modos de ser, viver e conhecer*, causando estranhamento à comunidade científica e do conhecimento, que, por vezes, contribui para a *invisibilidade* destes sujeitos. Para tanto, se faz necessário trazer o entendimento sobre etnia como sendo um termo utilizado para definir e dar existência a “grupos de indivíduos que estão unidos em função de critérios tidos como subjetivos e não biológicos” (MOMESSO; MEIRELES, 2015, p.112). Desta forma, conforme Momesso e Meireles,

Essa categoria visa dar conta da variável cultural como elemento instituinte e diacrítico que serve como um marcador, a partir do qual aqueles que compartilham, por exemplo, determinado costume, constituem-se enquanto grupo detentor de certa identidade de discurso instituinte de si e sobre si (MOMESSO; MEIRELES, 2016, p.112).

O discurso instituinte que vem sendo levado pelo coletivo dos estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) é digno de socialização, pois somente assim podemos contribuir com a disseminação de práticas afirmativas em ambientes resistentes à diversidade, mas de onde emergem também as estratégias de resistências para afirmação desses coletivos étnicos. Ainda que de forma sucinta, é relevante relatar que o processo de implementação das ações afirmativas para ingresso de estudantes indígenas na UFRGS, iniciou-se a partir do ano de 2008, por meio da criação de dez vagas suplementar e sem diferentes cursos de graduação, escolhidas, anualmente, em diálogo com as comunidades indígenas. Deste processo fizeram parte os movimentos indígenas - *kaingang*s e *guaranis* - e os movimentos quilombolas que trouxeram para dentro da UFRGS as suas reivindicações, para que pudessem ter o direito a educação superior em uma instituição pública.

Para dar conta deste processo, atualmente a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF) se propõe a realizar ações de acompanhamento dos estudantes indígenas juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), as Comissões de Graduação (COMGRADs) e a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). Entre as atividades destinadas à permanência destes estudantes estão: matrícula e acolhimento; apoio pedagógico; acesso preferencial à Casa de Estudantes; auxílio transporte e material de ensino; organização de ações de aperfeiçoamento, palestras e encontros sobre a temática indígena; acesso à chamada bolsa permanência, oferecida pelo Ministério da Educação e/ou pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). A primeira modalidade de auxílio financeiro não exige contrapartida permitindo, assim, a acumulação de bolsas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2014; BRITO, 2016; BUENO, 2015).

Entretanto, tais benefícios são questionados permanentemente pelos próprios estudantes indígenas, principalmente com relação aos aspectos que podem contribuir para a sua permanência na universidade. A questão da permanência tem sido pauta de reflexão em diferentes estudos que tratam da temática sobre os estudantes indígenas, mas consideramos preocupante a imposição da permanência no sentido da cidadania tutelada. Isso significa considerar que a cidadania tutelada que é própria do neoliberalismo e que acoberta a questão social por meio do clientelismo conforme o mencionado por Demo, (2000), acaba não reconhecendo a dimensão de sujeitos de direitos desses estudantes e, portanto, não basta acessar a Universidade, é preciso que um conjunto de iniciativas possam fazer jus à afirmação destes coletivos no ambiente acadêmico.

Assim, há de se ter o cuidado para não culpabilizar esses coletivos diante das dificuldades que encontram de desenvolvimento de seus processos formativos. Não se trata de um favor ou uma benesse para ingressar no ensino superior, onde o estudante deve permanecer diante das imposições instituídas, mas, sim de um direito social e, portanto, além das condições que devem ser democraticamente construídas, o estudante indígena, como protagonista de sua formação, também deverá fazer escolhas para permanecer e as condições para isso.

De qualquer maneira, mesmo diante da incrementação de mecanismos para o acompanhamento dos estudantes indígenas, ainda existem muitos aspectos considerados problemáticos, como apontam a literatura a respeito do tema em questão e, igualmente, o depoimento dos estudantes indígenas da UFRGS. Entre estes aspectos, estão: 1) a “adequação” ao tempo “regrado” da academia, que contrasta com o tempo das comunidades indígenas; 2) dificuldades de domínio da língua portuguesa, dos conteúdos ensinados e da dinâmica das salas de aula, devidas à questionável qualidade do ensino básico oferecido em escolas públicas e, também, a centralidade das formas escritas de socialização do conhecimento em detrimento das tradições orais características das comunidades indígenas; 3) preconceitos, especialmente representações que os veem como incapazes de estarem no ensino superior; 4) desconhecimento dos procedimentos administrativos-burocráticos da universidade; 5) desconhecimento por parte dos “brancos” sobre os modos de ser e conhecer desses coletivos que acabam por impedir o respeito à diversidade.

Durante os oito anos de implantação da política de ingresso e permanência na UFRGS (2008-2016), inscreveram-se seiscentos e trinta e oito (638) candidatos indígenas, em vinte e oito (28) distintos cursos de graduação, sendo que os mais procurados neste período se concentram na área da Saúde, como Medicina, Enfermagem e Odontologia. Das 90 vagas disponibilizadas desde 2008, 85 delas foram aproveitadas para efetivação da matrícula dos candidatos selecionados. No ano de 2016, encontravam-se matriculados 46 estudantes, sendo que houve cinco diplomações. Os demais estudantes encontravam-se em situação de evasão (BRITO, 2016).

No entanto, o que nos interessa neste artigo é marcar e afirmar que a presença de indígenas no ensino superior também carrega consigo muitos desafios e dificuldades, tanto para a instituição universitária, quanto para os estudantes. As universidades são desafiadas a elaborar políticas eficazes de ingresso e permanência para estudantes pertencentes a grupos étnicos, até então ausentes destes espaços; são desafiadas, portanto, a reconhecer a diversidade cultural e a incorporá-la em suas práticas, estruturas e currículos. A começar pela instauração de espaços

compartilhados de discussões democráticas, por vezes ausentes nos ambientes acadêmicos, diante das contradições e das relações de saber e poder que são parte destes contextos. A universidade ainda é hesitante em reconhecer outras formas de conhecer e saber, outras temporalidades, outras histórias e tudo isso mexe com as estruturas paradigmáticas de produção de conhecimentos.

Conforme mencionamos, a diversidade cultural e a valorização de outras práticas de conhecimentos apenas foram reconhecidas legalmente com a promulgação da Constituição de 1988. No entanto, ainda nos dias de hoje, os indígenas se encontram cotidianamente ameaçados, no que diz respeito ao direito à terra, ao acesso às suas políticas indigenistas, que são frágeis e alvos do Congresso Nacional brasileiro, entre outros aspectos, que incluem até mesmo o desconhecimento ou negação dos direitos indígenas por parte de trabalhadores do campo das políticas sociais (saúde, educação, entre outras.) (DOMINGOS, 2016). Não é diferente em relação à sua inserção no ambiente universitário, que, embora seja uma conquista, exige repensar os processos de ensino aprendizagem e outras práticas institucionais.

Pretendemos, assim, valorizar e reconhecer os movimentos e o protagonismo dos estudantes indígenas no ambiente universitário, ou seja, suas lutas e resistências pela afirmação de seus direitos, culturas e conhecimentos, buscando salientar as diferenças engendradas nestes lugares de encontro entre perspectivas distintas, ou, em outras palavras, os resultados práticos desses movimentos de luta e afirmação.

Podemos dizer que as formas de resistências dos estudantes indígenas no ensino superior são permeadas de encontros e desencontros, são cotidianas e difusas, na medida em que assumem tanto dimensões individuais quanto coletivas, formais e informais. Possuem, assim, diversas formas de expressão, que perpassam: 1) a afirmação de seus saberes em sala de aula, nos trabalhos acadêmicos, em grupos de pesquisa, de extensão, bem como em eventos organizados na universidade; 2) a organização de grupos de estudos e de apoio mútuo, inicialmente não institucionalizados, nos quais são partícipes numa lógica de pertencimento; 3) a realização de seminários organizados e protagonizados pelos estudantes indígenas, nos quais divulgam e debatem a respeito de suas culturas, enfim de seus modos de ser e viver, inclusive de se formarem, ou ainda, de se profissionalizarem.

Destacamos, neste contexto, a existência de um grupo de acolhimento aos estudantes indígenas no curso de Serviço Social da UFRGS (GAIN). O grupo é formado pelos próprios estudantes indígenas, assim como por professores, pesquisa-

dores, e estudantes monitores dos mesmos, e possui como objetivos apoiarem-se em suas dificuldades e para construção de estratégias de superação das adversidades que encontram na universidade, e por meio do diálogo e do compartilhamento de experiências vão dando vida a um espaço participativo e democrático.

O GAIN surgiu em 2014, como uma experiência de orientação e monitoria coletiva, quando as estudantes indígenas do curso de Serviço Social encontravam dificuldades para compreenderem conteúdos ensinados em sala de aula, visto trazerem uma descrição de estruturas, normas e valores associados a sociedade capitalista, ocidental e moderna, notadamente distante das formas de relações presentes nas comunidades indígenas. O esforço foi, então, de realização de uma espécie de “tradução” para uma linguagem que se aproximasse das formas comunitárias indígenas e que fosse, neste sentido, mais compreensível para as estudantes. Instaurou-se, na época, um espaço de reflexão e dialético onde as práticas do homem branco eram colocadas em questionamento com o contraponto dos modos de ser e viver indígenas. Desta forma, o bem viver indígena era, aos poucos, compreendido e reconhecido pelos integrantes não indígenas do grupo.

A partir dos trabalhos do GAIN as/os estudantes indígenas fortalecem suas lutas na busca por maior respeito e condições de permanência na universidade. Em uma atividade extensionista, o GAIN tem tido a oportunidade de disseminar o debate em alguns cursos de graduação na Universidade sobre: “*o que é ser índio?*”. Esta interrogação, mesmo com todas as suas contradições e complexidade de qualquer tentativa de respondê-la, foi o ponto de partida para que pudéssemos deflagrar um diálogo no ambiente acadêmico. Ao longo desta trajetória, temos observado que as andanças do GAIN pelos Campus da Universidade têm permitido a muitos outros estudantes, professores e técnicos, uma reflexão coletiva sobre os modos de ser e viver indígena, sobre as percepções que possuem sobre esses povos, sobre as cotas, as relações interculturais, entre tantas outras questões, mas, fundamentalmente, aos estudantes indígenas que levam adiante a sua afirmação no ambiente acadêmico.

A participação dos estudantes neste espaço lhes permite refletirem coletivamente sobre suas experiências na universidade. Além disso trazem a discussão sobre a interlocução com as demais políticas públicas e as políticas indigenistas que, muitas vezes, encontram dificuldades de acessarem. São estudantes que vêm de diferentes cidades e comunidades indígenas a quilômetros de distância da cidade sede da Universidade e que ficam vulneráveis por não serem referenciados em um território, para que possam usufruir dos direitos que possuem como cidadãos, aos serviços e programas como saúde, habitação, entre outros.

A título de exemplo, em julho de 2015, ocorreu, na cidade de Porto Alegre, a Conferência local de políticas indigenistas e os estudantes do GAIN se mobilizaram para participarem do evento onde apresentaram uma moção referenciando a necessidade de investimento em políticas públicas que atendam às necessidades dos povos indígenas. Entre os conteúdos da moção que tratam dos benefícios destinados aos estudantes, destacamos o trecho:

Reconhecemos a importância de um aporte financeiro para nossa manutenção na Universidade, mas esses benefícios não são suficientes para a garantia da permanência, pois as dificuldades enfrentadas para cursar o ensino superior são enormes. Muitos estudantes indígenas saem de suas comunidades no interior do estado e vêm viver em Porto Alegre e não possuem seus direitos como cidadãos garantidos, como acesso a saúde pública nas unidades básicas da cidade e outros serviços públicos, como a inserção de seus filhos na educação infantil, no caso de pais estudantes com filhos até 6 anos de idade (GAIN, 2015).

Em que pesem os direitos dos estudantes com relação aos benefícios estudantis conquistados no Ensino Superior e já citados em parte nestas reflexões, é preciso avançar e rever práticas pedagógicas inclusive no que se refere às diferentes atividades pertinentes ao âmbito acadêmico, como por exemplo, as monitorias e tutorias que existem na UFRGS. Ademais, as dificuldades enfrentadas no ensino superior e as demandas extrapolam as necessidades materiais. As monitorias, uma tentativa de melhorar o desempenho dos estudantes indígenas por meio de um acompanhamento mais próximo junto a algum colega de curso, em muitos casos não é efetiva, ao contrário, são *desencontros*. Falta identificação entre estudante e monitora e também comprometimento com as comissões de graduação dos cursos e professores para efetivação do processo de aprendizagem desses estudantes. O comprometimento com a conclusão da graduação das e dos estudantes indígenas deve ser de toda a comunidade acadêmica, professores, técnicos e alunos e não apenas de uma minoria.

Outro aspecto que se tornou motivo para a mobilização destes estudantes na universidade, é a questão da necessária casa de estudantes indígenas. Não se trata apenas de um imóvel para acomodá-los, mas de um espaço que permita a convivência e sobrevivência destes povos com suas culturas, dando significado às suas moradas por meio de um gesto ético e político, de respeito por suas crenças e modos de viver, afinal, *existe um bem viver indígena* que precisamos reconhecer.

Além disto, a permanência das estudantes indígenas fica ameaçada diante das dificuldades de estarem com seus filhos, que não podem ocupar e/ou estar nos espaços acadêmicos, tornando vulneráveis estas relações familiares que são tão valorizadas nas culturas indígenas.

Nesta linha propositiva, a questão da profissionalização destes estudantes é algo que precisa estar articulada às agendas das lutas indígenas e de suas redes de pertencimento. Fundamentalmente, tudo isto requer também da universidade iniciativas que articulem formação com as possibilidades da inserção profissional. A profissionalização aqui empregada não se limita a um processo pelo qual uma ocupação se torna uma profissão, conforme apontam os estudos de Franzoi (2006,p.51), mas “do ato de tornar-se um profissional.”

Entende-se que a profissionalização não se realiza apenas na formação: só se completa com a inserção no trabalho, por um lado, porque o conhecimento necessita da prática para se efetivar; por outro, porque é com a inserção no trabalho que se concretizam as relações de trabalho (FRANZOI, 2006,p.51).

Assim são os estudantes indígenas, que ao se identificarem com suas profissões, portadores de saberes específicos, reconhecem a importância e a forma de utilizarem seus conhecimentos, colocando seus saberes em uso e a serviço de suas comunidades. Entretanto, está em jogo, além desta identificação do sujeito com sua profissão, o reconhecimento e a necessária articulação da universidade com os lugares que a sociedade lhes reserva no mundo do trabalho (FRANZOI, 2006), ou ainda, no mundo das lutas sociais pela defesa dos direitos indígenas.

### **Considerações finais**

Não tivemos a intenção de esgotar a socialização das experiências que temos vivenciado no âmbito da Universidade, neste artigo. Tão pouco dar conta das reflexões teóricas e críticas que temos realizado a partir das revisões bibliográficas que dão sustentação para abordar a temática. Entretanto, sabemos que em pleno século XXI vivemos as contradições de um Estado brasileiro que constrói políticas sociais que, ainda, não consideram o bem viver indígena como forma intrínseca para existência desses coletivos.

No cenário das Instituições de Ensino Superior é preciso avançar com relação a diferentes aspectos, tais como: implementação de processos didáticos e pedagógicos diferenciados de avaliação e ensino-aprendizagem, ruptura da tutela e do

assistencialismo no acompanhamento dos estudantes indígenas no âmbito das universidades, reconhecimento desses estudantes como sujeitos de direitos e construção de estratégias para que sejam protagonistas de suas trajetórias no processo profissional acadêmico, respeito às culturas e ao interculturalismo, entre tantos outros. Domingos (2016) uma estudante indígena que se formou no Curso de Serviço Social em 2016, trouxe para suas reflexões conclusivas esta trajetória formativa. Talvez a universidade possa aprender com ela o quanto as culturas indígenas possuem a emancipação como um princípio de formação humana, ainda tão distante dos projetos de vida da sociedade capitalista.

Por fim, a criação do GAIN é uma forma de resistir e insistir em usufruir do direito ao ensino superior e a profissionalização, pois se caracteriza, sem dúvida, como uma proposta inovadora e que desafia as formas como os estudantes indígenas vêm sendo acompanhados nas universidades públicas, pois questiona: as monitorias e tutorias realizadas individualmente, que se contrapõe ao bem viver indígena, que têm em sua natureza as vivências coletivas e solidárias; a forma de inserção nos cursos e nos ambientes de exercícios práticos de suas profissões, como nos campos de estágio; os dispositivos pedagógicos e avaliativos uniformizados, característicos dos bancos escolares, entre outras situações, que caracterizam desencontros, mas que, ao mesmo tempo e dialeticamente, possibilitam a emergência de encontros para as transformações necessárias.

## Referências

BANIWA, G. “Educação escolar indígena: Estado e Movimentos Sociais”. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 19, n. 33, 2010.

BERGAMASCHI, M.; KURROSCHI, A. *Estudantes indígenas no ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS*. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013.

BERNARDINO-COSTA, J; SANTOS, S; SILVÉRIO, V. *Dossiê Relações Raciais em Perspectivas*. In: Sociedade e Cultura, v. 12, n. 2, p. 215-222, jul./dez, 2009.

BRAND, A; CALDERONI, V. *Povos indígenas e Formação acadêmica: ambivalências e desafios*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 85-97, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. *Lei 10.639* 09 de janeiro de 2003- Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Disponível em: <<http://portalmeec.gov.br>>. Acesso em 06 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei 11.645* de 10 de março de 2008 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em Acesso em 06 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei 12.711/2012* – Lei de Cotas. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em 10 jan. 2013.

BRITO, P.. *Indígena-mulher-mãe-universitária: o estar-sendo estudante da UFRGS*. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre, PPGEDU, UFRGS, 2016.

BUENO, R. *Políticas Públicas na Educação Superior – As ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PPGEDU, UFRGS, 2015.

CAMINSKI, R.. *Os Estudantes Indígenas em Cena: a memória coletiva no processo de inclusão na universidade*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Memória Social e Bens Culturais-Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

CARVALHO, J. *A política de cotas no ensino superior: Ensaio descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil*. Brasília, 2016.

DEMO, Pedro. *Política Social do Conhecimento: sobre futuros do combate à pobreza*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DOMINGOS, A. *O BEMVIVER KAINGANG: Perspectivas de um modo de vida para construção de políticas sociais com os coletivos indígenas*. Trabalho de Conclusão de Curso do Serviço Social. UFRGS, Porto Alegre, 2016.

FRANZÓI, N. L.. *Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

GRUPO DE ACOLHIMENTO INDÍGENA-GAIN. *Relatório das Atividades do GAIN*. Comissão de Graduação do Curso de Serviço Social. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

GUIMARAES, A. *Depois da democracia racial*. Tempo Social, São Paulo, v. 18, n. 2, 2006.

LEITE, Janete Luzia. *Política de cotas no Brasil: política social?* Revista Katális, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, jan./jun. 2011.

MOMESSO, M. R.; MEIRELLES, M.. *Etnia*. In: FERNANDES, R. M. C.; HELLMANN, A.. *Dicionário Crítico: Política de Assistência Social no Brasil*. Porto Alegre: Editora UFRGS.p.112-114, 2015.

OLIVEN, A. *Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil*. Educação, n.1, jan./abr, 2007, p. 29-51.

PAIVA, A. *Apresentação*. In: *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Angela Randolpho Paiva (org.). Rio de Janeiro: PUC – Rio, Pallas Ed., 2010.

PALADINO, M. *Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.7, Número Especial, p. 175-195, 2012.

PEREIRA, Potyara A. P. *Política Social*. In: FERNANDES, R. M. C.; H. , A. . *Dicionário Crítico: Política de Assistência Social no Brasil*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2016.p.204-206.

ROCHA, R. da F.. *A questão étnico-racial no processo de formação do Serviço Social*. Revista Serviço Social e Sociedade: São Paulo, n.99, p. 540-561, 2009.

SOUZA, N. *Os indígenas e o direito à cidade: negação e invisibilidade em Manaus (AM)*. Revista em Pauta: Rio de Janeiro, n. 34, v. 12, p. 115-130, 2014.

WANDERLEY, L. E. W. *A questão social no contexto da globalização o caso latino-americano e o caribenho*. 2004, p.51-161.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Coordenadoria de Ações Afirmativas*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/coordenadoria/o-que-fazemos>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

## Notas

- 1 Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós Graduação de Política Social e Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul /UFRGS. rma-riacf@uol.com.br.
- 2 Cientista Social, mestra em Sociologia, doutoranda em Sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGS/UFRGS). E-mail: valesca.ames@gmail.com.
- 3 Assistente social formada no Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul /UFRGS em julho de 2016. E-mail: gelidomingos@hotmail.com.
- 4 Segundo a “democracia racial” o Brasil seria um país onde os brancos possuiriam uma fraca ou inexistente consciência de raça; onde a miscigenação era disseminada e moralmente consentida; e onde os mestiços seriam regularmente incorporados às elites (GUIMARAES, 2006).
- 5 A distribuição das cotas se dá da seguinte maneira: as vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- 6 Importante salientar que a distinção entre etnia e raça ganha força no âmbito acadêmico: “uma vez que a primeira refere-se a aspectos culturais que conformam a constituição de certos grupamentos humanos específicos, os quais não são abarcados pelo segundo na medida em que a raça refere-se tão somente a aspectos biológicos relacionados a transmissão hereditária de características genotípicas e fenotípicas.” (MOMESSO; MEIRELES, 2015, p.112).

**Artigo recebido em dezembro de 2016 e aceito para publicação em fevereiro de 2017.**

