

Para além da diversidade: O programa de Ações Afirmativas para indígenas da UFSCar

Resultado de Investigação Finalizada

GT 25 - Educação e Desigualdade Social

Juliana Jodas

Resumo

Este trabalho aborda a temática das Ações Afirmativas, em especial para indígenas, compreendidas como um conjunto de medidas de acesso diferenciado a grupos historicamente subalternizados a bens fundamentais como educação e emprego. O enfoque será dado a experiência do programa na Universidade Federal de São Carlos e analisa o modo como os alunos indígenas vivenciam esta experiência recente. A pesquisa conta com revisão bibliográfica e análise documental para caracterizar o programa da UFSCar e apreender sobre qual perspectiva, diversidade ou diferença, ele tem se pautado. São realizadas entrevistas com os estudantes indígenas para compreender suas vivências e percepções sobre a política e é problematizado também a importância de se pensar em políticas de Ações Afirmativas sob a perspectiva da diferença.

Palavras-Chaves: Ações Afirmativas, Indígenas, Diferenças.

1. Introdução

Este artigo aborda a experiência do programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para estudantes indígenas, política voltada para a inclusão de indígenas ao ensino superior por meio de acesso diferenciado. O que se discute, a partir desta pesquisa é que o programa é realizado, enquanto política pública, a partir da perspectiva da *diversidade*, em que as *diferenças* entre os 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 do acesso de povos indígenas ao ensino superior, para compreender de que forma se dá a execução dela em um contexto específico, a UFSCar por meio dos estudantes e suas vivências.

Para problematizar o universo de pesquisa, de acordo com o Censo do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa – realizado em 2010, existem 817,9 mil auto-declarados indígenas, agrupados em aproximadamente 340 etnias¹. Por isso, tentativas de inclusão desses povos no ensino superior, sem considerar suas especificidades, possivelmente reafirmarão imagens distorcidas do índio brasileiro que se apresentam hoje. Neste cenário, é notado um desafio na educação, que vai além de se obter aceitação da diversidade, mas de como educar as práticas e convicções para não correr o risco de reduzir a diversidade cultural ao desenvolvimento de atividades e experiências que folclorizam expressões culturais, minimizando-as a curiosidades esporádicas que acabam por legitimar a exclusão social².

¹ LIDÓRIO, R. *Relatório: Indígenas do Brasil*. Realizado pelo Departamento de Assuntos Indígenas da Associação de Missões Transculturais Brasileiras – DAÍ-AMTB, 2010.

² MAHMÍAS, Marcela Tchimino. 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.

De maneira geral, o histórico de educação indígena no Brasil, 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 e as primeiras medidas neste sentido foram a criação de curso de *licenciatura intercultural*.

As licenciaturas interculturais são cursos criados especialmente para indígenas em parceria com universidades, cujo próprio nome diz, são licenciaturas, voltadas para a formação de professores indígenas para atuarem nas aldeias. Os primeiros cursos de Licenciatura Intercultural criados no Brasil foram anteriores à ação governamental e sem o apoio do Ministério da Educação, como sucedeu na Universidade Estadual do Mato Grosso, em 2001³.

Já as Ações Afirmativas envolvem um contexto amplo de debates tanto na esfera local quanto internacional em que a Conferência de Durban⁴ em 2001 foi um marco para uma mobilização brasileira, com a argumentação do Movimento Negro para que o Estado adotasse medidas de discriminação positiva para combater as desigualdades étnico-raciais existentes no país, evidenciadas por uma série de estudos.

2. O Programa de Ações Afirmativas para indígenas da UFSCar

Dentre as instituições de ensino superior que adotaram ações afirmativas no Brasil, o processo de implementação da Universidade Federal São Carlos (UFSCar) se insere no debate nacional, período em que houve considerável crescimento em relação número de instituições federais a adotarem ações afirmativas.

Assim, no ano de 2007 a UFSCar adota o Sistema de Reserva de Vagas⁵, através 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%⁶ ocupadas por candidatos negros (pretos e pardos) e 1% para indígenas⁷, na qual o processo de identificação leva em conta o critério da auto-declaração, de acordo com as categorias de cor ou raça adotadas pelo IBGE. Em relação aos povos indígenas ficou instituído também um processo seletivo específico, por meio de vagas suplementares, que não concorrem diretamente com os demais candidatos do vestibular universal.

Em documento apresentado sobre o Programa de Ações Afirmativas para indígenas na UFSCar, é apresentada a justificativa para tal modelo de processo seletivo diferenciado e exclusivo: a partir da revisão histórica em torno da educação indígena, que desde a Constituição de 1988 passou a ser reconhecido o direito a uma educação intercultural, bilíngüe e diferenciada, 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”⁸. Ou seja, o processo seletivo exclusivo para

³ 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.

⁴ Conferência ocorrida na África do Sul, intitulada “Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância”, que reuniu 173 países no ano de 2001.

⁵ Através da portaria GR nº695/07

⁶ Este percentual é determinado em relação ao total da população negra na região sudeste e da população indígena no Brasil.

⁷ Em relação à porcentagem para estudantes indígenas ficou decidida 1 (uma) vaga a mais por curso, e não cumulativa, para candidatos auto-declarados indígenas.

⁸ 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.

indígenas foi adotado como forma de conseguir contemplar e dar conta das distintas experiências das escolas diferenciadas indígenas, visto que, com o modelo tradicional e “fechado” do vestibular de ampla concorrência isso não seria possível.

Os dados referentes a este universo foram adquiridos por meio de contato com as Ações Afirmativas da UFSCar, em que por meio de um ofício assinado por um professor responsável, foram obtidos dados considerados necessários para a realização de tal mapeamento que foi sistematizado através do cruzamento deles. Desta forma, desde o primeiro vestibular em 2008 até o ano de 2011, cuja amostra foi de alunos do primeiro ao quarto ano de graduação, totalizam-se, desde o primeiro vestibular, um universo de 59 alunos indígenas regularmente matriculados pertencentes a 20 etnias e de 8 estados diferentes.

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

Tabela 1. 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: JODAS, 2013.

A tabela supracitada mostra que a composição étnica da UFSCar em quatro anos é bastante diversa, são 20 etnias presentes nos cursos de graduação oriundos de 8 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.

A seguir é apresentada a totalidade de alunos indígenas desde o primeiro ano de ingresso, em 2008 até 2011, indicando o número dos que estão em curso e o número de evasão ou desistência através das matrículas que foram canceladas ou trancadas:

Tabela 2. 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: JODAS, 2013.

A descrição acima informa o número de estudantes indígenas em cursos regulares na UFSCar de 2008 a 2011, um total de 59 alunos. Analisado por ano observa-se um aumento do total de alunos gradual e crescente. É perceptível também que o número de estudantes masculinos corresponde a 77,9% do total dos indígenas na UFSCar em relação a 22% de mulheres ou 13 alunas indígenas. Embora os dados referentes ao sexo feminino tenham aumentado de 2008 a 2011, o total de alunas não corresponde a 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 está em constante negociação para os próprios indígenas.

Outro dado importante para o mapeamento do universo de pesquisa é em relação a quais cursos os estudantes indígenas da UFSCar estão graduando-se, de acordo com o gênero e qual o total de indígenas por curso:

Quadro 1 - 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: JODAS, 2013.

Como o programa permite apenas uma vaga por curso e o recorte da pesquisa é dos primeiros quatro anos, o máximo possível até então são de quadro indígenas por curso. Há uma grande aderência nos cursos de biologia, fisioterapia e medicina, todos da área de ciência biológicas e saúde, cuja área mais concentra indígenas, são 24 no total. A área de humanas aparece em segundo lugar com 22 alunos.

Em relação à distribuição por sexo, ficou evidente 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, 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.

Desta forma, é neste universo de pesquisa bastante heterogêneo apresentado que o trabalho de campo foi realizado, cujo intuito foi verificar a partir dos estudantes de que forma tem se configurado a política de ações afirmativas na UFSCar, quais as questões e vivências apresentadas pelos estudantes inseridos neste contexto.

3. Relatos de vivências dos estudantes indígenas na UFSCar: Ações Afirmativas para além da diversidade

O universo dos estudantes indígenas da UFSCar, conforme apresentado, é bastante diversidade e com distintas trajetórias de vida que se cruzam na universidade. 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. O que foi observado, de uma maneira geral, a partir das trajetórias relatadas, é que a questão política combina-se com questões pessoais na escolha dos cursos de graduação, demonstrando as diversas experiências deste grupo de estudantes.

Tendo em vista este grupo heterogêneo, com distintas experiências pessoais e escolares, serão discutidas, especialmente, as percepções dos estudantes indígenas sobre as aulas de seus cursos de graduação, pois compreender de que forma acontece a experiência 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 re-configuração 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.

Tratando-se da relação dos indígenas em sala de aula, foram obtidas informações referentes às dificuldades enfrentadas nos cursos que, de 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.

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

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 modo 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 escolar), 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”.

Durante o evento “Ações Afirmativas nos 40 anos da UFSCar: desafios e possibilidades”, no momento de discussão sobre a inclusão de indígenas, um aluno do curso de medicina, da etnia Xucuru, se pronuncia:

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 apresentado na tabela 2, não pode ser analisado 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 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, que inclui a prova oral como forma de avaliação, diferente do modelo tradicional. Porém, quando esse candidato torna-se um universitário, essa relação se inverte e ele passa a 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. Não se quer dizer com isso que o vestibular não deva ser específico e abarcar outras formas de avaliação, mas que 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. Outro aluno de enfermagem, Gilsom relata o impacto de sua entrada na universidade informando sua dificuldade em saber como estudar, e exemplifica um caso ocorrido com ele: para estudar para uma prova leu o livro inteiro mas 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 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 evidente sobre qual sujeito, no singular, a universidade e a maior parte dos professores estão acostumadas a tratar em sala de aula, visto de maneira homogênea: aluno branco, ocidental e proveniente de cursos pré-vestibulares pagos. As 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 prevalecidas, e se preparar para 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 a cultura é tratada 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).

Nesta mesma linha de pensamento, Brah (2006) coloca que o debate da diferença muitas vezes carece de tratar os indivíduos como sujeitos da experiência⁹, 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. Assim, deve-se levar em conta as experiências dos próprios 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 do 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.

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. Define também que as Ações Afirmativas foram políticas que já nasceram em um paradoxo, pois, no intuito de erradicar a

⁹ Considerando que esta experiência não está constituída e sim em acontecimento.

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 a partir dos relatos, 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 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 indígena, específico e diferenciado, mas que, a partir do momento que entram na universidade as práticas pedagógicas são homogêneas, hegemônicas e universais. Ou seja, para o aluno Gilsom não basta a construção de escolas indígenas bilíngues e diferenciadas se, 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.

Cabe considerar, que não se trata apenas da criação de cursos de Licenciatura Intercultural, exclusivo e diferenciado para indígenas, a discussão é a inserção de grupos 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:

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 Jane 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 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 presente, o demonstra 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 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) na universidade como forma de promoção de diversidade em seu quadro sem considerar suas especificidades acaba por não problematizar a própria estrutura universitária e a inclusão dos indígenas se dá de forma hierarquizada. É preciso que a universidade tenha ganhos qualitativos com a inclusão destas minorias para que a política seja de fato efetiva para a instituição e para os beneficiários do programa.

4. Considerações Finais

Dentre as primeiras considerações, sobre o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, é que, embora seja recente e em construção, a política institucional, no presente momento, contempla a *diversidade* e não a *diferença*. Isto pode ser notado pelas falas dos alunos em relação à ausência de preparo dos professores e, em algumas situações, do grupo gestor do programa para 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 os relatos das experiências nos apresenta 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 destas políticas é para pensar para além do acesso. Nesse sentido Lima(2007) descreve:

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, tampouco rápida, da mesma forma que não é apenas com a inclusão universitária que se reverte um histórico de racialização e subalternização sofrida por determinados grupos, como os afro-descendentes e indígenas, mas trata-se de um primeiro passo. A idéia desta pesquisa foi de contribuir para que as Ações Afirmativas sejam de fato efetivas, assegurando a permanência e o bom desempenho destes alunos na universidade.

5. Referências Bibliográficas

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.

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.

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

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.

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

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

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.

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.

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