

Cotas e ações afirmativas: a importância de estudar e aprender com as experiências.

Mary Rangel

Universidad Federal Fluminense

mrangel@abel.org.br

Jane do Carmo Machado

Universidade Católica de Petrópolis

jane_machado@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo é recorrente à metodologia do ensaio, e tem o propósito de analisar experiências de universidades brasileiras que aderiram à medida de reserva de cotas para negros e indígenas. Observam-se nessas experiências os impasses, os emperramentos e a busca de soluções. Assim, analisam-se a experiência de acesso de negros na Universidade Federal da Bahia, BA, e de acesso de índios nas Universidades Estaduais do Paraná, PR, e na Federal do Paraná, PR. Constatam-se, então, as dificuldades dos alunos cotistas, tanto em nível de recursos necessários à locomoção, alimentação, materiais didáticos, como em nível de acompanhamento dos cursos, verificando-se também as iniciativas no sentido da superação dessas dificuldades. Desse modo, a análise dessas experiências, apesar de ainda incipientes e com muitos problemas a serem enfrentados, demonstra, sobretudo, que existe um processo, em construção, de expressivo valor, porque assume a inclusão da diversidade e o enfrentamento da desigualdade social como princípios e compromissos socioeducacionais.

Palavras-chave: Inclusão; Universidade; Reserva de Cotas; Negros; Índios.

Cuotas y acciones afirmativas: la importancia de estudiar y aprender con las experiencias

Resumen

Este artículo es recurrente a la metodología del ensayo y tiene el propósito de analizar experiencias de universidades brasileñas que adhirieron a la medida de reserva de cuotas para negros e indígenas. Se observan en esas experiencias los impases, los

herramientas y la búsqueda de soluciones. Así se analizan la experiencia de acceso de negros en la *Universidade Federal da Bahia, BA*, y de acceso de indígenas en las *Universidades Estaduais do Paraná, PR*, y en la *Universidade Federal do Paraná, PR*. Se verifican, entonces, las dificultades de los alumnos cuotistas tanto en recursos necesarios a su locomoción, alimentación, materiales didácticos, como en el acompañamiento de los cursos, verificándose también las iniciativas en el sentido de la superación de esas dificultades. De ese modo, el análisis de esas experiencias a pesar de incipientes todavía y con muchos problemas a ser enfrentados demuestra, sobretodo, que existe un proceso, en construcción, de expresivo valor, porque ése asume la inclusión de la diversidad y el enfrentamiento de la desigualdad social como principios y compromisos socio-educacionales.

Palabras clave: Inclusión; Universidad; Reserva de Cuotas; Negros; Indígenas.

Quotas and affirmative actions: the importance of studying and learning with the experiences.

Abstract

This article is recurrent to the essay methodology, and has the purpose of analyzing experiences from Brazilian universities that have joined the extend of reservation quota for black and indigenous people. We have observed in these experiences the impasses , the bindings and the search for solutions. Thus, we have analyzed the experiences of access to the black in the Federal University of Bahia, BA, and the access of the indigenous in the State Universities of Paraná, PR, and in the Federal of Paraná, PR. We have seen, then, the difficulties of quota students, as in the level of necessary resources to locomotion , feeding, courseware , as in the level of following up the courses, verifying also the initiatives in the sense of overcoming these difficulties. This way, the analysis of these experiences, though yet incipient and with several problems to be faced, has demonstrated, above all, that a process exists, being constructed, of expressive value, because it assumes the inclusion of the diversity and of the coping of the social inequality as principles and socio educational commitments.

Key-words: Inclusion; University, Quota Reservation, Black, Indigenous.

Introdução

Os desafios do acolhimento da diversidade e as barreiras do preconceito e da exclusão têm suscitado uma crescente atenção de estudos e investigações com o propósito de ampliar a compreensão de fatores, processos e consequências, no interesse de também ampliar a sua discussão, enfrentamento e medidas de inclusão.

Temos participado desses estudos e pesquisas, com atenção às questões sensíveis da diversidade e da inclusão social, acadêmica, e suas contribuições a medidas que auxiliem a convivência e a garantia de direitos, que constituem apelos de um mundo essencialmente plural.

Nossa atenção tem se dirigido à amplitude de temas e contornos da diversidade a serem respeitados e acolhidos, como os da diversidade cultural, que implica no respeito às identidades de pessoas, grupos e nações (UNESCO, 2005), da diversidade de características físicas e mentais, que implicam em formas singulares de ser, viver, agir, relacionar-se no meio social (Glat, R. y Duque, M., orgs. 2003; Carvalho, R. E., 2000, 2004; Raiça, D., 1999), da diversidade de gênero, das demarcações de papéis femininos e masculinos, das relações de poder em que essas demarcações implicam (Flax, J., 1999; Meyer, D. E., 2001, Caetano, M. 2006), da diversidade étnica e racial, cujo desrespeito tem causado, historicamente, violência, discriminações, subtração de direitos de negros, pardos e índios (Cardoso de O. R., 1972, 1976, 1977, 2006, 1964; Cunha, M., 1987, 1992; Fernandes, F., 2007; Freyre, G., 1998; Guimarães, A. S. A., 2003; Hasenbalg, C. A., 2005).

Entendemos que é preciso compreender a *dialética exclusão/inclusão* para compreender, de modo mais amplo e integrado, o alcance desse processo e seu efeito nas rejeições à diversidade e na consolidação de padrões hegemônicos de ser e estar no mundo que, radicalizados, se traduzem em características genéticas consideradas superiores e, portanto, privilegiadas em relação a outras, inferiores e, por conseguinte, subalternizadas. Esse é, inclusive, o fundamento da colonização e do genocídio.

Temos, então, participado de Projetos em favor da igualdade de direitos, como os da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2007; 2010), e temos acompanhado as propostas políticas às práticas educacionais, como a da Conferência

Nacional de Educação/CONAE, que resultou no documento “Construindo o sistema articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação” (Brasil, 2010) e a da coletânea de textos publicados no Jornal do Senado sobre direitos do cidadão (Brasil, 2004).

Nossas preocupações e nosso interesse em práticas socioeducacionais efetivas de inclusão e garantias de direitos justificam nossa atenção à política de cotas e em ações afirmativas de sua implementação, considerando pesquisas nesse âmbito temático de expressiva relevância e, ao mesmo tempo, de expressiva complexidade.

Passados já mais de oito anos da implementação da Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que criou o “Programa Diversidade na Universidade” (Brasil, 2002), apoiado posteriormente pela Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004, que instituiu o “Sistema Especial de Reserva de Vagas” (Brasil, 2004) para afrodescendentes e indígenas nas universidades públicas, por meio de reserva de cotas, percebe-se que a reflexão em torno dessa temática, que gerou muitos questionamentos em diversos ambientes acadêmicos e sociais, ainda não se esgotou.

Incrementou-se, então, um amplo debate de cunho histórico, legal e político, no qual foram contemplados temas como os da história da colonização no Brasil, com suas mazelas e desigualdades, que afetaram expressivas camadas da população brasileira, deixando marcas significativas em suas vidas. Nesse debate, focalizou-se, também, a fragilidade do Estado em relação às políticas sociais, no que diz respeito ao planejamento e implementação de ações efetivas de inclusão social, observando-se a legalidade jurídica dessas ações e sua compatibilidade com o texto constitucional brasileiro.

Em meio a esse debate, experimentou-se a chegada, ainda que bem tímida, às universidades, de alunos afrodescendentes, originários de camadas pobres da população, que haviam cursado o ensino básico em escolas públicas. Esses alunos foram chegando aos poucos em diversas instituições, na tentativa de ocuparem um espaço que, na verdade, lhes pertencia por direito e justiça social. À época da implementação da medida de cotas, houve dissidência entre intelectuais, professores reconhecidos por seu currículo profissional, líderes de entidades sociais, políticos, a respeito da lei e da complexidade de ações a serem implementadas. Contudo, embora não houvesse unanimidade, a medida

foi adotada, com ou sem o apoio de todos que se posicionavam em lados opostos da sua polemização.

Um dos focos da polêmica gerada em torno dessa matéria dirigiu-se à questão da política ter sido formulada com base em critérios de raça e cor, e não apenas critérios sociais, admitindo-se, então, a possibilidade de ferir o texto constitucional. Desde o início das primeiras discussões, a tensão era visível e ainda está presente hoje nos meios acadêmicos, jurídicos, nos ambientes sociais, em geral. Entretanto, as ações que estão sendo praticadas merecem ser consideradas, analisadas em seus processos, suas experiências, dificuldades e possíveis soluções, visto que envolve a vida pessoal e social de camadas que têm sido, historicamente, prejudicadas no alcance pleno de seus direitos socioeducacionais, notando-se, também, os efeitos no desenvolvimento socioeconômico do país.

A partir dessas considerações, e ressaltando o valor das práticas para substanciar a argumentação teórica, assim como, o debate e a evolução de processos, buscaram-se, então, pesquisas que trouxessem subsídios relevantes a este estudo, cuja proposta é a de analisar experiências de universidades que atenderam aos desafios da política de reserva de cotas, trazendo, desse modo, contribuições à visibilidade de um processo em construção, com seus impasses, dificuldades e perspectivas de continuidade e aperfeiçoamento.

Nessa perspectiva, fizemos, então, neste artigo, a leitura da trajetória de algumas instituições de ensino, localizadas no norte e no sul do país, que aderiram à medida de reserva de cotas, abrindo espaço para que os alunos beneficiados pudessem ter a oportunidade de frequentar a universidade. Essas instituições também assumiram o propósito de procurar meios de aproveitamento acadêmico desses alunos, implementando processos que os auxiliassem a permanecerem de fato no ambiente universitário. A experiência dessas instituições é de especial interesse deste artigo, que não pretende esgotar os elementos do debate em torno da questão, mas contribuir à sua maior visibilidade, a partir do caminho encontrado por instituições engajadas no movimento de garantir o acesso e a permanência dos alunos cotistas na universidade, envolvendo, nesse sentido, o trabalho conjunto de professores, gestores e funcionários administrativos.

Considerando que não há possibilidade de relatar neste artigo todas as experiências em curso, procurou-se fazer um recorte em algumas instituições que são consideradas representativas para uma abordagem crítico-reflexiva; são elas: Universidade Federal da Bahia, no Estado da Bahia, BA, e Universidades Estaduais e Federal do Paraná, no Estado do Paraná, PR. Essas instituições foram privilegiadas neste estudo por apresentarem experiências distintas em relação aos sujeitos atendidos e à sua forma de acesso à universidade.

A experiência da Universidade Federal da Bahia

O relato da experiência da Universidade Federal da Bahia/UFBA é fruto de um trabalho de pesquisa da tese de Doutorado em Educação da UFBA de Dyane Brito Reis dos Santos, defendida em 21 de dezembro de 2009, intitulada “*Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*”.

Santos, D.B.R. (2009) inicia conceituando ação afirmativa como ação decorrente de uma política pública que tem por principal objetivo corrigir distorções e injustiças sociais, com vistas a garantir igualdade de direitos a grupos que foram social e historicamente discriminados e postos à margem de condições de qualidade de estudo e trabalho.

Após um histórico da situação dos excluídos, com atenção especial ao caso dos negros, a tese contempla a polêmica suscitada pela implementação da medida de reserva de vagas para acesso dos alunos cotistas à universidade.

Na fundamentação teórica, a autora privilegia uma abordagem histórico-socio-identitária, que incorpora aportes referidos a concepções de identidade, de modo geral, e identidade nacional, de modo particular. Incluem-se, também, nas referências de análise, estudos críticos sobre os conceitos de meritocracia e sobre as desigualdades históricas vividas e concebidas de forma já naturalizada. Abordam-se, então, conceitos de raça e etnia, associados ao acesso e permanência dos alunos no sistema educacional, até chegar à experiência de acesso de alunos cotistas negros à UFBA. Assim, além da consulta a documentos oficiais que tratam dessas questões, a tese recorre a estudos que trazem à argumentação subsídios filosóficos, antropológicos, sociológicos e políticos, como os de Fernandes, F. (2007), Hasenbalg, C. A. (2005), Freyre, G. (1998), Guimarães, A. S. A.

(2003), dentre outros que contribuem aos fundamentos de sua problematização.

A partir desses fundamentos, apresenta-se, na tese, o relato do processo de acolhimento de alunos negros cotistas na UFBA, observando-se desafios enfrentados pelos sujeitos envolvidos, assim como os avanços no sentido da inserção e permanência desses alunos no seu espaço universitário.

A UFBA aderiu, em 2005, ao sistema de reservas de vagas, quando do ingresso, nos diversos cursos de graduação, de alunos negros. Essa adesão atendeu a reivindicações de movimentos sociais e associações de estudantes do Estado da Bahia, e ocorreu após um período de dois anos, que pode ser denominado de “incubação” da proposta, ou seja, período em que foram analisadas as implicações, os impactos e as tensões que essa ação poderia causar a alunos que ingressaram pelo sistema tradicional e a professores da universidade, como também aos próprios alunos cotistas. A adesão não teve a aprovação de todos os alunos e professores, o que fez com que sua implementação gerasse discussões e questionamentos.

Após o acesso dos alunos cotistas, passou-se à etapa seguinte: sua *permanência* na universidade. Para a análise dessa etapa, Santos (2009) emprega duas categorias de permanência: *permanência material* e *permanência simbólica*. A *permanência material* refere-se propriamente às condições de sobrevivência do aluno para se manter na universidade, tais como os deslocamentos de sua residência, a sua alimentação diária, o gasto com material didático — livros, fotocópias e equipamentos específicos, de acordo com o curso — o custo com atividades de pesquisa e extensão, o vestuário, dentre outros custos que fazem parte da sobrevivência real no mundo universitário. Quanto à *permanência simbólica*, tem implicações de ordem subjetiva, em aspectos que afetam os sujeitos naquilo que possuem como maior valor, ou seja, a sua identidade, fortemente marcada por um sentido de pertencimento à sua origem étnica.

A autora observa, então, que nos aspectos de permanência material, os alunos cotistas tiveram que enfrentar muitos desafios para se manterem na universidade. De acordo com seus relatos, muitos tinham que passar várias horas sem comer, ou comer inadequadamente e em quantidades aquém da sua necessidade, fazendo suas refeições, que nem sempre estavam aquecidas, pelos corredores da instituição; trajavam a mesma vestimenta em diversas ocasiões, o que causava um certo desconforto, devido aos

olhares de reprovação de outros alunos; faltava-lhes material didático, o que dificultava, frequentemente, a leitura de textos indicados pelos professores; usavam materiais compartilhados, o que também se constituía em um complicador. Essa dificuldade de estudo lhes causava, frequentemente, a pecha de desinteressados, relapsos e sem condições para acompanhar o conteúdo e as exigências pedagógicas das aulas e das atividades acadêmicas.

Quanto à permanência simbólica, foi marcada por momentos difíceis, de pouca aceitação, ou pressões psicológicas e discriminações, decorrentes dos alunos serem considerados como os que entraram sem a devida avaliação e que não conseguiam acompanhar o ritmo de estudos, em razão de suas limitações, ou como aqueles que “tiraram”, sem pedir permissão, o lugar dos que tinham os pré-requisitos necessários para atender às demandas das atividades universitárias, ou, ainda, como alunos que não teriam condição alguma de cumprir os objetivos e as propostas dos cursos, comprometendo, desse modo, o desenvolvimento das atividades acadêmicas e, até mesmo, o conceito da universidade.

Contudo, apesar dos preconceitos e previsões negativas, constatou-se que o desempenho dos alunos negros que ingressaram na UFBA pelo sistema especial de reserva de vagas foi tão, ou até, em alguns casos, mais expressivo do que o dos demais alunos que ingressaram pelo sistema tradicional. Os alunos cotistas empenharam-se em conquistar espaços de realização oferecidos pela universidade aos alunos de melhor desempenho, em matricular-se nas disciplinas, procurando agrupar melhor os horários, de modo a conciliá-los com trabalho, estágio e outras atividades, mas, especialmente, empenharam-se em elevar a sua auto-estima, demonstrando sua capacidade intelectual. O relato de um estudante do Curso de Ciências Sociais é especialmente significativo para exemplificar esse empenho:

Muita gente falava: você é louco. Universidade Federal é pra quem pode. Primeira estratégia: escore. Descobrimos que o escore faz poder escolher a disciplina e arrumar os horários, tudo de manhã ou tudo de tarde. Aí dá pra fazer uns bicos... Esta é uma das estratégias, então tem que estudar, dar conta. Isso termina fazendo com que a gente confirme aquela coisa que os professores diziam que a gente tinha que ralar mais do que os outros. Mas porque tinha que ralar mais que os outros? Para poder trabalhar. Eu falo assim, mas as estratégias são crueis (Estudante de Ciências Sociais, apud Santos, D. B. R., 2009, p. 27).

Com vistas a minimizar tensões e preconceitos e a criar um clima favorável a uma convivência construtiva, que pudesse promover o diálogo, a troca de saberes e experiências, a universidade, mesmo sabendo que boa parte de seus membros não concordava com a adesão ao programa de reserva de vagas, optou pela elaboração e implementação de três projetos de auxílio à inclusão dos alunos: o Programa “Permanecer”, o Programa “Conexões de Saberes” e o Projeto “Qualificando a Permanência na UFBA”, que se traduziram em ações afirmativas para se legitimar, tanto a permanência material, quanto a permanência simbólica de alunos negros na Universidade Federal da Bahia.

Os três projetos tiveram, como elos articuladores de sua proposta, a elevação da capacidade cognitiva, acadêmica, dos alunos, de sua auto-estima, sua qualificação para o trabalho e, mais amplamente, elevar a confiança na possibilidade de transformação de fatores históricos, culturais e políticos geradores de subalternidade e limitações sociais. Assim, os alunos cotistas poderiam ser vistos, por seus pares, como pessoas capazes de trazer contribuições de mudanças significativas nesse contexto de limitações, vivenciadas, não só por eles, mas também por seus antepassados; poderiam, então, exercer seus direitos, negados historicamente, e enfrentar emperramentos decorrentes de preconceitos e rejeições à diversidade étnico-racial, que justificavam e naturalizavam a hegemonia dos brancos. A pesquisadora recorre, então, a Fernandes, F. (2007), para a fundamentação dessa análise e da crítica à discriminação racial, que gerou o que ela classifica como a “supremacia branca”:

A estrutura racial da sociedade brasileira, até agora, favorece o monopólio da riqueza, do prestígio e do poder pelos brancos. A supremacia branca é uma realidade no presente, quase tanto quanto o foi no passado. A organização da sociedade impele o negro e o mulato para a pobreza, o desemprego ou o subdesemprego, e para o “trabalho de negro” (Fernandes, F. apud Santos, D. B. R., 2009, p. 80).

Observa-se, portanto, a relevância histórica, política e social da trajetória da experiência da UFBA, que revela aspectos de tensão, desencontros, sofrimentos, mas também de vontade e interesse em prosseguir e consolidar a inserção de alunos negros pelo sistema de reserva de cotas, mesmo que isso vá demandar um tempo para que as pessoas envolvidas encontrem, avaliem e aperfeiçoem formas de realizar processos e projetos efetivos de inclusão. A partir da experiência de inserção de alunos negros na UFBA,

chega-se à experiência de inserção de indígenas nas Universidades Estaduais e na Federal do Paraná, PR.

A experiência das Universidades Estaduais e da Federal do Paraná

Para a análise da experiência das Universidades Estaduais e da Federal do Paraná, PR, recorreu-se à tese de Amaral W. R. do (2010), que desenvolveu seu estudo baseado na análise de registros documentais, cujos dados contribuíram para a configuração do panorama histórico. O apoio teórico incluiu autores como Fredrik Barth (1998,2000), Cardoso Oliveira (1964, 1972, 1976, 1977, 2006) e Cunha, M.C. (1987,1992), nos quais buscaram-se os conceitos de grupos étnicos e de fronteiras étnicas, para compreender potenciais relações e interações com os grupos indígenas. A pesquisa contém muitos relatos dos sujeitos envolvidos nessa experiência, na qual, apesar das dificuldades e dos aspectos que necessitam de reflexão e aperfeiçoamento, evidenciou-se o reconhecimento oficial do direito dos indígenas de acesso ao ensino superior.

Observou-se, entretanto, que o início dessa experiência foi marcado por uma decisão política do governo estadual do Paraná, e não partiu de um projeto conjunto e articulado com decisões e ações acadêmicas. Assim, os docentes foram surpreendidos por essa decisão já consumada formalmente, sendo então apenas, não só comunicados, como intimados a tomarem as providências necessárias para a realização do Primeiro Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas do Paraná, em atendimento à Lei Estadual nº. 13.134/2001, do Deputado César Silvestre (Estado do Paraná, 2001), que teve, como colaborador da proposta, o Assessor de Assuntos Indígenas do Estado do Paraná, Edívio Battistelli, durante o governo de Jaime Lerner. A decisão abrangia as seguintes universidades estaduais do Paraná: Universidade Estadual de Londrina, UEL, Universidade Estadual de Maringá, UEM, Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Universidade Estadual Norte Pioneiro, UENP, Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. O foco principal foi o ingresso de indígenas das etnias Kaingang e Guarani, que são as que ocupam, basicamente, todo o território do Estado do Paraná.

Desde o primeiro encontro da Secretaria do Estado da Ciência e Tecnologia, SETI, em 05 de agosto de 2001, até a realização do vestibular, que ocorreu no período de 04 a 06 de fevereiro de 2002, os professores das universidades estaduais tiveram apenas seis meses para divulgação, organização e implementação da medida decisória. A lei foi aprovada e sancionada pelo Governador do Estado, sem que houvesse consulta ou diálogo entre as lideranças indígenas, o governo e as universidades que seriam as responsáveis por colocar em prática as ações. A medida foi, então, compreendida, por muitos membros dos colegiados universitários, como uma imposição.

O primeiro vestibular aconteceu na UNICENTRO, no município de Guarapuava, PR, que naquele momento foi estrategicamente escolhido por não estar participando de uma greve das universidades estaduais, que acontecia à época, além de ser a terra do Deputado responsável pela apresentação da lei.

Embora fossem homologadas cinquenta e uma inscrições, quarenta e nove indígenas prestaram efetivamente o vestibular. As vagas foram definidas de modo suplementar às dos alunos não cotistas, de modo que as destinadas aos indígenas não implicassem em redução das demais. Foram, então, determinadas três vagas por universidade, também no intuito de evitar polêmica, considerando-se que esse número não chegaria a interferir diretamente no processo tradicional de seleção, nem tampouco na quantidade de vagas destinadas a cada curso, constituindo-se apenas num pequeno número suplementar àquelas não vinculadas à reserva de cotas.

Os professores envolvidos na dinamização do vestibular e também no acompanhamento dos alunos iniciaram o trabalho de forma voluntária, por iniciativa pessoal, e também de modo improvisado, uma vez que não havia um projeto institucional bem definido e claro de implementação do processo. Para participar do vestibular, o indígena teria que apresentar o certificado de conclusão do ensino médio e uma carta ou declaração do cacique de sua tribo, atestando sua etnia e residência no Estado do Paraná há pelo menos dois anos.

Segundo Amaral, W. R. do (2010), as provas do vestibular não correspondiam, em 2002, e ainda não correspondem, atualmente, às expectativas dos indígenas, causando-lhes tensão e sofrimento. No decorrer dos anos seguintes ao do primeiro vestibular, os professores voluntários receberam apoio institucional no que se refere à logística do

processo e ao recebimento de seus honorários, e foram reconfigurando o vestibular, mas ainda sem conseguir formatá-lo de modo diferente no que diz respeito à abordagem adotada para a avaliação dos alunos indígenas. Desse modo, permaneceu o impasse, pois se a proposta era de um ingresso feito de forma diferenciada, considerando o contexto e a cultura indígena, também a avaliação precisaria ser diferenciada, o que demandaria repensar, inclusive, o uso de provas objetivas.

Contudo, apesar das questões pedagógicas do ingresso requererem uma análise mais ampla da comunidade acadêmica, a oferta de vagas aumentou. A Universidade Federal do Paraná/UFPR, orientada pelas políticas afirmativas de inclusão acadêmica e social, integrou-se ao grupo das sete universidades estaduais, oferecendo, a partir de 2005, cinco vagas para indígenas, abertas a candidatos oriundos de todo o território nacional. Essas vagas foram sendo ampliadas, até chegar a um total de dez em 2009.

O número de vagas nas universidades estaduais também foi ampliado para seis vagas por instituição. Entretanto, essa ampliação foi determinada pelo governo, sem que houvesse um planejamento por parte das instituições. Observou-se então que, desde a abertura das vagas suplementares nas universidades estaduais do Paraná, houve uma demanda expressiva em algumas instituições e uma baixa procura em outras, apontando, desse modo, a necessidade de um estudo minucioso sobre as regiões em que essas universidades estão localizadas e sua proximidade com as terras indígenas, nas quais os candidatos residem. Esse estudo, não só contribuiria para a elevação das taxas de frequência, como também para a redução das taxas de evasão e desistência dos indígenas, uma vez que estariam mais próximos do seu contexto, com custos materiais mais reduzidos e com maior possibilidade de receber apoio acadêmico de modo mais constante.

Assim, pode-se atribuir à experiência do Paraná o valor de uma iniciativa pioneira no que diz respeito à criação de oportunidades para que os indígenas tivessem seu direito de formação universitária reconhecido. Entretanto, é necessário também analisar em que medida essa ação poderá beneficiá-los e também às suas comunidades. Trata-se, portanto, de um processo que requer, tanto das universidades, como dos próprios acadêmicos indígenas, reflexão e diálogo.

Ainda quanto ao aperfeiçoamento do processo, é interessante ressaltar, no estudo de

Amaral W. R. do (2010), que os indígenas, a partir de sua inserção na universidade, passaram a enfrentar dois tipos de desafios referidos ao seu pertencimento. O primeiro desafio referiu-se ao pertencimento étnico-comunitário; o segundo referiu-se ao pertencimento acadêmico. O pertencimento étnico-comunitário tem relação com o modo como o indígena que ingressa na universidade passa a se relacionar com sua comunidade de origem, observando-se, então, duas situações, ambas marcadas por tensões, expectativas, dilemas e cobranças.

A primeira situação evidenciada no pertencimento étnico-comunitário é aquela na qual o acadêmico indígena é rechaçado pelos demais membros de sua comunidade por se sentirem inferiores ao futuro graduado que, no seu entendimento, não mais valorizaria sua origem, cultura e tradições; desse modo, os seus pares passam a não acolhê-lo, fazendo-o sentir-se como um estrangeiro em sua própria terra.

A segunda situação é aquela na qual o acadêmico indígena passa a ser considerado “especial”, pela sua condição de representar a sua comunidade no ambiente universitário, podendo, então, trazer à aldeia as contribuições dessa representação, assim como do conhecimento que obteve na sua formação acadêmica; por isso, há um especial empenho por parte dos familiares mais próximos para que ele consiga se graduar.

O aspecto das contribuições do conhecimento obtido na formação acadêmica influi na escolha do curso e na importância atribuída pelos indígenas ao acesso à universidade, observando-se que, para eles, um curso de medicina agrega mais valor simbólico do que um curso em outra área. Desse modo, um indígena que se torna médico alcança uma posição de destaque, passa a ter, na hierarquia da aldeia, mais poder, e seu *status* social amplia-se, não só na aldeia, mas também nos lugarejos próximos.

Ainda quanto à escolha do curso, o pesquisador assinala que, frequentemente, essa escolha é feita por indicação do cacique e, mesmo quando é feita pelos próprios candidatos indígenas, eles nem sempre têm um entendimento suficiente das propostas de formação, que lhes possibilite realizar uma opção adequada a seus interesses. Essa inadequação também ocorre nos casos em que o critério de escolha é apenas a dos cursos oferecidos pela universidade mais próxima da aldeia.

Desse modo, os estudantes frequentemente optam por cursos com os quais não têm afinidade, o que lhes causa tensões, constrangimentos e abandono desses cursos, devido

às suas dificuldades de acompanhar os estudos e a consequente inadaptação. Por isso, foi elaborado o “Manual do Aluno”, que foi enviado às aldeias, com informações sobre os cursos. Mesmo assim, muitos indígenas não possuem experiência e não recebem orientações suficientes para uma escolha adequada a seus interesses e aptidões.

Assim, além das dificuldades enfrentadas pelos indígenas no seu pertencimento étnico-comunitário, eles também enfrentam dificuldades no pertencimento acadêmico, relativas ao seu desempenho, ao seu interesse na aprendizagem, à sua bagagem cultural, às possibilidades de interação com os demais alunos e professores, à sua trajetória escolar anterior, às suas possibilidades financeiras, à sua capacidade de articulação com as atividades de pesquisa e extensão, além de outras, como as de natureza administrativo-burocrática.

Outras dificuldades que se sucederam ao ingresso dos indígenas foram decorrentes da insuficiência de orçamento. Como a implementação da medida que determinava a abertura de vagas foi feita sem um planejamento prévio e bem articulado com as universidades, não houve, inicialmente, previsão no orçamento do Estado do Paraná para subsidiar bolsas de auxílio à sua manutenção; essas bolsas só foram criadas mais tarde e, mesmo assim, com valores insuficientes para a manutenção do estudante indígena na universidade. Por não possuírem outra fonte de renda, ou apenas contarem com a ajuda de alguns familiares, muitos alunos cotistas chegaram a passar fome, a dormirem em lugares impróprios, a deslocarem-se por longas distâncias à pé. Essas situações desviavam o foco nos estudos para questões relacionadas a preocupações com a sobrevivência (Amaral, W. R. D., 2010).

O acompanhamento das matérias acadêmicas era também dificultado pelas fragilidades dos estudos anteriores em nível de educação básica, que ora aconteciam na aldeia, ora na cidade, causando interrupções de frequência à escola e prejuízos na aprendizagem, inclusive no que tange ao uso oral e escrito da língua portuguesa.

Desse modo, as fragilidades da escolarização básica, motivadas, entre outros fatores, pela falta de recursos das escolas (uma vez que o investimento dos governos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas indígenas é ainda recente), reduziram o interesse de acesso à universidade. Os indígenas já sofriam preconceito e discriminações nas escolas da cidade, ao cursarem a educação básica; então, para que

estender esse sofrimento à educação superior? Essa dúvida persistiu até que se anunciou a lei que determinava a reserva de vagas e trazia um estímulo ao acesso à universidade.

Entretanto, a pouca experiência acadêmica, aliada à falta de um acompanhamento oferecido pela universidade, de modo a atender às dificuldades surgidas durante os cursos, além de problemas de ordem material, de locomoção e outros, fizeram com que muitos acadêmicos indígenas tivessem desempenhos ruins, que lhes causaram constrangimentos, inclusive o de terem seus resultados publicados em editais e o de serem acusados de estarem prejudicando o nível dos cursos e da própria universidade. Contudo, os indígenas não sabiam como superar suas dificuldades e não conseguiriam sem ajuda. Mesmo com a criação da Comissão “Universidade para os Índios”/CUIA, em 2005, órgão destinado a lhes oferecer apoio, não se avançou muito em relação aos subsídios necessários à sua permanência e pertencimento acadêmico.

Assim, o que se observou, sobretudo, nessa experiência, é que o pertencimento acadêmico do indígena precisava ir além do acesso à universidade e do fato de estar matriculado em um curso. Tornava-se necessário promover a sua real inserção no ambiente universitário, de modo que pudesse participar da vida acadêmica, usufruindo dos direitos e deveres a ela inerentes. Isso implica em lhe oferecer condições para que possa substituir o sentimento de estar no espaço universitário como um “favor”, pelo sentimento de estar exercendo um direito que há muito lhe foi devido. O aproveitamento acadêmico requer, também, que se ofereça ao indígena condições para que não se sinta fraco, incapaz, mas, ao contrário, sinta que pode se apropriar de sua recém conquistada posição de universitário e atribuir sentido ao que essa posição pode lhe oferecer, ou seja, uma formação que contribua para sua vida enquanto sujeito pertencente à sua comunidade de origem e também à comunidade acadêmica.

Essas perspectivas de análise são enfatizadas por Amaral, M.R. do (2010), que ressalta o valor do duplo pertencimento — étnico-comunitário e acadêmico — e, nesse sentido, destaca a importância de que sejam implementadas na universidade ações concretas e institucionalizadas de acompanhamento dos indígenas, tanto antes do seu ingresso, como durante os cursos, auxiliando-os a confiar em suas possibilidades de aprender e superar dificuldades. Nesse mesmo sentido, observa-se que o envolvimento do acadêmico indígena em projetos de pesquisa, de extensão, e de outras atividades do cotidiano da vida universitária, pode contribuir para sua interação com professores e demais alunos,

assim como contribuir à sua interação com os membros de sua própria comunidade, na qual, inclusive, eles podem implementar os seus projetos. Favorece-se, desse modo, o diálogo inter e multicultural, que traz subsídios à atribuição de importância ao conhecimento científico, assim como agrega valor e sentido à condição de *ser indígena e ser universitário*.

Considerações finais

O debate em torno da questão do acesso e da permanência de sujeitos, historicamente marginalizados, na universidade, ganha maior consistência e visibilidade à medida em que se consideram as experiências que estão sendo realizadas e os dados concretos que essas experiências oferecem a esse debate. Esses dados oferecem subsídios expressivos à compreensão e aperfeiçoamento de processos de implementação da medida de reserva de cotas, demonstrando também que, apesar das tensões e impasses, as universidades, nas quais as ações nesse sentido estão sendo praticadas, estão demonstrando um expressivo engajamento na longa história de lutas e enfrentamento de preconceitos e marginalização de grupos étnicos que não correspondem a padrões hegemônicos de valorização sociocultural.

Assim, as ações afirmativas realizadas por essas universidades representam formas significativas de participação no movimento político e socioeducacional de reconstrução histórica, de modo que a exclusão e a subalternidade não se perpetuem na vida dos sujeitos que sofreram as consequências de relações discriminatórias de poder.

As experiências apontam caminhos em direção à oferta de oportunidades de exercício efetivo de direitos sociais, de cidadania. Esses caminhos revelam também os primeiros desvios que suscitam reflexões e redirecionamentos. Desse modo, encontram-se, nas práticas efetivas, os dados que, concretamente, podem subsidiar, tanto a comunidade universitária, como a sociedade civil, legisladores, políticos, indígenas, afrodescendentes, nas ações em favor de um amplo movimento de inclusão e acolhimento à diversidade étnico-racial.

É preciso acreditar na ressignificação da história, da vida, e na possibilidade de lhes dar um novo sentido. As pesquisas de Santos, D.B.R. (2009) e Amaral, M.R. do (2010) demonstram a importância de estudar e aprender com experiências que, não só

representam avanços significativos em processos de inclusão social implementados no ensino superior, como podem nortear novos avanços, novas ações e também novas pesquisas nesse campo tenso, conflituoso, e ainda desconhecido, mas que se encontra aberto a outras intervenções, outras formas de reconstrução de sentidos.

A análise dessas experiências inclui também a preocupação de que a medida de reserva de cotas de acesso à universidade possa se desdobrar em ações compensatórias e temporárias, sem dar conta de um cenário antigo de exclusões e de, efetivamente, assegurar direitos de grupos cujas discriminações étnicas têm dificultado seu acesso a todos os níveis da educação e, conseqüentemente, aos espaços de trabalho.

Apesar dessa preocupação, é preciso reconhecer que a medida de reserva de cotas de acesso à universidade, pensada como meio de aceleração de processos socioeducacionais de inclusão de camadas em situação de subalternidade, como negros e índios, trouxe, sobretudo, contribuições à ampliação do debate social do tema da exclusão, suas conseqüências, e a necessidade da garantia plena e igualitária de direitos, enfatizando a relevância do engajamento da comunidade universitária nesse sentido.

Nesse movimento socioeducacional, realça-se, especialmente, a importância do apoio dos docentes, como intelectuais transformadores e ativos (Giroux, H. A., 1997), capazes de refletir e agir politicamente em prol da inclusão. Esse apoio é fundamental para que essa política não torne os excluídos ainda mais excluídos, uma vez que a garantia de acesso à universidade não corresponde, necessariamente, à garantia de permanência e aproveitamento acadêmico, assim como não garante relações positivas, igualitárias, inclusivas, entre alunos cotistas e os demais.

Portanto, a permanência e aproveitamento acadêmico dos alunos cotistas requerem que os docentes assumam um papel de mediadores entre eles e os não cotistas, para que se possa tratar da questão com bom senso e equilíbrio, de modo que as ações pedagógicas sejam encaminhadas de forma que possam atender a todos, realizando-se as intervenções que se fizerem necessárias a que todos aprendam, se socializem e construam conhecimento em conjunto, a partir de seus interesses, saberes e culturas. Por isso, reafirma-se que a análise das experiências institucionais é relevante para que se possa compreendê-las em seu processo, suas limitações, seus avanços, e também em seus incentivos à continuidade desse processo.

A sensibilidade e o compromisso dos professores são fundamentais para as ações de reorganização e flexibilização do ensino, dos métodos, técnicas e estratégias inclusivas, como as de adaptação curricular, não no sentido de empobrecer a oferta de conhecimento e os seus níveis de qualidade, porém de construir alternativas didáticas e curriculares que propiciem, efetivamente, equidade e inclusão. Não se propõem atitudes de assistencialismo e paternalismo, mas de ajuda para superação de dificuldades, a partir de meios que auxiliem o aproveitamento e valorização do potencial dos alunos.

Reafirma-se, portanto, que a equalização das condições de acesso ao ensino superior dos alunos cotistas requer o atendimento das necessidades de ordem material e operacional, tais como as de deslocamento para a universidade e para as instituições de estágio, as de alimentação e vestimenta, as da compra de livros e de materiais de pesquisa, enfim, todas as que se referem a condições essenciais para manterem-se, de forma digna e tranquila, na universidade, acompanhando adequadamente o processo e propostas acadêmicas. Essas questões relacionadas à permanência dos alunos foram sendo equacionadas e adaptadas de formas diversas nas instituições de ensino superior que aderiram ao acesso por reserva de cotas, e merecem ser compreendidas e avaliadas, pois oferecem subsídios a outras ações de inclusão, a serem planejadas, articuladas, e que definam e adotem princípios e práticas que realmente efetivem o propósito de *educação de todos e para todos* como prioridade.

Observa-se, também que, para que a educação inclusiva realmente seja prioridade, é preciso relacioná-la ao desenvolvimento social, educacional, econômico do país e a um amplo movimento sociopolítico, do qual participem alunos, professores, gestores, membros da sociedade, sejam eles brancos, negros, indígenas, abastados ou desprovidos de recursos financeiros. Esse movimento requer decisões políticas que propiciem investimento e apoio legal.

Ao considerar o longo tempo de uma história de exclusões, a medida de reserva de cotas absorve marcas sociais e culturais, que influem no sentido de que, no seu estado atual, seja ainda um pequeno embrião a ser cuidado e desenvolvido. Nessa perspectiva, acentua-se, mais uma vez, a importância de socializar, estudar, divulgar práticas, programas, projetos, procedimentos, com atenção ao conjunto de ações afirmativas adotadas em universidades que, embora ainda estejam em processo de construção e validação, também visibilizam fatores, não só de cunho educacional, mas também de

natureza política e jurídica, que intervêm no processo de inclusão universitária.

Assim, as experiências realizadas demonstram que é possível investir na desconstrução de preconceitos e no acolhimento à diversidade étnico-racial. Esse investimento tem repercussões mais abrangentes, porque assume a proposta de inclusão da diversidade como princípio das relações sociais, das práticas socioeducativas e das decisões políticas. Essa proposta tem um sentido amplo, fundamentando-se na concepção dialética da inclusão/exclusão, como processo que afeta e abrange todas as manifestações da diversidade social. Essa concepção, abordada na introdução deste artigo, auxilia a pensar que o enfrentamento das discriminações sociais não se localiza num só grupo ou fator, seja étnico-racial, ou religioso, cultural, de identidade de gênero, ou outras características que não correspondem a padrões hegemônicos. Esse enfrentamento tem um alcance mais amplo e profundo, em favor da inclusão como princípio e direito político e como *atitude social*.

A *atitude de inclusão* é necessária aos valores de cidadania, de respeito à vida e, mais amplamente, ao valor da paz entre grupos, povos e nações. Assim, as ações afirmativas realizadas pelas universidades brasileiras que aderiram à medida de reserva de cotas para negros e índios representam mais do que experiências localizadas; elas representam o enfrentamento de um *processo* excludente e, por isso, seus efeitos fortalecem, sobretudo, a consciência e a vontade política de apoio ao direito de inclusão e a processos que possam promovê-la.

Referências:

AMARAL, W. R. do (2010). As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos. Tese. Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras.: POUTIGNAT, Philipe; Streiff-Fenart, Jocelyne (Org.). *Teorias da etnicidade. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. p.188-227.

_____. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BRASIL (2002). Presidência da República. *Lei nº 10.558*. Cria o Programa Diversidade na Universidade e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial.

_____. (2004). Presidência da República. *Lei nº 3.627*. Institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial, negros e indígenas, nas instituições públicas de educação superior e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial.

_____. (2010). Presidência da República. Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta. *CONAE, 2010*. Construindo o sistema articulado de educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final Brasília, DF: MEC, Imprensa Oficial.

_____. (2007). Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *2º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*. Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.

_____. (2010). Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *5º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*. Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.

_____. (2004). Senado Federal. *Especial cidadania*. Coletânea de textos publicados no jornal do Senado sobre direitos do cidadão. Brasília: Senado Federal.

CAETANO, M. (2006). *Gestos do silêncio: para esconder a diferença*. Dissertação, Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

CARDOSO de O. R. (1972). *A sociologia do Brasil indígena*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; São Paulo: EDUSP.

_____. (1976). *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira.

_____. (1977). *Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

_____. (1964). *O índio e o mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

_____. (2006). *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Paralelo 15.

CARVALHO, R. E. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos “IS”*. Porto Alegre: Mediação.

_____. (2000). *Removendo barreira para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação.

CUNHA, M. C. (1992). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. M. C. (1987). *Os direitos do índio: ensaios e documentos*. São Paulo: Brasiliense.

ESTADO DO PARANÁ (2001). *Lei Estadual nº 13.134*. Institui o Primeiro Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas do Paraná. Curitiba, PR: Imprensa Oficial do Estado.

FERNANDES, F. (2007). *O negro no mundo dos brancos*. 2 ed revista. São Paulo: Global.

FLAX, J. (1999). Pós-Modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). *Pós-Modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco.

FREYRE, G. (1998). *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GLAT, R. Y.; DUQUE, M. (2003). *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Sete Letras.

GIROUX, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GUIMARÃES, A. S. A. (2003). Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (118), p. 247-268.

HASENBALG, C. A. (2005). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: IUPERJ.

MEYER, D. E. (2001). A escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: *Cadernos Temáticos: gênero, memória e docência*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

RAIÇA, D. (1990). *A educação especial do deficiente mental*. São Paulo: EPU.

SANTOS, D. B. R. (2009). *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Tese, Curso Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

Fonte eletrônica

UNESCO (2005). *Global Alliance for Cultural Diversity*. Disponível em: <www.unesco.org.br/areas/areastematicas/diversidadecultural/index_html/mostra_documentos>. (consultado em: 25.abr.2006).