

INCLUSÃO-EXCLUSÃO: O ALUNO INDÍGENA NO CENÁRIO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA DE COTAS UNIVERSITÁRIAS

Maria Lucia Martins Pedrosa Marra (UFPA)

RESUMO: O presente ensaio tem por objetivo analisar a trajetória de alunos indígenas no contexto da universidade pública, a partir de sua inserção nos programas de pós-graduação e o sistema de cotas, avaliando os aspectos de inserção e permanência desses alunos. Para descrever tal processo, início com uma alegoria conhecida nos contos infantis, no intuito de relacioná-la ao processo inclusão (exclusão). Tomamos como aparato epistemológico algumas concepções teóricas (Elias & Scotson, Pierre Bourdieu, Bourdieu & Passeron, Althusser, Paulo Freire) dentre outros, por corresponderem em vários sentidos ao objeto de análise deste ensaio que discorre sobre aluno indígena, educação, inclusão e exclusão e as novas concepções sobre cotas universitárias na promoção da igualdade com respeito à alteridade. A conclusão aponta para a fragilidade do sistema de cotas no ensino superior que demonstra a ausência da sensação de pertencimentos destes sujeitos às instituições públicas

Palavras-chave: Indígena. Educação. Universidade. Inclusão. Exclusão.

INCLUSION-EXCLUSION: INDIGENOUS STUDENTS IN THE PUBLIC UNIVERSITY SCENARIO; REFLECTIONS ON THE UNIVERSITY STUDENT QUOTA SYSTEM

ABSTRACT: This study aims to analyze the path of indigenous students in the context of the Public University, from their inclusion in postgraduate programs and the quota system, evaluating the inclusion aspects and the permanence of this student. In order to describe such a process, I open with an allegory known in fairy tales, with the purpose of relating it to the inclusion (exclusion) process. We used, as an epistemological apparatus, certain theoretical concepts (Elias & Scotson, Pierre Bourdieu, Bourdieu & Passeron, Althusser, Paulo Freire) among others, because in many ways they correspond to the object of analysis in this essay that discusses indigenous students, education, inclusion and exclusion, and new concepts about university quotas in promoting equality with respect to distinctness. The conclusion points to the fragility of the quota system in higher education, which demonstrates such individuals' absence of the sense of belonging to these public institutions.

Keywords: Natives. Education. University. Inclusion. Exclusion

Introdução

O sistema de cotas na Universidade é como os facões e as bugigangas que os colonizadores presenteavam nossos antepassados, que só serviam para iludir o índio. (Índio Balotiponé do Mato Grosso).

No Brasil, e não há como descrever a partir de quando, as crianças em seus folguedos infantis costumam realizar várias brincadeiras e, dentre elas, as famosas corridas, pega-pegas e variados jogos, que são acompanhados de algumas regras, que na maioria das vezes sempre vão determinar algum grupo ou indivíduo vencedor. Um dos mais populares são as disputas a partir de corridas, que legitimam vencedores pela destreza e competência em ser mais veloz.

Ao iniciar essa modalidade de brincadeira geralmente todas as crianças, ou um líder, anunciam: “Aquele que chegar por último vai ser a mulher do padre”, castigo prescrito que será atribuído tanto a meninos quanto a meninas. Essa brincadeira é inspirada na lenda de que a mulher ou o homem que ousasse deitar-se com um padre deveria receber um castigo, ou seja, deveria ser amaldiçoado(a) para sempre e ficar preso durante todas as noites de sua vida, no corpo de uma ‘mula sem cabeça’. Essa criatura deverá vagar pela terra sempre sofrendo em busca de algum milagre que a liberte deste castigo; por isso as crianças usam essa famosa frase, para legitimar a maldição sobre aquele que chegar por último.

Tomei essa alegoria para iniciar este ensaio, e demonstrar que até na infância determinadas práticas podem ser utilizadas como mecanismos de exclusão social. Se partirmos da perspectiva de que aquele que vence a corrida é sempre o mais forte, o mais hábil, o mais bem dotado, o mais saudável, poderemos localizar o seu oposto no mais frágil, no menos destro, no menos saudável, ou seja, aquele que carrega os estigmas que irão naturalizar concepções de fracasso.

Essa ilustração permitiu-me fazer uma reflexão sobre os processos de inclusão e exclusão que ocorrem no campo social, especialmente no contexto da educação. Também não é de forma inocente que, logo de início, ilustro o trabalho com uma expressão eloquente de um índio Balotiponé¹, de sua interpretação sobre o regime de cotas oferecidas aos índios dentro das universidades públicas brasileiras. Foi sua expressão que me fez pensar nos

limites daquilo que hoje chamam de 'inclusão das minorias no acesso ao ensino superior'.

Ele me relatou sobre suas dificuldades de relacionamento, e dificuldades em realizar suas atividades acadêmicas, já que se sentia em desvantagem em relação ao nível de conhecimento dos professores e dos alunos que já faziam parte de uma trajetória acadêmica rigorosa, imposta pela universidade pública, diferente da que o mesmo cursou: "quando eu entrei aqui eu não sabia sequer fazer uma resenha, fui aprendendo essas coisas com muita dificuldade, por isso quando eu entrei nessa universidade eu achava que eu não estava no Brasil, pois eu nada entendia do que professores e alunos falavam, era um mundo completamente diferente do mundo de onde eu vinha". Por outro lado, faz referência à dificuldade de aproximação com os outros: "as pessoas no meu curso de mestrado, são fechadas, não se misturam muito, não há solidariedade, não há amigos".

Minha hipótese é a de que o aluno 'índio' é, como no passado colonial brasileiro, visto com desconfiança, com reservas, talvez com certo desprezo, por uma classe social estabelecida e privilegiada que caracteriza geralmente o curso da área jurídica na universidade, que, em sua grande maioria, é composto por alunos oriundos de família de classe média alta que têm todos os mecanismos de sucesso a seu favor: boas condições de moradia, conforto de transporte, acesso a livros e aparatos tecnológicos de pesquisa, boa alimentação, boas roupas e, dependendo do sobrenome, têm um tratamento diferenciado pelo status que carregam.

Analisar tais fenômenos certamente não é tarefa muito fácil, se considerar que a maioria das dificuldades enfrentadas está relacionada também ao status social do indígena, pois o preconceito contra o índio é um dos modos de discriminação mais fortes e agressivos no Brasil. Nas escolas ainda se fala dos índios de forma carregada de estereótipos e clichês. Eles são apresentados como se ainda vivessem no passado e são vistos como preguiçosos, incapazes, inferiores.

A desinformação, os equívocos e os pré-conceitos que motivam a violência cultural contra os povos indígenas resultam das ideias eurocêntricas de 'civilização', do etnocentrismo cultural e da concepção evolucionista da História, onde, no presente, os indígenas são classificados como inferiores, possuidores de expressões culturais exóticas ou folclóricas e determinadas a serem engolidas pelo progresso da sociedade capitalista.

Para ilustrar tais circunstâncias de preconceito, inicialmente busco inspiração nos pensamentos de Elias & Scotson (2000), os

quais determinam dois grupos: um que denominam de outsiders e outro, de estabelecidos. O primeiro grupo é aquele considerado inferior, o que sofre os estigmas da exclusão operados pelo grupo de poder, ou seja, os estabelecidos.

De acordo com sua teoria, as desigualdades entre grupos e indivíduos estão entre as marcas distintas recorrentes das sociedades humanas e, em muitas sociedades denominadas democráticas, a relação de igualdade apregoada transforma-se em uma falsa representação simbólica da realidade, já que quase todos os grupos humanos tendem a perceber determinados grupos como de menor valor do que eles mesmos.

O grau de estigmatização pode variar de um caso para outro, e as ações que devem tornar claro para o grupo outsider o fato de os seus membros serem um objeto de maior desprezo podem ser ruidosas e bárbaras, ou aparecem em uma totalidade mais amena. Seja como for, relações estabelecidos-outsidiers têm sempre algo em comum (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 199).

De acordo com Elias & Scotson (2000), Marx foi o primeiro a descobrir que os preconceitos entre e os processos ligados a eles, apesar das diferenças de suas manifestações, podem possuir uma estrutura fundamental semelhante. Em sua constatação, tais conflitos não surgem da má vontade ou da fraqueza de caráter de um lado ou do outro, mas de particularidades estruturais da sociedade de classes, sendo que uma delas tem a possibilidade de monopolizar as chances de poder econômico. As relações de classes são a chave para a configuração de todas as outras relações humanas, a força motriz da dinâmica social e também determinam conflitos entre partidos, castas, inclusive étnicos.

Neste sentido, minorias étnicas como os povos indígenas, por exemplo, enfrentam graves problemas de relacionamento e permanência em espaços urbanos institucionais, dentre eles a universidade, seja ela pública ou privada. O que o transforma, como demonstra a alegoria que ilustra meu pensamento, na figura maldita 'da mulher do padre', a 'mula sem cabeça', ou seja, a condição de último, de incompetente, incapaz, sem perspectivas de sucesso e status social, segundo o paradigma da democratização. Refletindo sobre tais aspectos, ousou considerar a seguinte indagação: a propalada inclusão do indígena nos ambientes acadêmicos a partir das cotas que redundariam em seu processo de formação é de fato desejável, considerando que os mecanismos que a constituem não correspondem à lógica da alteridade?

Os indicadores da educação escolar no Brasil (OLIVEIRA, CATANI, HEY, AZEVEDO, 2012) resultam de processo histórico e,

ao mesmo tempo, de políticas recentes no campo educacional. Nesse contexto, é preciso reconhecer que o acesso à educação superior no Brasil sempre foi um tema polêmico, especialmente porque confronta, de um lado, perspectivas mais elitistas de contenção do acesso, visando, em grande parte, a manutenção do prestígio dos diplomas e o status dos profissionais no mercado de trabalho e, de outro, perspectivas mais populares de ampliação do acesso, o que representa aspirações de largas camadas da sociedade, objetivando inserção profissional que garanta melhoria nas condições de vida e de ascensão social.

O fato é que, apesar do que se considera expressivo em números de matrículas no ensino superior no Brasil, nossa universidade pública ainda está distante de alcançar o estágio de massificação. De acordo as pesquisas de Oliveira & Catani (2012), os matriculados em IES públicas (1.178.328) são poucos diante dos números totais da população, sua diversidade cultural e fortes desigualdades sociais.

Desse modo, uma questão continua posta, apesar dessa autonomia de seleção e da expansão da oferta: como tornar democrático o acesso e a permanência na educação superior? Um desafio permanente para as IES, sobretudo públicas, continua a ser o de construir processos seletivos que contribuam para essa democratização do acesso e para a melhoria da qualidade de ensino. No entanto, como vislumbrar essa mudança quando os princípios de igualdade de oportunidade, de demonstração das capacidades e de livre concorrência continuam a ser claramente indicados como balizadores para as novas formas de seleção, conforme explicita o Parecer no 95/98 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, MEC/CNE, 1999).

Na maior parte dos processos seletivos para o ingresso no ensino superior, existentes no país, o ideário das aptidões e capacidades naturais e a meritocracia estão na base da seleção dos melhores. Os critérios do mérito e biopsicológicos justificam as diferenças individuais e a hierarquização social. Acaba por haver um processo de naturalização da seleção por meio da idealização de processos seletivos considerados mais isentos e mais justos no que se refere ao princípio de igualdade de condições para acesso. Prevalecem os critérios naturais de aptidão e de inteligência, em detrimento das variáveis ou condicionantes socioeconômicos de seleção, mesmo que a sociologia moderna demonstre que o mérito é socialmente construído. Conforme Bourdieu & Passeron (1982, p. 171),

Nada é mais adequado que o exame [ou o vestibular] para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos

veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um 'dom' que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros.

Baseando-me nestas prerrogativas é que menciono as condições de permanência do índio Balotiponé, base de minhas reflexões neste ensaio.

As instituições de ensino superior não estão preparadas para atender essa nova demanda e criam programas e projetos cheios de lacunas, comprometendo a permanência dos estudantes de baixa renda, como é o caso do nivelamento no mestrado que mais nos inferioriza, dizendo que nós temos que passar por esse processo para que possamos acompanhar o nível dos demais. É como se dissessem que não temos capacidade intelectual e que nós precisamos fazer o nivelamento. Acho isso um absurdo, porque o que nós indígenas precisamos, penso eu, é que os professores sejam mais acessíveis e que tenham um pouco de sensibilidade para nos atender. (Aluno indígena universitário)

Neste sentido, as inovações de seleção não têm conseguido alterar o panorama de seletividade social, uma vez que elas não modificam o paradigma de escolha elitista existente no país. A LDB não provocou, na realidade, qualquer ruptura com o padrão de seleção instituído que privilegia os candidatos com maior capital econômico e cultural. Continua, desse modo, a seleção baseada nas aptidões e capacidades naturais que, historicamente, tem assegurado que a educação superior, sobretudo os cursos de maior prestígio social, seja destinada a uma elite econômica e culturalmente privilegiada (AZEVEDO & CATANI, 2005).

Mesmo numa sociedade marcada pela heterogeneidade cultural e pela diferença de classes, prevalece a competição livre e aberta entre os desiguais, o que, infelizmente, faz aumentar o *gap* cultural, historicamente em construção, entre os atores sociais, reforçando a reprodução social. Dessa maneira, a instituição do exame vestibular, ainda que diferenciado, como é para os alunos indígenas, é eliminatório e a oferta de um número limitado de vagas em cursos de graduação passa a ser, também, uma estratégia velada de reprodução das elites, visto serem alunos de classe mais abastadas que têm maiores chances de ingresso, já

que adquirem uma educação básica de maior qualidade, em instituições privadas.

Pelo pensamento intelectual de Bourdieu & Passeron (1982) busco compreender tais fatores, já que este possibilita uma análise aprofundada no âmbito educacional e suas relações sociais, através da percepção de sua função ideológica, política e legitimadora de uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente nestas instituições.

Bourdieu posiciona-se contra todas as formas de dominação e de mascaramento da realidade social. O sociólogo acentua que no interior de uma sociedade de classes existem diferenças culturais e, por sua vez, as classes burguesas possuem um determinado patrimônio cultural constituído de normas de falar, forma de conduta, de valores, enquanto classes minoritárias possuem outras características culturais.

Tais instituições ignoram as diferenças sócio-culturais, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. Com essa atitude, favorecem aqueles que já dominam este aparato cultural. Desta forma a escola, para este sujeito, é considerada uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto os filhos das classes trabalhadoras precisam assimilar a concepção de mundo dominante.

Tais aspectos baseiam-se na ‘teoria da reprodução’, baseada no conceito de violência simbólica. Assim, toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário. A arbitrariedade constitui-se na apresentação da cultura dominante como cultura geral. O ‘poder arbitrário’ é baseado na divisão da sociedade em classes. A ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente.

A definição de Bourdieu (2004), sobre a situação de ‘violência simbólica’, ou seja, o desprezo da cultura popular e a interiorização da expressão cultural de um grupo mais poderoso economicamente ou politicamente por outro lado dominado, faz com esses percam sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se assim fracos, inseguros e mais sujeitos à dominação que sofrem na própria sociedade,

[...] no funcionamento de uma instituição escolar que, sem dúvida, nunca exerceu um papel tão importante e para uma parcela tão importante da sociedade como hoje, essa contradição tem a ver com uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicas, ou mesmo políticas, mas sob as espécies

fictícias da aparência do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reserva para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos. (BOURDIEU, 1998, p.225)

Ao reconhecer que as contradições sociais desempenham essa função, Bourdieu abre a possibilidade de uma crítica das mesmas contradições e, se o ponto de referência for as instituições educacionais brasileiras, pode-se criticar realmente a escola pública brasileira existente, que perscruta uma condição hegemônica de poder e de reprodução.

Gramsci (1978) concebe a hegemonia como uma relação educacional; a educação equivale às operações fundamentais da hegemonia. A educação, neste caso, entendida em sentido mais amplo, envolve as relações existentes em toda a sociedade, entre amplas camadas de indivíduos de intelectuais e não intelectuais entre os dirigentes e dirigidos, as elites e os seguidores, entre os governantes e governados. Para Gramsci (1978, p.37) toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica.

A educação e as instituições formais são instrumentos de que lançaram mão os sucessivos grupos que ocuparam o poder para promover e preservar a dependência, através da exclusão pura e simples, impedindo-se o acesso e ou a permanência de grande parte dos brasileiros à escola; ou então por meio de um ensino de submissão, desprovido da preocupação crítica, assim como em relação aos conteúdos e aos métodos.

Neste sentido, é que insisto no tema inclusão através das cotas universitárias para estudantes indígenas, que vêm de um processo deficiente de educação e que, ao chegarem às universidades, sentem-se privados de competências teóricas para participar dos debates ampliados e complexos que são exigidos dos alunos em sua jornada acadêmica. Por outro lado, a incapacidade de produção textual representa um risco, uma ameaça da perda de benefícios adquiridos, como as bolsas de fomento, muitas vezes obrigando o aluno indígena a tomar o caminho de volta para sua aldeia, visto a impossibilidade de se manter na cidade e continuar estudando, perdendo desta forma inúmeras possibilidades de construções individuais e coletivas para os membros de sua etnia.

De acordo com as concepções de Althusser (1987, p. 128), existe um regime burguês que camufla os conflitos de interesses sociais e, neste sentido, aqueles que são supostamente incluídos são os que mais sofrem com as ações excludentes.

Por isso, não há espaço para a neutralidade; assim, os professores devem desempenhar um papel pedagógico-político, pois o mesmo professor que reproduz os valores da cultura dominante e

contribui para manter a sua hegemonia pode desempenhar um papel transformador e contra-hegemônico. Qualquer prática pedagógica verdadeira exige um compromisso com a transformação social, em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados. “Isto transmite, necessariamente, uma opção preferencial pelo pobre e pela eliminação das condições que geram sofrimento humano”. (MCLAREN, 1997, p.194).

Para este autor, o professor é um intelectual transformador e deve estar comprometido com os elementos essenciais na construção do sujeito a partir de práticas educativas emancipadoras que estejam ligados aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social, para que o aluno possa viver experiências significativas e sentir-se inserido no processo social, tendo legitimado seu espaço de participação independente de sua origem, para que possa se sentir seguro.

Eu quando entrei aqui, tive muita dificuldade em assimilar os conteúdos ensinados, pois eu não tive uma educação básica eficiente e nem uma boa base acadêmica para compreender o que se discutia nas aulas de pós-graduação em direito. Ainda hoje tenho muitas dificuldades em compreender as teorias e às vezes me sinto perdido sem orientação adequada. (Aluno indígena universitário).

Santos (2006), ao analisar as experiências de cotas para estudantes negros e indígenas, observa que a ausência de um sistema de acompanhamento e de avaliação sólido das trajetórias destes alunos e das instituições de ensino pode conduzir à estigmatização cotidiana e à imposição e constrangimento dos estudantes cotistas, acusados de baixar o nível de qualidade da instituição e servindo de instrumento argumentativo contrário à replicação da política de cotas em outras IES. Para o autor, faz-se necessário extrapolar a mera observação do comportamento dos alunos e abarcar também o comportamento da instituição: “da maneira como estamos, reforça-se a idéia de que o eventual fracasso é responsabilidade individual do aluno, produto de suas ‘distorções de formação’ e deficiências de toda sorte – econômica, social, educacional, cultural.” (SANTOS, 2006, p.131)

Na opinião de Freire (2001), a inclusão deve ser algo verdadeiramente construído e mantido em favor de todos, especialmente das classes minoritárias. Ele afirma que

[...] se faz necessário, neste exercício, lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo os direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão quer dizer, com o uso dos direitos

e o direito de ter deveres de cidadão. (FREIRE, 2001, p.45).

Assim, numa ação educacional que se proponha a viabilizar o ato de aprender numa direção inclusiva, a ação deve estar em razão da intenção. A intenção de incluir deve estar posta em primeiro lugar, visando garantir efetivamente a participação e a aprendizagem do aluno.

Paulo Freire entende a escola [aqui a universidade] não apenas como um espaço de produção de conhecimento, mas também de transformação social. Ele defende que é preciso acreditar nas utopias, na transformação, numa sociedade mais justa e igualitária. Do mesmo modo, é preciso ter dentro de si a esperança, a ousadia, a coragem de enfrentar as ‘adversidades do dia-a-dia e as repentinas’; é preciso, igualmente, acreditar na integridade, na beleza, e no poder de transformação dentro do ser humano, principalmente daqueles a quem a vida fecha as portas, dos ‘esfarrapados do mundo’ (FREIRE, 2000, p. 23) e dos ‘demitidos da vida’.

Desta forma, busco em Freire a sustentação, para refletir sobre a trajetória acadêmica de alunos indígenas e de como poderia ser dado um rumo diferente do que tem sido trilhado neste espaço de luta hegemônica. Freire nos conscientiza de que:

[...] toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (FREIRE, 2000, p. 23).

Neste aspecto, a universidade precisaria mudar sua função de construção da cidadania proposta pela teoria liberal ou neoliberal, concretizada por uma pedagogia de opressão, para ser construtora, do *éthos* libertador, através de uma práxis também libertadora (FREIRE, 1985). Teríamos assim a “liberdade colocada como premissa necessária” (GRAMSCI, 1978a, p. 56). A universidade se tornaria assim um local onde os formadores junto com os acadêmicos se sentiriam partícipes de um projeto capaz de transformar a realidade, com alternativas que possibilitariam melhorias para os próprios sistemas de suas vidas, de contínuas decisões, retornos, avaliações e novas reflexões.

A dicotomia encontrada neste universo vai justamente no despertar da conscientização, onde as realidades são, em sua

essência, domesticadoras, ou seja, é necessário para o opressor que o oprimido continue em sua condição de aceitação. A diferença entre a permanência na condição de opressão e o avanço para a libertação está, portanto, na conscientização, na politização e no projeto de transformação.

A liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre; pelo contrário, luta por ela precisamente por que não a tem. (...) É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 1985, p.35).

Neste sentido o autor baseia-se no pensamento de Marx, quando se refere à relação dialética subjetividade-objetividade, o que implica a transformação no sentido amplo de teoria e prática, de conscientizar para transformar e ninguém se conscientiza separadamente dos demais (FREIRE, 1985, p.40). Isto indica que é quando o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética que é possível a práxis autêntica, ou seja, a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Paulo Freire busca a restauração, pois propõe a construção de sujeitos críticos, comprometidos com sua ação no mundo. E por isso, a educação passa a exercer papel fundamental na desconstrução da característica de alienação que permeou, por exemplo, a história indígena no Brasil, e propõe a construção de espaços de participação, democratização e acesso ao saber. Esta forma de educação levaria à conscientização, para a formação crítica e cidadã. Por isso, Freire acredita que somente uma intervenção consciente sobre a realidade constitui a tarefa a ser assumida na busca pela transformação.

Para isso, é preciso lembrar que diferenças culturais e condição de classe social são categorias que não se excluem e devem ser focalizadas de modo inseparável, pois existem situações entendidas como culturais que têm servido ao propósito da exclusão.

Em síntese classe social origem étnica, situação cultural fazem parte de uma totalidade, onde as diferenças são transformadas em desigualdades, mas não aparecem como tais.

As tentativas oficiais de objetivar o princípio da igualdade universal esbarram em políticas iguais para grupos que vivem em desigualdade social. A igualdade universal permanece como o horizonte a ser alcançado. Neste sentido, cabe à universidade e seus membros a tarefa mais importante de conhecer as

esperanças, lutas, trajetórias e especificidades culturais que caracterizam os alunos indígenas e levar em consideração seus saberes e fazeres a fim de estabelecer diálogos pedagógicos mais interculturais, mais reflexivos e menos excludentes.

Conclusões

Este ensaio, que inicia a partir de uma alegoria, teve por finalidade refletir sobre a inserção e permanência de alunos indígenas na universidade a partir do regime de cotas. As indagações aqui desenhadas tiveram origem em um caso particular, a trajetória de um índio Balotiponé de Mato Grosso, aluno de pós-graduação em direito, a partir do regime de cotas universitárias, e de suas reflexões acerca das condições de permanência do estudante indígena e as dificuldades que permeiam essa jornada.

Para analisar os aspectos apontados, tomei de empréstimo o pensamento de diversas teorias críticas da educação, no intuito de primeiro compreender e, posteriormente, aplicá-las ao pensamento que me possibilitou desenhar este ensaio e contextualizar o momento atualmente vivenciado por alunos indígenas, fundamentalmente, na universidade pública e a saga de sua trajetória ao inserir-se e sobreviver no espaço escolar universitário, na perspectiva de construir outro modelo de escolarização parametrado numa referência de sociedade democrática pluriétnica, multilíngue e intercultural.

Ao possibilitar o acesso aos indígenas à universidade, as políticas diferencialistas de cotas ou vagas suplementares passam a se apresentar como uma estratégia fundamental de denúncia das condições de vulnerabilidade social e econômica em que vive a população indígena brasileira. Possibilitam, também, desvelar os preconceitos e as discriminações presentes, simbólicos e ainda cotidianos na vida social brasileira, contribuindo para a explicitação das fronteiras étnicas que passam a se constituir nessa dinâmica, fundamentalmente para a visibilidade e o empoderamento destes sujeitos ditos minoritários.

A formação da consciência da cidadania, a capacidade de reformulação de estratégias de resistência, a promoção de suas culturas e a apropriação das estruturas da sociedade não indígenas por meio da aquisição de novos conhecimentos úteis para melhoria de suas condições de vida deve estar em pauta nas propostas relativas à educação escolar indígena. Isso só será possível se forem abandonados os pressupostos educacionais que, desde a colônia, trazem características integracionistas visando à

homogeneização da sociedade brasileira pela aculturação e assimilação.

Atendendo às demandas e às experiências inovadoras desenvolvidas por organizações indígenas, a educação escolar indígena passa a ser reconhecida pela constituição e pela legislação relativa à educação como comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, representando um ponto de partida, em termos legais, para uma diversidade de textos legislativos e promover o reconhecimento, respeito e valorização da diversidade das populações indígenas no Brasil.

Neste sentido, a educação diferenciada deve ser também levada em consideração dentro da universidade e, neste sentido, preservar os universos socioculturais específicos de cada etnia. Daí a necessidade de avanços nas pesquisas sócio antropológicas, que possibilitem o conhecimento aprofundado das muitas culturas, que ora mesclam os espaços universitários, não só por alunos indígenas, mas por diversos sujeitos de diferentes identidades sociais, todos, porém, com direito a uma educação de qualidade que possa promover a equidade social e oferecer oportunidades que lhes garantam seus direitos, especialmente o de ter uma formação superior.

Por isso, diversas etnias têm buscado, nos últimos tempos, a educação superior e não superior como um instrumento em favor da redução das desigualdades, de afirmação de direitos e conquistas e de facilitar o diálogo Intercultural com os diferentes agentes sociais.

Por fim, constatou-se, contudo, que as experiências de ação afirmativa por meio de cotas no ensino superior têm apresentado como enfoque a trajetória: acesso, permanência, sucesso ou fracasso individual do estudante, sendo ainda frágil a explicitação de pertencimentos destes sujeitos às instituições públicas, o que remete ao entendimento de que os possíveis fracassos ou sucessos destes acadêmicos são de responsabilidade exclusiva destes sujeitos, não focando necessariamente os limites institucionais das universidades.

Essa dimensão se apresenta ainda mais complexa quando há a ameaça de corte de renda, desses candidatos, estrategicamente explicadas pela ausência de produção acadêmica dos mesmos, o que simboliza a triste dimensão do fracasso, o que contribui para reforçar a maldição de que estes chegarão sempre em último lugar.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. 2.ed. Tradução de Walter Evangelista e Maria Laura Vigueiros de Castro; introdução crítica de José Guilhaon Albuquerque, Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- AZEVEDO, M.L.N.; CATANI, A.M. Políticas Públicas para a Educação Superior no Brasil: de FHC a Lula. In: AZEVEDO, M.L.N. (Org). *Política Educacional Brasileira*. Maringá/PR: EDUEM, 2005.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, P. *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n.º 98*, Brasília, 6 de julho de 1999.
- ELIAS, Norbert, SCOTSON, L. John. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Tradução Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Sussekind, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa Época, v. 23).
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978 a.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.
- MCLAREN, Peter. (1997) *A Vida nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- OLIVEIRA João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes, HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. *Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil*. Disponível em: <<http://www.redecaes.com.br>> Acesso em: 07/04/2012.

SANTOS, Renato E. Políticas de cotas nas universidades brasileiras – o caso da UERJ. In: FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora UnB, 2006.

Notas:

ⁱ Hélio Monzilar é um índio Umutina do Mato Grosso, Graduado em Direito pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (UNICAN) de Tangará da Serra, MT, Brasil, que só conseguiu concluir o curso por ser bolsista. Atualmente é aluno de dois programas de pós-graduação da Universidade Federal do Pará: um em Direito, pelo Instituto de Ciências Jurídicas da UFPA, em nível de mestrado, cujo ingresso só foi possível a partir do sistema de cotas para indígenas, e o outro pelo Programa de pós-graduação em Ciências Sociais: Especialização em populações indígenas amazônicas: cultura e meio ambiente do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará, local onde o conheci. Na atualidade esse aluno, passa por sérias dificuldades de permanência na universidade e na cidade, visto ter perdido sua bolsa de estudos, razão que poderá se tornar um condicionante para que abandone seu curso e volte para sua cidade natal, comprometendo, assim, suas perspectivas de um futuro melhor.

Sobre a autora:

Maria Lucia Martins Pedrosa Marra é Mestre em Ciências Sociais, doutoranda em Educação na Universidade Federal do Pará- UFPA. Licenciada Plena em Pedagogia, Especialista em Organização e Gestão do Terceiro Setor. Especialista em Populações Indígenas da Amazônia.

Enviado em: 11/08/2012
Aprovado em: 10/10/2013