

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE

Karina da Silva Molina

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE:  
COMPREENDENDO O PROCESSO DE INSERÇÃO INDÍGENA NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG.**

Rio Grande,  
2018.

KARINA DA SILVA MOLINA

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE:  
COMPREENDENDO O PROCESSO DE INSERÇÃO INDÍGENA NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede – PROFIAP da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Márcio André Leal Bauer

Rio Grande,  
2018.

KARINA DA SILVA MOLINA

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE:  
COMPREENDENDO O PROCESSO DE INSERÇÃO INDÍGENA NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG.**

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Márcio André Leal Bauer (Orientador) – FURG

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anne Pinheiro Leal – FURG

---

Prof. Dr. Ariston Azevêdo – UFRGS

Rio Grande,  
2018.

*Ao meu filho Marcello,  
sonho da minha vida!*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus que abençoou minha decisão de tentar fazer mestrado, agraciando-me com uma rápida, quiçá inesperada, aprovação;

Agradeço ao meu filho Marcello, minha vida, que inúmeras vezes não teve minha companhia nas suas atividades diárias de uma criança de quatro, cinco anos, e ao meu marido Angelo, compensando minha ausência, por vezes me substituindo na hora de brincar, de dormir, de passear com nosso filho, atividades mais importantes da minha vida;

Gostaria de agradecer o incentivo do meu querido colega de trabalho e de turma Newton, desde sempre insistindo comigo sobre fazer mestrado, e também, da minha então chefe Vanise, grande entusiasta e carinhosa apoiadora;

Obrigada à minha sogra Sônia e ao meu sogro Hugo, por buscarem meu filho na escola, cuidando dele durante as aulas no primeiro ano do curso;

Agradeço à minha mãe Marli e à minha irmã Awdren, sempre comigo;

Gostaria de agradecer ao meu orientador, Prof. Márcio, por ter acreditado no meu trabalho, quando eu mesma tinha dúvidas;

Obrigada à banca, Prof.<sup>a</sup> Anne e Prof. Ariston, pelas importantes contribuições, quando da qualificação;

Agradeço à FURG, instituição em que trabalho, em que conclui minhas duas graduações e em que, agora, concluo o mestrado;

Obrigada a todos que de alguma forma me apoiaram, seja a distância, em pensamento, mas sempre de coração;

E por fim, obrigada aos 17 alunos entrevistados, que se dispuseram a dividir comigo um pouco da sua realidade acadêmica indígena.

Muito obrigada a todos!

## RESUMO

A temática das ações afirmativas e das cotas nas universidades encontra-se frequentemente em discussão na sociedade, tornando-se necessário ouvir os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo e atentar para suas percepções e sentimentos quanto à sua inserção no ensino superior, enquanto acadêmicos indígenas. O presente trabalho surge das inquietações da pesquisadora sobre estar-se fazendo justiça, efetivamente, aos povos indígenas, reparando séculos de discriminação, por meio das ações afirmativas de uma universidade, com base em sua função de oportunizar condições de igualdade e cidadania a indivíduos que se encontram a margem da sociedade. Com base num aporte teórico que envolve os conceitos de reconhecimento social e identidade moderna, de Taylor, bem como os de reconhecimento e redistribuição, considerando as dimensões do reconhecimento intersubjetivo de Honneth e o princípio da paridade de participação de Fraser, objetiva-se compreender o processo de inserção indígena na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, a partir da luta pelo reconhecimento de sua identidade. A base empírica deste trabalho está alicerçada em uma pesquisa qualitativa, cuja estratégia é o estudo de caso, realizado por meio de entrevistas, observações e sobretudo no diálogo e na escuta dos acadêmicos indígenas dos cursos de graduação da FURG em atividades da Universidade que discutem sua inserção. Os resultados apontam um esforço institucional para a inserção indígena na Universidade, reconhecido, inclusive, pelos próprios estudantes indígenas, por meio de ações afirmativas voltadas, especialmente, à sua permanência. No entanto, sinalizam também para as situações discriminatórias e preconceituosas vivenciadas no ambiente acadêmico, ainda nos dias de hoje. Mesmo que em um ritmo menor, estas refletem a necessidade da luta constante pelo reconhecimento da identidade indígena, evidenciada, inclusive, entre eles mesmos, os acadêmicos indígenas.

**Palavras-chave:** ações afirmativas, indígenas, ensino superior, preconceito, permanência.

## ABSTRACT

The subject of affirmative action and quotas in universities is often under discussion in society, becoming necessary to listen to the subjects directly involved in this process and to pay attention to their perceptions and feelings about their insertion in higher education as indigenous academics. The present study arises from the researcher's concerns about being effectively doing justice to indigenous peoples, repairing centuries of discrimination, through the affirmative actions of a university, based on their function of providing conditions of equality and citizenship to individuals who the margin of society. Based on a theoretical contribution that involves the Taylor's concepts of social recognition and modern identity, as well as those ones of recognition and redistribution, considering the Honneth's dimensions of intersubjective recognition and the Fraser's participation parity principle, the objective is to understand the process of indigenous insertion in the Federal University of Rio Grande – FURG, from the struggle for the recognition of their identity. The empirical basis of this work is grounded on a qualitative research, which strategy is a case study, conducted through interviews, observations and, above all, in the dialogue and listening of the indigenous scholars of the undergraduate courses of FURG in university activities that discuss their insertion. The results point to an institutional effort for the indigenous insertion in the University, recognized, even, by the indigenous students themselves, through affirmative actions focused especially on their permanence. However, they also point to the discriminatory and prejudiced situations experienced in the academic environment, even today. Even at a lower rate, these ones reflect the need for a constant struggle for the recognition of indigenous identity, evidenced even among indigenous scholars.

**Keywords:** affirmative actions, indigenous, higher education, prejudice, permanence.

## LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
COEPEA– Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração  
CONSUN – Conselho Universitário  
FADIR – Faculdade de Direito  
FAMED – Faculdade de Medicina  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
FURG– Universidade Federal do Rio Grande  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICHI – Instituto de Ciências Humanas e da Informação  
IFP– *InternationalFellowshipProgram*  
IMEF – Instituto de Matemática, Estatística e Física  
MEC– Ministério da Educação  
PAIETS – Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior  
PIB – Povos Indígenas no Brasil  
PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis  
PROAAf – Programa de Ações Afirmativas  
PROAI– Programa Nacional de Ações Afirmativas  
PROAI – Programa de Ações Inclusivas  
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação  
PDE – Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
STF – Supremo Tribunal Federal  
SECADI– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UnB – Universidade de Brasília  
UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise .....	71
Quadro 2 – Caracterização dos estudantes indígenas .....	76

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Processos Seletivos Específicos para Ingresso de Estudantes Indígenas na FURG (2010 a 2018) .....	83
--	----

## SUMÁRIO

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS.....	8
LISTA DE QUADROS.....	9
LISTA DE TABELAS.....	10
1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1. Contextualização do problema .....	16
1.2. Objetivos .....	20
1.3. Justificativa.....	20
2. AÇÕES AFIRMATIVAS.....	22
2.1. Contexto histórico .....	23
2.2. Base legal .....	27
2.3. O ensino superior para os povos indígenas .....	28
3. OS INDÍGENAS E A LUTA POR RECONHECIMENTO DE SUA IDENTIDADE ....	36
3.1. O reconhecimento da identidade indígena .....	39
3.2. A identidade o e reconhecimento na perspectiva de Charles Taylor.....	41
3.3. A Teoria do Reconhecimento .....	50
3.4. Reconhecimento e Redistribuição .....	51
3.4.1. A teoria bidimensional de Nancy Fraser .....	55
3.4.2. O monismo normativo de reconhecimento Axel Honneth.....	60
4. METODOLOGIA .....	63
4.1. Tipo de pesquisa .....	63
4.2. Estudo de caso .....	65
4.3. Coleta de dados .....	66
4.3.1. Pesquisa documental .....	67
4.3.2. Entrevista.....	67
4.3.3. Observação.....	68
4.4. Análise dos dados .....	69
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	72
5.1. A educação superior para indígenas na FURG.....	72
5.1.1. Histórico normativo das ações afirmativas .....	73
5.1.2. O Processo Seletivo Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas.....	75
5.1.3. O Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante .....	76
5.2. Os acadêmicos indígenas da FURG .....	82
5.2.1. Caracterização .....	83

5.2.2. O encontro com o outro.....	85
5.2.3. As pretensões individuais e coletivas.....	89
5.2.4. Dimensões do reconhecimento: amor, solidariedade e direito.....	95
5.2.5. A identificação dos desejos e a identidade indígena.....	105
5.2.6. A identidade não reconhecida.....	113
5.2.7. A inserção dos indígenas e o princípio da paridade na FURG.....	115
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
APÊNDICE I.....	140
APÊNDICE II.....	141

## 1. INTRODUÇÃO

A polêmica que envolve a temática da questão das ações afirmativas sempre chamou bastante minha atenção, provavelmente em razão do viés jurídico que agrega à minha formação acadêmica em Direito. Para mim, sempre foi claro o espírito das leis<sup>1</sup> que as instituíram: compensar séculos de exclusão de determinados povos, refletida nas desigualdades raciais, e conseqüentemente sociais, que caracterizam o Brasil.

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei das Cotas, que dispõe acerca da reserva de um percentual de vagas para determinado grupo que se pretende incentivar, vem exatamente ao encontro do Programa Nacional de Ações Afirmativas (PROAI), enquanto política pública que objetiva corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, protegendo minorias discriminadas em determinado período histórico.

No entanto, existe um recorrente argumento de inconstitucionalidade dessa lei, defendendo que a Constituição é clara ao afirmar que não pode haver distinção de cor, raça, ou credo, ainda que o Supremo Tribunal Federal (STF)<sup>2</sup>, já tenha se posicionado, de forma unânime, validando a adoção de políticas de reserva de vagas para garantir o acesso de negros e índios a instituições de ensino superior em todo o país. A suprema corte brasileira decidiu que as políticas de cotas são necessárias para corrigir o histórico de discriminação racial e essenciais para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país.

De fato, as ações afirmativas têm por base o preceito constitucional que afirma que todos são iguais perante a lei. Esse conceito de equidade propõe que tratemos os desiguais de forma desigual, na medida de suas desigualdades, de modo a oferecer estímulos a todos àqueles que não tiveram igualdade de oportunidades, devido à discriminação e ao racismo.

Cabe ressaltar o caráter paliativo das cotas para reparar, dar condições e oportunidades de acesso, não só, à educação superior. Sua aplicabilidade requer atitudes que se baseiam nos princípios democráticos, como o reconhecimento e a igualdade de oportunidades, de modo que assim que as desigualdades desapareçam, a adoção de ações afirmativas deixa de ser necessária. Com efeito, as cotas não constituem uma medida definitiva para solucionar as diferenças sociais, mas uma medida provisória que garanta o acesso imediato ao ensino

---

<sup>1</sup> Referência ao livro "O Espírito das Leis", de Montesquieu, que elabora conceitos sobre as formas de governo e formas de exercício da autoridade política, distinguindo as leis humanas e as leis da natureza, afirmando que as primeiras, tanto quanto as segundas, não são frutos do acaso, constituindo-se em relações necessárias que derivam da natureza das coisas.

<sup>2</sup> STF. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186**. Distrito Federal. 2009. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2017.

superior, por exemplo, até que não haja mais a necessidade de ações afirmativas, tendo-se alcançado a igualdade.

Ainda assim, o princípio constitucional da equidade aplicado às políticas de cotas e às ações afirmativas, como um todo, é questionado a partir do fato de que o acadêmico indígena, minoria étnica sujeito da presente pesquisa, já não seria mais tão desigual assim. Quer dizer, o estudante universitário indígena da FURG, estudo de caso desta pesquisa, que tem carro e notebook, que usa celulares de última geração e posta *selfies* em redes sociais, que vai a baladas, ao shopping e ao cinema, por exemplo, encontra-se, por assim dizer, plenamente inserido no ambiente social majoritário dos brancos, já sendo iguais, portanto. Daí a discordância de muitos com este ingresso ao ensino superior facilitado, caindo por terra a meritocracia.

Nesse sentido, destaca-se a interessante provocação realizada por Brito (2016), ao questionar a possibilidade de a modernidade, por acaso, não ter chegado aos indígenas. Indo além, a autora argumenta que, provavelmente, a noção de índio que têm os contrários às cotas é a que figurava, ou ainda figura, nos livros didáticos escolares, de seres exóticos, *seminus*, que vivem em florestas, sobrevivendo da caça e da pesca.

Por outro lado, conforme argumentam Athayde e Brand (2009), as sociedades pós-coloniais não se desintegram, não porque são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Contudo, essa articulação é sempre parcial, pois a estrutura da identidade permanece aberta, como ocorre com os indígenas, considerando que apesar das mudanças ocorridas em sua forma de pensar e ver o mundo, continuam sendo índios.

E, como índios, essa minoria tem garantidos legalmente os direitos à educação e a ser diferente, além da possibilidade de ingresso no ensino superior a partir da reserva de vagas. Com efeito, isso leva a uma reflexão acerca de como se dá a inserção dos acadêmicos indígenas na universidade, a partir de seu reconhecimento jurídico de sua identidade e de seu direito à educação.

Por certo, seu ingresso ao ensino superior relaciona-se com a possibilidade de suas comunidades possuírem seus próprios profissionais, enfrentando as difíceis condições de vida, a marginalização, a defesa das terras indígenas, fortalecendo sua competência de negociação, pressão e intervenção, dentro e fora de suas comunidades, conforme Luciano (2006). No entanto, é preciso ir além, investigando como ocorre o processo de inserção na universidade, num contexto de luta constante por reconhecimento identitário, levando em conta a questão da justiça social, os padrões institucionalizados de valores culturais e o preconceito ainda

presente na sociedade, além dos sentimentos de injustiça e desrespeito oriundos dessa discriminação.

A respeito da estrutura do texto, num primeiro momento este estudo apresenta uma contextualização histórica acerca das ações afirmativas, envolvendo o seu embasamento legal, com um enfoque na educação superior. Além disso, o trabalho caracteriza a situação dos indígenas no Brasil, vislumbrando a questão das terras indígenas e o reconhecimento jurídico de sua identidade, bem como aborda a questão da identidade e do reconhecimento na perspectiva de Charles Taylor.

A pesquisa também realiza uma abordagem acerca do Reconhecimento e da Teoria Crítica, além do Reconhecimento e da Redistribuição, a partir do seu entendimento diferenciado: apresentando a teoria bidimensional de Nancy Fraser e o monismo normativo de reconhecimento Axel Honneth.

Posteriormente, dispõe-se acerca dos aspectos metodológicos seguidos no presente trabalho, evidenciando-se tratar-se de uma pesquisa qualitativa, envolvendo um estudo de caso. Quanto à coleta de dados, destaca-se que a investigação se utilizou de pesquisa documental, entrevista e observação. Especificou-se também que a análise dos dados se deu por meio da análise de conteúdo, além de uma abordagem subjetiva, a partir de situações vivenciadas no decorrer das entrevistas, constatando-se a necessidade construir a informação por outros meios.

Ainda, o estudo contextualiza a educação superior indígena na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, apresentando um breve histórico normativo acerca da instituição das ações afirmativas, caracterizando o Processo Seletivo Específico para Indígenas e o Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante, oferecidos pela FURG aos acadêmicos indígenas. Por fim, apresentam-se os resultados da pesquisa, enfatizando-se as amostras coletadas junto aos sujeitos, relacionando-as com aporte teórico dos autores vinculados.

A pesquisa não teve a pretensão de abarcar toda a realidade dos acadêmicos indígenas no âmbito da FURG, até porque não foi possível ouvir a todos os estudantes matriculados, como objetivava-se, configurando-se tal fato como uma limitação da pesquisa. Contudo, entende-se que uma compreensão da realidade desses estudantes na busca pelo ensino superior e seu processo de inserção é reveladora e contribui para uma reflexão sobre a importância do reconhecimento de grupos étnicos na sociedade como um todo, especialmente em uma sociedade que ainda discrimina seus membros.

Dessa forma, o interesse nessa polêmica surgiu de uma preocupação social com as minorias étnicas há tempos injustiçadas neste país, a partir da tentativa do poder público de reparar esse preconceito e essa marginalização, oferecendo condições de igualdade para competir, especialmente, no meio universitário, em tempos de valorização da diversidade cultural. Tomando por base a ideia de este exercício acadêmico tornar-se útil e não apenas uma atividade burocrática, nas palavras de Feijó (2011), buscou-se tentar descobrir se os indígenas, já incluídos nas universidades, sentem-se iguais e parte da sociedade, na qual deveriam estar inseridos. Assim, a seguir, apresento a contextualização do problema, os objetivos que fundamentam este estudo, bem como a justificativa do mesmo.

### **1.1. Contextualização do problema**

O ambiente universitário por si só, na vida de qualquer estudante, indígena ou não, traz significativas mudanças em seu dia a dia, novas perspectivas. Nesse sentido, considerando os indivíduos do presente estudo, constata-se que a realidade dos povos indígenas mudou: tem-se hoje o cidadão indígena, que até então vivia a margem da sociedade e que agora faz parte dela, sem deixar de fazer parte da sua. Com efeito, passa a pertencer a duas organizações, quais sejam, a aldeia/comunidade indígena<sup>3</sup>, a qual pertence originalmente e de onde vem suas perspectivas individuais e coletivas, e a universidade, a comunidade acadêmica, a qual passa a pertencer e a influenciar também. Essa relação constrói a identidade, que pode surgir pelo contraste com o diferente, pelo choque cultural, reconhecendo-se a importância do outro na composição do si mesmo (BAUER e MESQUITA, 2007).

Trata-se da luta por reconhecimento, trazida por Axel Honneth (2003), para quem o indivíduo só é reconhecido quando o outro o reconhece em sua singularidade e originalidade, construindo assim sua identidade. Os indivíduos e os grupos sociais se autorrealizam a partir do momento em que são reconhecidos intersubjetivamente nas esferas do amor, da solidariedade social e das relações jurídicas. São os padrões de reconhecimento intersubjetivo: o amor, que permite ao sujeito ter confiança em si mesmo; a solidariedade, que proporciona ao sujeito perceber-se como possuidor de capacidades e habilidades; e o direito, que

---

<sup>3</sup> “O termo aldeia se refere às diferentes terras indígenas que existem, como: Guarita, Iraí, Carreteiro, Serrinha, Inhacorá. Só que algumas dessas terras possuem uma área ampla, com diferentes agrupamentos, distantes uns dos outros, mas que pertencem a uma única terra. Exemplo: terra indígena do Guarita, de onde eu venho, é uma aldeia, mas dentro dessa terra existem 14 agrupamentos de famílias chamadas de comunidades” (E5).

possibilita ao indivíduo ser reconhecido como membro da sociedade e protegido por determinados direitos. É por meio desses padrões que os indivíduos se auto realizam e se relacionam consigo mesmos e com outros, de forma positiva (HONNETH, 2003).

Essas políticas públicas envolvendo ações afirmativas, como o acesso diferenciado à educação superior, por meio de reserva de vagas ou vagas suplementares, além daquelas que envolvem a permanência do estudante indígena na universidade, como bolsas, acompanhamento pedagógico, têm o papel de garantir a todos o direito de se inserirem em um ambiente educacional e de tornar as universidades um espaço mais inclusivo, valorizando as diferenças sociais, culturais e físicas, onde todos sejam tratados com igualdade e respeito. A educação e o ser índio são direitos resguardados pela Constituição Cidadã<sup>4</sup>.

Conforme aponta Bicalho (2015), a Carta Magna, reservando aos indígenas um parágrafo inteiro, reconheceu-lhes direitos coletivos essenciais à sua sobrevivência física e cultural, garantindo-lhes sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo ao poder público federal demarcá-las, além de proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Com efeito, não se trata apenas da garantia ao seu direito originário às terras: a Constituição reconheceu-lhes o direito de permanecerem índios, povos etnicamente diferenciados e sujeitos coletivos de direitos.

É o que aponta Honneth (2003, p. 197), entendendo que é através do direito que o indivíduo se reconhece reciprocamente como pessoa igual, uma vez que tem como base os princípios morais e a igualdade estabelecida pela lei, beneficiando não somente uma parcela da população, mas todas as pessoas. “Possuir direitos individuais significa poder colocar pretensões aceitas, eles dotam o sujeito individual com a possibilidade de uma atividade legítima, com base na qual ele pode constar que goza do respeito de todos os demais.”

Por outro lado, o direito ao ingresso no ensino superior não garante aos alunos indígenas a inserção, tampouco a permanência e a conclusão do curso. Ainda que haja o reconhecimento constitucional da diversidade étnica e cultural existente no Brasil e que se reconheça aos índios direitos fundamentais, como a educação, “há grandes contradições entre o discurso e a prática no que se refere à exequibilidade das leis referentes aos direitos indígenas” (BICALHO, 2015, p. 575).

---

<sup>4</sup> A Constituição Federal de 1988 foi batizada de Constituição Cidadã porque nessa época o Brasil era um país recém-saído da ditadura militar. Tida como uma das mais avançadas e democráticas do planeta, no que diz respeito aos direitos e garantias individuais do cidadão, o texto do “documento da liberdade, da dignidade, da democracia, da justiça social do Brasil” foi elaborado com uma intensa participação popular. Disponível em: <<https://oab-ms.jusbrasil.com.br/noticias/2871580/constituicao-cidada>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

É fundamental que esses alunos permaneçam na universidade, mesmo com todas as condições adversas que enfrentam diariamente, desde a dificuldade com a língua portuguesa e com os costumes, até a própria rotina universitária, com outro nível de estudos e trabalhos acadêmicos. Essa nova vivência assusta os alunos oriundos da cidade, da zona urbana, quanto mais aqueles que vem, muitas vezes, de aldeias que mantêm a sua fala nativa, o que acaba gerando a introspecção, os medos, os traumas.

Nesse sentido, é importante que as suas potencialidades e capacidades sejam reconhecidas, pois assim eles desenvolverão a sua autonomia e construirão a sua identidade em um processo coletivo, sendo respeitadas e valorizadas as suas diferenças. Com efeito, conforme aponta Bicalho (2015, p. 575), “a conquista dos direitos indígenas garantidos na Constituição não concluiu o processo de luta”, de modo que “o caminho em busca da concretização do direito conquistado é longo e árduo”, diante da “mentalidade do povo brasileiro, quanto ao reconhecimento e a convivência com o diferente.”

Para se entender a sociedade contemporânea, é preciso apreender que as lutas e os conflitos dos grupos necessitam de reconhecimento mútuo, de forma constante, pois a todo instante busca-se ser reconhecido. Os conflitos sociais são como buscas interativas pela consideração intersubjetiva de sujeitos e coletividades.

Dessa forma, as ações afirmativas no âmbito da educação superior resultam de vários debates e conflitos no campo das políticas educacionais e que têm como finalidade dar acesso àqueles que, por muitos anos, foram excluídos da universidade, garantindo mais igualdade econômica, política, cultural e social. Pode-se dizer que as cotas são uma forma de tornar a universidade, lugar historicamente tido como para poucos, com cor e classe quase uniformes, mais plural, atendendo diferentes segmentos da sociedade, não fazendo distinção de pessoas, propiciando-lhes a oportunidade de graduação em um curso superior.

O recente acesso à educação superior pelos indígenas traz melhorias não apenas para o estudante, mas para toda a comunidade, pois essa qualificação lhe proporciona assumir funções estratégicas para o povo indígena, afirma a então Diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), Rita Gomes do Nascimento<sup>5</sup>. A Diretora avalia que as políticas públicas específicas para essas populações são potencializadas com a educação superior.

---

<sup>5</sup> MEC. **Universidade gaúcha forma a primeira indígena em medicina**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/43031-universidade-gaucha-forma-a-primeira-indigena-em-medicina>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

Com efeito, o interesse das comunidades indígenas vai além do curso de graduação em si, conforme afirma uma estudante, em seu segundo curso superior, sobre a valorização da sua própria cultura: “aprendi muito a valorizar ainda mais minha cultura”, diz. “Eu já conhecia muita coisa, mas não sabia o porquê”<sup>6</sup>. Por outro lado, por parte da universidade, “é uma experiência duplamente rica, um processo no qual as pessoas estão construindo conhecimento, ensinando e, ao mesmo tempo, aprendendo”<sup>7</sup>.

Ao inserir o cidadão indígena em uma sociedade que não é a sua, a política pública é agente de mediação no reconhecimento da identidade do indivíduo, que agora está diante da junção de dois universos, de origem e de destino, completamente diversos, com conhecimentos, práticas, costumes diferentes. Segundo o MEC, o apoio às iniciativas de inclusão indígena nas universidades tem como objetivos, dentre outros, resgatar sua identidade, ou seja, reconhecendo-a.

O Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, por exemplo, ação pensada e incorporada à estrutura desenvolvida para a permanência de estudantes indígenas em seus cursos, que consiste, basicamente, na designação de um monitor discente para cada estudante indígena, selecionado por meio de edital, com auxílio de uma bolsa, configura-se como uma política pública que objetiva garantir-lhes o direito a educação. Sabe-se que a realidade dos alunos quando chegam ao ambiente acadêmico não reflete o mesmo patamar de educação básica que preconiza a legislação brasileira, tendo-se que se lidar também com a questão das diferenças culturais, como a língua.

Essa ação de acolhida universitária tem sido considerada fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas, pois pode acarretar um melhor desempenho acadêmico desses alunos, além de contribuir também para a promoção da convivência e da integração entre os alunos. Com efeito, do acompanhamento surgem relações de amizade, as quais refletem o interesse pela cultura, pela língua, valores, a empatia com a causa indígena, a compreensão da sua visão de mundo diferente, do seu direito à educação diferenciada e de qualidade, garantida pela legislação brasileira, mas que muitas vezes é alvo de preconceito e rejeição, em razão da própria reserva de vagas. Aliás, um dos objetivos dos indígenas na universidade é exatamente qualificar mais educação básica dentro

---

<sup>6</sup> MEC. **Indígenas de Rondônia têm reserva de vagas de graduação**. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/30681-indigenas-de-rondonia-tem-reserva-de-vagas-de-graduacao>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

<sup>7</sup>Idem, Ibidem.

das aldeias e esse entendimento acaba sendo absorvido e perpetuado dentro da comunidade acadêmica, inclusive levando muitos seus membros a solidarizarem-se com a causa indígena.

Esse cenário, considerando à política pública que incentiva o acesso e a permanência de indígenas nas universidades, proporcionando-lhes igualdade de oportunidades e, assim, resgatando-lhes da margem da sociedade, induz à identificação do problema de pesquisa, questionando-se como ocorre o processo de inserção indígena na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, a partir da luta pelo reconhecimento de sua identidade.

## **1.2. Objetivos**

O objetivo-geral consiste em compreender o processo de inserção indígena na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, a partir da luta pelo reconhecimento de sua identidade. Como objetivos específicos têm-se:

- caracterizar o Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- contextualizar o processo de inserção dos alunos indígenas na universidade;
- descrever a atuação da FURG, no que tange às políticas públicas de acesso e permanência indígena;
- identificar, do ponto de vista dos indígenas, os aspectos essenciais à luta pelo reconhecimento da sua identidade, bem como as razões pelas quais buscam a educação superior;
- analisar as potencialidades e limitações da FURG para o reconhecimento da identidade indígena.

## **1.3. Justificativa**

O reconhecimento da identidade indígena passa, por certo, pela sua qualificação universitária, com foco na própria causa indígena, que envolve a questão da luta pela demarcação de suas terras, bem como o retorno qualificado para as suas comunidades, objetivos imediatos dos estudantes indígenas que buscam o ensino superior. A presença de médicos, enfermeiros, advogados, professores mais qualificados eleva a condição de vida das comunidades e aldeias, gera segurança e conforto aos seus membros, em sua luta contínua para ter seus direitos reconhecidos e garantidos.

Entretanto, a reafirmação de sua identidade, por meio do reconhecimento do outro tem grande peso na decisão de entrar para a universidade. Com efeito, tudo é novo, assustador até, cultura diferente, gente diferente, língua diferente. Muitos permanecem em suas aldeias até a conclusão do ensino médio, e por mais que conheçam a língua portuguesa escrita, suas vivências, suas atividades cotidianas dão-se na língua nativa.

Os acadêmicos indígenas passam por muitas adaptações, sendo a barreira da língua, por exemplo, possivelmente, uma das mais difíceis de se ultrapassar, pois ela é o instrumento, a ferramenta para todo o resto. Dela depende seu cotidiano, pedir informação, ouvir a resposta à pergunta que fez, conversar com os colegas, assistir as aulas, não se trata de uma tradução mental simultânea. Por vezes, leva alguns segundos, os quais bastam para o pensar diferente dessas minorias por parte dos outros e o pensar diferente de si mesmos.

É necessário assumir a sua condição de indígena perante si e perante os demais, que não se/o reconhecem como capazes, merecedores de estar ali. E a universidade, enquanto poder público devedor desse reconhecimento, tem a obrigação de propiciar a garantia do direito à educação, bem público que produz. Bem mais que isso, tem a responsabilidade de ter ido até a comunidade buscar os alunos indígenas, com todas as peculiaridades que carregam consigo, não apenas em razão de suas diferenças culturais, de vida, de mundo, mas essencialmente pelo fato de todos nós, seres humanos, trazemos marcas, familiares, educacionais, sociais, positivas ou não, e que influenciam diretamente a nossa formação.

A universidade é um ambiente de múltiplos espaços a serem conquistados pelos acadêmicos, todos eles, mas em especial, pelos indígenas, tendo em vista sua origem e sua missão. Ela não pode deixar que se perca o foco porque não se trata apenas de conduzir seus alunos, comparando-se às demais instituições de ensino, envolvendo a educação básica. A universidade precisa ensinar a estar apto a seguir o seu caminho.

Portanto, é preciso investigar o processo de inserção indígena na universidade, no contexto da luta por reconhecimento identitário, bem como as pretensões de identidade individual e coletiva que se buscam neste novo cenário, levando em conta a questão da justiça social, os padrões institucionalizados de valores culturais e o preconceito ainda presente na sociedade, além dos sentimentos de injustiça e desrespeito oriundos dessa discriminação.

As ações afirmativas são essenciais para que seja possível conquistar esses múltiplos espaços, sejam acadêmicos, sociais, na medida em que elas possibilitam o primeiro passo dessa conquista, qual seja, a própria presença das minorias excluídas em quaisquer desses espaços. Assim, a próxima seção caracterizará as ações afirmativas, evidenciando seus aspectos legais e históricos.

## 2. AÇÕES AFIRMATIVAS

As ações afirmativas fazem parte da legislação brasileira desde 1930, época do governo de Getúlio Vargas, quando foi criada a Lei dos Dois Terços. Com ela, buscava-se assegurar a participação majoritária de trabalhadores brasileiros em empresas e postos de trabalhos, principalmente, os de propriedade dos imigrantes que discriminavam os considerados nativos no Brasil (CORDEIRO, 2008).

Na área da educação, as ações afirmativas surgiram mais tarde, com a Lei nº 5.465/68, conhecida como Lei do Boi. Ela dispunha que os estabelecimentos federais de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária reservariam, anualmente, de preferência, 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou seus filhos, proprietários ou não de terras, que residissem com suas famílias na zona rural, e 30%, aos que morassem em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (CORDEIRO, 2008).

O Programa Nacional de Ações Afirmativas, instituído, no âmbito da Administração Pública Federal, pelo Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, trata de políticas públicas que objetivam corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos, protegendo minorias discriminadas em determinado período histórico. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos, visando, conforme Oliven (2007), remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, a universidades e a posições de liderança. Para Moehlecke (2002), trata-se de uma medida reparatória, compensatória e que busca a correção de uma situação de discriminação e desigualdade, em que se encontram determinados grupos sociais.

Segundo a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, as políticas de ações afirmativas não são exclusivas do governo. A iniciativa privada e as organizações sociais sem fins lucrativos também podem atuar nesse processo, em conjunto, dando suporte ou de forma complementar ao governo, na elaboração, execução e acompanhamento dessas ações.

Os principais campos em que se adotam as ações afirmativas são o mercado de trabalho, a política e a educação superior, beneficiando os representantes de minorias raciais e étnicas e as mulheres. Angnes, Freitas, Klozovski, Costa e Rocha (2017) apontam que, no Brasil, cotas de participação já existem em diversos segmentos da sociedade, como as cotas eleitorais, reserva de vagas em concursos públicos para negros, pardos ou portadores de necessidades especiais.

Cordeiro (2008) lembra que a Constituição Federal de 1988, em seu art. 37, inciso III, traz um exemplo de ação afirmativa ao prever 5% de vagas em postos de trabalhos, concursos e outras atividades para os portadores de deficiência. Da mesma forma, a Lei Eleitoral nº 9.504/97 dispõe 30% de vagas para mulheres na lista de candidatos nas eleições partidárias. Com efeito, existem ainda várias outras leis federais, estaduais e municipais que garantem ações afirmativas para idosos, aposentados, crianças, mulheres, microempresários, dentre outros.

No entanto, frequentemente a Lei das Cotas é rechaçada, sob o argumento de que essas cotas não poderiam ser raciais, tendo em vista que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, conforme dispõe o art. 5º, caput, da Constituição Federal (BRASIL, 1988). O STF já se manifestou a respeito, de forma unânime, considerando que decidido unanimemente que as ações afirmativas são constitucionais, além de políticas essenciais para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país.

De fato, esse preceito constitucional de igualdade embasa as ações afirmativas. Porém, o princípio constitucional da equidade propõe que se tratem os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual, na medida de suas desigualdades, de modo a oferecer estímulos a todos àqueles que não tiveram igualdade de oportunidades, devido à discriminação e ao racismo.

## **2.1. Contexto histórico**

O termo ação afirmativa, de acordo com Domingues (2005), foi criado em 1963, nos Estados Unidos, pelo então presidente John Kennedy, para nomear o conjunto de políticas públicas e privadas para o combate à discriminação racial. Conforme Moehlecke (2002), nesse período, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra, no caso, estendendo-se a ideia às demais minorias.

Segundo Oliven (2007), o debate sobre essa forma de discriminação positiva tem um caráter internacional, sendo implementada em diversos países, variando o público a que se destina, como na Índia, por exemplo. Nesse país, há reserva de um percentual de vagas nas universidades públicas a castas consideradas inferiores: os *dalits* ou intocáveis.

No Brasil, segundo Carvalho (2003), a discussão acerca da implantação de ações de caráter reparatório começou com o Jornal Quilombo, publicado na metade do século XX, que já trazia a ideia de acesso de estudantes negros na educação pública e privada, em todos os níveis de ensino. Após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, a questão das ações afirmativas ganhou destaque no cenário brasileiro.

As duas primeiras Conferências sobre a problemática do racismo, realizadas em 1978 e em 1983, deram-se em torno do debate e esforço internacional de congregação de forças políticas contra o regime do *apartheid*, que vigorou de 1948 a 1994 na África do Sul. Como produto final da Conferência, os Estados participantes adotaram uma agenda comum de combate à discriminação e à intolerância, contemplando-se várias propostas de movimentos sociais da América Latina, entre elas: as demandas por políticas públicas que enfrentassem o racismo e as desigualdades de forma mais estrutural, que reconhecessem e valorizassem a história e a cultura de povos subjugados pelo colonialismo, que reconhecessem a titularidade das terras quilombolas, indígenas e de outras comunidades tradicionais e a necessidade de programas de ações afirmativas (CARREIRA, 2015).

Segundo Portes e Sousa (2011), a delegação oficial brasileira comprometeu-se a lutar contra a discriminação racial e propôs a adoção de ações afirmativas a favor da população discriminada. Até então, o Brasil não tinha políticas públicas de caráter étnico-racial que vislumbrasse o ingresso de minorias excluídas em universidades públicas.

Cordeiro (2008) destaca que os indígenas latino-americanos se configuram como um coletivo social que demanda educação, a despeito das transformações que ocorrem por meio dela, como resposta ao desafio contemporâneo de uma interculturalidade. Com efeito, a criação e implementação de ações afirmativas para indígenas na América Latina dão-se essencialmente na área da educação, através da abertura curricular, que propõe a incorporação de conhecimentos e saberes indígenas nos currículos oficiais. No Brasil, essas ações buscam a criação de escolas específicas na educação básica e, na educação superior, a criação de cursos específicos de formação de professores, as Licenciaturas Interculturais.

As políticas de ações afirmativas para a inclusão social do indígena no ensino superior devem se dar sob uma perspectiva pluricultural, respeitando a diversidade e as perspectivas indígenas diferenciadas. No entanto, é inconciliável a coexistência de um “estado que se declara multicultural, mas que pratica ações, principalmente as ligadas à educação, alicerçadas em princípios monoculturais”. Por certo, isso evidencia um desrespeito ao direito à diferença, já previsto em lei, contribuindo para o processo de discriminação e exclusão do

indígena no sistema de ensino superior, o que reflete a falta de reconhecimento e promoção dos valores e visões de mundos diferenciados e não a baixa escolaridade dos indígenas. A inclusão demanda “uma universidade que não referende apenas os valores e a ciência do ocidente” (CORDEIRO, 2008, p. 44).

Segundo Souza (2006), para compreender a necessidade de uma ação afirmativa, é preciso, antes de tudo, compreender o contexto social vivido por um país, seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas. O preconceito por parte de setores da sociedade, em muitos casos, advém dessa falta de entendimento acerca do histórico que precedeu a política pública.

Apesar da grande luta pela inclusão e da aparente realidade de uma sociedade sem preconceitos, se percebem no Brasil sucessivas ocorrências de atitudes racistas, que nem sempre recebem atenção merecida. Elas acabam passando despercebidas ou ficando impunes, seja por omissão, desconhecimento ou por falta de uma formação adequada que retifique o conceito ideológico adquirido sobre a imagem do indígena (CORDEIRO e MORAES, 2009).

Luciano (2006, p. 164) argumenta que a discussão da proposta de cotas nas universidades passa necessariamente por uma opção político-ideológica da sociedade brasileira, refletindo-se no tipo de sociedade se quer: “culturalmente rica e plural, economicamente inclusiva e justa e socialmente pacífica e digna, ou culturalmente pobre e homogênea, economicamente excludente e miserável e socialmente injusta, escravista e violenta”. Com efeito, estando o poder de decisão nas mãos de uma minoria da elite, detentora do poder político e econômico, meios de comunicação de massa, tecnologia, o próprio sistema educacional como um todo, tem-se a manipulação da consciência da maioria, restando o compromisso de alguns políticos conscientes na luta para vencer o preconceito, o racismo, a intolerância.

No Brasil, as ações afirmativas integram uma agenda de combate à herança histórica de escravidão, segregação racial e racismo. Nesse sentido, Guimarães (2003) destaca que no que tange à questão racial brasileira, o país costumava ser lembrado internacionalmente por suas desigualdades raciais, facilmente demonstráveis pelas estatísticas oficiais, sem poder apresentar em sua defesa um histórico de políticas de combate a essas desigualdades.

Cordeiro (2008, p. 41) destaca que “no Brasil, uma nação diversa e multiétnica, após mais de 500 anos de colonização, os indígenas ainda enfrentam desafios e realidades que colocam em risco sua diversidade cultural e a própria sobrevivência como pessoa humana”. Os avanços constitucionais e infraconstitucionais, por meio de decretos e leis específicas, bem

como em políticas públicas, envolvendo a questão indígena fortaleceram a busca pelo reconhecimento do direito à diversidade étnica e cultural.

Contudo, os povos indígenas continuam sendo vítimas de violações de seus direitos, por fatos estes relacionados à discriminação étnico-racial. A defesa contra as situações de discriminação, intolerância, preconceitos e desrespeito aos direitos já preconizados legalmente mostra que a sociedade brasileira desconhece a realidade indígena e a importante contribuição destes na identidade racial brasileira, além da influência cultural no nosso modo de vida (CORDEIRO, 2008).

Diante de um cenário como esse é que nasce uma política de ação afirmativa. Após a leitura de um diagnóstico sociocultural histórico, há a comprovação estatística das desigualdades existentes e da necessidade de reparos. Após o diagnóstico e o planejamento de uma política de ação afirmativa, os gestores governamentais encaminham a legislação, monitoram sua aprovação e implementação (SOUZA, 2006).

É importante destacar que uma ação afirmativa não deve ser vista como um benefício ou algo injusto. Com efeito, ela só se faz necessária quando se percebe um histórico de injustiças e direitos que não foram assegurados. Oliven (2007, p.30) constata que “a sub-representação de minorias, em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade pode ser considerada um reflexo de discriminação”.

Ainda, uma ação afirmativa não deve ser vista como uma simples medida paternalista ou que cria dependência. Elas são ações necessárias para a correção de desigualdades, de modo que, assim que desaparecerem, a adoção de ações afirmativas deixa de ser necessária. Conforme aponta Oliven (2007), a criação de incentivos que busquem o equilíbrio entre os percentuais de cada minoria na população, em geral na composição dos grupos de poder nas diversas instituições que fazem parte da sociedade, deve dar-se por um período provisório.

Nesse sentido, Luciano (2006) ratifica que as políticas de cotas são, portanto, necessárias enquanto política compensatória, mas não enquanto política pública permanente. A solução definitiva para superar as desigualdades de condições e oportunidades deve ser pautada por um serviço educacional de qualidade, sem privilégios, ao alcance de todos os cidadãos brasileiros.

Cordeiro e Moraes (2009) confirmam que as cotas não constituem uma medida definitiva para solucionar os desníveis sociais, mas uma medida provisória que garanta o acesso imediato ao ensino superior, por exemplo, até que outras políticas mais eficazes sejam implantadas ou até que não haja mais a necessidade de ações afirmativas, quando se tenha alcançado a igualdade. Trata-se de um dos diversos instrumentos que devem ser usados para

reverter a imagem negativa consolidada há muitos séculos ao longo da história desses grupos. Dessa forma, as cotas não vêm para discriminar ou separar, mas para igualar e inserir esses cidadãos no meio social; vêm, nas palavras de Luciano (2006), para democratizar o acesso ao Ensino Superior.

## **2.2. Base legal**

O Programa Nacional de Ações Afirmativas consiste numa política pública que objetiva corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, protegendo minorias discriminadas em determinado período histórico. Athayde e Brand (2009) apontam que não há uma relação direta entre a distribuição da população indígena pelo território nacional e as iniciativas de ações diferenciadas de acesso ao ensino superior, ainda que as ações afirmativas devessem estar mais presentes nos estados que possuem populações indígenas maiores.

Com efeito, segundo Bergamaschi e Kurroschi (2013), há um descompasso regional acentuado no oferecimento de vagas e cursos para o ensino superior indígena, devido a um menor número de universidades em algumas regiões, mas também em razão de um menor envolvimento das instituições universitárias com a temática. A região norte do Brasil, por exemplo, onde vive a grande parte de indígenas, poucas universidades oferecem vagas, enquanto que na região sul, mesmo com um menor índice populacional, mais da metade das universidades já contam com a presença de estudantes indígenas.

Cajueiro (2008, p. 6) vai além, atribuindo a essa realidade o que chamou de “distribuição regional do preconceito, pela qual quanto maior a população indígena, maior a quantidade de terras a que têm direito, mais intensos são os preconceitos e mais lhe são vedados os acessos a outros direitos”. Bergamaschi e Kurroschi (2013, p. 5) apontam os conflitos em relação à posse da terra, evidenciados nas regiões de maior presença indígena, como uma das razões do problema: “predomina entre as elites – e entre a população em geral – da região norte e centro-oeste a ideia ‘que há muita terra para poucos índios’ ou então um preconceito que advoga que ‘lugar de índio é na floresta e não na escola’ - ou na cidade -, muito menos na Universidade”. (Grifo das autoras)

A Lei das Cotas, isto é, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe acerca da reserva de um percentual de vagas para determinado grupo que se pretende incentivar. As universidades federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio reservam em

cada concurso seletivo para ingresso nos cursos, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino básico em escolas públicas. Ainda, 50% (cinquenta por cento) das referidas vagas são reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio), per capita.

A referida lei dispõe que essas vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As vagas não preenchidas e as remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino básico em escolas públicas.

Em relação aos mecanismos de seleção dos candidatos indígenas, conforme Angnes, Freitas, Klozovski, Costa e Rocha (2017), na maioria das vezes, eles enquadram-se às políticas voltadas aos afrodescendentes ou carentes, mas em alguns casos, o processo seletivo dá-se por um vestibular específico realizado apenas para indígenas. Trata-se concursos com critérios de seleção e conteúdos diferenciados daqueles aos quais se submetem os outros candidatos.

Com efeito, os processos seletivos específicos para acesso de indígenas ao ensino superior consistem em uma política pública que tenta promover a cidadania, especificamente no que tange ao acesso à educação superior por parte de segmentos sociais historicamente excluídos. Assim, têm um caráter compensatório, na tentativa de se resgatar a valorização de uma identidade marginalizada, reforçando a proteção dos direitos e garantias fundamentais de todas as pessoas, como a educação, por exemplo.

### **2.3. O ensino superior para os povos indígenas**

A demanda por uma educação superior para o povo indígena passou a ser assunto de relevância nas últimas décadas, momento de redimensionamento das relações entre índios e não índios. A partir da Constituição de 1988 e dos avanços pós-constituição na questão indígena, fortaleceu-se o trabalho das organizações indígenas e o reconhecimento do direito à diversidade étnica e cultural. Sabe-se que várias experiências ocorreriam de forma isolada e

fragmentada e eram movidas pela iniciativa pessoal dos indígenas ou junto às suas famílias (ANGNES *et al*, 2017).

Segundo Luciano (2006), ainda na década de 1990, o acesso ao ensino superior foi ampliado com propostas de políticas de ações afirmativas adotadas por governos, instituições de ensino e iniciativas privadas. Cajueiro (2008) destaca o acesso de estudantes indígenas a instituições de ensino superior privadas, com suporte de bolsas da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Com efeito, as primeiras experiências de ações afirmativas para a educação, envolvendo estudantes indígenas deram-se por meio de convênios entre a FUNAI e algumas universidades públicas e privadas, como a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Algumas instituições de ensino superior adotaram as políticas de interiorização de ensino e pesquisa, permitindo aos índios a oportunidade de participar dos processos seletivos, a partir da abertura de polos universitários em municípios estratégicos, como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (LUCIANO, 2006).

Dados recentes do censo da educação superior do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2015, contatam 32.147 indígenas matriculados, sendo 9.810 em instituições públicas, dos quais 7.392 em instituições federais, 2.268 em instituições estaduais, 150 em instituições municipais, e 22.337 em instituições privadas. As políticas de governo têm chegado às aldeias como nunca até então, “mesmo que em muitas regiões do país, as terras indígenas sejam devastadas e a violência sob muitas formas seja parte de seu cotidiano”. Com efeito, em “um tempo em que as roças foram deixadas pelo mijo e em que o diabetes cresceu pelo Brasil indígena afora”, tem-se um “cenário de desenvolvimentismo”, com políticas de combate à pobreza e de universalização da educação, de acesso ao ensino superior, com a implantação de ações afirmativas, especialmente por meio de cotas (LIMA, 2018, p. 428).

A educação tornou-se objeto de desejo e interesse dos indígenas, situação, nas palavras de Lima (2018, p. 429), muito mais geral e conectada às grandes transformações nos modos de vida mais próximos aos de campesinatos indígenas. “As cidades e a escola como via de acesso a posições nesse mundo hegemônico pelo urbano assumiram e parecem continuar assumindo uma importância significativa na vida de muitos povos indígenas”.

Bergamaschi e Kurroschi (2013, p. 3) destacam que o número de escolas em terras indígenas, especialmente contando com professores pertencentes às comunidades a que se destinam, com propostas curriculares diferenciadas e materiais didáticos específicos e bilíngues, tem crescido de forma rápida, refletindo um “movimento de apropriação de uma

instituição eminentemente ocidental em sua origem, mas que aos poucos toma a coloração do povo indígena que a protagoniza”. Em 2012, o Censo Escolar registrou 2.954 escolas indígenas em 26 estados brasileiros (com maior concentração na região norte), enquanto que em 2002, haviam 1.392 escolas registradas pelo correspondente censo, configurando-se um aumento de mais de 100% em uma década.

Com efeito, esse movimento acarreta um crescente e acelerado processo de escolarização em terras indígenas, bem como vislumbra o ensino superior como um direito. Há, por certo, um impacto das ações governamentais no crescimento do acesso indígena ao ensino superior, mas destaca-se a atuação dos “movimentos dos povos indígenas que, entre outros caminhos, elegeram também o ensino superior como um espaço de afirmação e as universidades como aliadas em suas lutas” (BERGAMASCHI e KURROSCHI, 2013, p. 4).

Além disso, Cordeiro (2008) aponta que os indígenas, com efeito, estão buscando cada vez mais o ensino superior para melhor resistir à discriminação, de modo a apropriar-se de conhecimentos que lhes servirão de instrumentos de defesa, exercendo profissões iguais aos demais brasileiros, como o curso de Direito, por exemplo. Bergamaschi e Kurroschi (2013) destacam também o interesse por cursos da área da saúde, das ciências da terra, áreas que dialogam mais diretamente com as políticas indigenistas.

A procura dos indígenas pelo ensino superior para Cordeiro (2008) vem de sua necessidade de formar lideranças com conhecimentos fundamentais, que possam ser utilizados na defesa dos direitos indígenas, na gestão territorial, nas próprias políticas públicas, na elaboração e gestão de projetos em benefício das comunidades, nas áreas da saúde, educação e produção, fortalecendo as organizações indígenas e contribuindo para a efetiva autonomia dos povos. A educação superior atua, assim, de acordo com Luciano (2006), como uma ferramenta, a partir do fortalecimento de seus conhecimentos originários, para a promoção de suas próprias propostas de desenvolvimento de suas instituições, incrementando suas capacidades de negociar, pressionar e intervir, dentro e fora das comunidades.

Assim, conforme concluem Bergamaschi e Kurroschi (2013, p. 5), a demanda crescente por ensino superior entre os povos indígenas dá-se tanto pela ampliação de práticas de escolarização no ensino fundamental e médio em terras indígenas, quanto pelo fato de a universidade ter se tornado um espaço político, de afirmação e de luta. “A presença indígena no ensino superior é um fato político”.

Desde o início da década passada, foram surgindo propostas mais abrangentes, como bolsas de estudos oferecidas pela FUNAI a estudantes indígenas de escolas particulares, que

aos poucos iam sendo incorporados pelas universidades públicas, como é o exemplo da Universidade de Brasília (UnB), através das políticas de cotas e das bolsas oficiais, como o próprio Programa Universidade para Todos (PROUNI), e também da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Da mesma forma, algumas instituições privadas também passaram a contribuir para a ampliação do acesso de estudantes indígenas Ensino Superior, como a Fundação Ford, através do *International Fellowship Program* (IFP), com a oferta de bolsas anuais a estudantes carentes, incluindo indígenas, para ingresso e permanência no Ensino Superior, nos níveis de pós-graduação, mestrado e doutorado (LUCIANO, 2006).

Segundo Angnes, Freitas, Klozovski, Costa e Rocha (2017), a política da FUNAI permaneceu atuante nos anos 2000, quando, por ocasião da comemoração dos 500 anos da presença, colonização, exploração e expropriação dos seus territórios tradicionais por não-indígenas, iniciou-se uma nova discussão referente às políticas públicas direcionadas ao ensino superior para os povos indígenas. Houve nesse período um aumento significativo do acesso indígena ao ensino superior: 1.300 universitários indígenas, majoritariamente em instituições privadas, com apoio da FUNAI, ou de instituições estrangeiras; em 2013, cerca de dez mil, predominantemente em universidade públicas, em função das políticas afirmativas de governos estaduais, federal ou das próprias universidades (PALADINO *apud* BERGAMASCHI e KURROSCHI, 2013).

As primeiras iniciativas direcionadas especificamente à oferta de vagas para indígenas em cursos regulares partiram das Universidades Estaduais do Paraná, seguidas pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) (ANGNES *et al*, 2017). Em 2001, a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) tornou-se a universidade brasileira pioneira na formação de professores indígenas em nível superior, por meio da implementação de seu curso de Licenciatura Intercultural (CAJUEIRO, 2008).

Em nível federal, a UnB foi a primeira universidade federal a adotar uma política de ação afirmativa, destinando uma reserva de cotas para negros e de vagas suplementares para acadêmicos indígenas. Essa universidade implantou as políticas de cotas sem nenhuma lei específica, mas por deliberação do Conselho Universitário, cuja autonomia permitiu elaborar e implementar uma Resolução acerca do assunto (ATHAYDE e BRAND, 2009).

O ensino superior para os povos indígenas divide-se em duas vertentes diferentes: a formação superior para professores indígenas em cursos específicos (Licenciaturas Interculturais); e a formação de ensino superior em busca de outras profissões para inserção

no mercado de trabalho. Existe a necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, colocando-os à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização a que estão submetidos e que culmina nas demarcações de terras para as coletividades (ANGNES *et al*, 2017).

Além das Licenciaturas Interculturais, outra forma que possibilita a presença de estudantes indígenas no ensino superior é propiciada por políticas de cotas. Elas se materializam promovendo-se o ingresso por meio de reserva de vagas, bônus, que consiste em acréscimo de pontos nos processos seletivos e vagas suplementares em cursos regulares e convencionais (BERGAMASCHI e KURROSCHI, 2013).

Segundo Athayde e Brand (2009), a criação e a implantação da política de cotas nas universidades brasileiras tiveram diferentes critérios: os socioeconômicos, destinados aos alunos oriundos de escolas públicas; étnico-raciais, para indígenas e negros; e simultaneamente os socioeconômicos e étnico-raciais. Nesse sentido, Cajueiro (2008) destaca uma discussão em torno das políticas de reconhecimento, em se se questionam os parâmetros a partir dos quais se tem reconhecido o público-alvo das políticas de tratamento diferenciado, como definir quem tem direito. O poder de definição do público-alvo dessas políticas de tratamento diferenciado está concentrado nas mãos de administradores institucionais e governamentais, o que reforça o quão justa precisa ser a seleção.

Destaca-se o Vestibular Específico dos Povos Indígenas no Paraná, processo de seleção dos estudantes indígenas nas universidades estaduais paranaenses, que ocorre desde 2001, envolvendo vagas suplementares, do qual participam as seis universidades públicas estaduais do Estado. O processo seletivo constitui-se de uma prova de Língua Portuguesa Oral, no primeiro dia; e provas de Língua Portuguesa – Redação e Interpretação, Língua estrangeira e/ou Línguas Indígenas (Guarani ou *Kaingang*), Biologia, Matemática, Física, Química, História e Geografia, no segundo e último dia (ANGNES *et al*, 2017).

A prova língua portuguesa oral justifica-se em razão da seleção ser específica para candidatos com culturas de tradição oral, como os povos indígenas. Ainda que seja objeto de crítica de professores e funcionários das universidades envolvidas, concorda-se que essa prática cumpre objetivos relevantes, considerando que, assim, os avaliadores podem perceber os traços do cotidiano dos candidatos, quem realmente vive em terra indígena (ANGNES *et al*, 2017).

A prova escrita de Língua Indígena (*Kaingang* ou Guarani) como opção concorrente à Língua Estrangeira Moderna (inglês ou espanhol) foi incluída a partir da quinta edição do

vestibular, em 2005, visando à valorização das línguas nativas e favorecendo aqueles que residem nas terras indígenas, ainda que nem todos os residentes sejam falantes. Outro aspecto considerado foi a possibilidade de compensar o baixo desempenho nas provas de português dos falantes nativos de língua indígena, o que por certo, fortalece o uso das línguas nativas nas comunidades de origem dos candidatos (ANGNES *et al*, 2017).

Por outro lado, a existência de um único vestibular para os povos indígenas não corresponde aos mesmos recursos para a permanência e conclusão dos ingressos em cada instituição. A problemática da evasão dos acadêmicos indígenas tem menores índices de evasão nas universidades que têm implantadas políticas de acompanhamento para esses alunos. Pode-se inferir, assim, que uma possível solução para esse problema esteja na constituição e implantação de políticas mais sólidas de permanência para esses acadêmicos indígenas (ANGNES *et al*, 2017).

Cordeiro (2008) destaca que as dificuldades enfrentadas pelos indígenas nos países em desenvolvimento são iguais, sendo que ter acesso ao ensino superior configura-se como um privilégio e permanecer nele, um desafio ainda maior. Países como México, Chile, Paraguai, Peru e Bolívia relatam que o atendimento do ensino superior à população em geral não atinge índices desejáveis, mas tem bons resultados. Já os indígenas encontram-se em situação de maior desvantagem, considerando o fato de geograficamente estarem mais distantes das universidades (geralmente, na zona rural) e o problema da qualidade da educação recebida nos níveis de ensino anteriores.

Com efeito, são poucos os alunos indígenas que conseguem concluir a educação básica, em decorrência de vários obstáculos, como currículos e metodologias sendo importados de escolas não-indígenas. Ainda, a maior dos que ingressam no ensino superior é egressa de escolas públicas, em especial, de escolas localizadas em aldeias, cujas condições de ensino e aprendizagem são precárias, conforme afirmam Athayde e Brand (2009).

Bergamaschi e Kurroschi (2013) apontam que em 1991, a educação escolar indígena saiu da jurisdição da FUNAI, passando a ser coordenada pelo MEC e pelas secretarias de educação estaduais e municipais. Porém, segundo Cordeiro (2008), grande parte dos estados brasileiros não regulamentou a categoria de Escola Indígena, incorporando-as efetivamente aos seus sistemas de ensino, garantindo a especificidade que lhes é própria. Com isso, a maioria das escolas indígenas encontra-se submetida ainda às esferas municipais, que acabam impondo seus modelos de currículos, calendários, gestão, formas de avaliação, dentre outros, iguais às escolas não-indígenas, configurando-se num total desrespeito à autonomia estabelecida em lei.

Então, após ingressar na universidade, os indígenas, no Brasil e em outros países também, enfrentam problemas de permanência, seja por questões acadêmicas, seja, por dificuldades de ordem econômica, por exemplo, a precariedade da situação financeira da família. Porém, destaca-se, a exemplo do México, um avanço que ainda não se verifica no Brasil: a criação de algumas universidades interculturais abertas. Tratam-se de espaços privilegiados com diálogo entre culturas, orientação curricular flexível, acesso diferenciado nos critérios acadêmicos e combinação de programas de apoio acadêmico (bolsas), em que se evidencia a transformação da instituição que recebe, com a criação, principalmente, de mecanismos que evitam o abandono dos estudos por qualquer razão (CORDEIRO, 2008).

No entanto, Angnes, Freitas, Klozovski, Costa e Rocha (2017) acreditam que as dificuldades na conclusão do ensino superior, por parte do acadêmico indígena, vão além de questões estruturais, envolvendo aspectos de ordem psicossocial na trajetória desses estudantes. Além disso, conforme apontam Athayde e Brand (2009), ainda que as políticas de cotas permitam ações que possibilitem uma maior abertura para a inserção de grupos étnicos no ensino superior público, muitas pessoas que estão nas universidades não compreendem o sentido dessas iniciativas.

Muitos não indígenas consideram o índio um ser sem civilização ou cultura, incapaz, selvagem, um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances (LUCIANO, 2006). Trata-se da figura do índio genérico, presente desde os primórdios da história do Brasil, com a qual o colonizador buscou desidentificar os povos indígenas, estratégia eficaz quando se quer dominar alguém e destituí-lo de qualquer singularidade, tornando-o invisível (ARAÚJO et al apud ANGNES et al, 2017).

Apesar do preconceito ainda presente na sociedade como um todo, bem como um elevado número de evasão e repetência de acadêmicos indígenas, conforme dados quantitativos, tem-se a presença de um número cada vez maior desses acadêmicos nas instituições de ensino superior. Isso reflete o enriquecimento desses espaços em termos de diversidade cultural (ATHAYDE e BRAND, 2009).

Com efeito, Bauman *apud* Athayde e Brand (2009) observa que a diversidade cultural está cada vez mais presente no mundo moderno, considerando-se o absolutismo étnico uma característica sem tanto valor na pós-modernidade. O grande problema seria, entretanto, o surgimento de novas e velhas formas de identidades e suas tentativas de se firmarem por meios mais fechados de cultura e de comunidade, recusando o engajamento na convivência com a diferença. Ou seja, busca-se reconstruir uma identidade una, unificada e que filtre as ameaças da experiência social, como o racismo cultural de Hall (2006).

Conforme apontam Athayde e Brand (2009), pouco se discute acerca do modelo de universidade e das necessidades e possibilidades de transformação dessas instituições, no sentido de prepará-las para receber seus novos acadêmicos, os indígenas, que vêm aprender o que a universidade tem para ensinar, mas, também, ter seus conhecimentos reconhecidos, valorizados. Torna-se fundamental que as instituições de ensino superior e seus educadores sejam mais democráticos, multiculturais e voltados aos interesses da sociedade como um todo, para além das ações afirmativas e das cotas, dialogando com as diferenças, de modo a se debater mais as questões metodológicas e o currículo, além de projetos de pesquisas e programas que possam favorecer não só o ingresso, mas, também, a permanência efetiva dos acadêmicos índios no ensino superior público.

Nesse sentido, a seguir, o presente estudo, propõe-se a contextualizar a realidade dessa minoria étnica brasileira, apresentando-se alguns aspectos censitários, bem como uma contextualização da questão das terras indígenas. Ainda, caracteriza a educação superior para os indígenas no país, bem como aborda a questão e do reconhecimento da identidade indígena, envolvendo os conceitos de reconhecimento social e identidade moderna, de Taylor, bem como os de reconhecimento e redistribuição, considerando as dimensões do reconhecimento intersubjetivo de Honneth e o princípio da paridade de participação de Fraser.

### 3. OS INDÍGENAS E A LUTA POR RECONHECIMENTO DE SUA IDENTIDADE

O Censo Demográfico 2010, que comparou e analisou três referências censitárias, 1991, 2000 e 2010, revelou um crescimento da população que se declarou indígena, no período, principalmente nas áreas urbanas do país: em 1991, a maior parte da população indígena, 76,1% ou 223 mil pessoas, vivia em áreas rurais; em 2000, 383 mil ou 52,0% do total moravam em áreas urbanas (LAGE, 2005). Independentemente da área geográfica onde estivessem residindo, o Censo Demográfico 1991 revelou que em 34,5% dos municípios brasileiros residia pelo menos um indígena autodeclarado; no de 2000, esse número cresceu para 63,5%; e, segundo os dados mais recentes, do Censo Demográfico 2010, atingiu 80,5% dos municípios brasileiros (IBGE, 2012).

Segundo muitos demógrafos, não há efeito demográfico que explique esse aumento, sendo que as alterações verificadas são reflexo do crescimento do número de pessoas que, em 1991, se identificaram como de outras categorias e, em 2000, passaram a se identificar como indígenas (IBGE, 2005). Lage (2005) confirma essa hipótese como a mais provável para justificar esse crescimento, que, na avaliação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), configura-se como um aumento da proporção de indígenas urbanizados que optaram por se declarar índios no censo de 2000. De fato, houve mudanças significativas nas auto declarações indígenas de 2000, que aumentaram substancialmente em relação a 1991, enquanto, em 2010, mantiveram-se em patamares similares.

Para Luciano (2006), isso se atribui ao momento vivido, tido como mais apropriado para os indígenas, socialmente imperceptíveis, na busca por melhores condições de vida, mais especificamente, os incentivos governamentais, associado, por certo, à melhoria nas políticas públicas oferecidas aos povos indígenas. Com efeito, na década de 2000, houve muitos incentivos e programas para as populações de baixa renda e os indígenas estavam incluídos nesse grupo, em uma conjuntura política que estaria ajudando a reverter a invisibilidade sociopolítica desse segmento populacional.

Desde a última década do século passado, vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como etnogênese ou reetnização. Ou seja, os povos indígenas, forçados a esconder e a negar suas identidades para sobreviver, em meio a pressões políticas, econômicas e religiosas, tendo sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (LUCIANO, 2006).

Segundo Angnes, Freitas, Klozovski, Costa e Rocha (2017), já na década de 1970, a emergência de um movimento indígena retomava as discussões acerca do fortalecimento das

tradições e da identidade dos povos indígenas, enfatizando as discussões sobre os processos de etnogênese. O amadurecimento dos movimentos indígenas e o ressurgimento de grupos liderados pelos próprios índios, que tentavam reafirmar suas identidades, representavam o confronto de dois conceitos excludentes por si só: a política indígena, elaborada pelos povos indígenas, e a política indigenista, imposta e executada pelo Estado, como forma de promover o tutelamento.

Quer dizer, não se trata apenas da existência de políticas voltadas aos povos indígenas, mas de participar da construção dessas políticas. Como exemplo, Angnes, Freitas, Klozovski, Costa e Rocha (2017) destacam o vestibular específico para indígenas do estado do Paraná, ainda que um projeto de grande sucesso, não é o resultado de uma política indígena, proposta a partir da reivindicação das populações indígenas do estado, elaborada em conjunto com as comunidades indígenas paranaenses.

Conforme Lage (2005), o aumento da auto declaração também tem raízes históricas, considerando que a categoria indígena foi incluída apenas no censo de 1991, embora se investigue a cor desde o primeiro levantamento censitário realizado no Brasil, em 1872. Dessa forma, a distribuição espacial da população indígena é o resultado não apenas do processo histórico de ocupação sócio econômica do Brasil, como da tendência à crescente afirmação da identidade cultural e territorial dessa população ao longo do tempo (IBGE, 2012).

O último censo, de 2000, divide a população em cinco categorias: branco, preto, amarelo, pardo e indígena. Alterações metodológicas foram introduzidas no sentido de caracterizar as minorias com maior qualidade (IBGE, 2012). Segundo o IBGE, a formulação do quesito sobre cor ou raça deve ser aperfeiçoada nos censos demográficos brasileiros. Na América Latina, além da auto identificação, outros critérios são usados em alguns países para a classificação da população indígena, como o idioma ou língua falada, a localização geográfica e outras características (LAGE, 2005).

De acordo com o IBGE, na América do Sul, o Brasil apresenta um significativo contingente de indígenas, embora corresponda a somente 0,4% da população total. Isso porque não estão contabilizados brasileiros considerados índios isolados, considerando a própria política de contato, além daqueles que estão em processo de reafirmação étnica, após anos de dominação e repressão cultural, que ainda não estão se autodeclarando indígenas (LUCIANO, 2006).

No que diz respeito à terra indígena, trata-se de uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por eles utilizadas para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu

bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. De acordo com a Carta Magna, os povos indígenas, além do direito originário, que significa ser anterior à existência do Estado brasileiro, detêm o usufruto exclusivo sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Por ser um bem da União, a terra indígena é inalienável, indisponível e os direitos dos índios sobre elas são imprescritíveis.

Nos termos da legislação vigente<sup>8</sup>, as terras indígenas podem ser classificadas nas seguintes modalidades: tradicionalmente ocupadas, que consistem naquelas terras indígenas tratadas no art. 231 da Constituição Federal de 1988, como direito originário dos povos indígenas, cujo processo de demarcação é disciplinado pelo Decreto nº 1.775/96; reservas indígenas, que são as terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União, que se destinam à posse permanente dos povos indígenas; terras domaniais, que consistem nas terras de propriedade das comunidades indígenas, havidas, por qualquer das formas de aquisição do domínio, nos termos da legislação civil; e as interditadas pela FUNAI para proteção dos povos e grupos indígenas isolados, com o estabelecimento de restrição de ingresso e trânsito de terceiros na área.

O procedimento demarcatório das terras tradicionalmente ocupadas envolve seis fases, que são definidas por Decreto da Presidência da República. Ela não é criada por atos constitutivos, mas reconhecida a partir de requisitos técnicos e legais. Atualmente, conforme a FUNAI, as fases para demarcação de terras indígenas consistem em: realização de estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais, que fundamentam a identificação e a delimitação da terra indígena; delimitação das terras que tiveram os estudos aprovados pela Presidência da FUNAI; declaração, quando é expedida a Portaria Declaratória pelo Ministro da Justiça que autoriza a demarcação física, com a materialização dos marcos e georreferenciamento; homologação, quando a demarcação administrativa é homologada por decreto presidencial; regularização, com registro em Cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União; e interdição das áreas, com restrições de uso e ingresso de terceiros, para a proteção de povos indígenas isolados<sup>9</sup>.

Segundo o último censo (2010), estima-se que existam mais de 230 povos indígenas vivendo no Brasil, com uma população de cerca de 900 mil pessoas. Enquanto habitantes originais do país, eles têm suas terras garantidas por direito originário, soberano, independente

---

<sup>8</sup> CF/88, Lei nº 6.001/73 – Estatuto do Índio e Decreto nº 1.775/96.

<sup>9</sup> A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil.

de titulação ou de um reconhecimento formal, demarcadas como terras indígenas. Em torno de 500 mil, quase 60% dessas pessoas declaradas indígenas vivem em terras oficialmente reconhecidas. O processo de demarcação, no entanto, é constantemente alvo de grandes debates.

Em determinadas regiões do país, em que há grande exploração econômica, alguns povos indígenas conseguem se manter apenas em áreas pequenas e fragmentadas. Com efeito, mesmo em terras demarcadas, nem sempre a população indígena tem posse plena da terra. Nessas regiões, nas quais não há plena demarcação das terras indígenas é comum encontrar maior ocorrência de conflitos e disputas entre ruralistas e indígenas. Com efeito, quando o Estado falha ou demora em garantir os direitos indígenas, as tensões aumentam, acirram-se os ânimos e as terras acabam por ser invadidas pelos indígenas antes da conclusão da homologação, com respostas violentas por parte dos fazendeiros, incluindo mortes e feridos, conforme a mídia noticia, frequentemente.

Além da discussão social, a demarcação de terras indígenas assume fortes contornos ambientais, à medida que garantir essas terras é uma forma de impedir a emissão de gases responsáveis pelo aquecimento global. Ao preservarem suas terras os indígenas mantêm as florestas, que acabam capturando carbono e desacelerando as mudanças climáticas. Isso confere um caráter global à demarcação de terras indígenas, não se configurando apenas como uma questão do Brasil, uma vez que os efeitos são percebidos no mundo todo.

A individualidade realiza-se plenamente com o reconhecimento no plano social e político, considerando que o indivíduo só chega a definir sua identidade por meio do diálogo com outros membros da sua sociedade, com aquilo que essas outras pessoas esperam dele e, às vezes, até em luta contra as expectativas dos outros sobre ele. Somente assim o indivíduo poderá definir-se e ganhar autonomia frente a sua família, seus amigos, seus colegas de emprego, enfim, sobre a sociedade como um todo.

### **3.1. O reconhecimento da identidade indígena**

A Constituição Federal de 1988 acolheu o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, com escolas indígenas e políticas públicas para garantir-lhes uma educação intercultural, multilíngue, comunitária e voltada à autodeterminação dos povos. Por certo, a cultura indígena, devidamente valorizada, deveria ser a base para o conhecimento dos valores e das normas e outras culturas e, assim, a escola indígena poderia desempenhar um importante

e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos (ATHAYDE e BRAND, 2009).

Com efeito, a Carta Magna trouxe a possibilidade de a escola indígena constituir-se num instrumento de valoração dos saberes e tradições indígenas e não de imposição dos valores culturais predominantes na sociedade. Com ela, estariam assegurados o direito à diferença cultural, reconhecendo-se suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado a proteção das manifestações das culturas indígenas. O reconhecimento jurídico da diversidade cultural, a valorização e o respeito às etnias está posto, porém, não suficientemente assumido pelos responsáveis pelas políticas públicas (ATHAYDE e BRAND, 2009).

A conquista desses direitos insere a luta social indígena nas formas de reconhecimento do direito e da estima social por representar um quadro moral de conflitos sociais que dependem de critérios socialmente generalizados. Os movimentos sociais e os atores que os compõem precisam ter consciência dos motivos morais de sua própria ação, de modo que o reconhecimento jurídico deu ao indígena a condição de reconhecer a si mesmo como sujeito de direito, garantindo-lhe a autoconfiança e a autonomia jurídica que o faz sentir-se livre e autorrealizado (HONNETH, 2003).

Bergamaschi e Kurroschi (2013, p. 6) apontam a universidade como aliada nessa afirmação, “partilhando da crença que há, no olhar estimado do outro, a possibilidade de construir ou reforçar a autoestima coletiva dos povos ameríndios, reforçando assim as suas identidades étnico-culturais”. Ao inserir o cidadão indígena em uma sociedade que não é a sua, a política pública é agente de mediação no reconhecimento da identidade do indivíduo, que agora está diante da junção de dois universos, de origem e de destino, completamente diversos, com conhecimentos, práticas, costumes diferentes.

Além disso, o ingresso na universidade proporciona, com efeito, uma nova identidade ao estudante, na medida em que ele deixa sua comunidade, tendo sua realidade social transformada. Há um rompimento com a sua realidade original e os reflexos desse corte agem na reconstrução de sua identidade social.

Nesse “contato com o outro, o diferente pode ser percebido como superior e a cultura do grupo [indígena] pode ser desvalorizada, passando a ser omitida, negada e, por fim, esquecida” (BAUER e MESQUITA, 2008, p. 25). Quer dizer, a instituição de uma identidade significa a imposição de uma essência social, representando, ao mesmo tempo, direito de ser e

dever de ser, mostrando como se é e como tem de se comportar em função dessa identidade (BOURDIEU *apud* BAUER e MESQUITA, 2007).

Todavia, esse processo não pode ser visto apenas pela ótica da dominação, e a identidade instituída por aqueles que possuem o poder para tal, ainda que essa situação predomine em nossa sociedade. Uma vez que a identidade é construída e reconstruída constantemente no interior de trocas sociais, esta pode ser manejada, estratégica ou inconscientemente, para buscar reconhecimento e fugir de uma situação de preconceito, levando não apenas a estratégias individuais, mas também a ações coletivas (BAUER e MESQUITA, 2007; 2008)

Com efeito, os aspectos culturais influenciam a construção ou reconstrução da identidade individual ou coletiva do indivíduo, especialmente, a partir do choque entre culturas tão diferentes. Envolvem estruturas de valores e normas, formas de pensar que orientam condutas, sendo que aquelas historicamente constituídas são as mais admitidas, as quais acabam gerando expectativas de comportamentos compatíveis, baseados em um processo de formação e socialização das minorias, para a sua permanência da organização.

### **3.2. A identidade e o reconhecimento na perspectiva de Charles Taylor**

A descoberta da identidade de uma pessoa não significa uma produção de si mesmo em um isolamento íntimo, de modo que é necessária uma negociação dialógica, conforme considera Taylor. Disso, tem-se que “o ideal da identidade surgido na modernidade leva a primeiro plano a importância do reconhecimento, ou seja, a minha própria identidade é dependente de minhas relações dialógicas com os outros” (MORAIS, 2011, p. 9).

O reconhecimento social consiste em uma nova concepção da Teoria Crítica<sup>10</sup>, que possibilita interpretações, diagnósticos e formulações para os problemas das sociedades modernas, que no debate contemporâneo de vanguarda, sofre crescente influência neo-hegeliana. Charles Taylor, um dos autores centrais dessa discussão, preserva de Hegel<sup>11</sup> a certeza do papel fundamental da noção de reconhecimento social como base da vida humana em sociedade, fundamentando, a partir daí, sua tese do reconhecimento social como vínculo

---

<sup>10</sup> A Teoria Crítica, segundo Nobre (2004, p. 32), é um movimento intelectual que busca compreender a sociedade em seu conjunto, “à luz de uma emancipação da dominação ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica própria da organização social vigente”.

<sup>11</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel foi um filósofo alemão clássico, cujos estudos embasaram a filosofia moderna, abrindo novos campos de estudo na História, Direito, Arte, entre outros, através dos seus postulamentos e da lógica dialética.

mais básico entre os indivíduos, salientando a relação entre identidade e moralidade (MATTOS, 2007).

A proposta do estudo de Taylor, conforme Mattos (2007, p. 41) é identificar as características invariáveis de toda experiência humana em qualquer ambiente social, independentemente de tempo e espaço, reconstruindo os pressupostos que estão presentes em qualquer forma humana de sociabilidade. Isso não significa supor a possibilidade de uma condição humana a-histórica, não situada socialmente. Trata-se do o *self* ontológico, que se relaciona à existência de pressupostos implícitos presentes em qualquer variação concreta da vida humana em sociedade, a pré-condições não contingentes, não dependendo de um momento histórico e cultural peculiar.

Segundo Mattos (2007), a antropologia filosófica de Taylor considera três elementos centrais: a concepção de ação humana, a do homem como um animal que se auto interpreta e a relação entre linguagem e natureza humana, os quais permitem mostrar como a constituição do *self* está intrinsecamente ligada a uma visão de bem e de boa vida. Corrêa (2017) afirma esse núcleo da proposta tayloriana – o esclarecimento da relação entre individualidade e bem, identidade e moralidade, entrelaçamento esse que leva ao conceito de avaliação forte, ponto central no entendimento da construção do *self* moderno. Com efeito, conforme confirma Morais (2011), a grande variedade de temas tratados por Taylor está entrelaçada com um objetivo único deste filósofo em fazer uma interpretação e um esclarecimento daquilo que constitui a identidade moderna.

Para isso, Taylor, a partir da concepção de ação humana, parte da distinção proposta por Harry Frankfurt<sup>12</sup> entre desejos de primeira e segunda ordens, sendo que os estes representam a capacidade de avaliar a desejabilidade daqueles. Trata-se do que singulariza o agente humano; aquilo que é atribuído aos humanos que não o é aos outros animais; o que nenhum animal, exceto o homem possui (MATTOS, 2007, p. 42).

Segundo Corrêa (2017), os desejos de primeira ordem são aqueles compartilhados entre seres humanos e os outros animais, como os ligados à sua sobrevivência, como alimentar-se, evitar o perigo. Porém, o comportamento humano é motivado por sentimentos positivos e negativos sobre os seus desejos. De fato, os seres humanos possuem a capacidade de avaliar seus desejos, sendo motivados a agir de acordo como estas avaliações, o que os

---

<sup>12</sup> Harry Frankfurt, filósofo moral americano e professor emérito de Filosofia da Universidade de Princeton explora os desejos de ordem superior na sua explicação do livre arbítrio, em "Freedom of the will and the concept of a person".

diferencia do resto dos animais, sendo os desejos de segunda ordem, portanto, aqueles que nos permitem escolher entre os motivos e então agir.

Nas palavras do filósofo americano, os animais, pelo menos os mais elevados, são portadores de desejos tendo que, em alguns casos, escolher entre eles, inibir alguns em função de outros. No entanto, o poder de avaliar desejos, de considerar alguns como desejáveis e outros como indesejáveis é especificamente humano. De fato, “nenhum animal além do homem [...] tem a capacidade para auto avaliação reflexiva que se manifesta na formação dos desejos de segunda ordem”. Esta capacidade para avaliar desejos está vinculada ao poder de auto avaliação, que por sua vez é um traço essencial da maneira de agir humana (FRANKFURT *apud* TAYLOR, 2007, p. 10).

Contudo, Taylor (2007) entende que para alcançar uma definição mais delimitada do que está envolvido nesta maneira de agir humana, há de se fazer uma distinção adicional entre dois tipos categóricos de avaliação dos desejos. O que o filósofo propõe é uma diferenciação entre duas formas de avaliação do desejo: uma avaliação fraca e outra forte.

A distinção entre avaliações fracas e fortes é de grande relevância para o entendimento da identidade ou do *self*. Na avaliação fraca, consideram-se os resultados da ação; na forte, o que é levado em conta são as motivações das ações, o valor qualitativo dos diferentes desejos. Quer dizer, caracterizam-se as alternativas impostas pelos desejos, não apenas em termos práticos, em que se escolhe o que é mais desejável concretamente, sendo fundamental contrastar as alternativas entre si, explicitando o que há de efetivamente mais desejável na alternativa preferida (MATTOS, 2007, p.43).

Com efeito, a noção de identidade que Taylor está tentando demonstrar não combina com o ideal de individualismo moderno, negando a visão utilitarista, que ganhou grande projeção a partir da modernidade. Há aqui o que Taylor identifica como uma crise de identidade, resultante da perda do horizonte moral, o que está relacionado com a primazia da razão instrumental, tipo de racionalidade moderna que se resume a um cálculo de custo-benefício. Essa centralização que prende o indivíduo a uma estrutura mecânica, traz a perda da liberdade, tendo em vista que as escolhas do indivíduo ficam restritas a essa racionalidade (CORRÊA, 2017).

Segundo Mattos (2007), o utilitarismo é criticado por Taylor por não considerar as avaliações fortes, ou seja, ele entende que as alternativas de ação não podem ser expressas apenas por um tipo de unidade de cálculo, conforme prega essa doutrina, que ambiciona converter a reflexão prática tanto quanto possível em cálculo excessivamente racionalista. A tendência do utilitarismo é desconsiderar as avaliações fortes dos desejos, abandonando

qualquer possibilidade de uma distinção qualitativa entre os mesmos. Corrêa (2017) afirma que o utilitarismo rejeita qualquer distinção qualitativa, considerando todos os objetivos humanos igualmente suscetíveis de quantificação e cálculo.

De fato, essa inclinação ao utilitarismo ignora as distinções qualitativas de valor sob a alegação de que elas representam percepções confusas das preferências dos sujeitos, que seriam quantitativas, restando o cálculo. A questão é que decisões entre alternativas, que não são distintas em termos valorativos, não são necessariamente suscetíveis ao cálculo, como na escolha entre duas refeições, por exemplo, cuja decisão não envolve nenhum cálculo (TAYLOR, 2007).

Nesse sentido, cabe ressaltar, conforme argumenta Taylor (2007, p. 11), que as avaliações fracas não são simplesmente quantitativas. Não é porque as alternativas expressam-se em algumas unidades comuns de cálculo que se tornam comensuráveis. De fato, “isto tem sido frequentemente obscurecido pela recorrente ambição de nossa civilização racionalista em transformar reflexão prática, tanto quanto possível, em calculabilidade, ambição esta cuja maior expressão é a doutrina do utilitarismo”.

Ainda, segundo Taylor (2007, p. 12), “todas essas avaliações fracas são quantitativas apenas no fraco sentido de que elas não envolvem distinções qualitativas de valor”. A explicação de algumas escolhas, como a entre dois pratos, conforme exemplo anterior, dá-se em razão de um ser mais prazeroso que o outro, não existindo quantificação genuína por trás dessas expressões, que configuram como preferidas apenas.

Nesse sentido, a distinção entre a avaliação forte e a avaliação fraca não pode ser compreendida como se fosse uma diferença entre uma avaliação quantitativa e outra qualitativa. Antes de qualquer coisa, essa distinção diz respeito ao fato de os desejos serem ou não diferenciados em termos de valor. Nas avaliações fracas, para ser bom, basta que algo seja desejável, enquanto que nas fortes, isso não é suficiente, de modo que alguns desejos podem ser considerados ruins, humilhantes, desprezíveis, vulgares, superficiais, sem valor, dentre outros. Ainda, quando uma alternativa desejada é deixada de lado, em uma avaliação fraca, pode ser em razão sua incompatibilidade ocasional com uma alternativa ainda mais desejada – uma questão de preferência (TAYLOR, 2007).

Com efeito, Mattos (2007, p. 43) ratifica que as avaliações fortes distinguem os desejos segundo valores. Nas avaliações fracas, para que algo seja considerado bom, basta que seja desejado; enquanto que nas fortes, ser bom não basta. Morais (2011) argumenta que as avaliações fortes são imprescindíveis para a constituição da narrativa pessoal de um

indivíduo, pois são responsáveis pela maneira como se autocompreendem e compreendem os outros. os outros em sociedade.

É a articulação das diferenças fundamentais das coisas, do seu valor, do nobre ao vulgar, do superior ao inferior que permite a possibilidade de alternativas não pragmáticas, pois as coisas diferem em qualidade ou valor, aspectos segundo os quais o desejo deve ser avaliado. Com efeito, essa maior profundidade do avaliador forte permite que ele articule suas motivações, tomando consciência que essas ações propiciam a qualidade da vida que se busca, além da reflexão acerca dos diferentes modos e possibilidades de existência. A avaliação forte vai além de preferências habituais ou instrumentais, mas envolve o tipo de ser humano que se quer ser (MATTOS, 2007, p.43-44).

Segundo Morais (2011, p. 8), com base em sua teoria das avaliações fortes, Taylor pretende mostrar que parte dos desejos e aspirações de um indivíduo estão associados a uma determinada configuração moral que funciona como paradigma de avaliação dos desejos e das ações que deles decorrem. Esta configuração permite discriminar uma hierarquia de bens, sendo que os que merecem reverência também têm de funcionar em algum sentido como padrões para as pessoas.

A capacidade cognitiva de perceber distinções fundamentais não se relaciona somente à questão da avaliação forte, mas também à capacidade moral de assumir responsabilidades. Por serem seres capazes de articular e avaliar desejos, as pessoas tornam-se responsáveis por seus atos e escolhas de vida, de um modo que os outros animais não são. Essa escolha, a partir da faculdade de se avaliar fortemente, define a noção de identidade. Quer dizer, existem certas avaliações fortes que fazem parte do sujeito de tal forma que não as aceitar implica rejeitar a si mesmo como pessoa, configurando a noção de avaliação forte como pressuposto da própria noção de identidade, na medida em que elas são o norte e o fundamento indispensáveis à avaliação que se faz dos outros e de si mesmo (MATTOS, 2007).

Com efeito, em sua análise hermenêutica sobre os elementos de constituição da identidade moderna, Taylor constata que várias intuições morais, como respeito à vida, à integridade, ao bem-estar, as quais estão ligadas à noção de avaliações fortes, encontram-se enraizadas à maneira como o sujeito definirá sua própria identidade. Essas intuições morais vêm da perspectiva ontológica do ser humano, que explicará porque um objeto é digno ou não de aceitação moral, de respeito. “As explicações ontológicas têm o estatuto de articulações de instintos morais. Elas articulam as afirmações implícitas em nossas reações” (MORAIS, 2011, p. 7-8).

Ainda, enquanto articulações, as escolhas são também interpretações dos desejos e, assim, estão sempre sujeitas a reexame, sendo possíveis novos *insights* e novas correções de rumo, tornando-as distintas do que eram antes. Com efeito, as avaliações profundas são menos articuladas, menos claras e, portanto, mais sujeitas à ilusão, à distorção, o que implica um caminho de avaliações fortes cheio de armadilhas e incertezas, o que confere aos indivíduos mais responsabilidade ainda. Os impulsos não existem sozinhos, mas em um contexto hermenêutico que permite carregá-los com interpretações (MATTOS, 2007, p. 45-46).

Isso vai de encontro às bases da revolução científica do século XVII: o distanciamento do objeto de estudo, tido como indispensável para sua melhor compreensão, além de se acabar com as pré-noções que comprometiam a avaliação do objeto. A ideia era afastar todos os juízos subjetivos, devendo-se analisar o objeto segundo suas propriedades. Daí a propagação de visões reducionistas da ação humana e a caracterização dos seres humanos ignorando suas experiências ou considerando-as acessórios (MATTOS, 2007).

Nesse sentido, bem aponta Morais (2011), que o filósofo procurou resgatar os elementos constitutivos da identidade moderna que permaneceram inarticulados ao longo do desenvolvimento da história moral e política da modernidade. De fato, uma ética contemporânea informada por um individualismo que se tornou dominante, bem como baseada em formalismo ou procedimentalismo não é capaz de dar conta da explicação das intuições morais que permeiam o ideário moral moderno.

Taylor questiona essa perspectiva de análise neutra a respeito dos seres humanos, que são constituídos por valores que não são neutros, pois representam escolhas em relação a uma forma de vida. Por isso, afirma Mattos (2007) não há que se falar em neutralidade quando se está desenvolvendo estudos sobre as ciências humanas. De fato, todos dispõem de condições de inteligibilidade de sua cultura, vinculadas a própria compreensão da vida, de modo que, mesmo que de forma inarticulada, as pessoas utilizam concepções básicas de sua cultura para entender e julgar suas ações e motivações, bem como as das outras pessoas. Ainda que de maneira imprecisa, essas pré-noções moldam os juízos.

Morais (2011, p. 47, grifo do autor) ratifica que as configurações morais permitem “discriminar uma hierarquia de bens e até formular uma ideia de “hiperbens”, que não dependem do indivíduo em si mesmo, mas já estão postos pelas formas avaliativas na cultura de determinada comunidade”. Nas palavras de Corrêa (2017, p. 21, grifo do autor), ao se recorrer aos bens de avaliação forte para os propósitos da vida, encontrando um melhor sentido para o que se tem que fazer, o sujeito depara-se com uma diversidade de bens

definidos em contraste qualitativo e, dessa forma, hierarquizados por ele: bens de ordem superior que Taylor chama de “hiperbens”. Eles “não apenas são incomparavelmente mais importantes que os outros como proporcionam uma perspectiva a partir da qual esses outros devem ser pensados, julgados e decididos”.

Conforme Mattos (2007), a articulação dos sentimentos experimentados acaba por hierarquizá-los, gerando-se uma escala entre superior e inferior, nobre e vulgar. Essas articulações são interpretações e a vida humana não existe sem interpretações, as quais constituem os sentimentos, sendo que mudanças ulteriores na interpretação implicam a transformação deles mesmos. A interpretação de si mesmo inaugura uma parte essencial de existência da pessoa, de forma que um indivíduo sempre é o resultado de interpretações passadas, as quais continuam clamando por articulações ulteriores, processo esse que perdura potencialmente por toda a vida.

Assim, os principais conceitos da antropologia filosófica tayloriana apontam para a correlação entre identidade e moralidade. O indivíduo só pode pensar em si mesmo como um ser autônomo e livre dentro de uma configuração moral que reconhece e valoriza tais características. Nessa perspectiva, a identidade consiste na relação que o sujeito possui com a noção de virtude e bem, a partir de uma hierarquia moral, ponto central da teoria do reconhecimento que Taylor pretende construir (MATTOS, 2007).

Conforme Mattos (2007, p. 51), articulação refere-se à possibilidade de explicitar uma eticidade formada intersubjetivamente, a qual permeia todas as relações sociais. Quer dizer, existe uma hierarquia moral, contexto dentro do qual os indivíduos pensam, agem e julgam uns aos outros e a si mesmos. Assim, tem-se na sociedade uma normatividade, ainda que inarticulada, cuja eficácia fundamenta as obrigações sociais que motivam as ações sociais concretas, bem com as expectativas de comportamento que se tem uns em relação aos outros, assim como o julgamento sobre indivíduos, grupos sociais e sociedades inteiras.

Pode-se dizer que o principal objetivo de Taylor consiste em mostrar quais são os acordos intersubjetivos e pré-reflexivos que constituem a identidade moderna, o *self* moderno. Perceber a relação entre identidade e moralidade é superar o naturalismo<sup>13</sup>, que propaga a ideia de um conceito de ação humana ou de *self* objetificado, livre de auto interpretações

---

<sup>13</sup> Segundo Mattos (2007), o naturalismo configura como um dos grandes males das sociedades contemporâneas, exatamente por neutralizar as fontes morais, ao não aceitar a existência dessa hierarquia moral por de traz de instituições e práticas sociais, servindo de cenário aos agentes em suas atuações e julgamentos. A realidade consiste em um simples dado, funcionando a partir de uma lógica pragmática de interesses, diante da qual o sujeito não tem ação, e, assim, não há possibilidade de auto interpretações, que formam aquele horizonte de significados, oriundos das práticas sociais, impossibilitando, dessa forma, uma reinterpretação e uma rearticulação do referido dado.

morais, consideradas fontes de autoengano. A partir do naturalismo, tornou-se possível as instituições modernas neutras, baseadas em critérios meritocráticos e igualitários (MATTOS, 2007).

Essa inarticulação anteriormente mencionada trouxe à modernidade problemas graves, que se materializam em disputas quase inconciliáveis entre posturas morais rivais, na tendência de os indivíduos deixarem-se levar por algum tipo de relativismo moral e na ignorância da filosofia contemporânea sobre a crucialidade da nossa consciência e crenças morais, que formam o pano de fundo da constituição e da auto compreensão narrativa de *self* (MORAIS, 2011, p. 4).

Nesse sentido, torna-se fundamental a antropologia filosófica de Taylor, considerando que seu conceito central de articulação possibilita tornar esse dado interpretável. Trata-se da possibilidade de interpretar e reinterpretar aquilo que reumaniza e revivifica a realidade até então tida como inexorável e imutável (MATTOS, 2007).

Mais que isso, para Taylor, o discurso do reconhecimento tem lugar comum em dois níveis nos dias de hoje. Primeiramente, assenta-se na esfera íntima, com a formação da identidade (*self*), a qual implica em uma constituição dialógica com outros membros da comunidade. Em segundo lugar, o reconhecimento aparece na esfera pública, na luta por direitos iguais entre os povos e na luta dos grupos minoritários contra a discriminação. (MORAIS, 2011).

Nesse sentido, a noção moderna de reconhecimento destaca a estrutura dialógica dos processos de constituição da identidade humana. De um lado, tem-se a questão da dignidade e o desenvolvimento de uma política do universalismo da igualdade entre todas as pessoas. De outro e ao mesmo tempo, desenvolveu-se no mundo contemporâneo uma política da diferença, a qual, por vezes, entra em conflito com a da igualdade universal (MORAIS, 2011).

Diante da discriminação histórica de grupos minoritários ou marginalizados, a política da diferença, alega não ser possível um ideal de igualdade universal, tomando por base discrepâncias sociais e econômicas em que se encontram as diversas classes sociais da sociedade, refletida nos diversos grupos desfavorecidos historicamente, lutando, dessa forma, em desvantagem frente aos grupos dominantes. Sob essa perspectiva, pregam-se políticas de discriminação reversa, oferecendo-se, por exemplo, por meio de cotas a pessoas de grupos marginalizados, oportunidades mais favoráveis ao ingresso em universidades, vagas para emprego (MORAIS, 2011).

Com efeito, conforma afirma Morais (2011), na visão de Taylor, a importância do reconhecimento é agora universalmente reconhecida, a partir de sua aparição nos debates

atuais sobre o multiculturalismo, a luta das feministas, movimentos antirracistas, além da própria luta de países do terceiro mundo na busca por desenvolvimento e reconhecimento de suas identidades e autonomia, enquanto nações soberanas.

No entanto, segundo Taylor, ambas as políticas, da igualdade e da diferença, não resolverão os problemas que permeiam a sociedade contemporânea, se defendidas de forma unilateral, sem articular os elementos constitutivos de valor que estão por detrás de cada uma delas, como o ideal de individualidade e do respeito igual dos indivíduos, bem como dos grupos sociais, pois elas entram em conflito. Ou seja, para uma delas, a política da igualdade, o princípio do respeito igual requer que as pessoas tratadas de uma maneira cega às diferenças, considerando-se que o respeito que os seres humanos merecem deve ser o mesmo para todos. Para a outra, a da diferença, há que se reconhecer e promover a particularidade (MORAIS, 2011).

Assim, conforme Morais (2011, p. 10) Taylor procura encontrar na concepção de uma política do reconhecimento uma reelaboração da esfera pública que atenda as demandas pelo ideal de igualdade das democracias modernas e pelo reconhecimento das especificidades das várias tradições culturais e múltiplas formas de identidades constituídas historicamente. A ideia é evitar o universalismo da dignidade fundado apenas no direito, que pode mascarar diferenças e explorações que subjazem as sociedades, articulando a noção de dignidade a partir do conceito de valor que implica uma capacidade de que partilham todos os seres humanos, um potencial universal, que assegura que cada pessoa merece respeito (MORAIS, 2011).

Para isso, considerando a capacidade de autonomia individualizada dos indivíduos, eles têm de buscar por si mesmos seus fins na sociedade, o que só pode ser conseguido de forma plena dentro de estruturas sociais e culturais mais amplas, nas quais possam construir suas identidades. Com efeito, tendo em vista a questão da individualidade, o problema não está no fato de as pessoas orientarem-se pela ideia de autenticidade do indivíduo e pela busca de autorrealização, mas na busca equivocada de como alcançar esses fins valorizados pela modernidade. Ao centrar-se excessivamente sobre si mesmo, o indivíduo nega quaisquer valores superiores a si mesmo, individualismo esse exacerbado que empobrece os valores que o ligariam a outras pessoas e à sua comunidade política (MORAIS, 2011).

Assim, Taylor preocupa-se com a elaboração de uma ética que possa ter um impacto real na vida das pessoas, reconhecendo a importância da identidade e do reconhecimento nas ações humanas no espaço do convívio público, de modo que “a identidade só pode se realizar caso o espaço de interlocução entre os agentes esteja sustentado pelo reconhecimento de cada

um como forma de expressão humana”. Deve-se trabalhar com um conceito de igualdade interessada na particularidade, seja de indivíduos, seja de grupos, isto é, numa política de reconhecimento (MORAIS, 2011, p. 11).

A constituição da subjetividade do indivíduo parte de uma relação com a intersubjetividade, retomando-se de Hegel que a individualização do homem ocorre a partir de sua própria socialização (CESCO, 2015). Daí a importância do reconhecimento intersubjetivo na autorrealização de sujeitos e na construção da justiça social, no debate filosófico, como o evidenciado por Axel Honneth e Nancy Fraser a seguir, acerca da noção de reconhecimento, instrumento de investigação bastante promissor, conforme destaca Mendonça (2007), em vários aspectos, dentre eles, na abordagem dos dilemas do multiculturalismo nas sociedades modernas, na reflexão sobre as lutas voltadas para a construção da cidadania, na compreensão dos possíveis efeitos de políticas públicas inclusivas, no diagnóstico de padrões simbólicos desrespeitosos.

### **3.3. A Teoria do Reconhecimento**

Segundo Lucas e Oberto (2010), a questão do reconhecimento tem aparecido nos últimos tempos como uma nova categoria da Teoria Crítica, possibilitando interpretações e novas formulações para os problemas que atingem a sociedade contemporânea. Axel Honneth em sua proposta considera os conflitos e suas configurações sociais e institucionais para, dessa forma, buscar as suas lógicas e, de forma simultânea, uma garantia de emancipação e socialização efetiva do indivíduo, a partir das relações de reconhecimento formadoras da identidade da comunicação. Trata-se de um paradigma mais direcionado aos pressupostos sociológicos ligados à teoria da intersubjetividade, explicitando as expectativas morais de reconhecimento, inseridas nos processos cotidianos de socialização, de construção de identidade, integração social e reprodução cultural (NOBRE, 2003).

Essa dinâmica da reprodução social, os conflitos e as transformações da sociedade dão-se a partir dos sentimentos de injustiça e desrespeito, decorrentes da violação das pretensões de identidade individual e coletiva. Tem-se uma nova compreensão das relações interpessoais que se apresentam na sociedade. Honneth busca desenvolver uma nova fundamentação desses processos, pautados em uma luta social, conceituada a partir de uma motivação moral (HONNETH, 2003).

Com efeito, a luta social que Honneth prioriza em sua Teoria do Reconhecimento envolve conflitos que se originam de uma “experiência de desrespeito social, de um ataque a identidade pessoal ou coletiva, capaz de suscitar uma ação que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo ou justamente desenvolvê-las num nível evolutivo superior”. As lutas por reconhecimento refletem uma força moral que impulsiona desenvolvimentos sociais (NOBRE, 2003, p. 18).

Nobre (2003) relata que a reconstrução da lógica dessas experiências do desrespeito e do desencadeamento da luta em sua diversidade se articula por meio da análise da formação da identidade prática do indivíduo, num contexto prévio de relações de reconhecimento. Essas relações ocorrem em três dimensões distintas, mas interligadas: a emotiva, que permite ao indivíduo uma confiança em si mesmo, fundamental aos seus projetos de autorrealização pessoal; a da estima social, em que esses projetos podem ser objeto de um respeito solidário; e a jurídico-moral, em que a pessoa individual é reconhecida como autônoma e moralmente imputável, desenvolvendo assim uma relação de autorrespeito.

O reconhecimento pode, assim, proporcionar a autoconfiança, a autoestima e o autorrespeito, características cruciais que levam o indivíduo a se relacionar consigo mesmo e com o próximo. Com efeito, “sem a experiência de um parceiro de interação que lhe reagisse, um indivíduo não estaria em condições de influir sobre si mesmo com base em manifestações auto perceptíveis” (HONNETH, 2003, p. 131).

Destaca-se que Honneth vislumbra a luta, nas dimensões da estima social e do direito, ganhando contornos de conflito social. As tensões morais passam a configurar como uma degradação de formas de vida ou uma privação de direitos, respectivamente, suscitando, inclusive, movimentos sociais (HONNETH, 2003)

### **3.4. Reconhecimento e Redistribuição**

De acordo com Lucas e Oberto (2010), vive-se a era da globalização, caracterizada pela transnacionalização dos mercados e pela politização de identidades culturais e étnicas, temática que passa a fazer parte da agenda política tanto dos países centrais, como dos periféricos. Com efeito, conforme argumenta Benevides (2013), reivindicações por ações afirmativas, direitos humanos e cidadania e reconhecimento social oriundas dos movimentos feminista, negro, homossexual, de juventude, indígena, entre outros, cada vez mais são

incorporadas às agendas políticas, nacionais e internacionais. São os novos sujeitos sociais que têm se destacado na atualidade, inclusive na sociedade brasileira.

A noção de reconhecimento tornou-se fundamental para conceituar as lutas de hoje sobre a identidade e a diferença, enquanto categoria que condiciona a autonomia dos sujeitos à relação intersubjetiva que bem entende as participações morais de muitos conflitos contemporâneos. A luta pelo reconhecimento vai ao encontro de um capitalismo rapidamente globalizado, que acelera os contatos transculturais, pluraliza os horizontes de valor e politiza identidades e diferenças, tornando-se impossível ignorar a questão do reconhecimento nas lutas interligadas sobre religião, nacionalidade e gênero (FRASER e HONNETH, 2003).

As demandas culturais, capazes de promover uma espécie de politização generalizada da cultura, especialmente quanto às lutas por identidade e diferença, adquirem um importante papel nesse processo de modificações paradigmáticas na sociedade contemporânea e globalizada. Tem-se agora o “ressurgimento da política de estatuto e o declínio da política de classe”, gerando a globalização uma nova forma de reivindicação política: a luta pelo reconhecimento (LUCAS e OBERTO, 2010, p. 32).

O capitalismo produz e multiplica as desigualdades sociais, contribuindo para o desenvolvimento de discriminações que possuem gradações e hierarquias com sentidos próprios, conforme o gênero, a raça/etnia e a geração. Para compreender como são produzidas as identidades e singularidades político-culturais nessas situações de discriminações e explorações, as formas como raça/etnia, gênero e geração reforçam as desigualdades socioeconômicas, bem como as formas de superá-las, é necessária uma perspectiva ampliada da sociedade, refletindo-se acerca dos mecanismos econômicos que reproduzem a desigualdade e a falta de reconhecimento, a resistência ou não à auto compreensão da sociedade às demandas por direitos iguais, políticos, sociais ou culturais e às estruturas capitalistas que reproduzem a iniquidade social (BENEVIDES, 2013).

Por certo, com as desigualdades econômicas crescendo, à medida que as forças neoliberais promovem a globalização corporativa, constata-se que a questão da justiça distributiva não desapareceu e não pode ser descartada. A questão da redistribuição foi central tanto para as filosofias morais como para as lutas sociais da era fordista, evidenciando-se o paradigma da justiça distributiva na análise das reivindicações do trabalho nesse período. Nos estados de bem-estar democráticos, os conflitos se deram principalmente em termos distributivos, de recursos, mediante apelos a normas universalistas, com as reivindicações de redistribuição igualitária tipificando o significado da justiça. Não se percebia a necessidade de examinar sua relação com reivindicações de reconhecimento (FRASER e HONNETH, 2003).

Nesse sentido, pode-se dizer que as pessoas, hoje, encontram-se em uma importante transição social, representada pela passagem de uma fase fordista do capitalismo, baseada na produção em massa, em sindicatos fortes e na normatividade dos salários, para uma fase pós-fordista, caracterizada pela produção voltada para nichos do mercado, pela decadência dos sindicatos e pela ampliação da participação das minorias no mercado de trabalho. Outro aspecto desse momento de transição é a questão das tecnologias, passando-se de uma sociedade industrial, com tecnologias de manufatura para uma sociedade de conhecimento, com tecnologias de informação. Além disso, a ordem internacional dominada por Estados soberanos começa a sofrer desgastes e substituições por uma ordem globalizada, na qual se reduzem as capacidades de governança dos Estados nacionais (FRASER, 2002).

De fato, nem o reconhecimento nem a redistribuição podem ser ignorados na atual conjuntura. Nesse cenário, Nancy Fraser e Axel Honneth, conforme Lucas e Oberto (2010), num debate acerca do reconhecimento e da distribuição, argumentam seus pontos de vista: ela busca desenvolver uma teoria crítica do reconhecimento, que identifique e defenda uma política cultural de diferença que possa ser coerentemente combinada com uma política social de igualdade; e ele, por sua vez, concebe o reconhecimento como uma categoria moral fundamental e a distribuição com uma categoria derivada.

Segundo Pinto (2008), a divergência que gera uma polêmica organiza-se em torno do conceito de reconhecimento e a possibilidade de separá-lo ou não da noção de distribuição. Fraser considera possível essa separação, associando redistribuição ao material e reconhecimento ao cultural, tratando ambos como uma questão de justiça social, como status social. Honneth não reconhece a possibilidade de o material expressar-se em si, mas por meio do simbólico, representado na luta por reconhecimento, configurando a redistribuição apenas como uma forma de luta por reconhecimento.

A partir de reivindicações de redistribuição, em resposta ao que diagnostica como o desacoplamento atual de reivindicações de reconhecimento, Fraser propõe uma concepção bidimensional de justiça que engloba protestos de ambos os tipos sem reduzir um a outro. Argumenta que apenas uma estrutura que integre as duas perspectivas pode compreender a imbricação da desigualdade de classes e hierarquia de status na sociedade contemporânea, em que se tem como resultado uma conta na qual a distribuição incorreta está entrelaçada com reconhecimento incorreto, mas não pode ser reduzida a este (FRASER e HONNETH, 2003).

Sua teoria bidimensional engloba ambas as condições de forma igualitária e propõe uma correção às teorias contemporâneas, as quais consideram excessivamente culturalistas, devido à centralidade do multiculturalismo e dos movimentos sociais identitários, tendendo-

se, assim, à questão do reconhecimento. Afirma que a redistribuição e o reconhecimento não são paradigmas filosóficos, mas paradigmas de justiça, populares, que informam as lutas atuais na sociedade civil, atribuindo a cada um conjunto de acepções, que envolvem as causas e os remédios para a injustiça. Dessa forma, contrapõe-se à ideia de o reconhecimento ser reduzido à autorrealização e, especialmente, à Honneth, para quem o reconhecimento é o reconhecimento do outro, o que constitui uma questão filosófica e psicológica e não uma questão social que se dá fora dos sujeitos (PINTO, 2008).

Em contraste ao dualismo das perspectivas de redistribuição e reconhecimento de Fraser, Honneth propõe um monismo normativo de reconhecimento, cujo conceito diferenciado abrange tanto o reconhecimento dos direitos como a apreciação cultural, bem como as reivindicações do amor, integrando a problemática da redistribuição. Dessa forma, quando compreendido corretamente, o conceito de reconhecimento acomoda o paradigma de redistribuição econômica (FRASER e HONNETH, 2003).

Contudo, compartilham que uma compreensão adequada da justiça deve abranger, pelo menos, dois conjuntos de preocupações: aquelas lançadas na era fordista, referentes à distribuição, e aqueles que muitas vezes são lançados hoje como lutas pelo reconhecimento. Ambos acreditam que o objetivo da justiça social deve ser entendido como a criação de relações sociais, nas quais os sujeitos são incluídos como membros plenos, no sentido de poderem manter e praticar publicamente seus estilos de vida, sem vergonha ou humilhação (FRASER e HONNETH, 2003).

Mais que isso, como parte de um grupo de autores que se identificam com a tradição da Teoria Crítica, ambicionam conectar filosofia moral, teoria social e análise política em uma crítica à teoria da sociedade capitalista; teorizar sociedade capitalista como uma totalidade, sem a divisão disciplinar do trabalho, em que resta aos filósofos a teoria moral, aos sociólogos a teoria social e aos cientistas políticos as análises políticas. Assim, ambos acreditam que a “crítica alcança sua garantia teórica e sua eficácia prática apenas pela implantação de conceitos normativos que também são informados por uma compreensão estrutural da sociedade contemporânea, que pode diagnosticar as tensões e contextualizar as lutas do presente” (FRASER e HONNETH, 2003, p. 4).

Levando em conta essa consciência compartilhada dos referidos autores, interessante reflexão faz Pinto (2008, p.36) ao considerar a existência de uma “falsa antítese existente entre Fraser e Honneth”, aconselhando que apreender os melhores elementos de cada teoria seria altamente positivo, tendo em conta uma teoria normativa da justiça. Argumenta essa afirmação apresentando hipóteses contrárias à incompatibilidade das teorias, como por

exemplo, o reconhecimento como autorreconhecimento encontrado na tese de Honneth e o reconhecimento como status, encontrado em Fraser não se excluem, mas fazem parte de momentos distintos de elaboração teórica e da luta política, que em algumas circunstâncias podem aparecer como complementares. Ainda, o reconhecimento como autorreconhecimento é essencial para a construção do sujeito da ação na luta social, pois só existe o dominado contra a dominação se este se reconhecer como tal.

#### 3.4.1. A teoria bidimensional de Nancy Fraser

A autora considera que reconhecimento e redistribuição são perspectivas que convivem de forma ambivalente, pois, de um lado, tem-se o reconhecimento ampliando a contestação política, conferindo um novo entendimento à justiça social, abraçando questões de representação, identidade e diferença; e de outro, a incerteza de que as atuais lutas pelo reconhecimento contribuirão, complementando e aprofundando as lutas pela redistribuição. Dessa forma, Fraser (2002) constata que a trajetória da globalização implica alguns riscos à justiça social, quais sejam: a substituição das lutas por redistribuição pelas lutas por reconhecimento; a centralidade da política cultural e o risco de a globalização estar a subverter as capacidades do Estado para reparar os tipos de injustiça.

As demandas por justiça social dividem-se em redistributivas, que buscam uma distribuição mais justa de recursos e bens e as por reconhecimento das perspectivas diferenciadoras de minorias étnicas, raciais e sexuais, de gênero. Uma das ameaças à justiça social na globalização é consequência da substituição das reivindicações por redistribuição pelas reivindicações por reconhecimento, devido à própria aceleração da globalização econômica (LUCAS e OBERTO, 2010).

No entanto, a justiça requer tanto redistribuição quanto reconhecimento, de modo que nenhuma dessas demandas é suficiente por si só, objetivando-se, então, desenvolver uma concepção bidimensional da justiça, tornando-se a redistribuição e o reconhecimento dimensões da justiça, configurando como distribuição justa e reconhecimento recíproco, podendo permear todos os movimentos sociais. Nesse sentido, Fraser insiste que nem a redistribuição nem o reconhecimento, por si só, são suficientes para superar a injustiça em nossos dias; portanto, eles devem ser reconciliados e combinados de alguma forma (FRASER e HONNETH, 2003).

No que diz respeito à distribuição, a injustiça nasce na forma de desigualdades similares às de classe, baseadas na estrutura econômica da sociedade. Com relação ao reconhecimento, a justiça vem na forma de subordinação de estatuto, sustentada nas hierarquias institucionalizadas de valor cultural (LUCAS e OBERTO, 2010).

Pinto (2008) argumenta que a distinção entre distribuição e reconhecimento mantida por Fraser necessita ser apropriada, levando-se em consideração ainda duas perspectivas. A primeira envolve pensar na má distribuição dada pela posição dos agentes nas relações de produção, o que caracteriza a estrutura capitalista, seja o estatuto que for – o que independe completamente do reconhecimento. Uma segunda e diversa perspectiva é a forma de apropriação pelos agentes dessa situação de injustiça – mesmo considerando que a injustiça não existe somente por força do autorreconhecimento dos agentes, como sujeitos injustiçados, a de luta para a superação só ocorrerá existindo sujeitos subjetificados como injustiçados.

Não se trata de reduzir a questão social a um culturalismo radical, mas do entendimento de dois momentos distintos da questão que precisam ser considerados. Quer dizer, de fato, tem crucial importância distinguir-se a luta contra injustiças ancoradas em políticas econômicas da sociedade, especialmente, considerando que estes problemas de má distribuição não são reduzíveis, tampouco analisáveis dentro de um esquema das condições intersubjetivas do reconhecimento (PINTO, 2008).

Nesse sentido, interessante posicionamento apresenta Pinto (2008), no que tange a questão específica do reconhecimento, que compreende dois processos bastante distintos. Com efeito, o primeiro refere-se ao reconhecimento para a superação da subordinação, cujo caso clássico é a própria categoria de classe na teoria marxista; já o segundo, que trata do reconhecimento como identidade, configura como um aspecto limitador à perspectiva de Fraser, à medida que a noção de auto reconhecimento torna-se fundamental para que uma política pública ou uma lei antirracista torne-se efetiva, por exemplo: não existe política que provoque mudança de status na condição de determinada minoria, se esta não se reconhece como tal. Contudo, para a autora, a norma basta e não há a necessidade de o sujeito autor reconhecer-se (PINTO, 2008).

Tratar o reconhecimento como uma questão de justiça significa tratá-lo como um caso de status social, o que implica analisar os padrões institucionalizados de valores culturais, pelos seus efeitos nos padrões relativos dos atores sociais. Quando estes padrões constituem atores como pares, capazes de participarem em condições de igualdade um com outro na vida social, tem-se reconhecimento recíproco e igualdade de status. Por outro lado, quando esses, padrões institucionalizados de valor cultural constituem alguns atores como inferiores,

excluídos, invisíveis, frente a um parceiro completo na interação social, tem-se falso reconhecimento e status subordinado. Nesse caso, Fraser constata a necessidade de remédios que desinstitucionalizem tais padrões culturais equivocados, que impedem a paridade na participação, buscando-se o rompimento de identidades, que provocam o não-reconhecimento ou a má-distribuição (PINTO, 2008).

A aplicação da justiça bidimensional de Fraser (2002), que abrange ambos os tipos de reivindicação, sem reduzir umas às outras, paralisa o risco de substituição, misturando-se demandas por mudança cultural e demandas econômicas, tanto dentro como entre os movimentos sociais. Destaca-se o princípio de paridade de participação proposto pela autora, que estabelece que a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros da sociedade interagir entre si como pares. A igualdade, de fato, representa para Fraser a única forma de estabelecer justiça, sem entrar em avaliações de valores, pois não há nenhuma concepção de autorrealização ou de boa vida universalmente compartilhada ou que possa ser estabelecida por autoridade (PINTO, 2008).

Para que a paridade participativa seja possível, duas condições fazem-se necessárias: que haja a distribuição de recursos materiais que garanta a independência e voz aos participantes; e que os padrões institucionalizados de valor cultural expressem igual respeito por todos os participantes e garantam iguais oportunidades para alcançar a consideração social. Dessa forma, tem-se uma concepção ampla de justiça, necessária frente ao processo de globalização que envolve tanto recursos como riscos (FRASER, 2002).

A política da redistribuição e a política do reconhecimento por certo contrastam, ainda que de forma analítica: a redistribuição enfoca as injustiças socioeconômicas e presume estarem enraizadas na economia política e o reconhecimento aponta injustiças culturais, as quais estão enraizadas nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. A solução para a injustiça econômica seria uma reestruturação político-econômica, enquanto que para a cultural, algum tipo de mudança cultural (LUCAS e OBERTO, 2010).

Nas sociedades contemporâneas a má distribuição não acarreta diretamente o não-reconhecimento, tampouco o inverso, de forma que nem o culturalismo, nem o economicismo são suficientes para compreendê-las. Ao invés, necessita-se de uma abordagem que possa acomodar a diferenciação, a divergência e a interação em todos os níveis (LUCAS e OBERTO, 2010).

Pessoas que estão sujeitas a ambas as injustiças carecem tanto de reconhecimento como de redistribuição, isto é, precisam reivindicar e negar suas especificidades. Trata-se das coletividades bivalentes, aquelas localizadas na região intermediária do espectro conceitual,

que se constituem como tipos híbridos que combinam características. São diferenciadas tanto em virtude da estrutura econômico-política quanto da estrutura cultural-valorativa da sociedade. Oprimidas ou subordinadas, portanto, sofrem injustiças que remontam simultaneamente à economia política e à cultura, vão da má distribuição socioeconômica à desconsideração cultural, de forma que nenhuma dessas injustiças seja um efeito indireto da outra, mas ambas primárias e co-originárias. Nesse caso, nem os remédios de redistribuição nem os de reconhecimento, por si sós, são suficientes – coletividades bivalentes necessitam dos dois (SIMÕES, 2006).

Com efeito, as injustiças devem ser consideradas em conjunto, desenvolvendo-se uma abordagem integrada que inclua e harmonize todas as dimensões da justiça social. Entretanto, mesmo que a bivalência caracterize todos os eixos de subordinação, nem sempre isso ocorrerá em mesmo sentido e grau. Ainda, o dilema da redistribuição/reconhecimento não surge apenas internamente, dentro de uma única coletividade ambivalente, ocorrendo também externamente, entre coletividades cruzadas (FRASER, 2001).

Constata-se que o que se busca não é reduzir redistribuição e reconhecimento um ao outro, como já mencionado anteriormente, mas somá-los. De fato, a justiça requer hoje tanto reconhecimento como redistribuição e a necessidade, em todos os casos, é pensar de forma integrada, para que ambos enfrentem a injustiça (LUCAS e OBERTO, 2010).

Integrar a redistribuição e o reconhecimento em uma mesma estrutura traz aos debates contemporâneos três questões normativo-filosóficas. A primeira aponta que o reconhecimento é uma questão de justiça e não de autorrealização, pois o não-reconhecimento impede a igual participação na vida social. A segunda reflete a questão da justiça distributiva e o reconhecimento constituírem dois paradigmas normativos distintos, pois não podem ser subsumidos um ao outro. Daí a proposta de desenvolver uma concepção bidimensional de justiça, centrada na participação paritária, através da qual a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros adultos da sociedade interagir uns com os outros como pares. A terceira traz a discussão sobre a justiça, a qual se reflete no reconhecimento do que é diferente em relação a indivíduos ou grupos ou o reconhecimento de uma humanidade comum como suficiente, dependendo do que as pessoas atualmente não-reconhecidas necessitam para que possam participar como pares na vida social (LUCAS e OBERTO, 2010).

O segundo risco à justiça social apontado por Fraser (2002), referente à centralidade da política cultural é o problema da reificação, que vem exatamente das lutas por reconhecimento, as quais tomam o formato de um comunitarismo que simplifica e reifica drasticamente as identidades de grupo. O aumento da interação e comunicação transculturais,

ao invés de potencializar a integração e o respeito entre diferenças, em contextos cada vez mais multiculturais, acaba encorajando, o separatismo e a formação de enclaves grupais, intolerância, autoritarismo.

Considerando uma questão de estatuto social, Fraser (2002) propõe uma concepção alternativa de reconhecimento. Com efeito, o que requer reconhecimento no contexto da globalização é o estatuto individual dos membros de um grupo como parceiros de pleno direito na interação social, ou seja, uma política que objetive superar a subordinação reconhecendo-se aquele que não o era como membro pleno da sociedade, apto de participar ao mesmo nível dos demais. Assim, o falso reconhecimento, desenvolvido pela depreciação da identidade do eu exercida pela cultura dominante, constitui violação da justiça e reivindicar o verdadeiro não significa a valorização da identidade do grupo, mas a superação da subordinação, buscando instituir a parte subordinada como membro pleno na vida social, capaz de interagir paritariamente com os outros (LUCAS e OBERTO, 2010).

O terceiro risco à justiça social refere-se ao fato de a globalização estar corrompendo a capacidade do Estado de reparar as injustiças, configurando cada vez menos como única instância que regula a justiça social, com os conflitos atuais assumindo conjecturas inadequadas. Nesse sentido, Fraser (2002) argumenta que para neutralizar essa ameaça é necessário determinar quais temas são nacionais, locais, regionais ou globais, em uma concepção múltipla que descentre o cenário nacional. De fato, nenhum dos enquadramentos por si só se ajusta a todas as questões de justiça, pois não é garantido que um enquadramento apropriado a uma dimensão de justiça convenha igualmente à outra.

Dessa forma, Fraser (2002) ressalta a importância de um conjunto de enquadramentos múltiplos e uma concepção de soberania com múltiplos níveis, pois o país constitui-se em apenas um de vários enquadramentos numa nova estrutura emergente, de modo que nesta situação, as deliberações acerca da institucionalização da justiça devem ter o cuidado de colocar as questões no plano adequado. Com efeito, elas têm de delimitar vários contextos de participação de forma a distinguir os conjuntos de participantes com direito à paridade dentro de cada uma delas.

Uma política de reconhecimento deve considerar na visão de Fraser (2002) que o falso reconhecimento não se constitui como um mal cultural independente, isolado, mas que decorre e está diretamente associado ao problema da má distribuição. Reafirma que o reconhecimento é uma questão de estatuto social, o reconhecimento em uma sociedade globalizada não é a identidade cultural, de grupo, mas o estatuto individual de seus membros como parceiros de pleno direito na interação social e a falta de reconhecimento não é um

problema específico do grupo, mas representa a necessidade de se superarem as relações de subordinação em uma comunidade, garantindo a todos a possibilidade de participarem da vida social em situação de paridade.

#### 3.4.2. O monismo normativo de reconhecimento Axel Honneth

A redistribuição é considerada por Honneth (2003) uma subespécie da luta por reconhecimento, uma categoria moral fundamental, suprema, sustentada na natureza ética dos sujeitos, que pretendem afirmar seus direitos mediante a supressão dos particularismos e posições unilaterais que subsistem na relação das diferenças. Com efeito, nos conflitos multiculturais, as lutas por reconhecimento se caracterizam como um aspecto fundamental da coexistência positiva das diferenças.

Tomando por base a lei ser constituída de forma universalista, cuja tutela alcança a todos de forma igualitária, Honneth (2003) entende que o reconhecimento jurídico é totalmente desvinculado de qualquer espécie de status social, pois por meio de uma operação de entendimento puramente cognitiva, atribui ao outro a imputabilidade moral que o torna autônomo em suas particularidades, ainda que igual aos demais na perspectiva da universalidade da lei. Destaca-se que o reconhecimento jurídico cumpre um papel importante na formação do autorrespeito na pessoa, na medida em que a torna um sujeito de direitos, participante de acordos discursivos de uma coletividade, que expondo suas particularidades concretas, é individualizado e reconhecido socialmente pelas suas contribuições ao outro e ao grupo.

Não há modelo universal que permita avaliar o valor das características e propriedades de cada sujeito, pois isso depende dos fatores histórico-sociais, restando a cada grupo social definir e interpretar o que é importante em suas formas de vida. Numa realidade multicultural, tomada de valores plurais em concorrência, os conflitos culturais fortalecem-se das opções centradas no grupo e fomentam a importância das variadas formas de percepção sobre o mundo (LUCAS e OBERTO, 2010).

Assim, o reconhecimento valoriza a autenticidade da pessoa, ao mesmo tempo em que complementa o caráter jurídico do reconhecimento com a consciência da diferença. A degradação da estima social, a violação da autonomia e a privação de direitos configuram como provocações para agir-se politicamente em favor do reconhecimento, na medida em que funcionam como mecanismos de autocompreensão negativa, destruindo a identidade e

eliminando as diferenças, o que leva a luta por reconhecimento em si (LUCAS e OBERTO, 2010).

Considerando que o conceito de reconhecimento bem compreendido pode levar a uma versão do paradigma de redistribuição e entendendo que os agentes sociais buscam de forma recíproca a conquista concreta de três níveis de respeito, isto é, três dimensões do reconhecimento: amor, direito e solidariedade, as quais lhes possibilitam, respectivamente, autoconfiança, autorrespeito e autoestima, Honneth propõe uma teoria diferenciada do reconhecimento, estabelecendo um vínculo entre as causas sociais dos sentimentos generalizados de injustiça e os objetivos normativos dos movimentos emancipatórios. As injustiças distributivas devem ser entendidas com a expressão institucional da falta de respeito social ou de algumas relações injustificadas de reconhecimento (FRASER e HONNETH, 2003).

Honneth coloca o conflito social como objeto central de uma teoria crítica, incluindo um modelo de compreensão da realidade social, num momento em que os conflitos sociais colocam em pauta a luta pela dignidade humana, pela integridade física e pelo reconhecimento do valor das diversas culturas e modos de vida, evidenciando-se nessas diversas lutas por reconhecimento uma força moral que impulsiona desenvolvimentos sociais. Desse modo, a luta de classes pela detenção do capital simbólico existente na sociedade contemporânea fica em segundo plano, pois todos os conflitos sociais têm sempre a natureza do reconhecimento sobrepondo-se à luta pela redistribuição de renda (FRASER e HONNETH, 2003).

Caso contrário, poder-se-ia inferir que os grupos sociais estariam lutando basicamente por recursos materiais ou pelo reconhecimento cultural. Inclusive, Honneth alega que, num sentido normativo, uma teoria social crítica orientada para as demandas publicamente perceptíveis dos movimentos sociais traria como consequência, ainda que não intencional, a possibilidade de reproduzir exclusões políticas (FRASER e HONNETH, 2003).

O objetivo de Honneth é construir uma teoria crítica do reconhecimento que permita pensar em caminhos emancipatórios a partir do não-reconhecimento, independentemente da possibilidade de uma projeção de uma imagem inferior ou desprezível sobre outra pessoa possa distorcer e oprimir, na medida em que a imagem é internalizada. Com efeito, as discussões do multiculturalismo nos debates contemporâneos são movidas pela premissa de que negar o reconhecimento pode ser uma forma de opressão. Fraser, por outro lado, afirma que o não-reconhecimento significa subordinação social, no sentido de ser impedido de participar da vida social na condição de igual (LUCAS e OBERTO, 2010).

Somente com o reconhecimento da diversidade é que se pode elaborar novas práticas políticas para a efetivação da liberdade de todos os componentes de uma sociedade. De fato, uma política do reconhecimento igual possibilita a criação de novas práticas de convivência entre as diversas formas de identidades, tanto no interior de sociedades multiculturais como em um mundo globalizado. Todos têm uma identidade que necessita ser reconhecida igualmente como direito de terem os seus valores reservados (LUCAS e OBERTO, 2010).

A seguir, serão explicitados os aspectos metodológicos seguidos no presente trabalho, evidenciando-se tratar-se de uma pesquisa qualitativa, envolvendo um estudo de caso. Ainda, apresentar-se-á como se deu a coleta e a análise de dados.

## 4. METODOLOGIA

Nesta seção, serão apresentadas as orientações metodológicas adotadas para a construção deste estudo, caracterizando o tipo de pesquisa, a coleta e a análise de dados. Assim, a natureza da presente pesquisa é qualitativa, cujo interesse consiste em compreender o processo de inserção indígena na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, tomando por base a luta pelo reconhecimento de sua identidade. Pretende-se, a partir da perspectiva dos acadêmicos indígenas, verificar como o acesso e a permanência no ambiente universitário, suas atividades, interações diárias, sua contribuem para o reconhecimento de sua identidade.

### 4.1. Tipo de pesquisa

A pesquisa qualitativa envolve a busca de respostas para transformar o mundo, constituindo-se como uma ferramenta da pesquisa social para entendê-lo e produzir conhecimento sobre ele. Quer dizer, a pesquisa qualitativa é política, no sentido de que os pesquisadores definem de que lado estão; e também configura-se como um projeto moral, além de um projeto de investigação, estando em permanente busca da resposta à pergunta que fez no início de sua trajetória, e tendo autorização moral para assumir esse lado, o lado daqueles menos favorecidos, o lado das minorias (FLICK, 2009). É nesse sentido que a presente investigação pretende adequar o seu curso.

No que se refere a procedimentos analíticos, a pesquisa qualitativa utiliza interpretação de textos, sons, imagens e até de linguagem não verbal, conforme apontam Paiva Júnior, Leão e Mello (2011). Trata-se de uma investigação descritiva, na qual a palavra escrita desempenha um papel fundamental, tanto no processo de obtenção dos dados, quanto na disseminação dos resultados, utilizando-se transcrições de entrevistas, anotações de campo, dentre outros. Essa abordagem preocupa-se com o processo e não simplesmente com os resultados, de forma que não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão da estrutura dentro da qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações (GODOY, 1995).

A pesquisa qualitativa considera de extrema relevância o contexto, sendo que transformar situações sociais em texto, que é o seu material empírico, é uma preocupação central em sua estrutura, conforme aponta Flick (2009). Nesse sentido, segundo Godoy (1995), visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado na pesquisa qualitativa, todos os dados da realidade são importantes, de forma que o ambiente e as pessoas nele

inseridas devem ser examinados, integralmente, não sendo reduzidos a variáveis, mas observados como um todo.

Com efeito, na pesquisa qualitativa, um fenômeno pode ser melhor observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual o pesquisador é parte, devendo aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados (GODOY, 1995). Destaca-se, que o pesquisador é parte importante desse processo, interessando-se pelas experiências, interações, documentos em seu contexto original (FLICK, 2009).

No caso da presente pesquisa, destaca-se a vantagem de a pesquisadora já estar inserida no campo, facilitando o contato com os sujeitos pesquisados. Conforme argumenta Flick (2013), o acesso ao campo em estudo é fator crucial na pesquisa qualitativa, buscando-se um contato mais próximo ou mais intenso, o que pode ser demonstrado, considerando-se as expectativas associadas aos próprios métodos qualitativos. Segundo Godoy (1995), este tipo de investigação esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos.

Ainda, na presente pesquisa, serão tomados os cuidados necessários quanto ao sigilo e demais questões éticas, as quais, segundo Paiva Júnior, Leão e Mello (2011), devem envolver a pesquisa. O pesquisador deve considerá-las ao refletir se, em nome da clareza e da transparência do estudo, aspectos particulares do sujeito pesquisado poderiam vir a público ou serem expostos de forma indevida. Com efeito, o pesquisador tem uma grande responsabilidade ao assumir que pode falar pelo outro e interpretar de forma cuidadosa o mundo e a vida do investigado.

Nesse sentido, Flick (2013) confirma que a ética da pesquisa é uma questão fundamental em seu planejamento e em sua execução. Sugere, como um bom ponto de partida para compreender as questões éticas associadas à determinada pesquisa, que o pesquisador tente se colocar no papel dos participantes e refletir como seria fazer o que está sendo proposto na pesquisa, pensando a partir da perspectiva destes.

Por certo, conforme afirma Flick (2013), a pesquisa qualitativa tem seus próprios critérios de rigor científico que asseguram a legitimidade dos dados gerados em sua utilização. A objetividade de um estudo qualitativo é avaliada em termos da validade e da confiabilidade de suas observações, sendo que a validade diz respeito à confiança com que se pode tirar conclusões corretas de uma análise, e a confiabilidade, refere-se à consistência com que um procedimento de pesquisa irá avaliar um fenômeno da mesma maneira em diferentes tentativas (PAIVA JÚNIOR, LEÃO e MELLO, 2011).

Esses critérios de validade e de confiabilidade assumem aspectos particulares, caracterizando-se pela interpretação e pela indução. A pesquisa qualitativa tem sempre, em alguma instância, um caráter interpretativo, de modo que a subjetividade do pesquisador está em todo o desenvolvimento da pesquisa. Por outro lado, essa abordagem investigativa também assume certo grau de indução, permanecendo aberta à descoberta (PAIVA JÚNIOR, LEÃO e MELLO, 2011). De fato, a investigação qualitativa parte de questões ou focos que envolvem amplos interesses, os quais vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve, abrangendo a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995).

#### **4.2. Estudo de caso**

Para compreender o processo de inserção indígena na educação superior, o presente trabalho envolve um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Esta instituição realiza processo seletivo específico para indígenas desde 2010, tendo formado 3 profissionais nas áreas de Enfermagem, Psicologia e Educação Física. Atualmente, a FURG conta com 37 acadêmicos indígenas matriculados.

O estudo de caso consiste em uma estratégia investigativa, por meio da qual se busca compreender fenômenos complexos individuais, organizacionais, sociais e políticos; permite uma compreensão global e significativa dos eventos estudados, sejam da vida real, dos processos organizacionais e administrativos, de mudanças. Trata-se de uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não são sempre discerníveis em situações da realidade em que se vive. Dentro de uma lógica de planejamento, primeiramente, parte-se da ideia de que as condições contextuais podem ser pertinentes ao fenômeno estudado (YIN, 2001).

Num segundo momento, pensa-se na coleta e na análise de dados. Considerando que a investigação de estudo de caso consiste em uma situação tecnicamente única, com muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, o resultado será baseado em várias fontes de evidências, cujos dados precisarão convergir, porém, com o benefício do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001).

Nesse sentido, Flick (2013) aponta que o ponto de partida do pesquisador é o conhecimento teórico tirado da literatura ou de descobertas empíricas anteriores, a partir das quais ele obterá hipóteses que são operacionalizadas e testadas em novas condições empíricas. Os objetos concretos ou empíricos de sua pesquisa, como um determinado campo ou pessoas reais, são considerados exemplares e sobre eles são testadas as relações gerais supostas.

Ainda, Yin (2001, p. 121) considera que alguns princípios importantes para o trabalho de coleta de dados na realização dos estudos de caso devem ser considerados. Dentre eles, destaca-se o uso de várias fontes de evidências, que possibilita uma dedicação a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais, mas convergindo em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas. Nesse sentido, a vantagem mais significativa é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, o que acarreta na probabilidade de qualquer descoberta ou conclusão no estudo de caso ser muito mais convincente, baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um “estilo corroborativo de pesquisa”.

Destaca-se, ainda, um apontamento exposto por Yin (2001, p. 82), acerca da importância do ato de ouvir durante a coleta dos dados, o que não se limita apenas à modalidade auricular, abrangendo ações como observar e perceber, de modo que “ser um bom ouvinte significa ser capaz de assimilar um número enorme de novas informações sem pontos de vista tendenciosos”. O ouvinte deve escutar as palavras exatas utilizadas pelo entrevistado, capturar seu humor, sua afetividade, compreender sua percepção de mundo. Essa habilidade apurada também precisa ser aplicada durante a observação direta das situações da vida real e a verificação das provas documentais, questionando se há mensagens importantes nas entrelinhas.

### **4.3. Coleta de dados**

Dentre as principais abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa, Flick (2013) destaca a coleta de dados verbais, que utiliza diversas estratégias para gerar o máximo possível de abertura em relação ao objeto em estudo e às perspectivas dos envolvidos. As evidências para um estudo de caso, segundo Yin (2001), podem vir de fontes distintas, como documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, entre outros.

#### 4.3.1. Pesquisa documental

Neste trabalho, foram utilizados documentos, registros e normativas da universidade, trabalhos acadêmicos, livros e matérias veiculadas pelos meios de comunicação da FURG. Para compreender e obter dados acerca da educação superior indígena nesta Universidade, realizou-se uma pesquisa documental em registros disponíveis no site da Comissão Permanente do Processo Seletivo – COPERSE, a respeito dos Processos Seletivos Específicos para Ingresso de Estudantes Indígenas na FURG, de 2010 a 2018, considerando os editais, as listagens de candidatos homologados e aprovados, bem como no site da Secretaria dos Conselhos Superiores da Universidade, especificamente, as Resoluções e Deliberações que tratam do assunto.

A pesquisa documental permite que o pesquisador tenha contato com antecedentes históricos de um determinado fenômeno, de modo que se torna possível identificar as constantes mudanças que ocorrem nas sociedades, tanto no que se refere às estruturas como no que se refere às formas de relacionamento social. Com efeito, pesquisar os documentos permite o entendimento da trajetória como um todo do fenômeno, oferecendo subsídios que, somados às informações advindas de outras fontes, constituem-se em material imprescindível para a condução da pesquisa (GIL, 2008).

Segundo Yin (2001), os dados e as informações obtidas através da pesquisa documental são importantes no encaminhamento do estudo de caso, pois os documentos asseguram as evidências obtidas mediante outras fontes. Além disso, possibilita que novas fontes sejam usadas ou até mesmo que novas questões sejam formuladas.

#### 4.3.2. Entrevista

Dentre as entrevistas propriamente ditas, este estudo utilizou as entrevistas semiestruturadas. Enquanto método em geral, elas são amplamente utilizadas, considerando-se a possibilidade de se ter acesso aos pontos de vista dos sujeitos entrevistados, em uma situação de entrevista com um planejamento aberto. As entrevistas abertas exigem maior envolvimento com o entrevistado do que aquele método que prevê a entrega de um questionário, da mesma forma que o grau de revelação da realidade cotidiana esperada em uma gravação de conversas diverge quando o método envolve o observador participante (FLICK, 2013).

Assim, dos 37 estudantes indígenas matriculados na FURG, 36 foram convidados para participar da entrevista. Um deles, ainda que matriculado, não foi possível realizar qualquer tipo de contato, visto que não havia informações disponíveis no sistema da Universidade.

A pesquisadora contactou os alunos via e-mail, a princípio, e posteriormente, via *Whatsapp*. Todavia, apenas 17 aceitaram participar da pesquisa por meio das entrevistas, as quais ocorreram no período de maio a julho de 2018, por meio de um roteiro estruturado. A duração média das entrevistas foi de 50 minutos e todas as falas foram gravadas e transcritas com o consentimento prévio dos entrevistados no Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Destaca-se que outros 5 acadêmicos indígenas retornaram os contatos da pesquisadora, disponibilizando-se para uma conversa, porém 2 não confirmaram a data, o horário e o local, 2 efetivamente não compareceram e 1 avisou que não se encontrava na cidade, pois havia trancado o curso.

#### 4.3.3. Observação

Ainda que a palavra falada seja central para essas abordagens, que consideram os dados em um mesmo nível, bem como para os dados que produzem, Flick (2013) destaca a presença de outros tipos de informação, além daquelas que são ditas pelos participantes do estudo, cuja relevância apresenta-se limitada – os dados multifocais. Existem métodos que buscam superar essa limitação, indo além das palavras naquilo que produzem como dados: é o caso da observação não-participante, também utilizada na presente coleta de dados, método que tem uma longa tradição na pesquisa qualitativa.

As entrevistas, em geral, tornam acessíveis apenas os relatos das práticas, mas não elas próprias, o que só pode ser feito por meio da observação, que permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre. A observação, assim como as competências da fala e da escuta, utilizadas nas entrevistas, configura-se como outra habilidade cotidiana metodologicamente sistematizada e aplicada na pesquisa qualitativa, envolvendo os sentidos visão, audição, percepção e olfato (FLICK, 2013).

A observação pode ser utilizada com diferentes graus de participação do pesquisador no campo em estudo, de modo que a relação entre rigor e flexibilidade metodológicos é diferente em cada versão. Flick (2013) aponta que a definição do papel que os observadores irão desempenhar, considerando sua permanência no campo ou a sua margem é essencial. Quanto mais público e desestruturado for o campo, mais fácil será assumir um papel que

permita ao observador passar despercebido, não exercendo influências, ao passo que quanto maior a facilidade em supervisionar um campo, mais difícil será participar sem se tornar um membro.

Neste estudo, foram realizadas observações não-participante, as quais se caracterizam por manter o observador distância e abster-se de intervenções no campo, seguindo a corrente dos eventos, de modo que o comportamento e a interação prosseguem da mesma forma como o fariam sem a presença do pesquisador (FLICK, 2013). Assim, ao longo de 2017 e 2018, esta pesquisadora observou alguns eventos envolvendo a participação dos acadêmicos indígenas da FURG, como:

- reunião avaliativa sobre processos de inclusão dos estudantes indígenas e quilombolas;
- apresentação do trabalho de conclusão de curso de uma formanda indígena;
- conversa com os estudantes indígenas da FURG sobre o Acompanhamento Pedagógico, atividade da Programação da Acolhida aos estudantes Indígenas e Quilombolas 2018;
- atividades do Abril Indígena 2018<sup>14</sup>.

A participação da pesquisadora nessas atividades como observadora não participante contribuiu significativamente para uma aproximação com o campo empírico da pesquisa.

#### **4.4. Análise dos dados**

Na realização de uma pesquisa científica nos deparamos com diversas etapas. A fase de analisar os dados, na execução de uma pesquisa científica, pode configurar-se como um dos momentos mais críticos, sendo que a escolha do método deve envolver muita atenção e cuidado por parte do pesquisador, para que possa permitir a exploração dos dados em toda a sua riqueza e possibilidades. Um método muito utilizado na análise de dados qualitativos é o de análise de conteúdo, escolhido para esta pesquisa (CAMPOS, 2004).

Os materiais textuais escritos são os mais tradicionais na análise de conteúdo, procedimento clássico para esses estudos, independente da forma de documentação do material coletado, notas de campo, diário de pesquisa, fichas de documentação, transcrição etc. O material também pode ser documentado por meio de fotos, filmes, áudios, dentre

---

<sup>14</sup> Em comemoração ao Dia do Índio, integrantes do Coletivo de Estudantes Indígenas da FURG promovem o Abril Indígena, com o objetivo de resgatar a cultura e os valores, bem como fortalecer o pertencimento à etnia indígena.

outros, considerando que todas as formas de documentar têm relevância no processo de pesquisa, possibilitando uma adequada análise (FLICK, 2009). O presente estudo utilizou-se de um diário de pesquisa e de transcrições das entrevistas.

Por ser um método muito empírico, Bardin (2011, p. 37) argumenta que não existe algo pronto em análises de conteúdo, apenas algumas regras de base. A técnica de análise de conteúdo adequada ao objetivo pretendido, de modo geral, tem de ser reinventada a cada momento. Configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, um “leque de apetrechos”. A rigor, pode-se referir como “um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas, adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

Assim, Bardin (2011) organizou esse processo de análise de dados em três fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise envolve a organização do material a ser analisado, com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Esse primeiro momento consiste na leitura flutuante, em que se começa a conhecer o texto, estabelecendo-se contato com os documentos da coleta de dados; na escolha dos documentos, demarcando o que será analisado; na formulação das hipóteses e dos objetivos; e na referenciação dos índices e elaboração de indicadores, determinando-os por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

A exploração do material, segunda fase do processo de análise dos dados, consiste numa etapa importante, na medida em que possibilitará a riqueza das interpretações e inferências. Trata-se da fase de análise propriamente dita, em que se realiza a aplicação sistemática das decisões tomadas, consistindo, essencialmente, em operações de codificação, decomposição ou enumeração. É a fase da descrição analítica, com um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. A codificação corresponde a uma transformação sistemática dos dados brutos do texto em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. Neste momento, definem-se as categorias, os sistemas de codificação (BARDIN, 2011).

Destaca-se que a partir de situações vivenciadas no decorrer das entrevistas, constatou-se a necessidade construir a informação também por outros meios. Segundo Rey (2015), a construção teórica de sentidos e configurações subjetivas envolvidas nos diferentes comportamentos e produções simbólicas do homem permitem visibilidade sobre um nível ontológico, não acessível à observação imediata.

Com efeito, o sentido subjetivo não aparece na expressão intencional do sujeito, de modo que o processo de construção da informação, desenvolvida a partir de representações

teóricas, valores e intuições do pesquisador. Ela encontra-se aberta ao momento empírico às novas ideias que nele aparecem, algumas das quais podem ser totalmente inéditas. Isso não exclui a existência de marcos referenciais prévios do pesquisador, os quais, entretanto, não podem constituir-se como entidades fechadas para encaixar a informação que aparece no transcorrer da pesquisa (REY, 2015).

As categorias de sentido subjetivos e de configuração subjetiva representam modelos teóricos, que permitem uma representação da realidade estudada, conforme Rey (2015), podendo surgir no curso da pesquisa, como representações intelectuais, capazes de organizar novos aspectos do problema estudado, como é o caso da identidade indígena não reconhecida. Além dessa categoria, com o objetivo de compreender como se dá a inserção indígena na FURG, a partir da luta por reconhecimento da identidade, este estudo tem definidas as seguintes categorias de análise:

Quadro 1 – Categorias de análise

<b>Categorias de análise</b>	<b>Conceitos</b>
Quem é percebido como o outro nas relações acadêmicas estabelecidas	Dimensões do reconhecimento intersubjetivo (HONNETH)
As pretensões individuais e coletivas dos indígenas na Universidade, os sentimentos de injustiça e desrespeito, as tensões morais e os conflitos por reconhecimento individual e coletivo	Luta e conflito social (HONNETH)
A identificação dos desejos indígenas na Universidade	Teoria das avaliações fortes (TAYLOR)
Até que ponto a identidade dos indígenas se alinha aos traços da identidade moderna	Identidade moderna (TAYLOR)
A inserção dos indígenas na FURG, a partir do reconhecimento como uma questão de justiça	Reconhecimento como uma questão de justiça (FRASER)
Como o princípio da paridade de participação acontece na FURG	Princípio da paridade de participação (FRASER)

Fonte: elaborado pela autora.

A terceira fase do processo de análise dos dados envolve o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nesta etapa ocorre a concretização das informações que serão analisadas, terminando nas interpretações inferenciais, momento de intuição, de análise reflexiva e crítica, conforme expõe Bardin (2011).

## 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste momento do estudo, serão apresentados e analisados os dados, a partir do material coletado. Inicialmente, buscou-se contextualizar educação superior indígena na FURG, a partir de alguns aspectos históricos e normativos, caracterizando a forma de ingresso e permanência na FURG, por meio do Processo Seletivo Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas e o Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico. Em seguida, o trabalho apresenta a realidade da inserção dos acadêmicos indígenas, a partir das categorias teóricas previamente estabelecidas.

### 5.1. A educação superior para indígenas na FURG

A partir de um passeio na Avenida Rio Grande do bairro Cassino, no ano de 2009, onde índios *Kaingangs* costumam expor seus trabalhos artesanais, o então professor Alfredo Gentili, do curso de Psicologia do Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, iniciou um diálogo, aproximando a FURG das aldeias *Kaingangs* no Rio Grande do Sul. Além de levar alguns acadêmicos para visitar a aldeia dos índios em Irai, como forma de integração cultural, o professor trouxe algumas lideranças indígenas à FURG, de modo que a partir dessas atividades acadêmicas, a Universidade passou a estudar ações afirmativas para inclusão da etnia no ensino superior. Nas palavras do ex Reitor João Carlos Brahm Cousin<sup>15</sup>, a inclusão que se estava buscando seria um grande desafio para ambos os lados, a ser vencido com união e uma grande responsabilidade social.

A grande preocupação das lideranças indígenas era a possibilidade de os jovens saírem de suas aldeias para estudar e não mais retornarem, impedindo o progresso e a união da cultura étnica com os benefícios da educação. Assim, com o objetivo de ouvir dos indígenas as necessidades mais prementes na educação, a FURG estudou e discutiu junto à comunidade acadêmica a aplicação de ações afirmativas para inclusão nos cursos superiores de populações excluídas, como os indígenas. Essas ações fariam parte de um programa que viria a ser

---

<sup>15</sup> Gestão 2005-2012.

**Indígenas Kaingangs visitam a FURG.** 2009. Disponível em: <[https://www.furg.br/index.php?id\\_noticia=13940](https://www.furg.br/index.php?id_noticia=13940)>. Acesso em: 02 nov. 2017.

avaliado pelo Conselho Universitário (CONSUN) da FURG, o Programa de Ação Inclusiva (PROAI), hoje chamado de Programa de Ações Afirmativas (PROAAf).

#### 5.1.1. Histórico normativo das ações afirmativas

A Universidade Federal do Rio Grande – FURG oferece vagas a indígenas, bem como diversas formas de assistência estudantil, como bolsas, moradia, alimentação acompanhamento pedagógico, enquanto poder público, na obrigação de promover a igualdade para que se chegue à cidadania, tentando compensar os males históricos, a marginalização, a exclusão. Realiza sistematicamente um processo de consulta sobre as vagas dos cursos de graduação com as comunidades indígenas, apresentando os cursos e ouvindo-as sobre quais atendem suas necessidades para os processos seletivos específicos para ingresso de estudantes indígenas.

Após debates realizados durante três anos, através de seminários e palestras de representantes de várias universidades do país, que adotaram critérios variados de ações afirmativas, desde as chamadas cotas étnicas até vagas específicas, a Resolução 019/2009, do Conselho Universitário (CONSUN) instituiu o Programa de Ação Inclusiva – PROAI. O Programa consistia na implementação de um sistema de bônus para candidatos egressos do ensino público fundamental e médio, para candidatos autodeclarados negros e pardos e para candidatos portadores de deficiência, e da oferta de vagas específicas para indígenas, mediante habilitação em processo seletivo.

Dentre os objetivos priorizados pelo PROAI, destaca-se ampliar o acesso em todos os cursos de graduação oferecidos pela FURG para esses candidatos; incentivar o ingresso na Universidade, considerando os critérios de natureza social, étnica e cultural dos candidatos, bem como o mérito individual no contexto das desigualdades sociais; e desenvolver ações visando a apoiar a permanência desses estudantes na Universidade, mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico.

O PROAI disponibilizou 5 vagas específicas a estudantes indígenas, para ingresso em 5 diferentes cursos de graduação, ouvidas as comunidades indígenas e as Coordenações dos Cursos demandados. A Deliberação nº 02/2010, do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (COEPEA), dispôs sobre o primeiro edital do processo seletivo para ingresso de estudantes indígenas, em 2010, para os cursos de Medicina, Enfermagem, Letras – Português, Ciências Biológicas – Licenciatura e Direito Diurno.

A continuidade do PROAI na FURG foi aprovada por meio da Resolução 012/2012, do CONSUN, ampliando-se de 5 para 10 as vagas para estudantes indígenas. A Resolução nº 020/2013, do CONSUN, criou o Programa de Ações Afirmativas (PROAAf), em substituição ao Programa de Ações Inclusivas (PROAI), com a finalidade de promover a democratização do ingresso e permanência de estudantes oriundos de escola pública, indígenas, quilombolas e estudantes com deficiência.

Um dos objetivos do PROAAf consiste em ofertar vagas para candidatos indígenas mediante habilitação em processo seletivo específico. Desde 2010, o processo seletivo constitui-se de uma prova de redação e uma prova de Língua Portuguesa com 15 questões objetivas de escolha simples. Hoje, conforme Edital do Processo Seletivo 2018 Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas<sup>16</sup>, “os candidatos selecionados serão classificados para a vaga do curso a que estiverem concorrendo em primeira opção, desde que tenham alcançado um mínimo de 20% em cada uma das provas”.

Salienta-se que existe uma discussão na Universidade, no sentido de que se reveja esse critério de seleção dos candidatos, considerando-se que esse tipo de nota não auxilia na seleção, de modo que o candidato, dessa forma selecionado, por certo, não teria condições de acompanhar posteriormente o nível de ensino que é exigido. Tomando por base o estudo de Angnes, Freitas, Klozovski, Costa e Rocha (2017), acerca do vestibular específico para indígenas do estado do Paraná, constata-se que o processo seletivo da FURG, com efeito, pode ser aprimorado.

O PROAAf considera candidato indígena aquele que pertença à comunidade indígena no território nacional e que apresente no ato de inscrição Declaração ou Certidão Administrativa de Nascimento expedida pela FUNAI e Declaração Original de Membro da Comunidade ou Aldeia Indígena<sup>17</sup>, devidamente assinada pelo Cacique e reconhecida em cartório. O referido programa estabelece ainda que serão disponibilizadas, através de processo seletivo específico, 10 vagas a estudantes indígenas para ingresso em diferentes cursos de graduação, cuja distribuição será definida pelo COEPEA, ouvidas as comunidades indígenas, bem como as Coordenações dos Cursos demandados.

Essas vagas serão criadas, anualmente, e não sendo ocupadas serão extintas. Destaca-se que tais vagas são destinadas, exclusivamente, à primeira graduação, cuja verificação será

---

<sup>16</sup> Disponível em: <[http://coperve.furg.br/images/Editais/2018/indigenas/Edital\\_Indgenas\\_2018.pdf](http://coperve.furg.br/images/Editais/2018/indigenas/Edital_Indgenas_2018.pdf)>. Acesso 31/07/2018.

<sup>17</sup> “Essa declaração, assinada por lideranças indígenas, comprovando o pertencimento do candidato àquela comunidade, respeita uma determinação legal que delega aos coletivos indígenas o direito à auto identificação” (BERGAMASCHI e KURROSCHI, 2013).

regulamentada no edital do processo seletivo específico. Ainda, será assegurado ao estudante indígena, ingressante pelo PROAAf, moradia, alimentação, transporte, bolsa permanência e auxílio pré-escola, conforme as Instruções Normativas de cada benefício.

O PROAAf prevê a nomeação da Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, pela Reitoria da Universidade Essa Comissão tem como atribuições: avaliar anualmente o programa, verificando, inclusive, a existência de outros grupos sociais a serem inclusos em suas ações, encaminhando relatório para conhecimento do CONSUN; propor ações para acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes beneficiados pelo programa; e apresentar relatório de avaliação do programa ao final de 5 anos.

#### 5.1.2. O Processo Seletivo Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas

A Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em 9 anos de Processo Seletivo Específico para Indígenas, disponibilizou 75 vagas. Ao todo no período 2010-2018, ingressaram 58 estudantes indígenas. Três estudantes se formaram, regularmente, 1 em Enfermagem e outra em Psicologia no segundo semestre de 2016, e 1 em Educação Física – Licenciatura, no segundo semestre de 2017. Ainda, 18 foram desligados, sendo que destes, 10 por abandono, 5 a pedido (sem reposição da vaga), 2 por mudança de curso e 1 por ocupação simultânea de duas vagas.

Existem 37 alunos matriculados atualmente, no Câmpus Carreiros, sede da Universidade, em Rio Grande, sendo 8 no curso de Medicina, 5 no curso de Direito Diurno, 5 em Enfermagem, 5 em Engenharia Civil, 5 em Psicologia, 4 em Educação Física, 1 em Artes Visuais, 1 em Direito Noturno e 1 em Administração. No Câmpus de São Lourenço do Sul, a Instituição conta com 2 estudantes indígenas, sendo 1 em Gestão Ambiental – Tecnologia e 1 em Agroecologia.

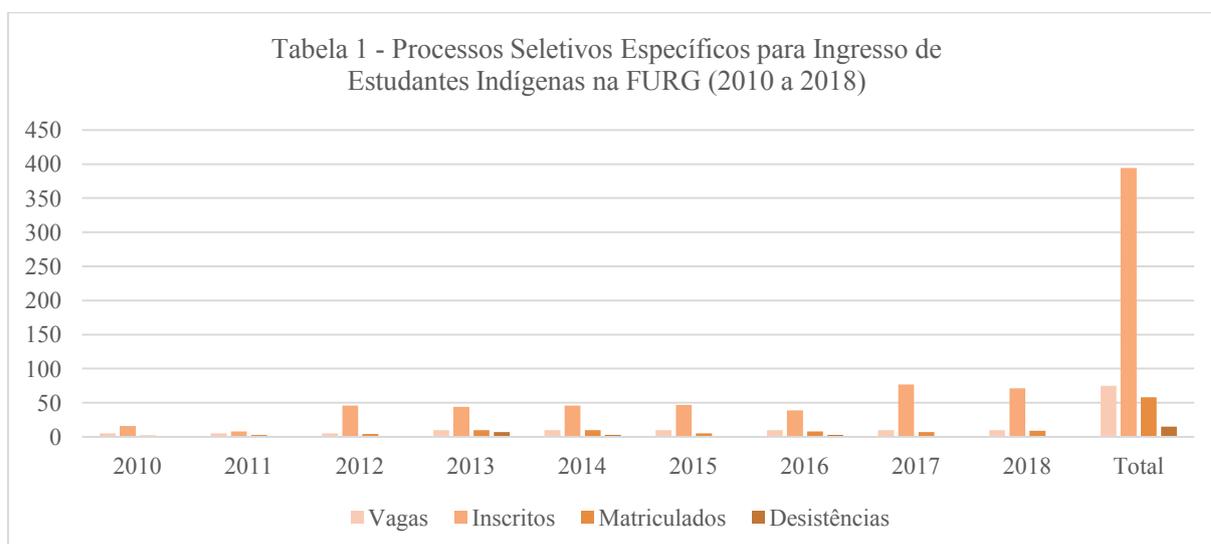
De 2010 a 2012, cada processo seletivo específico disponibilizou 5 vagas. Em 2010, houve 16 inscritos homologados, 4 alunos aprovados e 2 alunos matriculados. Em 2011, 8 candidatos tiveram suas inscrições homologadas, 3 foram aprovados e 3 matriculados. No ano de 2012, houve 46 inscritos, 5 aprovados, 1 titular e 1 suplente aprovados no 2º chamamento subsequente e 4 matriculados.

No período de 2013 a 2018, cada processo seletivo específico disponibilizou 10 vagas. Em 2013, houve 44 inscritos homologados, 10 candidatos aprovados, 1 candidato aprovado no 2º chamamento subsequente, 3 candidatos no 3º chamamento, 1 no 4º e 10 alunos

matriculados. Em 2014, 46 inscrições foram homologadas, 10 candidatos foram aprovados e 10 matriculados. No ano de 2015, houve 47 inscrições homologadas, 9 candidatos aprovados, 3 candidatos aprovados na 2ª chamada subsequente e 5 alunos matriculados. No ano seguinte, 39 inscrições foram homologadas, 10 candidatos aprovados e 8 matriculados. Em 2017, houve 77 inscritos, 9 candidatos aprovados, 4 na 2ª chamada, 2 na 3ª, 1 na 4ª e 7 alunos matriculados. Neste ano, houve 71 inscrições homologadas, 9 candidatos aprovados, 3 na 2ª chamada e 9 alunos matriculados.

Nos 2 primeiros anos, não houve desistência. O ano de 2013 teve o maior número de desistência: foram 7 de 10 matriculados. Nos últimos 2 anos, nenhum estudante indígena desistiu o curso. O gráfico a seguir evidencia uma grande procura dos indígenas pela educação superior, em comparação ao número de vagas disponibilizadas a cada ano pela Universidade. Ao todo foram 394 inscritos para 75 vagas disponibilizadas.

A seguir, apresentam-se esses dados grupados em uma tabela para uma visualização mais global do processo seletivo específico para indígenas na FURG, ao longo de seus 9 anos de existência, refletindo uma maior democratização de acesso ao ensino superior.



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da FURG.

### 5.1.3. O Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante

O Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante (PDE), instituído por meio da Deliberação nº 157/2010, do COEPEA, visa promover o desenvolvimento pleno do estudante universitário regularmente matriculado na FURG, em cursos de graduação ou de

pós-graduação. O PDE estrutura-se em três Subprogramas essenciais: o Subprograma de Apoio Pedagógico, o Subprograma de Formação Ampliada e o Subprograma de Assistência Básica.

O Subprograma de Apoio Pedagógico tem como objetivo a melhoria do desempenho acadêmico do estudante por meio de ações específicas para melhorar seu processo educativo. Essas ações abrangem bolsas a estudantes de graduação e de pós-graduação, assim como auxílios vinculados à participação do estudante em projetos, considerando as demandas dos acadêmicos, entre os quais o adequado suporte aos estudantes abrangidos pelas políticas afirmativas e atendimento aos portadores de necessidades especiais.

No âmbito desse Subprograma, o Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante da FURG tem como objetivo ampliar e qualificar os espaços e ações pedagógicas, interativas e afirmativas, visando à promoção de equidades e justiça social na formação acadêmica e cidadã dos alunos da Universidade. Divide-se, inicialmente, em três linhas de atuação: afirmativa, envolve ações que visam à promoção da igualdade de oportunidades para todos que acessam a Universidade; mediadora, ações que proporcionam ao estudante o reencontro com os conhecimentos da educação básica, pressupostos iniciais e fundamentais aos que serão produzidos no Ensino Superior; e formação ampliada, ações que buscam, por meio de suas atividades, complementar a formação universitária e profissional dos estudantes.

A Instrução Normativa 001/2016, da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), disciplina o funcionamento do Acompanhamento Pedagógico ao Estudante, que é vinculado ao PDE da FURG e tem como finalidade qualificar a permanência dos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação da FURG. Propõe-se a minimizar as desigualdades originadas por situações sociais, psicológicas e/ou pedagógicas, que impedem o pleno desenvolvimento acadêmico, por meio de ações específicas, a serem desenvolvidas por equipe multiprofissional da PRAE.

É operacionalizado por meio de editais específicos para cada finalidade, cuja gestão é de responsabilidade da (PRAE), em conjunto com outra pró-reitoria afim, conforme a natureza do benefício. Assim, a PRAE realiza um trabalho de orientação e mediação entre os alunos, os bolsistas e os professores, por meio do acompanhamento pedagógico docente e discente. Para isso, o estudante é acompanhado por um orientador ou tutor docente e um discente, bolsista. Cabe destacar que o acompanhamento pedagógico discente não é obrigatório, sendo o objetivo criar autonomia e não se precisar mais, pensando, inclusive, no depois, na saída da universidade, o que é uma característica própria das ações afirmativas.

O acompanhamento pedagógico do estudante indígena começou em 2010, quando a universidade contava com apenas dois estudantes. Ao longo desses anos, houve várias reformulações e aprimoramentos, mas o objetivo, segundo a então Diretora de Desenvolvimento do Estudante, Sirlei Schirmer<sup>18</sup>,

[...] é sempre o sucesso do aluno em seu pleno desempenho, não apenas no acadêmico. O acompanhamento pedagógico visa acolher, auxiliar, mediar os desafios referentes ao processo de ensino e aprendizagem, levando em conta a cultura, os sentimentos e pensamentos, fazendo com que cada acadêmico, indígena e quilombola, sintam-se apoiado nesse processo de inclusão e desenvolvimento profissional. (Diário de Campo)

Destaca-se a participação no acompanhamento do curso de Medicina, desde a primeira seleção específica indígena, ainda que em 2015 não tenha oferecido vaga. O processo de acompanhamento pedagógico docente conta com o mesmo professor desde então, Obirajara Rodrigues, atual Diretor da Faculdade de Medicina (FAMED) da FURG. Ele relata que o processo de acompanhamento pedagógico discente está em constante construção e considera-o um exemplo.

A utilização das várias ferramentas disponíveis hoje, como *Facebook*, *Whatsapp*, gera uma interação e uma integração bastante eficaz entre os monitores, que trocam de papéis, eventualmente, considerando suas facilidades nas disciplinas, materiais de estudo, seus compromissos quando em atendimento no ambulatório, por exemplo. (Diário de Campo)

O Diretor da FAMED relata que sua unidade acadêmica conta com 8 alunos indígenas, sendo que dois encontram-se na fase final de formação, o estágio, sendo que um desses alunos, hoje, atua como tutor. Relata ainda

Cada estudante tem um monitor, selecionado por meio de edital, cujos critérios consideram o candidato ter trabalhado com as questões afirmativas, seja em projeto de pesquisa, bolsa de monitoria, empatia com a causa indígena ou quilombola. Os alunos indígenas podem indicar o nome de estudantes que lhes sejam próximos, com quem têm boa relação, sendo que esta indicação pode pontuar no processo de seleção. (Diário de Campo)

---

<sup>18</sup> No dia 14 de novembro de 2017, aconteceu na FURG uma reunião avaliativa sobre processos de inclusão dos estudantes indígenas e quilombolas. A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), por meios de suas respectivas Diretorias, Pedagógica e de Desenvolvimento do Estudante, convidaram tutores, coordenadores de curso e professores, no intuito de analisar, refletir e avaliar o que se tem hoje na Universidade, para melhorar o processo inclusivo. (Diário de Campo)

Nesse sentido, Sirlei explica

Havia um tempo em que os bolsistas eram apenas indicados, porém, tendo em vista orientações de órgãos fiscalizadores, o regramento dos editais precisa ser público. Assim, o processo de seleção dos bolsistas monitores acontece por meio de um edital, cujo modelo, com informações comuns é organizado pela PRAE, mas que pode apresentar critérios diferenciados, conforme as especificidades dos cursos, em cada unidade acadêmica da Instituição. (Diário de Campo)

Quer dizer, o procedimento, a metodologia da escolha, fica a cargo da unidade acadêmica, sendo que a indicação pode ser uma pontuação, um critério de avaliação do candidato, inclusive, existe a possibilidade de os estudantes indígenas acompanharem as entrevistas. Segundo a PRAE, o acompanhamento é aberto, para que as unidades possam adaptar-se. Algumas unidades entendem que os bolsistas têm que ser da mesma turma, outras, veem a necessidade de os monitores estarem no período seguinte.

Sobre o acompanhamento pedagógico no curso de Medicina, Obirajara relata ainda que

Semanalmente, os tutores do curso de Medicina têm de elaborar um relatório contendo informações acerca dos encontros realizados, daqueles que não foram realizados e o porquê, os problemas identificados. A cada mês, acontecem reuniões com os alunos indígenas, com os tutores discentes, o coordenador e um servidor da PRAE. No final de cada ano, ocorre uma reunião conjunta com os envolvidos no acompanhamento pedagógico, cujo relatório é enviado à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. (Diário de Campo)

Para um acadêmico indígena do curso de Medicina, “o acompanhamento pedagógico é importante para o bom desempenho dos estudantes, especialmente quando os monitores demonstram proximidades com a assistência estudantil, interesse e empatia com a causa indígena” (Diário de Campo). Nesse sentido, sugere à PRAE, inclusive, a realização de oficinas para qualificação dos monitores.

Com efeito, a PRAE e a PROGRAD, em conjunto com os professores tutores, parceiros e coletivos de estudantes indígenas e quilombolas, ao longo deste ano, realizará o processo de formação continuada dos bolsistas de apoio pedagógico indígena e quilombola, que consiste em oito encontros presenciais com os bolsistas, envolvendo oficinas e rodas de conversa acerca de temas relacionados às políticas afirmativas e o apoio pedagógico, com

ênfase no relato de experiência de bolsistas e professores. A ação integra o Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante da FURG, fundamentada na Deliberação nº 157/2010 do COEPEA, que instituiu o PDE da Universidade.

Ao relatar sua experiência com seu monitor, o referido acadêmico indígena da Medicina fala da relação de amizade que se estabeleceu, por meio do trabalho em si do bolsista, que envolve o processo de ensino e aprendizagem, o material de estudo, mas, sobretudo, em razão do interesse pela cultura, pela língua, a qual, inclusive, o seu monitor já compreende um pouco: “nós temos uma relação de amizade, ele me consegue material, ajuda com as leituras, é muita coisa. Ele me pergunta sobre a cultura, a língua, eu ensino algumas coisas, ele até já entende alguma coisa” (Diário de Campo).

Nesse sentido, um estudante indígena do curso de Direito reconhece que há uma dedicação eficaz e a meritocracia precisa ser considerada: “tem monitores que realizam um bom trabalho e fazem por merecer a bolsa” (Diário de Campo). Dessa forma, um acompanhamento pedagógico de qualidade torna-se essencial para um melhor desempenho acadêmico indígena, de modo que “é imprescindível o comprometimento dos monitores”, conforme argumentou um acadêmico do curso de Enfermagem. Ele destaca ainda que “as bolsas são pagas com dinheiro público, é uma grande irresponsabilidade dos monitores não levar a sério o acompanhamento e o cumprimento de seu papel no processo” (Diário de Campo).

Segundo o referido acadêmico do curso de Direito, muitas pessoas não entendem a dificuldade do aluno indígena na questão da aprendizagem, sendo necessário aos que se dispõem ao acompanhamento uma real compreensão do seu direito à educação diferenciada, pois, de fato, os povos indígenas não têm o patamar de educação que preconiza a legislação brasileira. “A educação básica da aldeia não é qualificada e a lei nos garante isso, o indígena tem dificuldade pra acompanhar as aulas, a gente precisa da monitoria pra conseguir acompanhar” (Diário de Campo). Nesse sentido, destaca que um dos objetivos dos indígenas na Universidade é exatamente “qualificar mais educação básica dentro das aldeias” (Diário de Campo).

Ainda sobre a monitoria, o acompanhamento pedagógico consistia essencialmente em um monitor por estudante. Na última reformulação programa, especialmente considerando a atual situação financeira das universidades, com o objetivo de otimizar o acompanhamento, ficou estipulado que a monitoria dar-se-ia com um bolsista para três estudantes. Essa questão de um monitor para mais de um aluno gerou bastante questionamento e preocupação, por parte dos próprios alunos e também de professores.

Para os alunos, assim como a falta de compreensão acerca da sua percepção de mundo, a questão do acompanhamento envolvendo mais de um estudante para cada monitor reflete na qualidade do mesmo, comprometendo o desempenho dos acadêmicos. Um dos acadêmicos indígenas argumenta:

O que se tem na aldeia é totalmente diferente do que a lei garante, não se tem saúde e educação de qualidade. A realidade com que os estudantes indígenas se deparam quando chegam à Universidade é muito diferente do que se pode imaginar, principalmente, a questão dos conteúdos e ter que entrar no ritmo dos demais alunos, que na maioria das vezes, vêm de uma realidade na educação básica mais próxima do ensino superior. O indígena chega aqui, muitas vezes, sem falar a língua portuguesa, porque falam sua língua nativa na comunidade. (Diário de Campo)

Ainda que o ensino fundamental ocorra nas aldeias e o médio fora, não há uma base boa para absorver bem os conteúdos das disciplinas e conforme vão avançando, já têm outras, e vão surgindo dificuldades. Segundo os alunos presentes na reunião<sup>19</sup>, os conteúdos, são o seu grande problema, mais que o *bullying*, inclusive, configurando o acompanhamento como algo essencial na vida acadêmica do estudante indígena.

Um estudante do curso de Direito salientou que “o acompanhamento pedagógico docente tem deixado a desejar, existem relatos de colegas sobre a dificuldade de se encontrar os professores monitores, coordenadores, isso ocorre muito no meu próprio curso” (Diário de Campo). Por outro lado, “o curso de Educação Física está sempre aberto pra gente, os professores e os coordenadores estão sempre lá, sempre à disposição” (Diário de Campo).

De fato, reconhece-se a necessidade de mobilizar mais os docentes na direção da inclusão, que fazem muitas sugestões acerca da realização de eventos, envolvendo palestrantes e especialistas na área. No entanto, segundo a Diretora Pedagógica da FURG, Simone Barreto Anadon, “a experiência mostra que esse trabalho deve ser feito diretamente nas Unidades Acadêmicas, em grupos pequenos, pois falar de inclusão implica falar de como se ensina, de como se aprende, e isso não acontece em grandes grupos” (Diário de Campo).

Outro questionamento interessante feito por docentes presentes na reunião avaliativa veio de uma unidade acadêmica que não conta com alunos indígenas, o Instituto de Matemática, Estatística e Física – IMEF. A professora questionava exatamente isso, “por que não há alunos indígenas no IMEF, como é feita a distribuição das vagas nas unidades? Eu gostaria de manifestar desde já nosso interesse de tê-los nos cursos do IMEF” (Diário de

---

<sup>19</sup> Reunião avaliativa sobre processos de inclusão dos estudantes indígenas e quilombolas, ocorrida no dia 14 de novembro de 2017, com estudantes indígenas e quilombolas, tutores, coordenadores de curso e professores.

Campo). Com efeito, conforme relatado pela então Diretora Sirlei, a distribuição das vagas na Universidade parte da necessidade das aldeias indígenas, exposta em reuniões anuais organizadas pela FUNAI do Estado do Rio Grande do Sul, com a FURG, lideranças e estudantes da região.

Interessante relato realizado pela Coordenadora de Apoio e Acompanhamento Pedagógico ao Estudante da FURG, Daniele Jardim, sobre o mesmo questionamento realizado por um professor do curso de Artes Visuais, que consciente da referida reunião, manifestou interesse em participar. “Ele foi ao encontro e apresentou o seu curso aos estudantes presentes, e o resultado tá aí, o curso foi escolhido dentre os dez que fazem parte do Processo Seletivo Específico para Indígena 2018” (Diário de Campo).

Cabe ressaltar que outras universidades gaúchas também oferecem cursos a estudantes indígenas, inclusive faculdades particulares, cujos incentivos financeiros facilitam o ingresso em um curso de graduação, ainda que pago. A FURG fica a 12h de algumas comunidades indígenas, sendo que a questão da localização, a proximidade de casa, são fatores que interferem na escolha dos estudantes.

Assim como os outros candidatos, o estudante índio que é aprovado em mais de um processo seletivo, acaba optando pelo que lhe é mais conveniente, no sentido de permanecer mais perto da família, gastar menos, tempo e dinheiro. Nesse sentido, considerando a questão da localização, bem como a abrangência da seleção, destaca-se ainda que a divulgação do processo seletivo para indígenas se dá em âmbito nacional, não sendo restrita às etnias regionais. De fato, os alunos da FURG pertencem a duas etnias regionais: caingangues e guaranis. Contudo, em 2012, a Universidade conta com um estudante indígena pernambucano da etnia *Pankará* e, neste ano, um aluno baiano, da etnia *Fulni-ô*.

## **5.2. Os acadêmicos indígenas da FURG**

A presente seção trata da inserção dos acadêmicos indígenas dos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Buscou-se compreender a realidade do processo de inserção desses acadêmicos dentro do ambiente universitário, por meio de suas falas e depoimentos, detectando os aspectos que contribuem e os que não favorecem sua inserção, a partir da luta por reconhecimento.

## 5.2.1. Caracterização

Com o objetivo de apresentar a realidade dos estudantes indígenas entrevistados, caracteriza-se de maneira sintética, o registro de informações sobre a situação social e acadêmica dos mesmos. Dessa forma, mapearam-se dados relativos à etnia, idade, estado civil, curso escolhido na universidade, semestre/ano de ingresso, dentre outros, conforme quadro abaixo.

Quadro 2 – Caracterização dos estudantes indígenas

Entrevistado	Idade	Estado civil	Etnia	Curso	Ano	Ano de ingresso	Educação básica	Onde reside
E1	32	Solteiro	<i>Kaingang</i>	Medicina	5º ano	2011	Aldeia e cidade – pública	Cidade, com a mãe
E2	29	Solteiro	<i>Pankará</i>	Medicina	4º ano	2012	Cidade – pública	Aldeia, com parentes
E3	29	Solteiro	<i>Kaingang</i>	Enfermagem	8º sem	2012	Aldeia Pública	Aldeia, com a irmã
E4	23	Solteiro	Guarani	Engenharia Civil	3º ano	2016	Aldeia e cidade – pública	Comunidade, com parentes
E5	39	Separado	<i>Kaingang</i>	Medicina	2º ano	2014	Aldeia e cidade – pública	Aldeia, sozinho
E6	21	Solteiro	<i>Kaingang</i>	Direito	2º ano	2017	EF aldeia EM cidade	Aldeia, com parentes
E7	33	Solteiro	Guarani	Educação Física	7º sem	2014	Cidade	Comunidade, com os pais
E8	22	Solteiro	<i>Kaingang</i>	Educação Física	5º sem	2015	EF aldeia EM cidade	Aldeia, com a família
E9	20	Solteiro	Guarani e <i>Kaingang</i>	Direito	1º ano	2018	Cidade – pública	Cidade, com a mãe
E10	25	Solteiro	<i>Kaingang</i>	Engenharia Civil	3º ano	2013	EF aldeia EM cidade	Aldeia, com os pais
E11	20	Solteiro	<i>Kaingang</i>	Administração	1º sem	2018	Cidade – pública	Cidade, com o marido e a filha
E12	19	Solteiro	<i>Kaingang</i>	Enfermagem	3º sem	2016	Cidade – pública	Aldeia, com os pais
E13	24	Solteiro	<i>Kaingang</i>	Direito	4º ano	2015	Cidade – pública	Cidade, com os pais
E14	27	Solteiro	<i>Kaingang</i>	Direito	4º ano	2014	Aldeia – pública	Cidade, com parentes
E15	29	Casado	<i>Fulni-ô</i>	Medicina	1º sem	2018	Aldeia e cidade – pública	Aldeia, com a esposa
E16	24	Solteiro	<i>Kaingang</i>	Engenharia Civil	5º ano	2014	Cidade – pública	Cidade, com parentes
E17	18	Solteiro	<i>Kaingang</i>	Engenharia Civil	1º ano	2018	Cidade – pública	Aldeia, com os pais

Fonte: Dados de Pesquisa (2018).

A partir da leitura do quadro apresentado, observa-se os alunos entrevistados da FURG pertencem a 4 diferentes etnias: 12 *Kaingangs*, 3 Guaranis, 1 *Fulni-ô* e 1 *Pankará*. A faixa etária dos pesquisados varia de 18 a 39 anos, sendo que 10 estão na faixa de 18 a 25 anos. Em relação ao estado civil, 15 são solteiros, 1 casado e 1 separado.

Em relação aos cursos, dos acadêmicos entrevistados, 4 cursam Medicina, 4 Engenharia Civil, 4 Direito, 2 Enfermagem, 2 Educação Física e 1 Administração. Quanto à residência, 11 acadêmicos residem nas comunidades/aldeias e 6, na cidade, todos com parentes, sendo que apenas 1 mora sozinho.

Todos vêm de uma educação básica pública, sendo que 9 destes estudantes chegaram a estudar em escolas indígenas em suas comunidades/aldeias e 8 estudaram apenas na cidade. Ocorre que, na maioria dos casos, o ensino fundamental é feito na aldeia e o ensino médio, na cidade.

Nesse sentido, a precariedade da educação básica indígena foi destacada por todos os acadêmicos, ao responderem uma questão acerca da importância do sistema de cotas e das ações afirmativas para o indígena ingressar no ensino superior: “são muito importantes porque o ensino que nós temos dentro da reserva é fraco” (E10).

Na verdade, é um sistema de reparo, né, de reconhecimento e que a gente precisa em função da nossa realidade. Assim, a estrutura escolar é muito deficiente, é muito precária, né, por exemplo, eu, quando eu sai da comunidade, com 10 anos, se eu não me engano tava indo pra 3ª, tava até um pouquinho atrasado assim, eu tive bastante dificuldade, já no início, em relação à adaptação, em relação às matérias [...] isso se soma pra gente em relação a essa oportunidade do sistema de cotas, né, porque oportuniza muita coisa [...] a gente não tem uma base suficiente pra competir... é, na verdade, é uma competição, né, com os demais, com as pessoas que tem essa oportunidade de estudar nas escolas melhores, oportunidade de ter, por exemplo, 2, 3, 4 anos de cursinho. Na verdade, os meus colegas, a maioria vem de cursinho, né, até na faculdade a gente sente que a nossa base é muito fraca, assim pra se equiparar, se nivelar, vamos dizer, com os outros, né, pra tá no mesmo nível dos outros, dos colegas, em termos de leitura de trabalho, em termos de ter o mesmo ritmo de estudos, ter as mesmas notas, ter o mesmo rendimento, o mesmo coeficiente, pra gente é bem mais complicado, então acho que o sistema de cotas, ele é importante porque ele dá essa oportunidade, né, e aí nos ampara em relação a isso também, porque a gente não ia ter condições de competir de igual pra igual se fosse nesse sistema, no sistema normal, no caso. (E1)

Qualquer política, qualquer lei que ajude o ingresso dos estudantes indígena é bem-vinda, por causa do histórico do ensino. A gente não tem nas comunidades o acesso a um ensino qualificado, é muito superficial, então isso só vem beneficiar as comunidades mais carentes de ensino, né. Sem elas, torna-se impossível competir com aqueles que tem uma boa educação básica. (E3)

Um dos acadêmicos entrevistados cita o descaso com a educação dentro das comunidades indígenas e responsabilidade para com ela sendo passada de mão em mão.

A educação em si dentro das comunidades indígenas, a gente faz o que pode porque ela pertence ao estado, ela foi da FUNAI, que é a responsável pelas comunidades indígenas, não só aqui, mas no Brasil inteiro, aí ela passou pro estado, e a educação infantil pertence ao município, que tem comunidade indígena. Na verdade, é uma sopa e sempre tem a questão do recurso, eu trabalhei numa escola que é da década de 70, construída em madeira, então, tu imagina em 2010 como é que deveria tá, com a mesma instalação colocada... é terrível. (E5)

Destaca-se, inclusive, que os problemas na educação básica estariam relacionados ao problema da evasão, pois as dificuldades que os acadêmicos indígenas enfrentam no ensino superior vêm de uma falta de preparo que começa lá atrás. Este problema reflete o reconhecimento puramente jurídico, pois acarreta a necessidade de tutoria qualificada apontada anteriormente.

A educação básica é muito defasada, quando o estudante chega aqui, além de ter várias ferramentas, né, a universidade oferece várias ferramentas, mas nem com isso, às vezes, supri as demandas que esses estudantes têm, até porque é outra realidade, né, é um ensinamento com formas mais difíceis, o estudante indígena não tá preparado pra isso. Eu sempre pensei e eu sempre falo que o problema de tu permanecer dentro de uma universidade, a dificuldade já vem de lá, da aldeia, por exemplo. Pra diminuir ou eliminar o número de evasão, eu acho que a gente tem que prestar mais atenção no ensino básico, no ensino médio. O grande ponto, pra resolver esse problema tem que ser lá, desde o início, tá preparando esses estudantes de uma forma diferente, né, preparando eles pra enfrentar a faculdade, preparando eles bem lá, aqui eles vão sofrer menos dificuldades. (E14)

### 5.2.2. O encontro com o outro

O indivíduo só é reconhecido quando o outro o reconhece em sua singularidade e originalidade, construindo assim sua identidade. A experiência de um parceiro de interação contribui para a formação da identidade do indivíduo, num contexto prévio de relações de reconhecimento, que são as chamadas dimensões do reconhecimento intersubjetivo, que ocorrem nas vivências do amor, do direito e da solidariedade. O reconhecimento nessas experiências proporciona, respectivamente, autoconfiança, autorrespeito e autoestima,

características essenciais que levam o indivíduo a se relacionar consigo mesmo e com o próximo (HONNETH, 2003).

A pesquisa revela que o outro nas relações acadêmicas dos estudantes indígenas é percebido como os colegas não indígenas. Os relatos apontam o quanto é importante ser reconhecido e fazer parte, sentir-se parte do grupo.

Pra mim, além do nosso coletivo indígena, é muito importante se inserir, dentro do curso em si, conhecer novas pessoas, novos amigos do curso. Eles passam um grau de conhecimento para nós, né, indígenas, porque a gente chega aqui perdido. Alguns, né, não todos, chegam e conversam com a gente, se agrupam, fizemos trabalhos juntos. Até tem grupos no *whatsapp* também, grupos de estudos também e é muito importante mesmo, a gente além de ter uma família no coletivo indígena, a gente forma uma família na Educação Física. (E7)

As falas revelam também situações em que o não reconhecimento por parte desses “iguais” (ou pelo menos deveriam ser), os acadêmicos não indígenas, é tido como um fato marcante para os estudantes indígenas: “o cara entra na faculdade e os caras ficam de cara, tipo, “bah, índio aqui”. Isso incomoda, fica marcado” (E8). Assim como não ser escolhido para fazer um trabalho em grupo: “você chega na sala de aula e as vezes as pessoas não sentam do teu lado, tipo, tem trabalho em grupo e não te chamam” (E4).

A questão do relacionamento com os colegas, eu também tive bastante dificuldade no início, agora não mais... continua ainda, sabe... mas eu tive bastante dificuldade na aceitação dos colegas em relação a trabalhos em grupo. Eles achavam que estando um indígena no grupo, que eu estando no grupo, esse grupo ia ter um menor rendimento, não ia ser melhor avaliado, entende. Então a gente tinha, eu falo pelos outros também porque a gente tem as mesmas dificuldades, a gente compartilha, às vezes, a aceitação dos colegas em relação a isso, sabe, porque em Medicina as pessoas querem ser sempre as melhores, ter as melhores notas, os alunos destaques e tal, e aí, eles achavam que eu estando no grupo não ia ter uma boa nota ou que o trabalho não ia ser legal. Aos poucos a gente tem tido resultado bom, assim, de tomar o espaço, de estar no mesmo nível, né, de ser reconhecido e ser respeitado. Eu falo de respeito porque eu acho um desrespeito tu tá no mesmo espaço de um colega e tu não oportunizar um convívio normal ou “posso fazer um trabalho contigo”, até porque a gente tem que se sujeitar, quem trabalha na saúde, médicos precisam ter comunicação uns com os outros, com pessoas, trabalham com vidas. (E1)

A questão da competição, do querer ser o melhor, excluindo-se o aluno indígena desse contexto, não se reconhecendo esse estudante como alguém nas mesmas condições de competir, aparece em outra fala.

Já cheguei ao ponto de apresentar trabalho sozinho, porque os professores vêm com essa história de afinidade, então eles se escolhem e, assim, acabei sobrando e apresentei sozinho [...] Em algumas turmas, não é nem afinidade, “eu quero fazer trabalho com A, B e C porque eles sabem muito e o nosso trabalho vai ser 100%, agora com aquele lá eu não vou fazer, porque ele já sabe um pouco menos”. (E5)

Ainda:

Os outros, sem ser os indígenas, me veem como uma pessoa estranha, na sala principalmente. A gente não tem aquela aceitação no começo, a maioria não falava ou se vinha perguntar alguma coisa, eram aquelas perguntas de ensino fundamental, “ah, vocês andam pelado lá, vocês andam pintados”, tipo, essas perguntas que as pessoas já sabem as respostas, mas aí a gente vai se inserindo com os colegas e o tempo vai passando, as coisas vão se ajustando. (E9)

Interessante constatação fez-se com relação ao não reconhecimento do ser índio por parte dos colegas não indígenas, em especial, em razão da aparência física, dos traços “brancos”, do próprio estereótipo indígena mantido desde o século XV. Alguns entrevistados acabam levando na brincadeira.

Tem muita curiosidade, assim, “ah, mas lá vocês andam pelados? Não, não andamos. Você é índio? Sou. Ah, então conhece tudo quanto é árvore? Não”. Dentro da nossa cultura existe uma pessoa que é responsável por esse tipo de conhecimento, que a gente chama de *Kuiã*<sup>20</sup>, ele é o responsável, ele conhece tudo sobre mato, sobre medicação natural etc. Não quer dizer que eu não possa conhecer, eu posso, mas não é porque eu sou indígena que eu tenha que saber esse tipo de coisa. Até porque se eu andar pelado aqui eu sou preso por atentado violento ao pudor aqui fora, foi estabelecido que não pode andar dessa maneira, né, e outra coisa, com esse inverno, quem é que vai andar. (E5)

Tu tem uma aparência, assim, diferente dos demais indígenas, quando eu chego, assim, eles sempre me perguntam “tu é índio mesmo, tu tá vestindo roupa, calçado, relógio”. Só porque eu não tenho aparência, só porque eu visto outro tipo de roupa, eles pensam que eu não sou índio, mas eu sou, com muito orgulho. Eu brinco com eles, será que eu tenho que vir pelado pra universidade, estudar, debater com vocês, fazer trabalho nu ou seminu... eles ficam assim, meio desconfiados, mas eu levo tudo na brincadeira, na esportiva. (E7)

<sup>20</sup> Os *Kaingangs* chamam os xamãs de *Kuiã*. O xamanismo *kaingang* é uma expressão da relação estreita que estes índios concebem entre sociedade, natureza e sobrenatureza. O xamã é um mediador que atua nas relações entre os domínios do sobrenatural e do natural, tendo sua reputação construída, especialmente, em virtude de suas habilidades de cura e capacidade de ver e saber o conhecimento. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang#Ritual\\_e\\_xamanismo](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang#Ritual_e_xamanismo)>. Acesso em: 02 jul. 2018.

O outro também pode ser percebido como os próprios acadêmicos indígenas. Essa questão do não reconhecimento ocorre também entre eles: “os colegas indígenas me veem como se não fosse índia, já teve comentários assim, ficam falando que eu sou branca e para nós índios, branco são as outras pessoas, normais, sabe, daí por eu ter o cabelo pintado de loiro também” (E9). Ainda, E11 argumenta: “eles me falam que eu não tenho cara de índia... eu não tenho culpa se os meus pais não me ensinaram e eu não aprendi na escola também, eram coisas básicas que eles nos ensinavam lá, a nossa língua não”.

Um dos entrevistados revela uma pressão ainda maior:

Até dos próprios colegas indígenas eu percebi olhares e comentários, assim, muito fortes, inclusive, tanto que por um período eu me afastei completamente do Coletivo, eu não participava das coisas, a sensação que eu tinha é que eu era um corpo estranho ali dentro e que não fazia parte dali... uma rejeição interna. (E2)

Por outro lado, evidencia-se a identidade indígena e o pertencimento ao um único povo, independente da etnia na maioria dos estudantes entrevistados, a expressão “somos todos índios” repetiu-se em diversas falas. Mais que isso, E5 percebe-se como referência de comunidade por alguns alunos em determinadas situações.

Essa diferença de idade, de maturidade as vezes ajuda eles aqui porque quando alguém fica doente, gripado, eles vão lá e me chamam, quando acontece qualquer coisa nesse sentido, quando tem alguma decepção amorosa ou algum probleminha entre eles ali eles me chamam. Isso tem muito de comunidade indígena porque você trabalha dessa maneira com as lideranças, são as lideranças que resolvem os problemas, e ele me veem dessa forma, já chegou ao ponto de um deles me falar “bah, legal de conversar contigo, porque dá pra falar sobre qualquer assunto com você”. Eles me veem como uma referência nesse sentido de comunidade. (E5)

Cabe destacar o incômodo dessa questão do estereótipo indígena, reiterado diversas vezes pelos os acadêmicos entrevistados. A imagem dos indígenas que se tem ainda hoje, inclusive em um ambiente universitário, de pessoas que vivem seminuas, no meio da mata, dormindo em ocas e utilizando a caça e a pesca como forma de subsistência são “visões distorcidas, muitas vezes pejorativas, preconceituosas e desrespeitosas”, sobre a cultura indígena ou mesmo falta de informação do que significa, de fato, ser tradicional: “a minha comunidade é bem tradicional, assim, não é aquele tradicional do livro de história, todo

mundo morando em oca, todo mundo seminu, essa coisa é história, é mais pra história mesmo, uma história bem antiga e que precisa ser revisada na verdade” (E5).

Ainda, a ideia de que os povos indígenas mantêm as mesmas características dos índios encontrados pelos europeus no século XV, vivendo na floresta, felizes, inocentes, sem problemas e sem influências de outros povos e culturas, congelados no tempo e no espaço, precisa ser superada. A influência existe, positiva ou negativa:

A minha comunidade tem uma estrutura com casas de alvenaria, há acesso a aparelhos eletrônicos, tudo que pode ser usufruído pelo não indígena, nós também, mas sem deixar a nossa identidade de lado, ela permanece. Nós temos escolas que são bilíngues, ensinam a língua portuguesa e ensinam a nossa língua *Kaingang*. Nós temos unidade de saúde, nós temos igreja [...] Essa influência ocidental, essa influência não indígena tá muito forte nas aldeias hoje, drogas, prostituição, bebidas, alcoolismo. A aldeia tá bem diferente hoje que na minha época de infância, era uma época em você se preocupava em ser criança, em brincar, ir pro mato, ir pro rio e hoje isso se deixou muito, né. Eu com 16 anos gostava de ir procurar fruta no mato com os meus amigos e hoje crianças com 13, 14 anos tão mais preocupadas em pra festa, bebida, namorada, isso foi bem mais tardio no meu tempo. (E5)

### 5.2.3. As pretensões individuais e coletivas

As pretensões individuais e coletivas constituem-se num paradigma direcionado a pressupostos sociológicos ligados à teoria da intersubjetividade, explicitando as expectativas morais de reconhecimento, inseridas nos processos cotidianos de socialização, de construção de identidade, integração social e reprodução cultural (NOBRE, 2003). Diante das grandes transformações nos modos de vida da sociedade como um todo, a educação, conforme Lima (2018), tornou-se objeto de desejo e interesse dos indígenas, pois ela os qualifica enquanto indivíduos que buscam melhores condições de vida para si e para a suas famílias, do mesmo modo que contribui para a causa indígena, fortalecendo as comunidades em suas lutas.

Meus pais idealizaram pra mim sempre estudar, né, é através da educação que a gente vai ter, digamos assim, uma qualidade de vida não só pela qualidade de vida, mas pra eu saber e conhecer os meus direitos, na verdade foi o que sempre o meu pai correu atrás e corre até hoje. Ele acabou iniciando uma faculdade de Direito, mas no 8º período ele acabou saindo da faculdade, porque era uma faculdade particular e os recursos financeiros não ajudaram muito. Então o que ele pregou pra mim e *pras* minhas irmãs é que a gente deve conhecer os nossos direitos pra poder se defender. Esse foi o maior ensinamento que ele nos deixou. (E4)

A educação configura-se, assim, como uma pretensão individual e coletiva dos povos indígenas, de modo que a oportunidade do ensino superior é muito valorizada pelos indígenas, não apenas pelos estudantes, mas especialmente por seus familiares, considerando o incentivo recebido pelos acadêmicos para o ingresso na universidade. “Eles sempre cobraram da gente pra estudar, pra ter um futuro melhor porque eles não tiveram uma oportunidade, eles não conseguiram terminar nem o ensino fundamental, aí, sempre nos incentivaram a estudar, a ter conhecimento” (E12).

As melhores coisas que os familiares deixaram foi a educação, nunca os pais devem deixar de dar uma boa educação e persistir no que deseja, foi o que os meus pais sonharam pra mim, tanto é que eu tô aqui. Eles diziam “o estudo vai levar adiante”, mesmo que eles não tinham estudo, o meu pai até que tinha, ele estudou até a 6ª série, mas a minha mãe não tinha estudo. Mas a minha mãe era a que mais persistia, “estuda, estuda, estuda, porque daqui a pouco eu não vou tá mais junto contigo”. E é verdade, ela não tá mais aqui, mas eu tô seguindo o que ela mandou, o que ela falava, “o estudo vai te levar pra frente”. Ela investia muito, ela não tinha muitas condições, mas investia, dava de tudo pra que eu não faltasse o ensino fundamental, se faltasse materiais ela tava correndo atrás. Então esse foi o grande legado que eles deixaram para mim, nunca desistir. Graças a Deus a gente tá quase chegando lá. (E3)

Os motivos giram em torno do crescimento profissional, da busca por uma profissão, um emprego que lhes possibilite melhorar a qualidade de vida da família e da comunidade:

Na verdade, pela oportunidade de emprego, né, a gente também precisa de um emprego, né, de uma vida, né, próspera, de também ajudar a família, ajudar as comunidades, né, acho que basicamente é isso, né, de ser um profissional, bom, de, né, ter uma expectativa de vida de melhor, basicamente, é isso. (E1)

O meu principal propósito é oferecer uma outra situação de vida a minha família, acho que é só e somente isso, assim, não tem outro propósito, eu não consigo me colocar a frente da minha formação, tipo, eu vou me formar porque eu quero adquirir tais coisas. Não, eu quero pagar um plano de saúde pra meus pais, eu quero conseguir ajudar na dar educação das minhas sobrinhas, eu quero conseguir ajudar os meus irmãos que não têm emprego. (E2)

Eu vim fazer o curso pra dar uma vida melhor pra minha filha [...] eu pretendo voltar pra minha comunidade porque eles precisam dos conhecimentos que eu vou ter pra ajudar lá [...] Eu vou poder ajudar, porque na minha área tem cooperativas, essas coisas assim também, sabe, e eu posso trabalhar lá também, porque a maioria dos que trabalham lá são não indígenas, aí ficaria melhor, né?! Ficaria melhor uma índia administrar do que um branco, né?! (E11)

Nesse sentido, muitos acadêmicos indígenas pretendem retornar às suas comunidades/aldeias, reconhecendo o incentivo e a confiança neles depositada pelas famílias e pelas lideranças indígenas para a realização do curso. Alguns alunos entendem esse retorno como um reconhecimento, uma contribuição, uma necessidade.

Na verdade, é pela questão de reconhecimento, né, porque quando a gente entra na universidade, a gente tem o aval da comunidade e reconhecimento das lideranças pra gente poder iniciar um curso, né, então, é uma questão de reconhecer o que eles, né... a confiança que eles depositaram em mim, pra retornar e pra ajudar a comunidade, né, não só a minha comunidade, mas as outras também né, que é uma questão que a gente segura, que a gente pensa bastante né, depois da faculdade, de voltar mesmo e trabalhar com os nossos parentes. (E1)

Bom, a vinda de nós aqui, nós estando aqui já é um feito inédito, porque depende de nossos caciques, dependemos da nossa aldeia, tipo, precisamos de uma assinatura do cacique e eles tão sempre *junto com nós*. Então, é o mínimo que a gente vai fazer, saindo daqui, a gente vai tentar contribuir da melhor forma possível, em prol da comunidade, em prol da aldeia, enfim, em prol de todos os que moram ali, na comunidade ou na aldeia. (E7)

Quando eu entrei aqui, acho que uma das primeiras coisas que eu pensei foi voltar pra minha aldeia. Eu sempre falei aqui na FURG, nas minhas falas, nas palestras que eu faço, que eu tenho compromisso com a comunidade. Então, eu vou voltar pra aldeia pra poder trabalhar com a minha comunidade. E acho que é isso, não vejo outro lugar se não a minha aldeia, trabalhando, porque é isso que a comunidade quer, é isso que as lideranças querem. Eu vou pra lá e eles já ficam perguntando “quando que *tu vai* terminar, quando que tu vai terminar, a gente tá precisando aqui”. Então eu acho que o compromisso com a comunidade é maior do que o teu ego, né, que os teus objetivos aqui fora, sempre [...] Nada me tira da cabeça que eu não vou trabalhar com indígenas, esse é o meu compromisso junto com as minha lideranças, junto com a minha comunidade e junto com a minha família. É uma das coisas que sempre me colocaram, se tu for ser alguém na vida, que seja com a tua comunidade, sempre foi dito isso pra mim, todas a coisas que eu conseguir sempre vai estar relacionado a minha comunidade. Sempre que eu puder ajudar... com certeza eu vou ajudar bastante porque é um setor que precisa de profissionais qualificados pra atender a demanda deles. (E3)

Com efeito, esse retorno para as comunidades é apontado por um dos entrevistados como uma questão de consciência, uma obrigação moral.

O discurso é bonito, é muito fácil você vir aqui e “não, eu vou vir aqui, vou me formar e voltar pra minha comunidade”. Nós temos casos aí de gente formada, que formou com bolsa indígena, que tinha esse discurso e não tá trabalhando lá dentro. Esse discurso é mais uma questão de consciência. Eu, em nenhum momento, do tempo que eu tô aqui, me passou pela cabeça não voltar e não trabalhar na minha comunidade. Não necessariamente tem que ser pra comunidade de onde eu venho, pode ser pra outra comunidade que também precise. No curso de Medicina, quando você diz que vai ser médico da família, é porque você não tem capacidade pra ser cirurgião, já ouvi isso lá dentro da Faculdade de Medicina, aquele que vai pra medicina da família é

porque não tem condições de fazer outra coisa na vida. Eu já penso exatamente em me especializar em medicina da família porque dentro das comunidades é uma família e eles precisam, pelo menos de gente que vá lá e cumpra horário. O médico entra dentro de uma comunidade indígena ganhando 16 mil reais, hoje, pra trabalhar 2 horas por dia. Eu vejo como necessidade das comunidades que cada profissional que se forme na comunidade, dê sua contribuição. É uma obrigação moral, uma consciência, se você tem uma consciência de que o povo precisa, que você tem que voltar... a menina que formou em Enfermagem há 2 anos atrás tá lá na comunidade dela, formou e voltou, tem consciência. Não só aqui, eu conheci um guri que se formou em Enfermagem também, em Santa Maria, que é da minha comunidade, mas que me disse que vai lá para cima, mato Grosso, sei lá, que vai pra onde financeiramente for melhor. Aí é um investimento errado, na verdade, né, pra comunidade, mas eles acreditam. Você não tem um papel que você assina, mas eles acreditam muito em você, agora depende de cada um. (E5)

Uns dos relatos evidencia uma outra realidade indígena, com as questões indígenas acabam sendo absorvidas pelos problemas da região: a do nordeste brasileiro, onde a população passa por diversas necessidades, acomodando-se com o seu difícil modo de vida. “Sair dali é tido como algo quase impossível, pobre trabalha e rico estuda, é o que o meu pai me dizia” (E2). O retorno traz esse outro viés, de que é possível mudar, melhorar.

Voltar é o meu proposito maior, assim, eu recebi o certificado, no outro dia eu vou embora, porque eu tô aqui pra isso sabe, o meu objetivo sempre foi vivenciar uma realidade diferente da minha e conseguir levar um pouco disso pra lá, pra mostrar *pras* pessoas que é possível sim sair daquela atmosfera de conformismo. Porque as pessoas lá na minha cidade<sup>21</sup> passam muita necessidade, sabe, e são necessidades de todos os tipos, assim, de coisas muito básicas. E as pessoas, elas não enxergam que é possível você driblar aquilo ali. A minha cidade é uma cidade cercada por quatro serras e as etnias se distribuem nessas quatro serras. Como a cidade é muito pequena e as serras são muito próximas, fica difícil distinguir qual território é de um e qual território é do outro, qual parte é urbana, qual parte não pertence a território indígena, por exemplo, aí tudo termina sendo território indígena. (E2)

Destaca-se o depoimento de E12 que considera esse retorno à sua aldeia, para lá exercer a sua profissão um direito seu.

Eu desejo voltar pra minha comunidade por causa que o curso que eu vou me formar tem... tem um posto de saúde lá dentro e eu pretendo trabalhar lá. A coisa que eu mais quero é trabalhar lá dentro da comunidade, o que eu mais quero é trabalhar lá dentro da reserva, até porque eu moro lá, é meu direito trabalhar lá. (E12)

---

<sup>21</sup> Carnaubeira, em Pernambuco.

Das três pessoas que já se formaram na FURG, duas retornaram para as suas comunidades para trabalhar, conforme relatado por E4, para quem esse é o grande objetivo da maioria dos estudantes indígenas, que sonham com isso inclusive, ainda que o aspecto da socialização seja evidente. Ou seja, muitos acadêmicos indígenas passaram a morar em cidades ou sempre viveram nelas, nascidos e criados fora das aldeias.

Na verdade, eu acho que esse é o grande objetivo de todo mundo aqui, pelo menos da maioria dos indígenas, da gente voltar para a comunidade. Eu particularmente não me vejo fora da comunidade, porque a gente sabe que dentro da universidade tem muitos que, aqui principalmente, não só aqui, em todas as universidades do Brasil, teve alguns indígenas que deixaram... moram na aldeia, mas também já moraram na cidade, tem um jeito de viver diferente daquele que só moraram em comunidade, e tem outros que só moram na cidade, então já dá uma diferença muito grande. Eu não sei até que ponto isso afeta, né, mas a grande maioria sempre sonha em voltar para as comunidades, inclusive a gente já tem duas que se formaram e tão trabalhando nas comunidades. (E4)

Quer dizer, constata-se na pesquisa, a pretensão coletiva refletida no fato de que os estudantes indígenas representam suas aldeias, trazendo consigo para a universidade os anseios de toda uma comunidade: “os meus caciques falavam pra mim, ‘quando o estudante chega lá, ele não é só um mero acadêmico, mas todos que estão lá são lideranças nossas, né, porque tão lá representando as comunidades’” (E14). E14 deixa claro, inclusive, não ter pretensões individuais.

A minha principal motivação de tá longe da minha família, é que um dia eu possa minimamente ajudar o meu povo, né. O objetivo principal é essa questão de ajudar o meu povo, questão das violações dos direitos que foram garantidos, tentar minimizar essas demandas, essas atrocidades, digamos. Então, o objetivo principal é isso, de ajudar o meu povo, não tem outra questão, “ah porque eu quero ganhar dinheiro, porque eu quero ser bem de vida, me dar bem na vida”. Ajudar o meu povo é o meu interesse principal de tá dentro do ensino superior assim. (E14)

Contudo, alguns acadêmicos indígenas não têm esse mesmo sentimento:

Não, não tenho interesse de voltar pra minha cidade, por ser uma cidade muito pequena. Acredito, que na minha área, engenharia civil, não terei muito serviço, a não ser que seja da prefeitura, né, por concurso da prefeitura, mas fora isso, acho que na minha cidade não teria muito futuro, tem bastante, tem muita gente que ingressou no curso de engenharia civil, provavelmente, um ou outro vai voltar, por ser uma cidade muito pequena, eu não tenho interesse de voltara pra lá. (E16)

Com efeito, alguns estudantes não têm a pretensão de voltar a morarem suas comunidades/aldeias ao término de seus cursos, ainda que tenham a ideia de ajudar de alguma forma. Consideram o mercado de trabalho escasso para a sua futura atuação profissional, o que configura uma pretensão individual: “não tem como ter um engenheiro civil lá dentro, claro que eu vou de alguma forma tá tentando ajudar dentro da aldeia, né, mas não tem como eu ficar, não tem mercado de trabalho” (E10). “Não tem como eu voltar, no caso, para trabalhar lá, o meu curso não teria um espaço lá dentro da comunidade, mas em questões voltadas à questão indígena eu gostaria de trabalhar [...] Eu pretendo fazer um concurso pra, delegada” (E6).

Eu não voltaria para morar, mas pra realizar algum trabalho, ajudar a comunidade pra ela se desenvolver melhor sim, lá não tem saneamento básico, essas coisas, achar alguns projetos, tentar aplicar isso na comunidade. Mas lá não teria área pra mim, a engenharia civil não é muito desenvolvida lá, então teria que se deslocar pra uma outra cidade, mas gostaria de voltar pra fazer esse trabalho. (E17)

Outros, embora não pretendendo voltar às suas origens, pretendem carregá-las aonde forem, como é o caso do E14, que pretende trabalhar na luta pelos direitos indígenas em órgãos indigenistas. Além, disso, o acadêmico indígena entrevistado refletiu acerca da ausência de indígenas representando seus direitos.

Na verdade, eu não penso em voltar pra minha aldeia, mas de fato mesmo ajudar. Não é que eu não quero voltar pra minha aldeia, mas eu acho que as demandas que vem de lá, não é necessariamente voltar pra aldeia. Por exemplo, a gente tem um órgão indigenista que é a própria FUNAI, que é localizada em Passo Fundo, né, então, o meu interesse é trabalhar nesses órgãos indigenistas. Se eu, por exemplo, não ir pra Passo Fundo, eu tenho interesse de trabalhar em Brasília, por exemplo, na PIB<sup>22</sup>. Brasília tá o centro das decisões sobre as questões indígenas. Então, eu acho que dificultaria o meu trabalho se eu voltasse pra aldeia porque lá não tenho acesso às informações, dificulta um pouco mais, mas não é porque eu não quero voltar pra minha aldeia, é porque eu que eu quero ajudar um pouco a mais o meu povo [...] Além desses cursos, que falta bastante, que é uma demanda dos caciques mesmo, questão da saúde, enfermeiro e médico, professores, eu acho que esses profissionais, além de ser uma grande procura, eu acho que a gente tem que ocupar os espaços políticos, que atualmente é muito fraco na questão indígena, então, eu acho que primeiro de tudo teria que dar mais prioridade pra essas questões. Porque hoje, por exemplo, no Ministério da Cultura, a gente é representado pelos antropólogos, então, tem que ter um indígena, não importa a formação, o profissional que seja, mas eu acho tem que ter essa questão da... colocar essa prioridade pros indígenas que tão aqui se formando. (E14)

---

<sup>22</sup> Povos Indígenas no Brasil.

Nesse sentido, destaca-se um depoimento de um acadêmico entrevistado que evidencia o reflexo da qualificação na importância de os indígenas serem representados por eles mesmos na busca pela concretização de seus direitos, pois os prepara para participar ativamente das ações que tratam das questões indígenas, enquanto maiores interessados e conhecedores das demandas. Além disso, o ensino superior contribui para a luta contra o racismo, pois mostra que o indígena não é só o “invasor violento”.

Eu faço um curso superior pela necessidade de se fazer um questionamento da realidade que a gente vive. Antigamente, a gente trabalhava as situações na base da força [...] contato físico. Acontece muito disso em extremos, né, quando as comunidades estão sendo muito prejudicadas, acontece isso, em menor número agora, mas acontece de vez em quando. A partir do momento que o índio viu que isso não tava mais funcionando, e outras pessoas estão tomando a decisão por você, e eles tomam a decisão conforme eles querem, até tem um parágrafo da Constituição, da legislação indigenista que diz que as comunidades devem ser sempre consultadas. Chegou um momento em que a gente tá questionando aquela parte, a gente não quer ser consultado, a gente quer ser agente, quer decidir por nós e qual é a melhor maneira de decidir? Qualificando. O branco... o não indígena estabeleceu que o que vale é a assinatura e o que tá escrito numa folha de papel, então, se eles estabeleceram que dessa maneira, é que tem que ser, então vamos qualificar o povo, vamos ver aqueles que querem ser advogado, aqueles que querem ser enfermeiros, agrônomos. “Ah, tem discussão sobre saúde, então manda um médico formado nosso, manda um enfermeiro, ele vai saber te dizer quais são as nossas demandas” e podem assinar por você porque eles são qualificados, ninguém tá inventando nada daquilo que tá ali. Tem reunião sobre agricultura, manda nossos agrônomos, eles sabem as demandas; educação, manda professor, diretor formado. Chegou um momento que a gente entendeu que precisava qualificar pra debater e assinar, essa é a necessidade da universidade, foi isso que me levou a procurar por essa qualificação. Eu acho que é a melhor forma, até porque aí você anula essa questão de que “ah o indígena é violento, indígena vai lá e invade terra, indígena vai lá e invade propriedade, indígena vai lá e tranca asfalto”, ele vai e faz isso, mas quando as coisas extrapolam o limite. E a melhor forma que você tem de combater o racismo é qualificar. Qualificar pra você ir lá e assinar o documento e ler esse documento e entender o que tá escrito, pra não aceitar as coisas assim, empurradas *guela* abaixo. (E5)

#### 5.2.4. Dimensões do reconhecimento: amor, solidariedade e direito

Os conflitos sociais e as transformações da sociedade dão-se a partir dos sentimentos de injustiça e desrespeito, de um ataque a identidade pessoal ou coletiva, de tensões morais, decorrentes da violação das pretensões de identidade individual e coletiva. Constituem-se como buscas interativas pela consideração intersubjetiva de sujeitos e coletividades, que ocorrem em três dimensões distintas, mas interligadas (HONNETH, 2003).

A dimensão emotiva, do amor, conforme Honneth (2003), permite ao indivíduo uma confiança em si mesmo, fundamental aos seus projetos de autorrealização pessoal. A distância e a saudade das famílias configuram-se como tensões morais, responsáveis, inclusive, pela desistência e evasão dos acadêmicos indígenas, tendo em vista a forte ligação que mantêm com as famílias: “a família é base de tudo e deixar a família é muito complicado, às vezes eles adoecem e você não está por perto para ajudar. Às vezes temos vontade de largar tudo e voltar pra casa” (E7).

Tem muita gente que não é acostumada a ficar longe da família, viveram a vida toda ao lado da família. Quem não conseguir trabalhar essa questão não vai conseguir permanecer aqui, mesmo que tenha apoio, tem que ter muita cabeça, muito psicológico, além da dificuldade no curso. No momento que tu tá indo mal, pensa “será é isso mesmo que eu quero, será que tô fazendo o certo”. (E3)

Nos relatos, as famílias aparecem como quem apoia os estudantes, incentiva-os a continuar e a não desistir. “A família tá sempre apoiando, oh, fica mais um tempo aí, tá quase acabando, é uma motivação acaba que nós ficamos aqui ainda, pra tentar concluir nossa graduação” (E7). “Suporte emocional pra mim é a minha mãe, minha mãe e o meu pai, porque o meu pai também tá fazendo faculdade em Erechim, então, ele sabe o quanto é difícil. Não é tanto por mim, é mais por eles que eu tô aqui” (E9).

As tensões morais identificadas na dimensão da solidariedade ou da estima social, que proporciona ao sujeito a autoestima, ao perceber-se como possuidor de capacidades e habilidades, são causadas a partir de adversidades encontradas na sala de aula, com relação às matérias e às disciplinas dos cursos. Questões como o volume de leituras, o ritmo das aulas, a quantidade de trabalhos, tudo isso acarreta uma necessidade de preparo maior por parte dos estudantes indígenas a cada aula ou a cada trabalho, em comparação com os não indígenas, no sentido de que se torna difícil acompanhar os colegas e manter o mesmo ritmo.

O meu curso é puxado, como eu não venho de escola militar, de escola particular, como eu não venho de cursinho pré-vestibular, é sempre tentando chegar perto daqueles. Então, tem coisa que a professora fala dentro da sala de aula e as pessoas “não, mas eu já vi isso, isso aí é assim e assado”. Eu não, eu anoto pra chegar em casa e pesquisar, ler sobre o assunto e tentar entender. (E5)

Nesse sentido, E3 argumenta que o seu nível de estudo, enquanto indígena, tem que ser, de fato, muito maior, não apenas considerando as dificuldades oriundas da educação

básica precária e do idioma novo. Com efeito, existe uma cobrança maior, no sentido de que todos estão curiosos a respeito de como o aluno indígena vai se sair, nas apresentações de trabalho, por exemplo.

Quando eu cheguei aqui, eu tinha bastante dificuldade de ir lá na frente e me expressar, sabe, apresentar os trabalhos, só de pensar tu fica com medo. Parece que quando tu é indígena, a coisa se multiplica ainda. Eu percebo isso porque o pessoal faz apresentações, os não indígenas, tu vê essa diferença, o pessoal fica disperso, né, os não indígenas, parece que não tão nem aí, mas quando tu vai falar, o pessoal fica atento. Isso causa um pouco mais de impacto, né, tu tem que fazer o melhor que tu consegue, porque as pessoas tão te observando, as pessoas tão de olho em ti, porque tu é indígena, isso se percebe bastante [...] Então, além de dar conta dos estudos, tu tem que tentar ser o melhor que é perante os não indígenas porque queira ou não sempre tem alguém que vem com um certo tipo de preconceito. Eles não vão te dizer ali na tua frente, colocar ali, mas sempre tem. Então, quando eu trabalho a questão de seminários, eu sempre procuro estudar muito antes de fazer as apresentações, os conteúdos, os termos técnicos, a língua. E a gente desenvolve também conforme o tempo vai passando. (E3)

A pesquisa revela a constatação de alguns dos indígenas entrevistados das diferenças e adversidades que o aluno indígena encontra quando chega na universidade, o sentir-se diferente, o sentir-se inferior. Contudo, os acadêmicos reconhecem a necessidade de se enfrentar as dificuldades, sobretudo de relacionamento, sob pena de evasão.

No começo eu era bem *perdidado*, assim, tinha gente já que vinha de outras formações, uns em Administração, e outros formados em Direito, em Pedagogia, e eu *se* via ali um João Ninguém, mas com determinação, assim, sabendo das dificuldades que nós *ia* enfrentar, a gente tem que se inserir, seguir nesse sistema da Universidade, né. (E7)

O maior desafio do estudante aqui é essa relação de sala de aula, é cumprir o que foi proposto pelo curso, atrapalha esse não conhecimento de saber que na sala de aula você, vai tá com pessoas diferentes, você vai ter pensamentos diferentes, pensamentos a favor, pensamentos contra a tua presença. Estabelecer relações aqui dentro, isso é que atrapalha e se você não procurar estabelecer essas relações, a tendência é ficar pior e é aí que acontece a evasão [...] A gente vem de uma realidade onde todo mundo se conhece, todo mundo é vizinho, todo mundo faz as mesmas atividades. As relações dentro do círculo lá são uma e aí, sair de lá e entrar nesse universo aqui, é como diz aquela professora “aqui você tá no meio de leões, quem pode mais chora menos”. Os alunos que desistem não conseguem fazer essa associação, aí já tem um que é mais tímido, já falta um trabalho e outro, aí já vai mal numa prova, não procura ajuda. Eu acho que isso leva ele a desistir, não é nem a acolhida dele aqui com os demais, não é nem a força que a Universidade dá pra que permaneçam aqui, tem mais a ver mesmo com as relações de sala de aula. Ele não sabe reagir quando não é convidado pra um trabalho, você já começa a se sentir... “bah, mas aqui não é o meu lugar... porque eles não me tratam bem, eu não sou bem visto... então eu vou voltar lá pro meu lugar, porque lá é o meu mundo. (E5)

No entanto, E14 argumenta que existem barreiras intransponíveis para o indígena.

Nosso maior inimigo é ultrapassar essas barreiras, eu acho que em nenhum momento a gente vai ultrapassar, mas tentar aliviar essas dificuldades eu acho que é possível, mas de fato eliminar isso não vai ser possível mesmo. Até porque a gente tem doutores indígenas, mas que têm dificuldades ainda de conviver com a sociedade brasileira, por causa do choque cultural, do preconceito. Por exemplo, eu saindo da graduação aqui, eu não vou ter ainda alcançado os meus objetivos, vai faltar bastante ainda pra correr atrás. (E14)

Além disso, para aqueles acadêmicos indígenas que pretendem retornar às comunidades após o término do curso, existe o peso da responsabilidade de estarem na universidade não apenas por si só, mas por muitos.

Querendo ou não tem um peso muito grande em nossas costas porque a gente não vem só a gente pra universidade, a gente tem uma comunidade que tá esperando o nosso retorno. Eu vejo que eu tô aqui buscando um outro conhecimento, que eu vou poder usar mais tarde pra ajudar a minha comunidade. Na verdade, eu sou apenas um transmissor, uma ponte no meio dessas... porque dentro das nossas comunidades tem os mais velhos, alguns não falam muito bem o português, tem outros que não tem tanto conhecimento, seria mais ou menos isso, uma ponte de transmissão. (E4)

As experiências de preconceito vivenciadas fora da aldeia também configuram como tensões morais no âmbito da dimensão da solidariedade. Considerado por muitos dos entrevistados como o maior inimigo, o preconceito é, inclusive, um dos motivos da evasão indígena: “como índio na universidade tu passa por muitas coisas... as vezes tu pensa, né, o que que eu tô fazendo aqui, mas depois tu repensa de novo e lá atrás tem uma comunidade que depende de ti, então volta o foco de novo” (E3).

Eu tive muita coisa negativa da minha saída da aldeia pra esse sistema educacional. Eu estudei em escola indígena, numa situação muito tranquila, eu convivia com os meus, né, com as pessoas do meu povo, tinha um ensinamento baseado na cultura e daí você toma um choque quando você sai. Você sai pra uma escola ocidental que tem um sistema diferente com pessoas com pensamentos diferente e a aceitação é muito difícil, não a minha aceitação, mas a aceitação de outros, do pessoal de fora. Então assim, eu já tive choques bem negativos nessa questão cultural de aceitação desde o primeiro dia que eu coloquei o pé, que eu entrei numa escola de educação formal. (E5)

Na Universidade não é diferente. Alguns acadêmicos indígenas revelam terem sido alvo de atitudes preconceituosas na Universidade, em algum momento do curso, na maioria das vezes, no início: “esses preconceitos com os indígenas... tipo, o cara entra na faculdade e os caras ficam de cara, tipo “bah, índio aqui”, isso incomoda, fica marcado” (E8).

Quando eu entrei na FADIR, no curso de Direito, eu senti um pouco de que as pessoas ficavam me olhando com outros olhos, não sei, acho que elas pensavam né, o que eu tava fazendo ali, porque até hoje muitas pessoas falam “ah, lugar de indígena é na aldeia, na mata, tem que tá lá, vivendo como os outros indígenas vivem, sem roupa”. (E14)

O preconceito muitas vezes é sentido no olhar:

Atrapalha muito essa barreira do preconceito que existe dentro da Universidade. Até porque a gente entra numa sala de aula e tem muitos ali que te olham e pensam “o que tu tá fazendo aqui”, como se eu tivesse roubando a vaga de algum colega de cursinho dele, entendeu, como se nos falassem “tu não deveria tá aqui, tu tá roubando uma vaga de uma pessoa que tá mais preparada do que tu” ou então, “volta pra tua comunidade, vai pra casa”. (E4)

Fora do Coletivo é complicado. A gente que tá no Coletivo, a gente tem os mesmos objetivos, o indígena chega, abraça e “*tamo* na mesma”, mas quando se trata do olhar de fora do Coletivo, do olhar dentro da universidade já não é mais a mesma coisa. A gente sabe que o Brasil é um país racista. Os números dizem que não, mas é porque os números mentem. O Brasil é um país racista, então, dentro da sala tem aqueles olhares diferentes, eu não cheguei a ouvir nenhum comentário, nem nada, mas a gente percebe nas pessoas que não é a mesma coisa, aquele olhar do tipo ah, o que que tá fazendo aqui. É mais ou menos isso. Tem várias pessoas que chegam e te abraçam, te consideram como amigo, mas a maioria não é assim, tem um olhar diferente pra ti. Muitas vezes, às vezes, não sempre não é questão de preconceito, às vezes é por desconhecer a realidade, por desconhecer como é que se trata, em alguns casos, mas a grande maioria não. Na verdade, ninguém gosta, mas de certa forma a gente aprendeu a conviver, claro que seria bom se não existisse, mas a gente sabe que não é bem assim. (E5)

Ainda, “tem uma pequena parcela que não quer contato, não que relação, relação no sentido nem de conversar, de tentar de conhecer e aí gera uns comentários que são assim bem pesados” (E5).

Os estudantes com preconceito que atrapalham, “ah, os indígenas tão ganhando bolsa, por que eles têm que ganhar?” Isso atrapalha um pouco também, né, “ah, indígena tem que viver no mato, tem que viver nas suas comunidades, pra que estão aqui na cidade, só pra tirar a vaga dos outros”. Isso aí atrapalha bastante. Os próprios universitários

mesmos que atrapalham, que não tem uma visão do que é ser indígena, não tem conhecimento do que é viver numa comunidade, só eles indo pra ver a nossa situação, talvez aí mudem um pouco essas ideias deles. (E7)

Sofrem discriminação inclusive de outros cotistas:

Tem colegas que entraram pelo sistema de cotas e que falam mal, que não gostam e tal. Esses dias, num evento do Abril Indígena, tinham duas indígenas no banheiro, fizeram um relato na FURG, era tipo eu, que não tenho tanto traço e uma com bastante traços indígenas. A que não parecia tava esperando e viu o comentário de outras duas que a Universidade era boa, “o único problema é que tem indígena”. Ela não viu que a gurua que tava ali era indígena e ela não quis comentar nada, só saiu do banheiro. (E1)

O preconceito também vem dos docentes e ocorre, principalmente, com os acadêmicos indígenas ingressantes, pois eles não conhecem os seus direitos ainda, no sentido de rebater as violações sofridas. Muito desse preconceito é reforçado pelo desconhecimento de que o aluno indígena não ingressa na universidade preparado como qualquer outro acadêmico.

No Brasil, a gente tem um histórico de preconceito, eu acho que dentro da universidade não é diferente, até porque os professores fazem parte dessa sociedade e eu acho que dentro do curso de Direito não é diferente. Não são todos os professores que defendem a causa indígena [...] Eu acho que tem um preconceito a mais com os estudantes ingressantes porque eles sabem que o estudante que chega aqui no primeiro ano, ele não sabe dos seus direitos e eu, por exemplo, já sei mais ou menos os caminhos que eu tenho que percorrer quando eu me sinto com os meus direitos violados [...] Eu conheço dos meus direitos e se eles infringir, por exemplo, esses direitos, ou violar esses direitos, eles sabem que eu sei os caminhos de como revidar isso, esse preconceito [...] No curso de Direito, eu sei um por um quem que é da causa indígena, quem que gosta da causa indígena, que são contra, também, esse programa de ações afirmativas [...] Professores que se interessam em conhecer outra realidade, participam dos eventos que a gente promove no curso de Direito. Eles não tão nem aí, eles acham que o indígena, quando chega aqui é preparado como qualquer outro acadêmico, então, não tem que ter uma atenção a mais, mas dizendo isso, já é um preconceito[...] Medicina é outro curso que é totalmente preconceituoso, às vezes, casos de racismo a gente já ficou sabendo. O Brasil é assim né, não vai ser diferente aqui na FURG. (E14)

Nesse sentido, a pesquisa traz um preocupante relato de um dos acadêmicos indígenas entrevistados do curso de Medicina, sobre sua experiência na chegada à Universidade.

Tem professores que têm... bom, eu fui abordado no primeiro dia de aula, por uma professora antiga ali dentro, que me falou que era contra o processo, assim, na lata, ela tava com um colega indígena na época, conversando. Ela me chamou e disse “ah, tu

que é o novo indígena?” “Sim, professora.” E ela falou “mas tu não era da aldeia, né?” “Não.” “Qual é a tua aldeia?”, ela me perguntou. “Bom a senhora quer saber a minha aldeia ou etnia porque são coisas diferentes”. E ela “a etnia”, eu falei. E ela “e tua aldeia”, eu falei “minha aldeia é tal e minha etnia é tal”. Aí ela “mas tu não morava na aldeia”. Ela afirmava as coisas, eu tava assim, acuado, só eu respondi na boa, aí ela falou “vou deixar bem claro que eu sou contra as cotas, sou contra não sei o que...”, “tá bom” e saí. E aí quando eu ia saindo ela falou alguma coisa com esse colega sobre ter cuidado com falsos indígenas [...] Eu fiquei tão assustado nessa época, com essas situações, com essa hostilidade ali de dentro que eu entrei em contato com uma liderança da minha etnia e eu falei “olha, o clima aqui é muito pesado, eu sinto até uma atmosfera de dúvida em relação a eles duvidarem da minha integridade, assim, e eu já vou te deixar a par porque a gente vai no Ministério Público, qualquer coisa, porque eu não vou tá num ambiente em que as pessoas ficam duvidando de meu caráter não, as minha provas de vínculo étnico estão aqui, eu tenho essas provas”. (E2)

Contudo, atitudes preconceituosas por parte dos professores não são sentidas apenas no início do curso:

A gente ouviu de professores que indígena e quilombola não tinha perfil pra médico, que não podia estar ali, que não ia progredir. Na verdade, com essa mentalidade, eles foram dificultando mais as coisas né [...] até hoje a gente ainda sofre *bullying*, comentários racistas, de professores que a gente tá conhecendo agora... eu levo como curiosidade assim, mas é uma questão que as vezes passa do limite, tu sabe, a gente vê que é pra ridicularizar mesmo “ah, você chegou aqui pelado, ah, você chegou aqui sem roupa, você chegou com uma tanguinha”, na verdade, fazendo piadas [...] são nos anos finais que a gente vai ser confrontado realmente por pessoas que serão os nossos colegas, que vão trabalhar junto. Fui apelidado de cotas... A gente as vezes tenta explicar como é o processo e as pessoas não entendem ou se fazem que não querem entender. A gente precisa relevar, se não fica louco aqui dentro, se parar pra pensar e ver todas as questões a gente não vai pra frente, né. Na verdade, eles falam entre eles também, né, mas eu sempre digo que eu prefiro que me falem, do que omitam ou falem pelas costas, entendeu, até tive o caso de uma professora que chegou e disse “não, eu sou contra, não tive a oportunidade que tu teve, meus pais tiveram que trabalhar duro pra eu tá aqui hoje, não gosto e eu te falo, não tem porque te esconder” e a gente prefere... conhece e sabe o solo que a gente tá pisando, né, já sabe qual que é o pensamento da pessoa. (E1)

Quanto às tensões morais identificadas na dimensão do direito, que possibilita ao indivíduo o autorrespeito, ao ser reconhecido como membro da sociedade e protegido por determinados direitos, são causadas, essencialmente, por experiências de preconceito com relação às cotas.

Alguns entrevistados destacaram que muitas pessoas não concordam com as ações afirmativas, considerando a polêmica de se estar tirando as vagas daqueles que por mérito poderiam estar na universidade.

Você tá aqui na universidade e ainda escuta aquele discurso contrário, que você tá aqui via cotas porque você não tem condições de competir com quem merece, eu discuti em sala de aula com uma colega por causa disso, que você tá aqui tirando vagas, as pessoas não sabem que são vagas suplementares, né, continuam entrando os mesmos, “você se informou a respeito, não tirou nenhum de vocês dessa turma de 70 que entrou”. Eles desconhecem e criticam, mas pra gente é extremamente importante. (E5)

Na minha visão, é fundamental a questão da cota, das ações afirmativas, a gente sabe que tem muitas pessoas que são contra, mas... aí eles vêm com essas questão da meritocracia, que o indígena e o quilombola tem que entrar por merecer, mas eles não *vejam* o outro lado, porque o indígena não tem a mínima condição de, por exemplo, concorrer a uma vaga com estudante que fez cursinhos pra ingressar no ensino superior, né, porque o indígena, os pais dele não tem como pagar um cursinho pra ele se preparar pra um vestibular ou um pré-ENEM, assim, então, eu acho que essas questões afirmativas, elas servem pra tapar esses furos do governo. Então, não é uma culpa dos indígenas ou quilombolas ou outra, pardo, sei lá, mas é um caminho que a gente tem que tomar até que essas dívidas do governo sejam alcançadas, que na minha opinião tá muito longe de ser alcançada, né, porque o indígena que vive na sua aldeia, que convive com as suas famílias, não tem o mínimo de preparação para ingressar, por exemplo, no curso de Medicina, que é um curso bem concorrido e ele disputar com um ingressante, filho de médico, filho de advogado, acho que não tem a mínima condição de tá ingressando por esses caminhos, digamos [...] Então, porque a educação é defasada nas aldeias indígenas, eu acho que as ações afirmativas, o sistema de cotas é fundamental pra que esses estudantes diferenciados acessem às universidades de uma forma mais justa, mais digna. (E14)

Contra-pondo esse argumento contrário às cotas e às ações afirmativas, a maioria dos entrevistados em questão lembraram que as vagas dos indígenas na FURG são complementares, não havendo, assim, motivo para esse preconceito: “afinal de contas, é uma vaga complementar, o pessoal acha “ah, tão roubando vaga”, mas é só uma vaga complementar, tipo, 80 vagas são oferecidas e a universidade acrescenta só 1 vaga para um indígena” (E8). Além disso, alguns acadêmicos indígenas apontam que essas políticas refletem uma justiça que está sendo feita, em razão de uma dívida brasileira para com certas minorias étnicas. “O sistema de cotas, as ações afirmativas, é importante pra tentar remediar, pra tentar oportunizar, porque de onde eu teria condições de tá fazendo uma faculdade de medicina hoje, facilitou bastante” (E5).

Hoje em dia, tá sendo bem difundido dentro das comunidades, a política de cotas, como todo mundo fala, tipo, alguns têm um discurso mais pesado até, que, na verdade, a política de cotas não é uma ajuda, mas sim uma justiça que está sendo feita hoje, né, porque, não sei se você já teve contato com outros indígenas ou aqueles mais aguerridos à luta, a gente tem o costume de dizer que o Brasil não foi descoberto, ele foi invadido e saqueado e roubado. Então, essa política de cotas é, nada mais nada menos, que uma dívida que o Brasil tem com os povos indígenas e os

afrodescendentes. A importância dessa política é que ela dê acesso ao indígena à universidade pra que de certa forma ele tenha um pouco de conhecimento para saber dos seus direitos, nada mais do que se defender. Creio que esse seria um dos focos principais, até porque, pra ajudar também na comunidade, né, porque a gente não tem só a galera do Direito. A gente tem a galera da Enfermagem, Medicina que são os que mais atuam dentro das comunidades. (E14)

A importância das ações afirmativas é citada por todos os entrevistados, porém, identifica-se que muitos indígenas não têm a real dimensão do seu significado, enquanto uma política de reparação, entendendo-a como uma ajuda: “eu acho de extrema importância essas ações porque não teria como o indígena concorrer com o branco no ENEM, é uma ajuda pro indígena conseguir entrar pro ensino superior. Eu acho que eu tenho muito privilégio de estar aqui, muita sorte, pois é muitos que concorrem, né” (E12).

Ainda sobre a política de cotas, o entrevistado E5 reconhece a sua importância para os povos indígenas, mas também expõe o outro lado da polêmica.

Pra gente é extremamente importante, agora se vai aproveitar ou não, aí já é outro problema, Nós temos alunos que, não só aqui, nas outras universidades, também, tá cheio, que vêm, recebe auxílio, recebe bolsa, passa a semana inteira fazendo festa, enquanto tem o dinheiro, compra roupa, compra tudo que tem de... telefone, computador, aí, em 6 meses vai embora. Então, é importante, é, mas desde que esses alunos saibam dessa importância também, que cheguem aqui e cumpram com aquilo que eles vieram fazer e não simplesmente vem aqui 6 meses um ano e “ah não quero mais, vou embora”, porque isso acaba estragando pra gente também, estragando no sentido de ficar muito mal visto. E a própria Universidade começa a se questionar, se o programa tá funcionando, o que que tá faltando. Às vezes, não tá faltando quase nada. (E5)

Outro aspecto a ser considerado no que diz respeito às tensões morais no âmbito do direito é a incerteza da continuidade das ações afirmativas na FURG. O entrevistado E3 fala da busca por uma normatização do processo seletivo específico, além do acordo feito com as lideranças indígenas, destacando a magnitude dessa ação na vida dos povos indígenas.

A incerteza de que isso vai permanecer, porque não depende só da FURG fazer com que essa assistência seja permanente. A gente já vem trabalhando em tentar normatizar a questão do processo seletivo, a questão da assistência ao indígena, porque não é nada normatizado, é um acordo feito com as lideranças indígenas, mas em normativa não se encontra nada. É essa a incerteza. A partir do momento em que a FURG disser não vamos mais fazer processo seletivo, acabou, não vamos entrar mais, só por cotas e o processo seletivo é uma das melhores coisas que aconteceram na vida do indígena. A partir do momento em que se fez esse processo seletivo muitos indígenas começaram a ingressar no ensino superior, porque tem um processo mais diferenciado, considera

muitas coisas pra fazer com que a pessoa tenha direito de fazer o processo e isso trouxe muitos benefícios para o indígena. A gente sempre tá lutando pra seguir, mas sempre com aquela incerteza, né, até quando, porque muda a gestão da universidade, por exemplo, a gente não sabe se vai ter continuação. (E3)

Ainda, destaca-se os depoimentos de alguns dos entrevistados acerca da presença maciça de igrejas evangélicas dentro das aldeias, caracterizada por E14 como uma “retirada das religiões dos povos indígenas”, indo de encontro ao direito de sua autodeterminação, constitucionalmente garantido. Isso configura-se como mais uma tensão moral no âmbito do direito.

Desde criança eu já participava desses encontros dos pajés, quando eles faziam remédios tradicionais, queimavam as plantas pra fazer os remédios. E aí a religião não indígena adentrou nas aldeias e eu vi que isso não era pro povo indígena, aí, eu pensei que isso faz parte do processo da colonização. Até pouco tempo atrás, o meu *Kuiã* era bem forte assim, né, na nossa religião, mas quando as igrejas evangélicas adentraram nas aldeias, começou a mudar tudo. Isso foi um pouco marcante pra mim, a própria retirada das religiões dos povos indígenas. Isso é uma luta nossa, tentar reverter a cabeça dos indígenas, pra não seguir essa religião e para continuar seguindo a religião indígena, né [...] Em cada aldeia tem várias igrejas evangélicas, antes de isso acontecer, a gente tinha problema com a catequização, né, tempos atrás, mas hoje a gente tá vivendo outro momento, que é a questão da evangelização, os indígenas se convertendo, acreditando num poder supremo, deixando de acreditar na própria natureza, deixando de acreditar na própria religião indígena. Então, isso, também, não sei se é um problema em si, mas eu considero como perda das nossas culturas, das nossas tradições. E todos esses direitos, direito à língua, direito às tradições, direito à cultura, isso daí, teve um avanço pra que a gente continuasse com isso, a própria Constituição de 88, nos garante essa questão da autodeterminação, mas com a chegada dessas igrejas evangélicas, a gente tá tendo, na minha visão, a gente tá tendo esse outro problema. (E14)

Infelizmente, a igreja ocidental tá bem enraizada lá dentro, isso é uma perda muito grande pra nós, à medida que ela interfere no processo cultural de cada comunidade, né, fazendo com que se deixe de lado essa parte cultural, aquilo que é nosso, em função de pensamentos que são ligados ao ocidente, que fazem que o nosso estilo de vida seja visto como aquele que não é o ideal, que prega uma coisa que não é a nossa. A pior de todas é a evangélica. A católica dá uma certa liberdade, sempre instituindo o que prega a igreja católica, mas a evangélica interfere demais, coloca algumas coisas como coisas do inferno, se você praticar cantos, se você praticar rituais, dança, isso tudo é do demônio... ela é bem prejudicial. (E5)

Com efeito, os conflitos sociais colocam em pauta a luta pela dignidade humana, pela integridade física e pelo reconhecimento do valor das diversas culturas e modos de vida, evidenciando-se nessas diversas lutas por reconhecimento uma força moral que impulsiona movimentos sociais, capazes de suscitar uma ação que busque restaurar relações de

reconhecimento mútuo ou justamente desenvolvê-las num nível evolutivo superior. Enquanto modo de degradação de formas de vida ou uma privação de direitos, ligadas, respectivamente, as dimensões da estima social e do direito, a luta contra o preconceito, ganha contornos de conflito social, suscitando movimentos sociais.

Destaca-se no âmbito da FURG o Coletivo Indígena, organização criada para dar voz à etnia, reunindo todos os estudantes indígenas da Universidade. Representa o resultado da luta por reconhecimento na Universidade, pois essas situações de conflito levaram à solidariedade capaz de articular uma organização. “No Coletivo, as nossas questões são relacionadas a nossa manutenção, a nossa causa, tentar ajudar da melhor forma possível aqueles que chegam e manter aquilo que já foi conquistado com as ações afirmativas, que com essa troca de governo, começou a piorar” (E5).

O Coletivo Indígena atua em prol da cultura e da visibilidade indígena. A gente faz muita coisa no Coletivo e com o Coletivo para visibilidade das comunidades e da cultura, que os não indígenas não têm muito conhecimento, as vezes tem uma crítica sobre os indígenas, mas eles nunca têm essa coisa de conhecer a cultura, como é que funciona. Então a gente tenta fazer esse trabalho pra poder passar pra eles o que tá acontecendo com os indígenas, porque os indígenas, como é que eu posso dizer, os indígenas não são bichos, são seres humanos também, eles precisam de auxílio pra sobreviver, eles precisam de acesso às universidades pra poder se qualificar e pra poder fazer os atendimentos nas comunidades. O que se tem em comum é a briga, a luta, a persistência, fazer com que aquele povo seja visualizado de outra forma, não de uma forma preconceituosa, porque tem muito. Então é isso, a luta a persistência, fazer com seja percebido. (E3)

#### 5.2.5. A identificação dos desejos e a identidade indígena

A partir da identificação dos desejos dos acadêmicos indígenas na Universidade, quais sejam ingressar no ensino superior, formarem-se nos seus cursos e retornarem às suas comunidades, constata-se a possibilidade de avaliá-los como desejos fortes, já que existem motivações internas para suas ações. O que motiva esses estudantes em suas ações consiste em ajudar as famílias, as comunidades, proporcionando uma melhor qualidade de vida e qualificando a luta pela causa indígena, pelo reconhecimento de sua etnia, agregando profissionais de diferentes áreas. A teoria das avaliações fortes mostra que alguns desejos e aspirações de um indivíduo estão associados a uma configuração moral que funciona como paradigma de avaliação de suas ações (MORAIS, 2011).

Então, certas avaliações fortes fazem parte do sujeito de tal forma que não as aceitar implica rejeitar a si mesmo como pessoa, configurando a noção de avaliação forte como pressuposto da própria noção de identidade. A valorização da cultura, da família são motivações intrínsecas ao ser indígena, fazem parte da sua concepção de identidade.

Muitos acadêmicos indígenas preservam características de suas etnias e elementos culturais, ainda que longe de casa, como o respeito pelos mais velhos e a fé nos ancestrais. “Nós temos muito respeito aos mais velhos, por mais que a gente discorde das ideias e perceba que essas ideias elas não se encaixam hoje, a gente sempre acaba carregando uma pontinha daquilo” (E2). “Dentro da nossa cultura existe um respeito muito grande pelos anciãos porque eles são detentores do conhecimento da vida, se você não respeita uma pessoa mais velha, você não tá respeitando o conhecimento que ele tem sobre a vida e tu não quer aprender nada” (E5).

Com certeza, a gente traz *com nós* os nossos antepassados, os nossos ancestrais, os mais velhos, o que eles preservavam, muitos rituais, e eu levo comigo, Até o meu vô, que já é falecido, a gente crê nele porque a gente quando ficava doente, assim, a gente ía pro do lado dele e ele fazia uma cura, tirava remédios de dentro do mato. Isso eu levo até hoje. Quando eu preciso assim, tenho fé, claro, não vou deixar Deus de lado, sempre em primeiro lugar, eu tenho fé nele, que ele tá sempre junto *com nós* aqui [...] Aquele que se foi sempre vai tá espiritualmente pra cuidar da comunidade. (E7)

Dois entrevistados citaram o princípio da exogamia entre *Kamé* e *Kairu*<sup>23</sup>:

Na verdade, na minha etnia, não sei se tu já ouviu falar, existem alguns segmentos, o *Kamé* e o *Kairu*, o sol e a lua. É uma marca que a gente tem de família, né, então essa é uma marca que eu tenho de reconhecimento na minha família, que é o sol, né, da cosmologia indígena [...] essa é uma coisa, uma questão que eu seguro muito pra minha cultura, pra minha personalidade, até pro futuro [...] por exemplo, o sol só pode ter relação com a lua, não com o mesmo segmento [...] Isso tem relação com consanguinidade, né, são dois traços que a gente leva. Então, eu só posso ter relação com um traço diferente do meu. (E1)

O que eu preservo muito da aldeia são as marcas, né, o *Kamé*, que é o risquinho e o *Kairu*, que é a bolinha. Significa o sol e a lua, tipo, marcas iguais não podem casar um com o outro, marcas diferentes podem casar. (E8)

<sup>23</sup> Os *Kaingangs* são caracterizados como sociedades sociocêntricas que reconhecem princípios sociocosmológicos dualistas, apresentando um sistema de metades originadoras da sociedade: *Kamé* e *Kairu*. A expressão sociológica mais forte desta concepção dualista é o princípio da exogamia entre as metades, segundo o qual, os casamentos devem ser realizados entre indivíduos de metades opostas: os *Kamé* devem casar-se com os *Kairu* e vice-versa. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>>. Acesso em: 20 jun 2018.

Nesse sentido, destaca-se o depoimento de um entrevistado que não consegue ir adiante em seu curso, mas não desiste, em razão da força de seu povo, característica que carrega até hoje e tenta passar para os demais colegas indígenas.

O povo *Kaingang* sempre foi visto como um povo guerreiro, até a nível de Brasil, quando tem os movimentos indígenas, que tem concentração em Brasília, o *Kaingang* não pensa duas vezes em trancar uma BR, e ele não quer saber se ele vai lá com meia dúzia, com 20, isso tá dentro, por mais que massacre, por mais que fale mal, por mais que ofenda, isso é uma característica única nossa, é aquela força de tu dizer “não, me derrubou, eu vou levantar e vou continuar” e isso eu trago muito pra cá. Eu tenho problemas com uma professora, eu tô atrasado no meu curso, também, claro, algumas vezes a gente não atinge o objetivo que seria a nota, né, mas muitas vezes eu já me senti prejudicado com uma professora e eu continuo com ela, e esse meu atraso eu acho que é muito em função dela, que nós já tivemos embate na sala de aula, ela falou bobagem e quando você fala bobagem e não quer que alguém diga que você tá errado, tem alguma coisa aí, né. Ela chegou ao ponto de uma vez dizer assim, que viu uma vez, em algum lugar que os povos indígenas lambiam feridas pra curar, aí eu disse pra ela “olha, não sei do que tu tá falando nem da onde tu tirou essa informação”. Aí a turma inteira olha pra ti com cara de nojo, né, imaginando que todo mundo é igual, né. Aqui no Brasil tem 300 povos, nenhum é igual ao outro, cada um tem línguas e características totalmente diferentes. Aí, eu questionei ela e depois dessa troca de farpas aí, nunca mais teve nem “bom dia”, nem “tchau”, e eu continuo com ela, mas é aquela história da força “tantas vezes você me derrubar, tantas vezes eu vou levantar”, porque é uma característica nossa. E inclusive isso eu tento passar né, muitas vezes nós temos alunos que chegam aqui, que tem por característica ser mais retraído, mais tímido e que levam esse choque e não conseguem reagir. (E5)

Outra característica cultural preservada por alguns acadêmicos indígenas entrevistados é a língua nativa.

Uma característica que eu preservo bastante eu acho que é o idioma. Quando eu chego lá, ainda me questionam, se eu não vou perder meu idioma, mas eu acho que uma pessoa que viveu a vida falando um idioma nunca perde. Hoje, quando eu vou pra aldeia eu consigo me comunicar, consigo falar o idioma tranquilo. Então eu acho que isso é uma das coisas que eu preservei e que não vai ser tirado. (E3)

Na minha comunidade o povo indígena fala 100% a língua indígena. Eu valorizo bastante isso porque não são todas as comunidades resistem com esse avanço da colonização e, aí, na minha comunidade, por exemplo, que não é uma terra castigada<sup>24</sup>, que eu também valorizo bastante porque, hoje em dia, as terras indígenas são terras de retomada, que a união demarca, o governo demarca, mas essas terras já são castigadas pelos agricultores e tudo mais. E a minha aldeia não, ela foi criada aqui pelos próprios indígenas, pelos próprios anciões nossos e, aí, é uma aldeia natural, com natureza por todos os lados. (E14)

<sup>24</sup> “Terras castigadas são aquelas que já foram vistas como mercadoria e o Indígena não olha a terra como mercadoria, mas como os nossos velhos dizem, a terra pra nós é nossa mãe e os não indígenas vem castigando essa mãe, vem espartilhando, vem abusando da própria terra, da própria mãe”. (E14)

Entretanto, a pesquisa revela que alguns entrevistados não conhecem sua língua materna, tampouco preservam outras características culturais. “Eu não fui criada muito pelos costumes indígenas. O meu pai sabia falar Kaingang, mas ele não ensinou nós a falar. Daí eu não sei falar em Kaingang e nem entendo [...] Eu queria aprender porque ouvindo os outros falar parece legal, mas eu não consigo falar, tenho dificuldade” (E11). Ainda assim, E11 argumenta:

Eu preservo a raça dos indígenas, porque eu aprendi coisas sobre os indígenas na escola, no ensino fundamental, eu estudava na área<sup>25</sup> e a gente tinha um conteúdo sobre as nossas línguas. Só no ensino médio que não tinha mais porque eu fui estudar na cidade, porque não tinha ensino médio na área, no município a que nós pertenciamos. (E11)

Pôde-se constatar, com o questionamento acerca da existência de elementos culturais da etnia dos acadêmicos indígenas entrevistados que eles considerem fortes e que carreguem consigo, que preservem, que isso, esse não falar a língua indígena, acaba acontecendo, principalmente, em razão de muitos terem nascido e terem sido criados na cidade, ainda que tenham parentes nas aldeias.

Boa pergunta, nunca parei pra reparar nesse assunto... Acho que não algo que me identifique... Olha daqui a pouco a gente pode voltar a esse assunto.

*E o idioma?*

Eu não falo o idioma, alguma coisa eu entendo, mas eu não falo, não tenho domínio da língua. Como eu não fui criado, e em casa a minha mãe também, tipo, ela é italiana, né, eu não tive como desenvolver a linguagem [...] Eu não fui criado na comunidade, já nasci na cidade, nasci e me criei na cidade [...] Eu não tive muito contato com a aprendizagem específica da etnia [...] Tenho contato por visitas, mas nunca cheguei a morar na aldeia mesmo. Tenho parentes lá, tenho avós, irmãos [...] Quando era mais novo eu passava mais tempo na reserva, eu ficava na casa de tios, dos primos. (E16)

Cabe destacar que 3 acadêmicos indígenas entrevistados são filhos de mães não indígenas.

A pesquisa apontou uma característica dos povos indígenas, a humildade, que se liga diretamente à questão do preconceito, revelando o quanto pode ser difícil a luta pelo reconhecimento. Quer dizer, por mais que deseje ser reconhecido enquanto indígena pela

---

<sup>25</sup> Área demarcada, território indígena. (E11)

sociedade, como um todo, impor-se e auto afirmar-se torna-se fundamental nas relações com o outro, no contato social, na interação social e, por certo, no embate contra o preconceito. “Uma das maiores dificuldades é a interação social, muitos são mais retraídos, então, ficam quietos, e daí, pelo fato de o cara ficar quieto, muitas vezes acaba não fazendo amizade dentro da sala de aula, que acaba atrapalhando em muitas coisas” (E4).

Meu maior ensinamento foi a honestidade e a humildade acima de todas as coisas. Até hoje a gente escuta isso, mas eu ouvia muito na minha infância, questões do tipo se você tomar um tapa de um lado, ofereça o outro lado [...] o maior ensinamento foi esse, de... bom, tudo que for desenvolver, desenvolva da forma mais honesta possível, e pra que bater de frente se você pode calar e seguir. Isso boicota muito hoje em dia, inclusive, mas foi isso que eu ouvi na minha infância.

*Boicota como?*

Porque quando você se depara com o mundo, é meio difícil você vivenciar as situações sempre de cabeça baixa e passar direto. Às vezes é necessário você bater de frente realmente ou se colocar em muitos pontos, como o preconceito. (E2)

A cultura é uma característica muito forte da identidade indígena, sendo que a maior dificuldade encontrada na vivência universitária, conforme alguns dos acadêmicos indígenas entrevistados seria esse choque cultural. Ainda que o ensino superior tenha um papel fundamental nas questões indígenas, no reconhecimento e resgate da identidade desse povo, por vezes o ambiente universitário acaba indo na mão contrária, desviando o aluno indígena do seu foco, da sua luta, da sua identidade, que não lhe é dada: precisa de um despertar.

Eu vivi isso e depois de uma certa altura aí, eu já fui professor também, não é a minha primeira graduação, eu sempre tentei manter, você se apropriar de determinados conhecimentos, mas sem esquecer de quem você é, essa parte da identidade cultural. A nossa juventude tá muito distante daquilo que é a nossa identidade enquanto povo... uma das lutas é que eles venham, eles se apropriem, mas nunca esqueçam do que eles são, porque o retorno é necessário dentro das comunidades indígenas, porque tem pessoas que não pensam em vir pra cá, eles pensam em manter aquele sistema tradicional [...] O sistema não indígena te chama as vezes, né, “não, isso aqui é melhor, a festa é melhor, as amizades aqui de fora são melhor”. Não, não são não. Teve um ponto na minha vida que eu despertei pra isso, então, tu desperta e vê que tu precisa manter essa tua diferença, porque isso te faz diferente, isso faz você ser quem você é. Tu tem que te identificar com aquilo que você nasceu, que ninguém vai tirar de você. Isso é primordial, são poucos que conseguem enxergar isso. (E5)

Até uns anciões nossos, uns caciques, os mais velhos, eles dizem que a universidade é uma nova forma de tirar o indígena da sua própria cultura. Antes, era o processo de catequização e hoje a gente tá vivendo outra realidade, que eles acreditam que tirando os indígenas da própria cultura pra tá fazendo essas integrações à comunhão nacional. Mas que isso já foi avançado, digamos assim, o próprio Estatuto do Índio dizia, né, no seu primeiro artigo, que o indígena tem que ser integrado à comunhão nacional, mas a Constituição de 88 veio e reconheceu os nossos direitos e as nossas diferenças [...] Eu

valorizo bastante essas questões culturais porque a gente tem todos esses direitos hoje por ser diferente e a gente perdendo essas culturas, essas diferenças, a gente vai tá perdendo os próprios direitos [...] A gente chega aqui, é tudo diferente e a gente tem esse choque cultural, acostumado a viver num mundo diferente, numa concepção diferente, onde o sujeito, as pessoas não têm os minutos marcados, quando tem um assunto pra ser discutido, se leva um dia ou dois dias, tem que ser discutido até a resolver. Na FURG, é totalmente diferente né, sei lá, se é 5 minutos de reunião, temos que cumprir aqueles 5 minutos. Então, pra se habituar nessa outra realidade, é muito dificultoso. Daqui a pouco que tenho uma reunião ali na PRAE e tem que tá lá às 16 horas e se, por exemplo, eu passar 10 minutos, eu vou perder quase todas as informações que vão ser colocadas ali. (E14)

A então Diretora de Desenvolvimento do Estudante, Sirlei Schirmer, durante reunião avaliativa sobre processos de inclusão da FURG, no final do ano passado, confirma essa necessidade de se compreender a percepção de mundo dos indígenas, que em muitos aspectos é diferente da dos demais. Ela relata como exemplo uma reunião com lideranças indígenas, da qual participou certa vez.

Nós organizamos uma reunião com as lideranças indígenas, como tantas outras que se faz, rotina administrativa, tipicamente estruturada de forma capitalista, com um sistema de produção previamente estabelecido, com horário e pautas a serem vencidas. Chegando ao fim do encontro, encerrei, né, considerando que tendo sido tratados todos os assuntos previstos pela FURG e tal, eu fui abordada por um dos indígenas presentes, que me explicou que um assunto não se encerra em razão dos pontos de pauta, pois havendo necessidade, eles são discutidos por um dia inteiro se for preciso, até que se chegue ao consenso necessário. (Diário de Campo)

Esse olhar diferenciado, com uma estrutura para receber os estudantes indígenas foi ressaltado pelos caciques, à época das primeiras reuniões que discutiam ações que pudessem ser desenvolvidas para inclusão de estudantes indígenas nos cursos da Universidade, com respeito às culturas originais, conforme relata Sirlei. A identidade indígena é revelada pelas diferenças culturais, que podem levar à estigmatização ou à valorização da mesma. Sabe-se que muitas vezes ocorrem rejeições por preconceito, em razão da própria reserva de vagas, mas também dos costumes diferentes. “Há um jeito de agir e de pensar diferente, uma introspecção maior, os indígenas são mais quietos, fica mais difícil fazer os trabalhos acadêmicos, por exemplo, e a gente sabe que o ranço do preconceito é persistente na sociedade”, expõe um dos acadêmicos presentes na referida reunião (Diário de Campo).

A identidade dos indígenas se alinha aos traços da identidade moderna, tomando por base o fato de que a individualidade se realiza plenamente com o reconhecimento no plano social. O indivíduo só define sua identidade por meio do diálogo com outros membros da

sociedade, com aquilo que essas outras pessoas esperam dele e, às vezes, até em luta contra as expectativas dos outros sobre ele. Somente assim o indivíduo poderá definir-se e ganhar autonomia frente a sua família, seus amigos, seus colegas, enfim, diante da sociedade como um todo.

A pesquisa revela que com o passar do tempo e da convivência, a relação entre os colegas indígenas e não indígenas atinge um outro patamar de reconhecimento, contribuindo para o despertar dessa identidade que se busca ser reconhecida. Citando como exemplo as apresentações de trabalhos, E3 fala da sua evolução, a partir do reconhecimento dos colegas.

Hoje eles ficam mais dispersos porque acredito que já passou aquela curiosidade, será que ele vai se enrolar, será que ele vai saber do conteúdo. Já teve colegas meus que vieram cumprimentar porque eu fiz um bom trabalho, porque eu apresentei bem, tive uma boa oralidade como dizem os não indígenas e sabia do assunto que eu tava falando. Tem essas coisas, quando tu vai bem, o pessoal que é mais próximo, os que sabem da luta que tu tem já vem cumprimentar e dar os parabéns. (E3)

Ainda, E14 relata sobre o seu convite para participar do PAIETS Indígena e Quilombola<sup>26</sup> e do reconhecimento do seu trabalho, ao longo de sua trajetória na FURG.

Eu fui convidado pra participar do PAIETS Indígena e Quilombola porque eu acho que é um pouco por reconhecer o meu trabalho aqui dentro da Universidade, porque, né, desde que eu entrei, em 2013, que eu era bem, digamos assim, sem experiência, eu já fiz essa frente [...] Participei de uma entrevista na TV FURG, mesmo desconhecendo a causa que tava lá sendo discutida, a questão mais política, né, que naquela época era sobre a PEC 215<sup>27</sup>, que é sobre demarcações de terras indígenas, né, e naquela época eu não sabia, não sabia nem a sigla, né, e aí eu ligava pro meu cacique e falava para ele o que significa isso, o que é Portaria 303<sup>28</sup>, e aí ele me explicava e

<sup>26</sup> O Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) é um programa de inclusão social que atua em três instâncias, dentre as quais a permanência das camadas populares e comunidades tradicionais (indígenas e quilombolas) na Universidade. Desde 2012, de acordo com a Lei nº 12.711/2012, que trata da Política de Cotas, o PAIETS Indígena e Quilombola atua enquanto uma demanda voltada ao acolhimento e a permanência de estudantes indígenas e quilombolas. Disponível em: <<http://petconexoedesaberes.furg.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

<sup>27</sup> A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215/2000 tratava da transferência do Executivo para o Legislativo a palavra final sobre a demarcação de terras indígenas, considerada pelos diversos povos tradicionais brasileiros e ativistas como uma ameaça aos direitos indígenas, pois, na prática, paralisaria e inviabilizaria a demarcação ou a ampliação de áreas de povos tradicionais, primeiramente, porque a indenização aos proprietários de terras nas áreas demarcadas caberia em todos os casos, não apenas com relação a benfeitorias realizadas. Além disso, o dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição, tornar-se-ia o marco temporal na definição das terras permanentemente ocupadas por indígenas, não tendo direito aqueles que não a ocupavam em 1988, desconsiderando-se os grupos expulsos de suas terras tradicionais e que, devido a conflitos fundiários ou por ações da ditadura, não conseguiram voltar a ocupar estas áreas. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/pec-215-e-aprovada-em-comissao-da-camara-quais-os-proximos-passos-6520.html>>. Acesso em 15 ago. 2018.

<sup>28</sup> A Portaria nº 303 da Advocacia-Geral da União (AGU), de 16 de julho de 2012, dispunha sobre salvaguardas institucionais às terras indígenas, regulamentando a atuação de advogados e procuradores em processos judiciais

naquele momento eu passava lá *pras* pessoas que tavam me entrevistando. Então eu acho que esse grupo, eu tenho o professor Vilmar que é coordenador, eu acho que ele me selecionou porque ele me considera assim uma pessoa que é guerreiro mesmo, que é persistente mesmo nessa luta que eu venho fazendo desde 2014. (E14)

E14 releva ainda que conquistou o respeito de professores e colegas mostrando-lhes quem era e o que tinha vindo fazer ali, reconhecimento esse que se vê refletido na criação da disciplina Direito dos Povos Indígenas, conforme relata.

No primeiro ano do curso de Direito eu não tinha o respeito que eu tenho, hoje, dentro do curso, com os professores, os coordenadores de curso, com os meus próprios colegas. Eu acho que eu não tinha respeito como eu tenho hoje deles, mas isso eu ganhei, eu ganhei esse respeito porque eu resisti, eu mostrei pra eles o que eu tava fazendo ali, dentro da sala de aula do curso de Direito, né. E pra receber, pra ter esse respeito eu comecei a fazer eventos, comecei a falar mais dos próprios direitos dos povos indígenas, falei um pouco também sobre as culturas, das tradições, fiz vários eventos dentro do curso de Direito, até antes de eu entrar, não se tinha dialogado, por exemplo, sobre uma cadeira, uma disciplina falando sobre direitos dos povos indígenas, e aí depois que eu entrei, eu fiz essa frente e até o ano de 2016, a gente conseguiu, então, incluir na grade curricular da Faculdade o curso de Direito dos Povos Indígenas. (E14)

Do mesmo modo, destaca-se o percurso do E1 até ser reconhecido como um colega de fato, apenas agora, nos últimos anos do curso.

Na verdade, no início, eu tive muita dificuldade em relação a realmente ocupar o meu espaço, sabe, de mostrar pra que eu vim, de ter o respeito dos colegas, dos professores e de estar no mesmo nível, né, acho que essa é a maior dificuldade de estar no curso de Medicina, porque é um curso elitizado, né. E aí, parece que não se tinha a mesma oportunidade dos outros, não se tinha o mesmo respeito dos outros, com os professores ou entre colegas, e essa era uma das dificuldades assim, de realmente estar no mesmo espaço, de reconhecer que eu tinha os mesmos direitos, os mesmos deveres também, mas foi um tempo bem complicado, assim, os primeiros anos, principalmente, até as pessoas não verem que tu é alguém que pode somar, que tu é alguém que tá no mesmo nível, que tem as mesmas responsabilidades, é complicado assim. Eu falo porque no início, nos primeiros anos, a gente tinha muita matéria, muita prova, e na Medicina existe muita competitividade. E agora, nesses últimos anos, as pessoas começam a respeitar mais porque é um nível maior, né, parece que tu tá num

---

que as envolvendo, em todo o país. Foi publicada 3 anos após o julgamento do STF, que homologou a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol em área contínua, colocando em vigor as 19 condicionantes definidas pelo STF para demarcação e direito de uso de terras indígenas na época do julgamento. Entre os pontos polêmicos da portaria estavam a proibição da ampliação de terras indígenas já demarcadas e a garantia de participação de estados e municípios em toda as etapas do processo de demarcação, à medida que restringiam o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, especialmente os direitos territoriais, consagrados pela Constituição Federal. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/comunicacao/artigos/2012/portaria-agu-303-advocacia-e-ilegalidade-anti-indio>>. Acesso em 15 ago. 2018.

outro momento da vida, assim, sabe, tu começa a ser reconhecido como um colega mesmo, assim, sabe, como alguém que vai trabalhar junto, que é mais respeitado, que é mais inteligente. (E1)

E2 relata que hoje consegue enxergar-se como parte do grupo, participando de diversas atividades com o respeito que os indígenas vêm conquistando com o tempo.

Eu já participei de monitorias, de ligas, grupo de pesquisa da disciplina de Medicina Legal, essa minha participação na verdade partiu muito de... o meu estímulo maior foi eu ficado um tempo afastado da faculdade, eu larguei o curso por alguns anos, foram 3 anos 2013, 14 e 15. Voltei em 2016, aí eu queria me sentir mais fazendo parte dali, por muito tempo eu não me sentia fazendo parte dali, eu me sentia meio fora de contexto, assim. Eu tive depressão, me tratei com uma psiquiatra da faculdade [...] Ser indígena, nordestino, que trabalha com arte, são pontos bem diferenciais [...] existe uma curiosidade muito grande. Hoje eu me sinto muito melhor, o início foi bem difícil, hoje muito mais tranquilo, hoje eu me sinto muito mais participativo e eu percebo que nós conquistamos um espaço, estamos em processo ainda, mas existe um respeito muito maior, hoje eu me sinto muito mais tranquilo fazendo parte daquilo ali. A Faculdade de Medicina foi motivo de angústia por muitos anos, eu entrava ali dentro e já sentia um aperto na respiração e o meu desejo era fugir dali. Hoje eu não tenho mais isso, hoje eu consigo me enxergar fazendo parte daquilo ali, sendo indígena, de uma etnia que não é daqui, que até há pouco tempo era desconhecida, consigo me enxergar no todo. (E2)

#### 5.2.6. A identidade não reconhecida

A pesquisa revelou o não reconhecimento da identidade indígena, na medida em que alguns indígenas não reconhecem a si, tampouco a seus pares como índios. Constatou-se a existência de dois indicadores que levaram a essa realidade.

De acordo com Rey (2015), o uso de indicadores para o desenvolvimento de hipóteses para a construção de um modelo teórico permite visualizar, de forma indireta, informações ocultas nos sujeitos que estão sendo estudados. Assim, o não reconhecimento da identidade indígena constitui-se a partir da identificação do fato de que alguns indígenas não reconhecem a si, tampouco a seus pares como índios na Universidade.

Primeiramente, infere-se que E9 não se autorreconhece como indígena, diante de uma constante menção aos indígenas na terceira pessoa, ao longo da conversa. Ainda que em nenhum momento da fala, o entrevistado tenha afirmado não ser indígena, em nenhum momento foi utilizado o pronome pessoal “nós”.

É tudo diferente de como é aqui, desde o ensino, principalmente os costumes deles, eles têm uma política, um modo de eles viver mesmo que é bem diferente [...] Eles são bastante guerreiros, eles gostam de mostrar a cultura para as outras pessoas [...] Eu queria ter algum jeito de ajudar eles lá também, por que é graças a eles que eu tô aqui [...] De qualquer jeito eu quero ajudar os indígenas porque eu sei que a luta deles é de muita coisa. (E9) (Grifo da autora)

Além disso, o entrevistado critica certas tradições, afastando-se de uma realidade que o incomoda.

Lá eles são muito machistas, que nem eu te falei, eu sou os dois<sup>29</sup>, mas por parte de pai, seria *Kaingang*, então só isso aí tem na minha certidão, eu por exemplo, não tenho o sobrenome da minha mãe, só do meu pai. Eles evoluem em algumas coisas com o tempo, mas não o que precisava mesmo, tipo igualdade mesmo, lá não tem muito, e o ensino também é bem baixo lá, eu sei porque eu tenho uma irmã que mora lá, sempre estudou lá, o ensino de lá comparado ao da cidade é bem diferente. (E9)

O segundo indicador de uma identidade indígena não reconhecida está na fala de outro acadêmico indígena entrevistado, que ao longo da conversa questiona o ser índio em seus pares na Universidade, principalmente, tomando por base a cultura e as tradições indígenas. Com efeito, ele argumenta que “muitos dos que conseguiram entrar na FURG não sabem nada

<sup>29</sup> “Eu sou Guarani e Kaingang”. (E9)

da cultura indígena, não trazem nada dela e, provavelmente, eles não saberiam responder metade dessas perguntas” (E5).

Os próprios universitários que tão aqui hoje na universidade, os mais jovens, né, eles têm muita dificuldade em falar sobre comunidade indígena, sobre questões indígenas, porque eles tão muito afastados disso [...] Nós temos problemas entre nós aqui, nós temos índios e índios, nós temos índios que vivem em comunidade, que sempre moraram em comunidade e tem índios que não, mas é aquilo, né, se eles têm um documento<sup>30</sup> que diz que são, então são, não sou eu que vou que vou questionar isso. É um assunto bem encardido, nós não conseguimos chegar num consenso nem entre nós. (E5)

Pode-se verificar, ainda que E5 afirme que não, um questionamento com relação à própria Declaração Original de Membro da Comunidade ou Aldeia Indígena, devidamente assinada pelo Cacique e reconhecida em cartório, exigida para a comprovação de que o candidato ao processo seletivo pertence à comunidade indígena no território nacional. Essa questão também foi evidenciada por outro entrevistado, que sugeriu uma avaliação mais rigorosa, no caso das auto declarações, utilizadas no ingresso por meio das cotas:

Quando se fala do sistema de cotas, tu pode fazer o processo se autodeclarando, né, então, acredito que o processo de avaliação é muito falho nesse quesito, porque a partir do momento que tu te autodeclara indígena, tu pode fazer, não precisa de exigência, nada. Pelas cotas, muitos se declaram indígenas sem ser. (E3)

A pesquisa constata que há um reconhecimento da identidade indígena apenas formal. Quer dizer, na prática, não se pode reconhecer como índio, aquele que não preserva um mínimo de tradições culturais, como a questão do idioma, destacado por tantos acadêmicos, quando perguntados acerca da criação ou da existência de alguma característica de sua etnia que preserve. Trata-se de uma contradição ao reconhecimento jurídico.

#### 5.2.7. A inserção dos indígenas e o princípio da paridade na FURG

Partindo-se da ideia de reconhecimento como uma questão de justiça, tem-se que tratá-lo como um caso de status social, sendo necessário analisar os padrões institucionalizados de valores culturais, a partir dos seus efeitos no que diz respeito aos atores sociais. Quando estes

---

<sup>30</sup> Declaração Original de Membro da Comunidade ou Aldeia Indígena.

padrões constituem atores como pares, capazes de participarem da vida social em condições de igualdade um com outro, tem-se um reconhecimento recíproco e uma igualdade de status. Em contrapartida, quando esses padrões institucionalizados de valor cultural tornamos atores inferiores uns aos outros, excluídos ou invisíveis frente a um parceiro completo na interação social, tem-se o falso reconhecimento e um status subordinado (PINTO, 2008).

Nesse momento, constata-se a necessidade de remédios que desinstitucionalizem esses padrões culturais equivocados, que impedem a paridade na participação, buscando-se o rompimento de identidades que provocam o não-reconhecimento. É o que acontece com os indígenas da FURG, que, em sua maioria, não têm sua identidade reconhecida, a partir do não reconhecimento de suas culturas, tradições e demais diferenças, considerando-se o preconceito dos não indígenas e o peso de seus padrões de valores culturais institucionalizados, aos quais as minorias étnicas têm de se adequarem.

A pesquisa trouxe um relato forte acerca da atuação da FURG, considerando suas ações para a permanência dos acadêmicos indígenas na Universidade.

A FURG viola totalmente essas questões culturais, esses direitos de permanecer com as nossas culturas. A casa<sup>31</sup> é alugada e, minimamente, ela é não feita pra estudante. É uma casa que foi construída para trabalhadores que vem trabalhar no Porto e com essa crise que teve, essa casa foi alugada pra estudantes, mas não tem uma sala de estudo... a única coisa é que só tem indígenas lá, mas não atenderam nenhuma demanda dos nossos caciques lá. A federal de Santa Maria, a UFSM, ela construiu... as ações afirmativas é mais recente do que o nosso processo seletivo aqui da FURG, e lá eles atenderam mais brevemente, digamos, e lá tem uma casa específica pra estudante indígena, por exemplo, o formato, ela é redonda, isso já é uma característica do povo indígena, tem uma sala que é somente pra apresentações, uma forma de teatro, sala de teatro, uma sala pra artesanato, confecção de artesanato, uma sala pra exposição de artesanato. Então, tem que ter todas essas características, essas demandas, além de ter uma sala específica pra estudo. Se tu for, por exemplo, ali ver essa casa alugada, são apartamentos, então, não tem nenhuma sala de estudos. E pra dificultar mais ainda, cada apartamento tem 2 beliches com 4 estudantes indígenas, e que pra um estudar, por exemplo, tem que tá esperando o outro sair de lá e isso dificulta bastante o programa de ações afirmativas, em geral, porque quando o estudante indígena vai mal nas cadeiras, nas disciplinas, aí é porque a FURG não tem que tá abrindo vagas porque esses estudantes não tão nem aí pros estudos. Só que primeiro tem que ter as mínimas condições pra estudantes, tem que ter uma casa que tenha condições pra estudante indígena. (E14)

---

<sup>31</sup> Trata-se da Casa do Estudante Universitário, específica para o estudante indígena. Localiza-se próximo ao Câmpus Carreiros da FURG, com capacidade para acolher 20 estudantes, cada moradia possui um banheiro, uma sala, uma cozinha americana e um quarto com dois beliches, além de uma grande área externa. Disponível em: <[https://www.furg.br/index.php?id\\_noticia=25439](https://www.furg.br/index.php?id_noticia=25439)>. Acesso em: 30 jul. 2018.

A Casa do Estudante Universitário, específica para o estudante indígena apareceu em outras falas como algo que atrapalha a vida do acadêmico indígena, mas com relação ao número elevado de pessoas por cada moradia. “Atrapalha é essa questão da casa do estudante, todo mundo mora junto, as vezes tu não consegue estudar, as vezes tem música” (E9).

O que nos atrapalha é a falta de espaço na casa, né, nós somos em quatro e temos um quarto, sala, cozinha e banheiro. A quantidade de gente pra um apartamento só atrapalha bastante. Nem todos são do mesmo curso, uns querem fazer uma coisa, uns outra. É por causa da quantidade e não por causa da qualidade. (E10)

O entrevistado E14 argumenta em sua fala acerca da necessidade de se ouvir mais os indígenas e considerar mais suas demandas. Cita a casa do estudante universitário indígena mais uma vez, revelando que este foi um pedido antigo das lideranças indígenas e que não foi priorizado pela gestão da Universidade.

O processo seletivo pra indígenas começou lá em 2010 – em 2009 foram feitas as primeiras provas do processo seletivo pra ter ingressante em 2010. Em 2011, teve um encontro, o Fórum Nacional de Educação Superior Indígena, e nesse evento, teve uma demanda dos caciques, uma casa específica, e até agora, 2018, passaram-se 7 anos e essa demanda não foi atendida. Então, eu acho que a universidade, por ser um órgão público, por ser um órgão da União, e a União deve pros povos indígenas, não só pros povos indígenas, mas também outras minorias étnicas, mas especificamente pros povos indígenas, por ser uma população com valores e culturas diferenciadas, deveriam ser atendidos primeiro. A prioridade é dos indígenas pra ter uma casa específica, pra tá cultivando suas tradições, suas línguas, suas crenças, suas culturas e seria uma casa específica mesmo, com características indígenas, com espaço, por exemplo, artístico, com espaço para artesanato, pra culturas de um modo geral, assim, mas até hoje não foi atendida essa demanda. Tem umas casas dos estudantes sendo construídas e eu acho que esse processo licitatório foi depois da solicitação e mesmo assim, a demanda não foi atendida. (E14)

A igualdade, de fato, representa a única forma de se estabelecer justiça, sem juízos de valores, pois não há nenhuma concepção de autorrealização universalmente compartilhada ou que possa ser estabelecida por alguma autoridade (PINTO, 2008). E aqui, está-se falando da equidade, no sentido de tratar os desiguais de maneira desigual, o que implica em refletir-se sobre dar-se uma casa de brancos para os indígenas. O princípio da paridade de participação estabelece que a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros da sociedade interagir entre si como pares, sujeitos de direitos e deveres, cada qual reconhecido em suas especificidades (FRASER, 2002).

Pode-se dizer que o Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante da FURG, em sua linha de atuação afirmativa, que envolve ações que visam à promoção da igualdade de oportunidades para todos que acessam a Universidade, é um exemplo da aplicação do princípio da paridade de participação dentro da FURG. Esse Programa destina-se à promoção de equidades e justiça social na formação acadêmica e cidadã dos alunos da Universidade.

Nesse sentido, a pesquisa revelou a importância do papel da PRAE e suas ações para a permanência dos estudantes indígenas na Universidade. “Eles tão sempre chamando pra conversar, tipo, eles tem acesso ao sistema nosso aí eles dão uma olhada lá, “ah o fulano não tá bem nas aulas, vamos chamar ele pra conversão, vamos chamar a atenção”. Isso é bom” (E10).

Aqui na FURG, quem apoia a gente é a PRAE, ela presta assistência pra gente. A gente tem uma assistente social que cuida diretamente só das questões dos indígenas e também um psicólogo. O apoio da FURG na medida do possível é assim bom, porque eu já estudei em outra universidade a gente não tinha o apoio como o que a PRAE dá pra gente. Nesse sentido, temos um apoio muito bom da PRAE, da FURG. Mas dá pra melhorar em vários aspectos, né, sempre tem alguma coisa pra melhorar e sempre dá pra melhorar, mas no meu modo de ver, eles estão cumprindo com os seus objetivos [...] Esse apoio é muito válido, sem ele o estudante não permaneceria na universidade, porque vários aqui tem filho em casa, pai e mãe doente, mais as dificuldades do curso, que não são poucas, são muitas dificuldades. Tu começa a sofrer de vários lados, se tu não tiver um apoio, tu vai embora, tu desiste, porque é melhor tá perto da família do que tá sofrendo longe. (E4)

Com efeito, alguns dos entrevistados destacaram, inclusive, que a FURG seria uma das melhores universidades, tomando por base o apoio que dá aos alunos com os serviços das pedagogas e assistentes sociais da PRAE, fundamental para a sua permanência na Universidade.

Aqui na universidade a questão do apoio para os indígenas, os benefícios são muito importantes. Tu não vai pra um lugar em que tu não consiga se manter. Eu já tive oportunidade de ir pra outras universidades, mas eu não fui por causa do auxílio, do apoio que tem aqui na FURG. No tempo que eu entrei era melhor a questão de assistência ao estudante, financeiramente e no apoio pedagógico, que tu precisa também desse apoio para tu consegui superar as tuas dificuldades e conseguir ir bem no curso, para não causar aquele impacto de pensar de novo será que é isso que eu quero. Então foi uma das universidades que teve melhor assistência para gente poder ficar, foi por causa disso que eu não fui pra outra universidade. Eu conheço bastante estudantes fora aqui da FURG e a gente questiona como é que é a questão da

assistência do estudante indígena das universidades deles [...] e a universidade da FURG é uma das melhores universidades que tem para indígenas na questão da assistência indígena, pra permanência aqui na universidade. (E3)

Eu não tenho do que reclamar do apoio da Universidade, as pessoas que trabalham com a gente, que dão assistência desde lá da pró-reitoria até o pessoal que trabalha lá, no dia a dia, sempre tentando fazer as coisas da melhor forma possível, então você tem que reconhecer isso, né, é um círculo, um vai ajudando o outro até fechar ele, né. Não tenho do que reclamar da Universidade, a medida em que você procura eles, a medida em que surgem problemas, você leva pra eles, uns mais rápidos, outros mais lentos, mas de alguma forma as coisas se resolvem, as coisas são debatidas, as coisas vão pra algum lugar. A Universidade tem sido muito boa nesse sentido, talvez a melhor, conheço, Santa Maria, conheço a UFRGS e eu acho que a FURG é a melhor nesse sentido, desde assistência, quando o aluno tá com problemas pessoais, eles chamam pra conversar, tentam direcionar as coisas, acho bem interessante. A Universidade é parceira, nessa atividade do Abril Indígena, eles deslocam os aluno pra ter essa relação de volta, são coisas bem legais, no sentido de que a Universidade, ela proporciona isso. (E5)

Mais que isso, E2 destaca o comprometimento da atuação FURG na causa indígena, abrindo suas portas, mesmo com os problemas financeiros que vivencia, neste cenário econômico nacional em que está inserida.

Tem pessoas da minha etnia que estão em várias universidades, tem pessoal na UFT, tem pessoal na UFSCAR, tem um pessoal em Santa Catarina, tem gente na UFRGS, tem um pessoal na Bahia, na Bahia tem muita gente da minha cidade, e eu nunca vi uma assistência como a dada aqui na FURG, em todos os aspectos. Não tem, eu conversei com eles e falo... tem um pessoal em Brasília, em Brasília, no início do programa, eles tinham, realmente, um programa de assistência muito forte, tanto financeira, como psicológica, em tudo, em todos os aspectos. Hoje não se tem mais isso, o processo seletivo específico assim como era antes [...] Não tem um programa como a FURG e é uma Universidade aberta sabe, é uma Universidade que promove conferências, sabe, que promove eventos com caciques, que quer ouvir a opinião dos caciques, que precisa saber qual é a percepção deles sobre os cursos, vagas, assistência, não tem... não existe essa abertura em outras universidades. Então, a FURG realmente é uma mãezona assim, que abriu as portas e abriu as portas com vontade, assim, “é isso que a gente quer e nós vamos fazer por onde pra que se mantenha”, com todas as limitações que surgem como recursos que tem sido cortados. (E2)

Destaca-se a fala de um dos entrevistados que atribui as conquistas dos indígenas, não apenas aos acadêmicos da FURG, reconhecida entre as melhores universidades pelos benefícios que oferece, mas ao próprio povo indígena a sua luta diária.

Eu não sou mal agradecido, mas tudo pode ser melhorado, não em comparação com as outras. Eu acho que a FURG é uma das melhores universidades, mas que precisa ser melhorado. Eu, por exemplo, eu não comparo porque eu acho que os meus parentes que estão nas outras universidades, eles não são muito assim de demandar as coisas, por exemplo, aqui a gente tem vários benefícios, vários direitos, mas que isso não foi ofertado pela Universidade, isso é fruto de uma demanda nossa, de uma luta nossa de cada dia. Então, eu acho que as outras universidades, pra atender as demandas, esses administradores das universidades devem ouvir os próprios indígenas. Outra questão também é que os reitores, os pró-reitores não vão dizer “oh, indígena, eu quero te escutar, o que é que tu quer”, mas o indígena tem que correr atrás, e aqui na FURG não é diferente. Eu, sempre que eu posso, sempre que tem alguma coisa que tá faltando, tem que correr atrás, eu acho que os nossos direitos que a gente tem hoje são frutos de lutas, né, até porque a gente não tem representantes no Congresso Nacional, e a lei é criada lá, então, por exemplo, se algum direito tá faltando nas legislações que eles criam, a gente tem que tá correndo atrás pra colocar os nossos direitos naquele papel, naquela lei. (E14)

Destaca-se o PAIETS Indígena e Quilombola, o qual alguns dos entrevistados relatam participar ou terem participado, que auxilia os estudantes recém-chegados, com ações que visam o acolhimento e a permanência de estudantes indígenas e quilombolas. Os próprios alunos ajudam na recepção de seus pares, tendo passado pelas mesmas dificuldades quando ingressantes.

Fui coordenador do PAIETS Indígena e Quilombola e gostei muito de participar. É um programa que auxilia os novos acadêmicos, né, pessoas com dificuldades, por exemplo, eu tive dificuldades em relação à adaptação, dificuldade em relação aos estudos e um monte de coisas, e o PAIETS é um programa que ajudou muito, então eu acho que fez uma diferença. Eu gostava muito disso, porque eu podia ajudar o pessoal, podia organizar, na verdade, eu que fazia, por pouco tempo, foi por pouco tempo, em função do meu tempo também que era muito restrito, a Faculdade de Medicina ocupa muito tempo, tu não consegue fazer muitas coisas [...] mas a gente podia saber o que tava acontecendo, né, porque eu sempre fui assim de querer saber o que tava acontecendo com os outros né, se tava tudo bem, pra eles não ter essas dificuldades que eu tive, né, porque eu fui um dos primeiros, o segundo a entrar na Medicina e um dos primeiros a participar do processo, então o que eu tinha passado, eu não gostaria que os outros tivessem, né, as mesmas dificuldades. (E1)

Eu faço parte do PAIETS Indígena e Quilombola, que trabalha diretamente com esses estudantes, ingressantes, por exemplo, que quando entram tem certa dificuldade a mais do que os outros não indígenas e não quilombolas. Então, esse grupo de estudos, grupo de monitores, na verdade, ajudam esses estudantes que vem entrando, né. Por exemplo, no primeiro semestre a gente já promove oficinas, por exemplo, de informática, de digitação de textos, essas oficinas que são necessárias para o estudante que não teve acesso, por exemplo à informática, sei lá... até pra evitar as evasões, né, porque quando o estudante indígena chega e encara essa outra realidade, pensa até em desistir, então esse grupo tá ali pra isso, além do que a PRAE oferece, né, a questão do psicopedagógico. (E14)

Alguns entrevistados destacaram também o apoio da Comissão do PROAAf, Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, que tem como atribuições: avaliar anualmente o programa, propor ações para acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes beneficiados pelo programa, dentre outras: “fui representante do Coletivo no PROAAf, um dos que eu me sentia melhor participando porque era um programa que decidia as questões afirmativas [...] o PROAAf que decide todo o processo” (E1).

A própria universidade ela tem um grupo que apoia os estudantes, a própria Comissão do PROAAf, que é a Comissão que cuida do Programa de Ações Afirmativas, o apoio é principalmente desse grupo e desse grupo sai as demandas pra tá cobrando outros pró-reitores, a reitora, por exemplo, o próprio Conselho Universitário<sup>32</sup>, que é bem rígido nessas questões de Programa de Ações Afirmativas, não sei porque, não sei qual que é a justificativa deles, porque a universidade é pública e não querer abrir vagas pra estudantes de escolas públicas ou de escolas indígenas do ensino básico, não sei porque fechar as portas pra esses estudantes se a única universidade que pode receber esses sujeitos é a universidade federal e que são públicas. E eu não sei porque teve uma época que fecharam as portas do curso de Medicina para estudantes indígenas. Isso também é um racismo velado, porque pra tu fechar as portas pra estudantes indígenas tu tem que ter uma justificativa bem elaborada, né, e naquela a justificativa foi de que o estudante indígena que tava no curso de Medicina tava retido em uma disciplina, só que não são todos os indígenas que são iguais e esses estudantes que estão vindo são mais capacitados do que aqueles que já entraram, nos primeiros anos. Então eu acho que tem uma infantilidade, digamos, das pessoas que compõe o Conselho Universitário ou não pensam, não tem nenhum conhecimento sobre essas diferenças. (E14)

Destaca-se que ambos os conselhos superiores da FURG são constituídos por representação dos estudantes de graduação. O acadêmico indígena entrevistado E1 falou um pouco sobre sua participação no COEPEA: “foi uma experiência boa sim, só que eu vi que o estudante não tem muita influência, não escutam muito o estudante, não tem muita opinião, assim, não tem muita liberdade pra colocar as questões que incomodam ou o que quer propor geralmente não é aceitado” (E1).

---

<sup>32</sup> O entrevistado E14 referiu-se, na verdade, ao COEPEA e não ao CONSUN, visto que Deliberação nº 109/2014, do COEPEA, foi a que aprovou o Edital do Processo Seletivo 2015 específico para ingresso de estudantes indígenas, ano em que não foi oferecida uma vaga para o curso de Medicina, conforme Ata nº 059 do COEPEA. A FURG tem dois conselhos superiores: o Conselho Universitário – CONSUN é o órgão máximo deliberativo da Universidade, destinado a traçar a política universitária e a funcionar como órgão recursal das decisões tomadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração – COEPEA em primeira e única instância. O COEPEA é o órgão superior deliberativo da Universidade em matéria administrativa, didático-científica, tecnológica e cultural, visando a assegurar o pleno funcionamento e desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/index.php>>. Acesso em 30 jul. 2018.

Na busca de maiores informações acerca de quando a FURG não ofereceu vaga para o curso de Medicina, conforme relatado por E14, bem como da justificativa apresentava pela FAMED, à época, consultou-se a Ata nº 059 do COEPEA, disponível no site da Secretaria Executiva dos Conselhos, que dentre outras pautas, delibera acerca da Proposta de Edital do Processo Seletivo 2015Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas, apresentado pela PROGRAD.

Tomando por base a decisão da FAMED de não oferecer vaga para o curso de Medicina, apesar de ter sido escolhido pelas comunidades indígenas como primeira opção para o processo de seleção, questionou-se a serviço de quem estaria a Universidade. Isso porque a existência de estudantes retidos no segundo ano do curso, justificativa para o não oferecimento de novas vagas, significaria uma obrigação dos professores em auxiliarem esses estudantes e não uma restrição ao ingresso de novos, diante da responsabilidade da Universidade em suprir essa deficiência estabelecida.

Alguns professores argumentaram, conforme relatado na Ata nº 059 do COEPEA (2014), que “a Universidade deve ser plural e inclusiva e que não se deve falar em meritocracia, pois ela é pública e financiada pelos impostos de todos, inclusive das comunidades indígenas”. Ainda, foi sugerido que essa questão fosse repensada, considerando que se trata das necessidades das comunidades, as quais realmente necessitam desses profissionais.

Outro aspecto levantado é o fato de que os discentes não deveriam ser culpabilizados por possíveis reprovações, sem que os professores repensassem o plano de ensino e o plano de aula, sendo necessária uma reflexão acerca do que seria a qualidade no ensino. Foi destacado, segundo a Ata nº 059 do COEPEA (2014), que “o Programa é exitoso e que mais da metade dos estudantes da FURG ingressantes nestas condições possuem coeficiente de rendimento superior à média geral dos estudantes da Universidade”, que deve reconhecer as comunidades tradicionais, pois isso é muito importante para o crescimento da Instituição.

Além disso, argumentou-se que o não oferecimento da vaga no curso de Medicina no edital de 2015, com efeito, significaria uma parada estratégica e de cunho pedagógico, o que refletiria a seriedade do programa, devendo-se sempre buscar o aperfeiçoamento do processo. Porém, destacou-se que é preciso lembrar que esses estudantes têm um compromisso com suas comunidades, de modo que os professores deveriam ter mais confiança neles e mais comprometimento com o processo de inserção.

Com efeito, o papel dos professores é muito importante para a inserção dos alunos indígenas, pois a integração nas aulas, o interesse demonstrado pela sua cultura, pela sua

aprendizagem demonstram que eles são bem-vindos e que têm muito a contribuir, proporcionando o reconhecimento da etnia como um todo. De forma geral, a pesquisa revelou que a relação com os professores é boa: “me dou super bem com os meus professores, ninguém vira a cara pra mim, puxam conversa nas aulas, perguntam como é na aldeia, como é a educação [...] eles valorizam a minha cultura, fazem essa interação (E7); é boa a minha relação com os professores, eles sabem que eu sou indígena, me ajudam” (E12).

Tem professores com aquele discurso de “ah, tão aqui tomando vaga de alguém”, mas tem professores muito bons, não é nem na questão do conteúdo, porque o conteúdo é totalmente fora desse contexto, né, mas assim de sentar e conversar, gostam de saber como é de onde eu venho, quem são os outros que tão aqui, tentam ajudar. Eles não te dão a coisa feita, tentam te direcionar mais ou menos onde você tem que ir, isso é legal, já tive professores muito legais. (E5)

Alguns dos acadêmicos indígenas entrevistados relataram que a recepção por parte dos professores foi melhor do que imaginavam.

Eu achei que não ia ser tanto assim, mas eu não tenho o que reclamar de nenhum professor, que nem eu falei, essa Raquel, ela conversou comigo sobre esse grupo de estudos, tem a professora também, de uma matéria bem difícil pra nós, que ela me auxilia bastante, toda semana “tá precisando de ajuda, tu quer alguma coisa”, aí, eu tenho um professor também que ele é virado mesmo só pros estudantes indígenas do Direito, então, tudo, ele cedeu sala pra mim estudar, aí eu ganho também monitoria da FURG, e essa monitoria é que me auxilia nos meus trabalhos, nas minhas dúvidas pra eu ir bem assim nas notas. Então quanto aos professores assim, a gente foi bem recepcionado, pelo menos no Direito foi assim, nos outros eu já não sei te dizer. No meu, não tenho o que reclamar deles. (E9)

Outros alunos apontam uma relação sem tratamento diferenciado: “tem alguns professores que batem na questão de tu não é diferente dos outros, que tu tem que seguir o mesmo ensinamento deles” (E6). Alguns classificaram sua relação com os docentes como normal, sem evidentes manifestações de valorização ou desvalorização da cultura, da identidade indígena, tampouco estabelecendo algum tipo de ligação com do conhecimento do índio e o conhecimento acadêmico, especialmente no caso de cursos na área das exatas: “não tem nada de especial, é como se fosse um aluno normal, teoricamente é. É uma relação professor/acadêmico, é o normal, se tiver necessidade vai em contato com o professor, até hoje todos foram prestativos” (E16).

A relação é bem aluno/professor, passam igual pra todos, não focam na cultura, não fazem muita ligação, acho até porque como a maioria é conta, então eles não atribuem a nenhuma cultura, que nem se fosse um curso mais com áreas culturais ou Medicina, coma medicina natural, pra utilizar plantas pra pessoas. Então, acho que é mais difícil pra eles fazer uma ligação com alguma cultura, então eles passam de uma forma mais geral. (E17)

Por outro lado, a pesquisa mostrou que as experiências negativas nesse contato como os docentes também se destacam.

Quando eu entrei na FURG, realmente, era muito mais difícil, bom, a primeira coisa que eu ouvi... não, primeiro, eu era o único indígena de uma etnia que não era daqui, totalmente desconhecida, sem o fenótipo que esperam ter o indígena, porque as pessoas esperam isso, acham que você tem que ter aqueles traços que aparecem na televisão pra você ser indígena, ela esperam e elas te cobram isso. E a primeira coisa que eu ouvi aqui foi “você tem que ter cuidado porque vocês têm inimigos aqui dentro” e aquilo me causou um conflito muito grande porque eu pensava “não, eu vim aqui pra fazer meu curso, me formar e voltar pra lá na paz”, eu nunca gostei de conflito e de repente eu chego aqui e as pessoas me falam que eu tenho inimigos ali dentro, que os professores são nosso inimigos. E como era uma pessoa muito influente na época, aquilo me apavorou, assim, então, eu me bloqueei muito pros professores, pra um dos professores pontuais. Uma vez, uma professora que era diretora na época me chamou pra conversar, foi na época em que eu me afastei da faculdade e aí aquilo me deixou em pânico, ela vai rasgar a minha matrícula e vai me mandar pra casa, na minha cabeça era isso que ia acontecer no momento. Só que eu percebi uma curiosidade muito grande da parte dela, ela queria me conhecer, ela não me conhecia ainda, tinha visto a minha etnia, mas não sabia quem eu era, parecia mais curiosa que hostil, na verdade. Naquele momento eu tinha muito receio dos professores, eu tinha medo dos professores. (E2)

Com efeito, há que se pensar no papel que a Universidade tem na luta conta o preconceito e pelo reconhecimento.

A universidade não foi pensada para povos indígenas, ela tem um contexto todo a parte, de conhecimentos nas diversas áreas, aí, eu acho que pela presença de indígenas nas universidades, ela deveria pensar alguma coisa voltada nesse contexto, alguma disciplina, alguma cadeira que envolvesse mais essa questão, até pra clarear *pras* outras pessoas algumas coisas, pra desconstruir alguns discursos que já estão bem impregnados, né. A Universidade poderia interferir mais de forma positiva. (E5)

O estudo aponta que é possível em muitos casos é possível fazer com que haja uma interação, relacionando os conhecimentos indígenas, de suas etnias, com o conhecimento

acadêmico, em prol da formação que esses estudantes, que agora fazem parte da Universidade, vieram buscar.

A interação entre os conhecimentos da faculdade e da minha etnia é tranquila. A gente fala tanto em humanização ali dentro e a minha vivência, na minha criação não é nada distante, porque pelo que se fala ali dentro parece uma coisa muito distante e você enxergar a pessoa como um todo é algo que eu vivencio, na minha cidade é assim, na minha comunidade é assim, você ter essa percepção comunitária das coisas, também não é nenhuma novidade na minha vida [...] E levar um pouco desse conhecimento técnico pra lá também, pra favorecer o conhecimento tradicional também, que já existe há muito tempo. Existe uma resistência muito grande na verdade das duas partes, daqui pra lá e de lá pra cá, não existe uma disponibilidade muito grande em estabelecer uma conexão entre as duas, talvez mais daqui pra lá, mais do conhecimento médico, biologicista, como eles tanto falam para os conhecimentos tradicionais, existe uma resistência maior desse lado aqui. (E2)

Ficou evidenciada a necessidade de se realizar uma interação entre esses dois mundos dentro dos cursos, dentro da FURG, que agora, de fato, conta com a presença, cada vez mais, de alunos indígenas. Quer dizer, há que se redirecionar o ensino, revendo-se os padrões institucionalizados de valores culturais, levando-se em conta todos os atores sociais que compõem a Universidade nos dias de hoje, pensando-se um pouco mais na atuação do futuro profissional indígena, nas suas comunidades, considerando as especificidades existentes.

A cadeira de Políticas Públicas poderia relacionar com os indígenas. O que é feito é abordar os cuidados mais gerais para os não indígenas, não tem uma especificidade, tipo, políticas públicas, referente aos indígenas, isso não é feito no curso de enfermagem, na universidade, eu puxei essa questão num evento que a gente fez para o pessoal pensar mesmo, tipo, que curso que é esse aí, que trabalha tanto a questão dos cuidados diferenciados, mas que na prática, até mesmo, no teórico, nunca discute essa questão, só as questões gerais. Esses eventos que a gente fez são mais uma forma de a gente dizer nós estamos aqui. Eu como indígena e futuro profissional preciso saber das políticas públicas relacionadas aos indígenas, eu não preciso saber, quer dizer, até que eu preciso, mas não tanto quanto uma política diferenciada relacionada aos indígenas, por exemplo, e coisa que não é debatido. Então eu vejo essa necessidade do próprio curso trazer mais essas questões pra dentro do curso, né, pra universidade, que tem indígenas. (E3)

Ainda, mais atividades envolvendo uma aproximação entre a comunidade acadêmica e os estudantes indígenas da FURG, uma visita<sup>33</sup> à aldeia realizada no primeiro semestre deste

---

<sup>33</sup> Acadêmicos da disciplina Danças Étnicas, integrantes do Coletivo Indígena e o grupo de Apoio Pedagógico do curso de Educação Física da FURG organizaram uma visita à Aldeia Pinhalzinho, localizada no município de Planalto (RS), de 20 a 22 de abril. A iniciativa foi planejada como uma atividade de saída de campo, integrando 40 pessoas da comunidade acadêmica, entre professores, pesquisadores e estudantes de Educação Física e

ano, destacada por vários acadêmicos entrevistados, como um “momento de integração bem importante que a FURG no proporcionou” (E7).

Dessa forma, pode-se dizer que os resultados do estudo apontam um esforço institucional para a inserção indígena na Universidade, reconhecido, inclusive, pelos próprios estudantes indígenas, por meio de ações afirmativas voltadas, especialmente, à sua permanência. No entanto, sinalizam também para as situações discriminatórias e preconceituosas vivenciadas no ambiente acadêmico, ainda nos dias de hoje. Mesmo que em um ritmo menor, estas refletem a necessidade da luta constante pelo reconhecimento da identidade indígena, evidenciada, inclusive, entre eles mesmos, os acadêmicos indígenas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, procurou-se compreender o processo de inserção indígena na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, a partir da luta pelo reconhecimento de sua identidade. A temática das ações afirmativas e das cotas nas universidades encontra-se frequentemente em discussão na sociedade, tornando-se necessário ouvir os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo e atentar para suas percepções e sentimentos quanto à sua inserção no ensino superior.

É clara a relevância das ações afirmativas e das cotas no país, compreendidas enquanto mecanismos que objetivam oferecer igualdade de oportunidades a todos, visando remover barreiras, formais e informais, conforme (OLIVEN, 2007), que impedem o acesso de determinados grupos ao mercado de trabalho, ao ensino superior, a posições de liderança, dentre outros. Tratam-se de medidas reparatórias, que buscam corrigir situações de discriminação e desigualdade, nas quais se encontram determinadas minorias étnicas, por séculos segregadas e marginalizadas, como os indígenas, na sociedade brasileira.

O reconhecimento da identidade indígena reflete-se, certamente, na sua qualificação universitária, focada na própria causa indígena, envolvendo a questão da luta pela demarcação das terras indígenas, bem como o retorno qualificado para as suas reservas. São os objetivos imediatos dos estudantes indígenas que buscam o ensino superior, a possibilidade de suas aldeias possuírem seus próprios profissionais, médicos, enfermeiros, advogados, professores mais qualificados, para melhorar as condições de vida das famílias e da comunidade, em geral, além de fortalecer sua competência de negociação, pressão e intervenção, segundo Luciano (2006), dentro e fora de suas comunidades, em sua luta contínua para ter seus direitos reconhecidos e garantidos.

As políticas públicas envolvendo ações afirmativas, como o acesso diferenciado à educação superior, por meio de reserva de vagas ou vagas suplementares para indígenas, bem como as que envolvem a permanência desses estudantes na universidade, como bolsas, acompanhamento pedagógico, tem o dever de garantir-lhes o direito de se inserirem nesse ambiente educacional. Isso acaba tornando as universidades espaços mais inclusivos, valorizando-se as diferenças sociais, culturais e físicas, de modo que todos sejam tratados com igualdade e respeito.

Daí a necessidade de se investigar o processo de inserção indígena na FURG, nesse contexto da luta por reconhecimento, compreendendo suas pretensões individuais e coletivas, levando em conta a questão da justiça social, os padrões institucionalizados de valores

culturais e o preconceito, ainda presente na sociedade como um todo, além dos sentimentos de injustiça e desrespeito oriundos dessa discriminação, especialmente neste novo espaço: a Universidade. Além de fazer parte do crescente processo de escolarização indígena, o ensino superior tem sido vislumbrado como um direito, efetivamente, e escolhido pelos povos indígenas como um espaço de afirmação, de modo que as universidades, nessa perspectiva, tornam-se aliadas em suas lutas (BERGAMASCHI e KURROSCHI, 2013).

Os povos indígenas têm garantidos, constitucionalmente, os direitos à educação e a ser índio, além da possibilidade de ingresso no ensino superior a partir da reserva de vagas. De fato, a Constituição Federal de 1988 reconheceu-lhes o direito de permanecer índios, povos etnicamente diferenciados e sujeitos coletivos de direitos. Além disso, conforme Lima (2018), desse recente período de desenvolvimento do país, com políticas de combate à pobreza e de universalização da educação, em especial, de acesso ao ensino superior, tem-se a própria implantação das ações afirmativas e das cotas.

Entretanto, ainda que esse reconhecimento jurídico da identidade indígena esteja posto, bem como lhes sejam garantidos os direitos fundamentais constitucionais, como a educação, esse ingresso diferenciado ao ensino superior não garante aos alunos indígenas uma inserção efetiva, considerando sua permanência e conclusão do curso. De acordo com Bicalho (2015), a dificuldade na exequibilidade das leis envolvendo os direitos indígenas é reflexo da diferença que existe entre o discurso e a prática.

Nesse sentido, a precariedade da educação básica indígena foi destacada por todos os acadêmicos indígenas entrevistados da FURG, considerando a importância do sistema de cotas e das ações afirmativas para o indígena ingressar no ensino superior. As dificuldades que esses alunos enfrentam na Universidade, bem como as evasões que ocorrem, vêm de uma falta de preparo que começa na educação básica. Foi ressaltado o descaso com a educação dentro das comunidades indígenas, por parte dos entes da federação, constatando-se que estados e municípios empurram essa responsabilidade uns para os outros, o que, aliado à constante escassez de recursos, reflete na falta de qualidade da educação básica oferecida aos povos indígenas, ainda que a lei garanta o contrário. Aliás, um dos objetivos dos indígenas na Universidade é exatamente qualificar mais educação básica dentro das aldeias, caracterizada pelos entrevistados como fraca e superficial.

Ainda que, na maioria das vezes, o ensino fundamental ocorra nas aldeias e o médio fora, em cidades próximas, os acadêmicos indígenas têm dificuldade para acompanhar as aulas, pois, segundo os mesmos, não há uma base boa para absorver bem os conteúdos das disciplinas, de modo que muitos precisam suprir essas necessidades, para conseguir

acompanhar as aulas. Por certo, à medida que as aulas vão avançando, outras dificuldades vão se somando.

Daí o destaque dado ao acompanhamento pedagógico oferecido pela FURG, que tem compreendido essa dificuldade do estudante indígena na questão da aprendizagem, atuando por meio das monitorias discentes, consideradas fundamentais para o seu desenvolvimento e a sua permanência na Universidade. Os monitores, geralmente alunos dos anos seguintes aos dos acadêmicos indígenas, auxiliam-nos nos estudos, trabalhos e provas.

Ressalta-se também o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) Indígena e Quilombola, que atua enquanto uma demanda voltada ao acolhimento e a permanência desses estudantes, a partir dessas dificuldades trazidas da educação básica. Os próprios alunos indígenas ajudam na recepção de seus pares, tendo passado pelas mesmas dificuldades quando ingressantes

Destinado à promoção de equidades e justiça social na formação acadêmica e cidadã dos alunos da Universidade, pode-se dizer que o Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante da FURG, em sua linha de atuação afirmativa, abrangendo ações que promovam a igualdade de oportunidades para todos que acessam a Universidade, é um exemplo da aplicação da paridade participativa de Fraser (2002). O princípio da paridade de participação estabelece que a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros da sociedade interagir entre si como pares, sujeitos de direitos e deveres, cada qual reconhecido em suas especificidades, de modo que a igualdade, de fato, representa a única forma de se estabelecer justiça, sem juízos de valores, e aqui, está-se falando da equidade, no sentido de tratar os desiguais de maneira desigual.

Assim, os resultados do presente estudo apontam um esforço institucional para a inserção indígena na Universidade, por meio de ações afirmativas voltadas, especialmente, à sua permanência, reconhecido, inclusive, pelos próprios estudantes indígenas. Alguns dos entrevistados destacaram que a FURG seria uma das melhores universidades, tomando por base esse apoio que dá aos alunos, com os serviços das pedagogas e assistentes sociais da PRAE, indispensável para a sua permanência na Universidade.

Além disso, evidencia-se o comprometimento da atuação FURG com aquilo que se propôs, ou seja, nas palavras de um dos acadêmicos indígenas entrevistados, abrir suas portas a essas minorias étnicas, a partir do momento em que procura, constantemente, investir num diálogo de aproximação da comunidade acadêmica com os estudantes indígenas da FURG. Nesse sentido, destaca-se a formação continuada dos bolsistas de apoio pedagógico, que vem ocorrendo ao longo de 2018, envolvendo oficinas e rodas de conversa acerca de temas

relacionados às políticas afirmativas. Além disso, mesmo com os problemas financeiros que vivencia, considerando o cenário econômico nacional em que está inserida, incentiva a integração entre as comunidades acadêmica e indígena, por meio de diversos encontros culturais.

Nesses 9 anos de Processo Seletivo Específico para Indígenas na FURG, pode-se constatar uma crescente procura pelos cursos que a Universidade oferece, além de uma diminuição no número de desistências, refletindo-se, de forma efetiva, numa maior democratização do acesso ao ensino superior. No entanto, os resultados da pesquisa sinalizam também para as situações discriminatórias e preconceituosas vivenciadas no ambiente acadêmico. Alguns acadêmicos indígenas revelam terem sido alvo de preconceito na FURG, nem sempre velado, seja por parte dos demais colegas universitários, inclusive, cotistas, seja pelos professores, especialmente no curso de Medicina.

Os conflitos sociais e as transformações da sociedade dão-se a partir dos sentimentos de injustiça e desrespeito, de um ataque a identidade pessoal ou coletiva, de tensões morais, decorrentes da violação das pretensões de identidade individual e coletiva. Constituem-se como buscas interativas pela consideração intersubjetiva de sujeitos e coletividades, que ocorrem em três dimensões distintas, mas interligadas: a emotiva, a estima social e a jurídico-moral, segundo Honneth (2003).

Na dimensão jurídico-moral, que possibilita ao indivíduo ser reconhecido como membro da sociedade e protegido por determinados direitos, as tensões morais identificadas são causadas, essencialmente, por essas experiências de preconceito, considerado por muitos dos entrevistados como o maior inimigo na vivência universitária, configurando, inclusive, como uma barreira intransponível para o indígena. O preconceito muitas vezes está ligado ao fato de que muitas pessoas não concordam com as ações afirmativas, manifestando-se contrariamente às cotas, acusando os indígenas de estarem tirando as vagas daqueles que por mérito poderiam estar na Universidade.

Contrapondo esse argumento contrário às cotas e às ações afirmativas, a maioria dos entrevistados lembram que as vagas dos indígenas na FURG são suplementares, não havendo, assim, motivo para esse preconceito. Essas atitudes discriminatórias revelam, com efeito, a necessidade da luta constante pelo reconhecimento da identidade indígena, sempre ressaltando seu direito constitucional a ser quem são e o direito à educação. Destaca-se que essa luta é evidenciada no estudo, inclusive, entre eles mesmos, os acadêmicos indígenas.

Nesse sentido, a pesquisa revelou o não reconhecimento da identidade indígena, considerando que alguns indígenas não reconhecem a si, tampouco a seus pares como índios.

Isso ocorre essencialmente entre os acadêmicos indígenas mais jovens e que não moram nas comunidades ou aldeias, são os que não falam o idioma indígena, nem carregam consigo qualquer elemento da cultura, das tradições indígenas.

Trata-se de um reconhecimento da identidade indígena apenas formal, diante da própria Declaração Original de Membro da Comunidade ou Aldeia Indígena, exigida para a comprovação de que o candidato ao processo seletivo pertence à comunidade indígena no território nacional. Quer dizer, na prática, conforme alguns dos próprios acadêmicos indígenas entrevistados, não se pode reconhecer como índio, aquele que não se reconhece. Pode-se dizer, dessa forma, que há uma falta certo controle social, o que configura como uma sugestão para o aprimoramento da política de inserção.

Por outro lado, ainda que a reflexão sobre quem são os indígenas seja uma preocupação recorrente, em função da imagem genérica que se estabeleceu, conforme Bergamaschi e Kurroschi (2013), cabe destacar o incômodo que causa a questão do estereótipo indígena, evidenciado neste estudo. Surpreende que a imagem dos indígenas que se tenha ainda hoje, mesmo em um ambiente universitário, seja a de pessoas que vivem seminuas, no meio da mata, dormindo em ocas e utilizando a caça e a pesca como forma de subsistência. Com efeito são visões distorcidas, muitas vezes pejorativas sobre a cultura indígena ou mesmo falta de informação do que significa, de fato, ser tradicional, as quais contribuem para o sentimento de injustiça e preconceito descrito ao longo da pesquisa.

No âmbito da dimensão emotiva, que permite ao indivíduo uma confiança em si mesmo, a distância e a saudade das famílias configuram-se como as tensões morais responsáveis, inclusive, pela possível desistência dos acadêmicos indígenas, tendo em vista a forte ligação que mantêm com as famílias. Nos relatos, as famílias aparecem como quem apoia os estudantes, incentiva-os a continuar e a não desistir, além do motivo pelo qual muitos estão na Universidade.

As tensões morais identificadas na dimensão da estima social, que proporciona ao sujeito a autoestima, são causadas a partir de adversidades encontradas na sala de aula, com relação às matérias e às disciplinas dos cursos. Em comparação aos não indígenas, os estudantes indígenas sentem-se em diversas vezes incapazes, diferentes, inferiores.

Com efeito, conforme Honneth (2003), os conflitos sociais ressaltam a luta pela dignidade humana, pela integridade física e pelo reconhecimento do valor das diversas culturas e modos de vida, evidenciando-se nessas diversas lutas por reconhecimento uma força moral que impulsiona movimentos sociais, capazes de restaurar relações de reconhecimento mútuo. Destaca-se no âmbito da FURG o Coletivo Indígena, organização

criada pelos acadêmicos para dar voz à etnia, reunindo todos os estudantes indígenas da Universidade.

Pode-se dizer que o Coletivo representa o resultado da luta por reconhecimento na Universidade, pois das situações de conflito é que nasceu essa solidariedade capaz de articular uma organização. Atua em prol da cultura e da visibilidade indígena, como uma ferramenta contra o preconceito, conforme argumentam alguns entrevistados, pois os não indígenas que criticam, muitas vezes, não têm muito conhecimento sobre a cultura e como as coisas funcionam, e aqueles que estão dispostos, têm a oportunidade de mudar seu pensamento. Também trata das questões relacionadas à permanência na Universidade, no diálogo com os gestores, tentando manter aquilo que já foi conquistado com as ações afirmativas, e, de forma geral, à própria causa indígena, além de tentar ajudar da melhor forma possível aqueles recém-chegados.

Tem-se a identidade indígena alinhada aos traços da identidade moderna de Taylor, tomando por base o fato de que a individualidade se realiza plenamente com o reconhecimento no plano social. O indivíduo só define sua identidade por meio do diálogo com outros membros da sociedade, com aquilo que essas outras pessoas esperam dele e, às vezes, até em luta contra as expectativas dos outros sobre ele.

A pesquisa revela que com o passar do tempo e da convivência, a relação entre os colegas indígenas e não indígenas atinge um outro patamar de reconhecimento. Os acadêmicos indígenas que estão há mais tempo na FURG destacam que colegas, hoje em dia, os cumprimentam nas apresentações de trabalho, reconhecendo o quanto eles foram bem. Outros alunos indígenas sentem-se reconhecidos como colega de fato, ocupando o seu espaço, com o respeito dos colegas não indígenas, dos professores, sentem-se estando no mesmo nível dos demais, alguém que pode somar.

Dessa forma, entende-se que a instituição FURG, enquanto poder público, tem contribuído, para atenuar a dívida brasileira para com os povos originários. Contudo, ainda há muito o que fazer, especialmente, no que diz respeito ao preconceito presente em meio a comunidade acadêmica, pois pode-se dizer que é nele que o processo de inserção indígena na FURG esbarra. Nesse sentido, há que se aprimorar mecanismos e intensificar debates, na tentativa de dar fim a atitudes preconceituosas para que, conforme salienta Atháide (2010), de fato e de direito, os indígenas possam sentir-se em casa, sentir-se parte da Universidade e, assim, com a sua presença, conhecimento e cultura, contribuir para o amadurecimento dos setores e áreas, sobretudo, das pessoas que compõem a Universidade, hoje.

As palavras do então Vice-Reitor da FURG, Ernesto Luiz Casares Pinto<sup>34</sup>, à época das discussões com a comunidade acadêmica acerca da inclusão dos estudantes indígenas, refletem isso, pois frequentar a Universidade oportuniza ao indígena não só a aprendizagem, mas também o crescimento como ser humano. Havendo a demanda por qualificação por parte dessa comunidade, as universidades enquanto poder público tem o dever de propiciar o acesso ao ensino superior àqueles colocados à margem da sociedade por tanto tempo. Não se trata apenas de inclusão, mas de integração, à medida que eles atuarão em suas comunidades e deixarão um pouco de sua cultura na convivência dentro da comunidade universitária, acabando com esse ranço de preconceito que circunda a sociedade há séculos.

Com efeito, ao inserir o cidadão indígena em uma sociedade que não é a sua, a universidade é agente de mediação no reconhecimento da identidade do indivíduo, que agora está diante da junção de dois universos, de origem e de destino, completamente diversos, com conhecimentos, práticas, costumes diferentes. Segundo o MEC, o apoio às iniciativas de inclusão indígena nas universidades tem como objetivos, dentre outros, resgatar sua identidade, mas o discurso oficial nem sempre condiz com a prática, esbarrando-se também na questão do preconceito.

Dessa forma, a FURG e sua comunidade acadêmica, em especial, seus educadores, têm o desafio de ir além das ações afirmativas e das cotas, dialogando, efetivamente, cada vez mais, com as diferenças, na tentativa de se rever padrões de valores culturais, já que agora conta alunos que não compartilham dos mesmos. Com efeito, Athayde e Brand (2009) já afirmavam que pouco se discute acerca das necessidades e possibilidades de transformação do modelo de universidade que se têm, a partir da chegada desses novos clientes. A questão do currículo e das questões metodológicas, bem como planos de ensino e planos de aula, precisam ser repensados, considerando-se a realidade daqueles que foram convidados a adentrar a Universidade, não podendo resumir-se a ideia de que os indígenas não conseguem acompanhar as aulas.

É preciso compreender as dificuldades e incompreensões que ocorrem nesse encontro entre instituições indígenas e não indígenas, as quais acabam gerando discriminações e preconceitos. Compreender as percepções e os sentimentos dos demais envolvidos no processo de inserção indígena no ensino superior, em especial os não indígenas, pode levar a futuras pesquisas.

---

<sup>34</sup> Gestão 2005-2012.

**Seminário discute a inclusão do índio na FURG.** 2010. Disponível em: <[https://www.furg.br/index.php?id\\_noticia=15828](https://www.furg.br/index.php?id_noticia=15828)>. Acesso em: 02 nov. 2017.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGNES, Juliane Sachser, FREITAS, Maria de Fátima Quintal de, KLOZOVSKI, Marcel Luciano, COSTA, Zoraide da Fonseca, e ROCHA, Carla Marlana. A permanência e a conclusão no ensino superior: O que dizem os Índios da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO) – Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2426>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ATHAYDE, Fernando Luís Oliveira e BRAND, Dr. Antônio Jacó. A Inserção De Indígenas No Ensino Superior Público: O Que Dizem Esses Sujeitos? **III Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade**, 2009. Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication-type=artigos&paged=63>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Márcio André Leal; MESQUITA, Zilá. Organizações sociais e agroecologia: construção de identidades e transformações sociais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 48, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/939>>. Acesso em 02 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. As Concepções de Identidade e as Relações entre Indivíduos e Organizações: um Olhar sobre a Realidade da Agricultura Ecológica. **RAC-Eletrônica**, v. 1, n. 1, art. 2, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/961>>. Acesso em 05 jun.2017.

BENEVIDES, Rubens de Freitas. O debate entre Axel Honneth e Nancy Fraser e algumas Implicações para a sociedade brasileira. **Emblemas – Revista do Departamento de História e Ciências Sociais – UFG/CAC**. v. 10, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/emblemas/article/view/29216>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e KURROSCHI, Andreia Rosa da Silva Estudantes Indígenas na Ensino Superior: o Programa de Acesso e Permanência na UFRGS. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013 – ISSN: 1982-3207. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/45654/28834>>. Acesso em 10 abr. 2018.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. O Reconhecimento Indígena Além do Direito: Uma Referência ao Povo Indígena Tapuia do Carretão. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 25, n. 4, p. 573-584, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/files/journals/4/articles/4398/public/4398-12827-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei da Cotas – Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 1º mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Ações Afirmativas – Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4228.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm)>. Acesso em: 1º mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 1º mai. 2017.

BRITO, Patrícia Oliveira. **Indígena-Mulher-Mãe-Universitária o estar-sendo estudante na UFRGS**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148633/001003096.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior público federais e estaduais do Brasil: Levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais**. 2008. Disponível em: <[http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/mato\\_grosso\\_do\\_sul/index.htm](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/mato_grosso_do_sul/index.htm)>. Acesso em 20abr. 2018.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Ver. Bras. Enferm.** Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em 02mar. 2018.

CARVALHO, José Jorge. **Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico**. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. Disponível em: <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao\\_acoes\\_afirmativas.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf)>. Acesso em: 1º mai. 2017.

CESCO, Marcelo Lucas. **Reconhecimento em Axel Honneth**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1111>>. Acesso em: 02 set. 2017.

COPERSE. **Processos Seletivos**. Disponível em: <<http://www.coperve.furg.br/>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade de Mato Grosso do Sul**. São Paulo: PUC. Tese (Doutorado em Educação - Currículo), Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10055/1/Maria%20Jose%20de%20Jesus%20Alves%20Cordeiro.pdf>>. Acesso em 20abr. 2018.

CORRÊA, Fernanda Müller. **Identidade e reconhecimento em Charles Taylor: a questão Multicultural na sociedade liberal-democrática**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6393>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 29, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a13>>. Acesso em: 1º mai. 2017.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRASER, Nancy. Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: J. SOUZA (org.), **Democracia Hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. A Justiça Social na Globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63:7-20, 2002. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/1250>>. Acesso em: 15 set. 2017.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or Recognition? A political-philosophical exchange**. London: Verso, 2003.

FURG. **Deliberação nº 157/2010**. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração. 2010. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/15710.htm>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Ata nº 059**. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração. 2014. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/atas/coepea/059.pdf>>. Acesso em: 30jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Deliberação nº 160/2010**. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração. 2010. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/16010.htm>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Deliberação nº 080/2012**. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração. 2012. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/08012.htm>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Deliberação nº 090/2012**. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração. 2012. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/09012.htm>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Deliberação nº 109/2014**. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração. 2014. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/delibera/coepea/10914.pdf>>. Acesso em: 30jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Edital do Processo Seletivo 2018Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas**. Pró-Reitoria de Graduação. 2018. Disponível em: <[http://coperve.furg.br/images/Editais/2018/indigenas/Edital\\_Indigenas\\_2018.pdf](http://coperve.furg.br/images/Editais/2018/indigenas/Edital_Indigenas_2018.pdf)>. Acesso em: 31jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Indígenas Kaingangs visitam a FURG**. 2009. Disponível em: <[https://www.furg.br/index.php?id\\_noticia=13940](https://www.furg.br/index.php?id_noticia=13940)>. Acesso em: 02 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa 001/2016**. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. 2016. Disponível em: <[http://www.prae.furg.br/images/Documentos/Documentos/2016/INSTRU%C3%87%C3%83O\\_NORMATIVA\\_AP.pdf](http://www.prae.furg.br/images/Documentos/Documentos/2016/INSTRU%C3%87%C3%83O_NORMATIVA_AP.pdf)>. Acesso em: 02 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 019/2009**. Conselho Universitário. 2009. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/consun/01909.htm>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 012/2010**. Conselho Universitário. 2010. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/consun/01210.htm>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 012/2012**. Conselho Universitário. 2012. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/consun/01212.htm>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 020/2013**. Conselho Universitário. 2013. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/consun/02013.htm>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Seminário discute a inclusão do índio na FURG**. 2010. Disponível em: <[https://www.furg.br/index.php?id\\_noticia=15828](https://www.furg.br/index.php?id_noticia=15828)>. Acesso em: 02 nov. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Acesso de negros às universidades públicas**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>>. Acesso em: 1º mai. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo, Ed. 34, 2003.

IBGE. **Tendências demográficas: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos censos demográficos 1991e2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 16). Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia\\_demografica/indigenas/indigenas.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/indigenas/indigenas.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2017.

IBGE. **Os Indígenas no Censo Demográfico 2010 - primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2017.

LAGE, Janaina. População indígena cresceu 150% na década de 90. **Folha Online**. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u74571.shtml>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre Vol. 24, Ed. 50, 2018. (Jan-Apr 2018): 377-448. Disponível em: <<https://search.proquest.com/openview/4981de96d48867a145ae6ab6bd737f21/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040949>>. Acesso em: 1º ago. 2018.

LUCAS, Doglas Cesar; OBERTO, Leonice Cadore. Redistribuição versus reconhecimento: apontamentos sobre o debate entre Nancy Fraser e Axel Honneth. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)**, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/4773>>. Acesso em: 1º out. 2017.

LUCIANO, Gersm dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento LACED, 2006. 227 p. (Coleção Educação para todos, 12). (Vias dos saberes, n. 1). Obra com apoio da Fundação Ford e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

MATTOS, Patrícia. **O reconhecimento social e sua refundação filosófica em Charles Taylor**. In: SOUZA, Jesse; MATTOS, Patrícia. Organizadores. Teoria Crítica no Século XXI. São Paulo: Annablume, 2007, p. 41-54.

MEC. **Universidade gaúcha forma a primeira indígena em medicina**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/43031-universidade-gaucha-forma-a-primeira-indigena-em-medicina>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Indígenas de Rondônia têm reserva de vagas de graduação**. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacaosuperior1690610854/30681indigenas-de-rondonia-tem-reserva-de-vagas-de-graduacao>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Reconhecimento em debate: os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado Habermasiano. **Revista de Sociologia e Política On-line**. Nº 29. Curitiba, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782007000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782007000200012)>. Acesso em: 05 nov. 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 1º mai. 2017.

MORAIS, Alexander Almeida. A Concepção de Charles Taylor de uma Ética da Autenticidade unida a uma Política do Reconhecimento. **Revista Filosofia Capital – RFC**

ISSN 1982-6613, Brasília, vol. 6, n. 13, 2011. Disponível em: <<http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/view/215>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

NOBRE, Marcos. **Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica**. In: HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003, p.7-19.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e políticas de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/539/375>>. Acesso em: 1º mai. 2017.

PAIVA JÚNIOR, Fernando Gomes de; LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza; e MELLO, Sérgio Carvalho Benício de. Validade e Confiabilidade na Pesquisa Qualitativa em Administração. **Revista de Ciências da Administração**. v. 13, n. 31, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2011v13n31p190/20846>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

PINTO, Celi Regina Jardim. Nota sobre a controvérsia Fraser–Honneth informada pelo cenário brasileiro. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, 74: 35-58, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n74/03.pdf>>. Acesso em: 1º out. 2017.

REY, Fernando Gonzáles. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade – os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SIMÕES, Julio Assis. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50109/54229>>. Acesso em: 1º out. 2017.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, 2006.

STF. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186**. Distrito Federal. 2009. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADPF&s1=COTAS&processo=186>>. Acesso em: 1º mai. 2017.

TAYLOR, Charles. **O que é agência humana?** In: SOUZA, Jesse; MATTOS, Patrícia. Organizadores. Teoria Crítica no Século XXI. São Paulo: Annablume, 2007, p. 7-40.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A educação superior e a luta por reconhecimento: analisando o processo de inserção indígena na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Pesquisadora Responsável: Karina da Silva Molina

Telefone para contato da pesquisadora: 53 991182691

#### JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o processo de inserção indígena na Universidade Federal do Rio Grande – FURG e sua relação com a luta pelo reconhecimento de sua identidade é a busca pela justiça social, a partir das ações afirmativas, fundamentais na tentativa de compensar séculos de exclusão de determinados povos, refletida nas desigualdades raciais e, conseqüentemente, sociais, que caracterizam o Brasil. A pesquisa se justifica partindo da necessidade de reconhecimento da identidade indígena, tendo a universidade, enquanto poder público, o dever de mediar esse processo, garantindo o direito à educação. Portanto, é preciso investigar a busca pela inserção na universidade no contexto da luta pelo reconhecimento identitário, levando em conta a questão da justiça social, os padrões institucionalizados de valores culturais e o preconceito ainda presente na sociedade, além dos sentimentos de injustiça e desrespeito oriundos dessa discriminação. O objetivo desse projeto é compreender como o processo de inserção indígena na Universidade Federal do Rio Grande – FURG relaciona-se com a luta pelo reconhecimento de sua identidade.

O(s) procedimento(s) de coleta de dados tem envolvido observações e, a partir de agora, entrevistas com os acadêmicos indígenas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

#### DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “A educação superior e a luta por reconhecimento: analisando o processo de inserção indígena na Universidade Federal do Rio Grande – FURG”. Fui informado(a) pela pesquisadora Karina da Silva Molina dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo (  ) Não autorizo (  ) a publicação de eventuais fotografias que a pesquisadora necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação.

Local e data: Rio Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE II

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Nome completo:

Idade:

Estado civil:

Etnia qual pertence:

Curso:

Ano/Semestre:

1. Em que tipo de escola cursou a educação básica (pública, particular, na aldeia, na cidade)?
2. Qual sua renda mensal familiar (salário mínimo)?
3. Você contribui para a renda familiar de alguma forma?
4. Reside na aldeia/comunidade ou na cidade (sozinho(a), com parentes)?
5. Fale sobre sua comunidade. Como foi criado(a)?
6. Como foi a sua infância? Qual foi o maior ensinamento que seus pais te deixaram? O que eles idealizavam para você?
7. A juventude? Quais eram seus objetivos e ideais?
8. Houve alguma mudança significativa, um fato que marcou a sua vida?
9. Existe alguma característica dessa etnia que você considera forte e que você carrega? Há elementos culturais dessa etnia que você preserva?
10. Concluindo seus estudos na universidade deseja voltar para a sua aldeia/comunidade ou na cidade? Por quê?
11. O sistema de cotas, as ações afirmativas, é importante para o indígena ingressar no ensino superior? Por quê?
12. Por que você faz um curso superior? Que situações o(a) levaram entrar para a universidade (trajetória de vida, perspectivas, influências)? Quais suas principais motivações?
13. Houve incentivo em sua casa, na sua comunidade/aldeia?
14. Quem são os demais integrantes de sua comunidade/aldeia (conhece a todos, são próximos, alguém mais estuda na FURG...)?
15. Há quanto tempo estuda na FURG?
16. E na FURG, você conhece todos os alunos da sua turma? Participa de algum outro grupo/organização na universidade – grupo de estudos, DA, Coletivo (buscar os motivos e como é essa participação)?

17. Dentre esses grupos aos quais você faz parte, com qual é você mais se identifica, tem mais afinidade, se sente melhor participando? Por quais motivos?
18. O que você tem em comum com o seu grupo?
19. O que o faz diferente do seu grupo?
20. Como os outros vêem você? O que eles falam?
21. Como você se vê na sua graduação? Como você se sente, como índio, na universidade?
22. O que está aprendendo na FURG possibilita interação com o conhecimento adquirido pela sua etnia?
23. Como são as suas participações nas aulas da graduação, seminários, conferências e outros, durante sua estada na universidade? Você sente que elas fazem de você uma outra pessoa?
24. Como é a relação com os professores? Valorizam sua cultura, sua identidade indígena e estabelecem ligações com o conhecimento do índio e o conhecimento acadêmico.
25. Analisando a sua experiência e a dos colegas acadêmicos índios, em que sentido a universidade mais interfere na vida de vocês?
26. Quais as dificuldades enfrentadas na vivência universitária? Quem é o maior adversário/inimigo?
27. O que leva alguns acadêmicos indígenas a desistir?
28. Quem apoia vocês? Como é esse apoio?
29. Quem atrapalha? Por quê?
30. O que você pensa a respeito do futuro? O que você pretende fazer daqui para frente?