



**Universidade de Brasília**

**Instituto de Ciências Sociais**

**Departamento de Antropologia**

**Reestruturação Universitária e Inclusão na Universidade de Brasília: a  
experiência do Reuni Indígena.**

**Ana Livia Rolim Saraiva**

**Brasília, 2014**

**Universidade de Brasília**

**Instituto de Ciências Sociais**

**Departamento de Antropologia**

*Monografia de Graduação*

**Reestruturação Universitária e Inclusão na Universidade de Brasília:  
a experiência do Reuni Indígena.**

Monografia apresentada ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília como um dos requisitos para obtenção do grau de bacharel em Ciências Sociais, com habilitação em Antropologia.

**Ana Livia Rolim Saraiva**

Banca examinadora:

**Stephen Grant Baines (DAN/UnB) – Orientador**

**Antonádia Borges (DAN/UnB)**

Brasília,

Dezembro de 2014

**Dados internacionais de catalogação-na-Publicação (CIP)**

**SARAIVA, Ana Livia Rolim.**

**Reestruturação Universitária e Inclusão na Universidade de Brasília: a experiência do Reuni Indígena.**

**/Ana Livia Rolim Saraiva. Universidade de Brasília: Brasília, 2014. 126 p.**

**Trabalho de Conclusão de Curso de Antropologia da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do grau de bacharel em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia Social.**

**Orientador: Prof. Dr. Stephen Baines.**

**1. Convênio FUB-FUNAI 2. Ação afirmativa 3. Interculturalidade 4. Educação**

## **Agradecimentos**

Nesse momento de finalização de parte da minha trajetória acadêmica tenho muito a agradecer. Agradeço pelas oportunidades que tive nesta vida. Agradeço à minha mãe, mulher guerreira, por ter me trazido ao mundo e ter me ensinado tantas coisas: solidariedade, coragem e sensibilidade para perceber a profundidade de nossas almas. É exemplo para mim de inteligência e eloquência. Agradeço à minha avó, por sempre ter me incentivado a estudar, ser independente e por ser porto seguro. Tia Maria, muito grata por ter sido uma segunda mãe e ter cuidado com tanto zelo. Ao meu pai, pelo apoio de sempre na busca pelo que acredito e quero para mim, por me inspirar a querer conhecer o mundo, as artes, a filosofia, pelo gosto de ler e pelo carinho mais terno. Também agradeço muitíssimo pela dedicação ao me auxiliar na revisão da monografia. Ao tio Marçal, meu segundo pai, pelas histórias, risos, leveza, por acreditar em mim, me escutar e por ser presença constante. Ao meu irmão Hélio, por ter me influenciado em tantas escolhas na vida, sempre o admirei em sua busca por compreender esse universo no qual estamos, seu silêncio e suas percepções. Ao meu irmão Guga, com quem passei a maior parte da minha infância, rindo e arengando, minha primeira experiência de parceria, com quem tive o prazer de trocar muitas ideias e sentimentos. E pela continuação dessas trocas, de outras formas. À minha irmã Gabriela, menina com estrelas nos olhos, companheira e apoiadora, é um privilégio caminhar junto de você. Ao meu avô Paulo, exemplo de dedicação aos estudos, gargalhada estrondosa e abraço apertado, grandes saudades. Aos meus avós, Jaime e Gabriela, pelas poucas memórias vividas e pelas muitas não vividas. À Nana, irmã de caminhada em tantos momentos, grata por tudo, pelas influências e inspirações, conversas e partilhas, pelas trocas mil, pela casa mais casa. Ao Lucas, companheiro, por ter escutado lamúrias e aspirações, por ter dividido o teto nosso de cada dia e ter me cutucado em tantos sentidos. Ao Derek, pela alegria, pela partilha profunda, por me fazer acreditar mais no mundo e nas pessoas. Ao Virgílio, presente nos momentos que mais precisei, pelo cuidado, escuta atenciosa, sua presença iluminou. À Alê, por me transportar para seu mundo de aconchego, imaginação, carinho e onde me sinto tão bem. À querida Valéria, pelas conversas e ideias partilhadas, em especial, pela ajuda a definir o enfoque da monografia. Ao Poran, por ter contribuído de tantas formas para a minha pesquisa. Ao Luquinhas, que iniciou a jornada na antropologia junto comigo e agora já prossegue essa caminhada em outros cantos, por ter sido presente mesmo distante, pelas trocas de ideias e pela pessoa que é. Ao Bel e Bol, amigos inter-espécie, vocês foram meu acalanto, do qual tive que

praticar o desapego. À Noshua, pela leitura cuidadosa do meu texto, que me ajudou imensamente. Também agradeço pelo respeito, parceria, pelas vivências de casa e antropológicas. Ao Gustavo, pelos momentos, carinho e sorrisos. À Leila, mais que presente na infância, por ter estado comigo junto a outras crianças, com muita energia e criatividade, com afeto. À Talita, pela amizade nos tempos de Reuni, pela leveza, força no caminhar, sorrisos e planos de mochilar. À Natália Maria e ao Eduardo Soares, pela amizade e pelo compartilhar de reflexões acerca da questão racial vivenciada no cotidiano. Ao Umberto, por apostar no melhor das pessoas, pelo seu agir no mundo, por ter sido uma referência, um parceiro. Às amigas e amigos do Reuni, com quem partilhei boa parte da minha vida universitária, aprendi a ser mais humilde e a conviver com opiniões diferentes de maneira mais aberta: Val, Maria, Thalita, Paulo, André Hugo, André, Felipe, Rayanne, Poran, Raquel, Rubson, Suli, Hauni, Laurent, entre outras tantas. Ao convívio na salinha e aprendizados diversos com Kaimbé, Gabi, Joice, Vilma, Dina e outras pessoas. Ao Tony, pela amizade e pelo apoio. À Vivendo e Aprendendo, pela oportunidade de convívio, de me sentir parte, de muitos aprendizados, alguns doloridos, mas acima de tudo por ter podido brincar, abraçar, amar, aprender sobre limites, “não gostei”, “faz do seu jeito”, xixi, cocô e mordidas. Aprendi com as crianças todos os dias. Às amigas e amigos da Vivendo, momentos inesquecíveis. Ao EIV DF, pelo envolvimento e afetividade durante o período do meu estágio e na Comissão de Organização por ter sido desafio, pelas amigas e amigos, Raíssa, Diego, Bárbara, João, Jú, Mamede, Ana, Melancia e as galinhas. À nova geração do EIV, que me enche de esperança. Às amigas da Ouvidoria, Ana Paula, Jéssica, Isa, e Fabrício, com quem aprendi um pouco mais sobre transcender as dificuldades do cotidiano. Às orientad@s, Sofia, Maisa e Taily, vocês foram um grande achado nos últimos tempos de UnB, adorei estar com vocês e compartilhar tantas coisas. Ao Stephen, por ter me incentivado, confiado, quando nem eu mesma acreditava que daria conta e por ter estado sempre perto. Ao Jorge, Joaze, Christian, Marcelo, Rita, Antonádia, Guilherme, Patrice, Haydée, Carlos, João por terem sido excelentes professoras e professores e por terem inspirado. À Antonádia pela leitura cuidadosa e avaliação carinhosa. À Lú, Michèlle e Jorge, pela dança. Às amigas e amigos do Li Po Chun, convívio profundo e que marcou a minha vida para sempre. Às professoras e professores do LPC, sinto-me muito agradecida pela oportunidade de ter aprendido com vocês. Ao Movimento do Santuário, onde aprendi tanto, pela força da união, pelas árvores não cortadas, pelos tratores parados. Ao Santxiê Tapuya Fulni-ô, pelas conversas em volta da fogueira, pelos

ensinamentos e pela inspiração. Sua lembrança de luta está entre nós. E a todas e todos que estiveram e estão presentes, no meu silêncio.

## **Resumo**

Esse trabalho trata do projeto Reuni Indígena, intitulado “Monitorias integradas para estudantes indígenas: abordagens interdisciplinares como prática pedagógica de aprendizado”, que teve duração de 2011 a 2014, na Universidade de Brasília – UnB. Contando com a participação de estudantes indígenas e não-indígenas, seus objetivos foram o acolhimento, apoio acadêmico e discussões acerca da política de inclusão voltada para estudantes indígenas oriundos do Convênio Fundação Universidade de Brasília – FUB e Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Assim, reflito sobre o projeto, sua proposta, sua prática, alguns conflitos que emergiram nesse processo e seus impactos. O Reuni Indígena também foi um espaço de convívio e aprendizado sobre a inclusão étnica e como ela vem sendo implementada na UnB. Dedico-me a descrever e analisar esse processo e a relação entre sujeitos, leis, instituições, práticas, sentimentos e sentidos envolvidos nessa ampla teia de relações.

**Palavras-chave:** Convênio FUB-FUNAI; Ação afirmativa; Interculturalidade; Educação.

## **Abstract**

This work is about the project Reuni Indígena, entitled: “Integral tutoring for indigenous students: interdisciplinary approach as a pedagogical learning practice”, which lasted from 2011 to 2014, at the University of Brasília. It counted with the participation of both indigenous and non-indigenous students, and its aims were to welcome the new indigenous students, as well as to give academic support and to discuss the concerns related to the affirmative action for students that accessed the Convênio Fundação Universidade de Brasília – FUB e Fundação Nacional do Índio – FUNAI. My purpose is to reflect about the project, its proposal, its practice, some of the conflicts that emerged during the process and its impacts. The Reuni Indígena was also a place of interaction and apprenticeship about ethnic inclusion and how it has been implemented by the UnB. I dedicate myself to describe and analyse this process and the relationship between individuals, laws, institutions, practices, feelings and meanings enwrapped in this broad web of relations.

**Keywords:** Convênio FUB-FUNAI; Affirmative action; Interculturality; Education.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo 1- Situando-me na pesquisa</b> .....	3
.Recorte temático.....	9
.As perspectivas teóricas que me afetam.....	11
.Metodologias.....	13
<b>Capítulo 2- Universidade e ações afirmativas</b> .....	20
.A Universidade de Brasília: seu projeto inicial. Universidade para quem?.....	20
.Um pouco mais sobre universidade.....	27
.Ações afirmativas.....	29
.O aspecto jurídico-legal da inclusão étnica e racial.....	33
<b>Capítulo 3- O Reuni Indígena</b> .....	51
.O início.....	51
.Entendendo o Convênio FUB-FUNAI.....	57
.O desafio da permanência.....	59
.Algumas atividades do Reuni Indígena.....	65
.“Me sinto como um rato de laboratório”.....	70
<b>Capítulo 4- Que inclusão?</b> .....	74
.Aprofundando a experiência do Reuni Indígena: relatos.....	71
.Complexidade e controvérsias.....	97
.E a interculturalidade?.....	103
<b>Considerações finais</b> .....	108
<b>Bibliografia</b> .....	111
<b>Anexos</b> .....	119



## Introdução

Meu objetivo nessa monografia em Antropologia é refletir sobre o projeto “Reuni Indígena”, do qual participei durante três anos, em relação ao seu papel enquanto iniciativa de acolhimento e apoio acadêmico para estudantes indígenas na Universidade de Brasília, bem como sobre o próprio significado da inclusão nesse contexto.

Desde 2004 foi firmado o Convênio entre a Fundação Universidade de Brasília – FUB e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que implementou pela primeira vez nessa instituição uma política específica voltada para o ingresso de estudantes indígenas. É nesse contexto que escrevo meu trabalho, refletindo sobre esse processo através do encadeamento entre sujeitos, leis, instituições, práticas, sentimentos e sentidos.

O Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - foi uma política do governo voltada para a renovação das universidades públicas federais e que teve como principal objetivo acrescer os recursos destinados às universidades públicas, proporcionando também a ampliação do espaço físico, corpo docente, acesso e permanência de estudantes nessas instituições.

O projeto Reuni Indígena, por sua vez, foi um projeto orientado pelo professor Umberto Euzébio, contou com a participação de estudantes indígenas e não-indígenas, possibilitando um espaço de encontros, de trocas nas esferas acadêmicas, sociais, afetivas e de articulação coletiva. Também foi um local de dissensos e de percepção acerca dos limites de uma rede criada então, entre estudantes, docentes, a UnB, a FUNAI, o Convênio FUB-FUNAI e o Ministério da Educação – MEC. Para além de seus objetivos explícitos, reflito sobre algumas controvérsias que emergiram, bem como alguns dos desafios vivenciados. Assim, debruço-me sobre a interface do Reuni enquanto política pública nacional e a minha experiência no projeto Reuni Indígena na Universidade de Brasília.

Quais concepções de universidade estão em jogo? Quem são os atores envolvidos nessa rede? Quais os desafios encontrados para que a inclusão aconteça? Quais sentidos tem a inclusão nesse contexto? Essas são as questões sobre as quais me dedico a aprofundar nesse trabalho. É com esse enfoque que escrevo, tendo em vista a minha necessidade de compreender o que vivenciei nesse período através do meu diálogo com autoras/es que versam sobre temáticas relacionadas e participantes do projeto.



## Capítulo 1

### Situando-me na pesquisa

*“Un mundo donde quepan todos los mundos”* Campanha Zapatista

Em 2002, tinha então treze anos, tive meus primeiros contatos com o debate acerca da implantação das ações afirmativas de cunho étnico e racial<sup>1</sup> na Universidade de Brasília. Esse fato ocorreu por meio do meu irmão Hélio, que na época era estudante de Antropologia na mesma universidade. Por influência dele, passei a ser uma apoiadora dessa política, o que contrariava a opinião da maioria de minhas amigas/os e familiares. Lembro-me de então ter tido meus primeiros debates calorosos a respeito do racismo e como ele influenciava nossas vidas.

Adolescente, já tinha sentido na pele os privilégios da minha cor. Primeiro, nas escolas públicas de Taguatinga onde estudei dos oito aos doze anos, ouvia comentários enaltecendo de adultos e também de outras crianças: “Nossa, que linda, tão branquinha.” Comentários desse tipo eram também comuns em outros círculos sociais que frequentava. Sentia esse privilégio, mas na época pouco refletia sobre ele. Para mim, o que eu sentia e vivenciava não tinha nome. Esse sentimento “sem nome” não era abordado na escola, tampouco na minha casa e vizinhança. A mídia, por sua vez, reforçava os preconceitos e estereótipos. Assim, praticamente todos os meus referenciais e modelos sociais eram de pessoas brancas: atrizes e atores de novelas e filmes, cantoras/es e outras/os artistas<sup>2</sup>. Com as amigas/os, essa construção racista do nosso imaginário transbordava quando nos referíamos às estéticas, fossem as nossas ou de outras pessoas. Nessas situações, reproduzíamos discursos sobre beleza, algo que nos era muito importante enquanto

---

<sup>1</sup> Segundo Natália Maria Alves Machado, amiga pesquisadora e militante pró-ações afirmativas e do Movimento de Mulheres Negras do Distrito Federal: “Raça chamo corpo-marca, imaginário estigmatizante aplicado a certos grupos vide características e caracterizações corporais associadas a universos culturais inferiorizados e suprimidos historicamente. Etnia, no uso político do termo, serve para nominar grupos socioculturais bem específicos e suas infinitas singularidades de cosmologias, tradições, costumes, técnicas e etc., expressos em seus hábitos, práticas, fluxos e dinâmicas. Em muitos pontos essas categorias se encontram e se reforçam, em outros já não.” Utilizo, portanto, esses termos de acordo com a perspectiva aqui expressa, pensando na correlação entre essas duas noções para tratar da ação afirmativa em questão. No caso brasileiro, raça tem sido um conceito utilizado para pensar a questão das/os negras/os, enquanto etnia tem sido utilizado para localizar o debate acerca de povos indígenas. Essa distinção é questionável, mas utilizo essa diferenciação tendo em vista o seu uso vigente.

<sup>2</sup> A minha escolha de escrita privilegia o gênero feminino, devido a uma perspectiva política a respeito do local delegado às mulheres nos textos acadêmicos e na sociedade. Quando possível, refiro-me aos dois gêneros.

garotas crescendo em uma sociedade machista. Conseqüentemente, também sobre papéis sociais, à medida em que fazíamos associações entre o “sucesso”, a “beleza” e as estéticas hegemônicas. Dessa forma, associávamos a branquitude a posições mais desejáveis.

A minha percepção acerca da vivência das tensões raciais se intensificou quando, também em 2002, fui morar com o meu pai na casa do meu avô no Lago Norte, um dos bairros mais nobres de Brasília, e minha mãe foi morar no Recanto das Emas, um dos bairros mais periféricos por sua vez. Nesse período, concomitante ao momento de debates nacionais acirrados a respeito das cotas raciais nas universidades públicas, fui percebendo com maior nitidez o que já vivenciava há muito tempo. Pude então dar nome ao que experimentei enquanto branca em diversas situações na minha vida. No Lago Norte e Asa Norte, passei a frequentar meios sociais de classe média alta, com pouquíssimas amigas e amigos negros, fossem nas escolas ou outros espaços de socialização, como *shoppings*, parques e *shows*. Passei a conviver com corpos mais brancos, com várias pessoas loiras e de olhos azuis, algo que era pouco comum anteriormente. Por contraste, no Recanto das Emas a maioria das pessoas que conheci eram negras. Especialmente, uma situação marcou a minha memória: um garoto da quadra em que minha mãe morava, tinha ido chamar meu irmão Guga para jogar futebol na rua. Uma das primeiras coisas que ele disse para nós foi: “Queria ser branco como vocês. Na minha escola as pessoas só me chamam de neguinho.” A minha reação e a do meu irmão foi dizer para ele que não desse ouvido para estes comentários, que ele deveria se orgulhar de quem era. Mas acabei percebendo que não era simples assim: o que ele disse expressava a sua percepção de que pessoas de pele branca não passavam por violências e constrangimentos que ele vivenciava no cotidiano.

Foi em meio a isso tudo que meu interesse brotou pela temática das ações afirmativas. As conversas com meu irmão Hélio tinham acendido em mim uma faísca que me remeteu ao meu passado e a experiências do presente de então. Assim, aos treze anos, li parte do texto “Uma Proposta de Cotas e Ouvidoria para a Universidade de Brasília”, escrito pelo professor José Jorge de Carvalho e pela professora Rita Laura Segato, ambos do Departamento de Antropologia da UnB. Na época não compreendi muito do que estava escrito, mas tinha o objetivo de escrever um breve relato a favor das cotas no folhetim que produzíamos na escola particular em que estudava na Asa Norte. O que escrevi causou uma enorme polêmica e não me lembro de nenhuma amiga ou amigo ter apoiado a proposta. O discurso predominante era o que se escutava comumente na época: “No Brasil somos um povo mestiço”, “Isso é preconceito às avessas”, “Como privilegiar

algumas pessoas em detrimento de outras? Não é justo!”, “Por que alguém com uma nota menor do que a minha tem o direito de entrar na universidade e eu não?”, “Os negros são tão capazes quanto os brancos. Isso é preconceito.”, etc. Assim começou meu interesse pelas temáticas do racismo, das ações afirmativas e da inclusão étnica e racial no ensino superior, que perdura até os dias atuais.

Quando tinha 16 anos, ganhei uma bolsa de estudos para concluir o ensino médio, por dois anos, em um colégio internacional em Hong Kong. O *Li Po Chun United World College of Hong Kong* foi para mim uma oportunidade de conviver com pessoas de diversos locais do mundo: África do Sul, Afeganistão, Angola, Bangladesh, Bolívia, China, Colômbia, Egito, Equador, França, Filipinas, Índia, Israel, Japão, México, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Palestina, Paquistão, Tailândia, Zâmbia, etc. No total eram 250 estudantes advindo de cerca de 80 países. Para mim essa oportunidade foi incrível, pois me colocou em contato com outras possibilidades educacionais, o currículo era bastante diferente do brasileiro, com menos disciplinas, um maior aprofundamento e autonomia em relação ao que estudávamos e com pessoas vindas de contextos culturais muito diversos. Nesse colégio, onde morávamos e estudávamos, criávamos nossas próprias formas de diversão e lazer, com festas e eventos, como peças de teatro e apresentações musicais. Foi nesse local que pude ampliar minha visão a respeito de várias questões, como conflitos políticos, religiosos e étnicos, bem como conhecer um pouco mais a fundo a história de lugares sobre os quais até então sabia muito pouco. Isso aconteceu porque conheci e convivi com pessoas desses lugares, que me contavam suas histórias e compartilhavam suas visões de mundo. Essa experiência me fez entender que, através do convívio com pessoas de contextos diferentes temos a oportunidade de rever nossos preconceitos a respeito de pessoas e lugares, bem como de enxergar o mundo de forma mais multidimensional.

Quando ingressei na Universidade de Brasília tinha então 20 anos, a política de ação afirmativa de cunho étnico e racial já tinha sido aprovada e estava em pleno vigor, passados seis anos desde sua implantação. Eu tinha ainda uma forte motivação para buscar compreender como ela se dava na prática, no cotidiano das pessoas e pelos corredores da universidade. Na época, ainda havia críticas a respeito de sua constitucionalidade, o que culminou no processo do Partido Democratas – DEM, votado pelo Superior Tribunal Federal – STF em 2012.

Na UnB, para mim e outras pessoas que conhecia, o fato de ser favorável ou não às cotas raciais era um divisor de águas em termos de posicionamento político. Era uma das primeiras perguntas quando conversávamos sobre a universidade e sobre temas polêmicos. O mesmo se dava em relação ao corpo docente dos Departamentos de Antropologia e Sociologia, logo quando ingressei na UnB, no 1º semestre de 2009, era comum que perguntássemos às professoras e professores se eram ou não favoráveis às cotas raciais.

Debates a esse respeito eram constantes e dessa vez não estava sozinha, pois várias pessoas também defendiam a necessidade das ações afirmativas. Nesse espaço, me aproximei de algumas pessoas que não só defendiam as cotas, mas que eram cotistas e do Movimento Negro. Ter conhecido essas pessoas foi fundamental para perceber que existiam muito mais elementos para além dos que tinha até então me deparado, com nuances muito complexas.

Através dos meus encontros com essas/es estudantes, tive contato com muitas questões vivenciadas no cotidiano, pelas experiências relatadas. Percebi então que era fundamental repensar não apenas a entrada na universidade, mas também as condições de permanência e o prosseguimento dos estudos, através do acesso às pesquisas e pós-graduações. A permanência de estudantes negras e negros na universidade se relaciona com as condições para a continuidade nos cursos de graduação, envolvendo bolsas permanência, incentivo a pesquisas, projetos de extensão, bem como a própria ressignificação do espaço da universidade enquanto elitista, branco e eurocêntrico. Discutir a permanência no contexto das cotas étnicas e raciais é refletir sobre o papel da universidade, o modelo de exclusão racial que se perpetua em sua prática e nos seus referenciais. Dessa forma, percebi que abranger a proposta de reserva de vagas de cunho étnico-racial para as pós-graduações é possibilitar que a política da inclusão se estenda a todos as esferas da universidade, inclusive em seus mais altos patamares.

Durante meu percurso acadêmico, participei durante um ano do projeto "Mosaico relatos de vida: narrativas de estudantes ingressas/os na Universidade de Brasília através de ações afirmativas étnico-raciais", orientado pela professora Rita Laura Segato, com a Natália Maria Machado e o Eduardo Soares, como realizadores do projeto, ambos egressos do sistema de cotas na UnB. Junto com Natália e Eduardo, eu e Cristhian Crevels, ambos estudantes brancos da graduação em antropologia, fomos acompanhando as discussões prévias às entrevistas que Natália e Eduardo realizaram com estudantes formadas/os que haviam ingressado na UnB através do sistema de cotas raciais. As entrevistas tinham como objetivo dialogar sobre as

vivências e percepções das/os estudantes acerca de suas trajetórias na universidade. Nem eu nem Cristhian chegamos a realizar as entrevistas, pois sua concepção era que fossem planejadas e realizadas pelos sujeitos desse processo, ou seja, as/os próprias/os estudantes cotistas. Ainda assim, estivemos juntos em diversos momentos discutindo e dialogando. Aprendi muito nessa troca e algo que ficou claro então é que a gama de experiências era muito diversa e que ia muito além da política institucional, pois envolvia afetividades, desejos, frustrações e angústias. Tratava-se de histórias e memórias, de pessoas com trajetórias distintas, mas que compartilhavam a experiência de ser cotista.

Nesse período, passei a me defrontar com as complexidades ao me aproximar da temática racial, sendo estudante branca. Por mais que me solidarizasse com as reivindicações, não tinha a dimensão da vivência porque não a sentia na minha pele. Minha percepção era limitada. Sobre isso, sei que existe uma ampla reflexão na antropologia. Limitações em nossas perspectivas são algo sempre presente nas realidades das pesquisas, sejam elas quais forem. Contudo, meu objetivo não se limitava enquanto pesquisadora no sentido estritamente acadêmico. Tinha um objetivo político, de construção de um mundo no qual acredito, pois uma universidade diversa proporciona um ambiente muito mais interessante e justo em todos os sentidos possíveis. Assim, tinha muito mais o que escutar e aprender através das trocas.

Também em 2011 entrei em um projeto do Edital Programa de Bolsas de Graduação Reuni de Assistência ao Ensino, intitulado: “Monitorias integradas para estudantes indígenas: abordagens interdisciplinares como prática pedagógica de aprendizado”, coordenado pelo professor Umberto Euzébio, do Departamento de Biologia e da Pós-Graduação de Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, e nele permaneci durante três anos. Durante esse período, participei de reuniões semanais juntamente com as/os estudantes indígenas ingressos na Universidade de Brasília pelo Convênio FUB-FUNAI e tive a oportunidade de estar presente em muitos debates e atividades, podendo compartilhar um pouco do dia a dia com essas/es estudantes na UnB. Ter me inserido nesse projeto foi consequência do meu interesse pelas cotas, pois era uma oportunidade de perceber o cotidiano da política de inclusão na universidade através das visões das/os estudantes indígenas, aprendendo com elas/es.

A minha vontade de conhecer mais as questões relacionadas especificamente às populações indígenas foi suscitada anos antes, pelos primeiros contatos que tive com a temática através das demandas por terra e direitos. Tratar de assuntos relativos aos povos indígenas reunia

muitos aspectos importantes e relevantes para mim, tais como a luta pela autonomia e pelo direito às diferenças, contra o racismo<sup>3</sup> e os preconceitos, pela terra e por outras formas de relação entre pessoas e o meio circundante. Por outro lado, não me interessava coletar dados e informações acerca dos “outros por excelência”, os indígenas. Nesse sentido, o Reuni Indígena surgiu como uma oportunidade de me aproximar desses debates sem ser pesquisadora, mas como alguém que estava interessada em aprender e também participar das disputas a respeito da inclusão dentro da universidade. Não penso que tenha me inserido no projeto a priori enquanto pesquisadora, pois participei do projeto e em decorrência do meu envolvimento decidi escrever sobre esse processo.

Com o passar do tempo, fui sentindo que tinha pouca clareza em relação ao que estava vivendo no Reuni Indígena e por isso decidi escrever esta monografia, como uma tentativa de buscar compreender mais profundamente o que vivenciei durante meu período de atuação no projeto. Não foi uma tarefa fácil: a proximidade com as pessoas e o projeto em si me deixaram muito insegura em relação ao escrever e descrever, com receio de não conseguir dar conta daquilo que sentia e pensava sobre a temática, me sentindo pequena diante de tudo. Também tive que me distanciar um pouco das minhas próprias opiniões e me aproximar das visões das/os outras/os participantes para poder expandir as possibilidades da minha narrativa. Ter lido autoras e autores que também refletem sobre a temática da inclusão foi fundamental e, por isso, diálogo com essas referências ao longo do texto, muitas vezes através de uma espécie de bricolagem. E finalmente, tive que aprender a ser mais humilde, me desafiando para tentar compreender o que estava ao meu alcance.

### Recorte Temático

Durante um longo tempo na minha graduação não consegui definir o que eu abordaria nesta monografia de conclusão de curso. Tinha muitos interesses e ao mesmo tempo não sabia escolher qual assunto me interessava mais, a ponto de passar vários meses me debruçando sobre ele. Com o tempo, fui percebendo o que não queria, o que acabou me ajudando bastante na

---

<sup>3</sup> Utilizo a noção de racismo aqui para me referir ao preconceito que sofrem as populações identificadas enquanto não-brancas.



escolha. Tive dificuldades em pensar sobre pesquisar grupos com os quais não tivesse um convívio e certa inserção. Queria me implicar no processo de alguma forma, a partir de um vínculo sentimental e vivencial. Acredito na experiência antropológica de ser afetada e de se deixar envolver pela experiência da pesquisa, expandindo horizontes através da investida durante o processo de escrita e reflexão. Como escreve Jeanne Favret-Saada, em relação à noção de afeto ao pesquisar feitiçaria no Bocage, França: “em geral, os autores ignoram ou negam seu lugar na experiência humana”. E, ao contrário disso, a autora propõe um fazer antropológico que faz da “participação” um instrumento de conhecimento, como em sua pesquisa ao experimentar pessoalmente “os efeitos dessa rede particular em que consiste a feitiçaria”, tornando-se mais do que uma mera observadora (2005. p. 155 -157).

Por isso, quando me deparei com a escolha do tema de monografia de forma mais premente, decidi abordar a temática das ações afirmativas de cunho étnico e racial, já que tinha constante interesse e inserção neste campo desde que ingressei na universidade. Também era uma questão que já me afetava e na qual tinha envolvimento para além da pesquisa acadêmica. Contudo, não foi uma escolha fácil porque ao mesmo tempo me sentia insegura para tratar de um tema com tal amplitude, que afeta a vida de tantas pessoas, relacionado a injustiças históricas e presentes. Também não queria repetir os mesmos argumentos favoráveis a essa política, pois percebi que havia muitos materiais disponíveis sobre as ações afirmativas nas universidades, através de pesquisas quantitativas e qualitativas, realizadas por pesquisadoras e pesquisadores especialistas na área.

Na medida em que as ações afirmativas foram se tornando mais prevaletentes na realidade das universidades brasileiras, fui percebendo que seria mais interessante tratar do exercício dessa política no dia a dia das pessoas por ela afetadas. A partir do momento em que eu própria fui me aprofundando nas vivências cotidianas de estudantes indígenas fui sendo instigada a refletir sobre esse processo.

Através dessa percepção, me deparei com o dilema de escolher pesquisar aquele grupo de estudantes, que já era alvo de muitos estudos, já que eu não queria me colocar diante do papel de pesquisadora, no sentido de perpetuar as práticas de reificação da relação hierárquica entre sujeitos e objetos. Esse sentimento se deu principalmente em relação ao grupo de estudantes indígenas da UnB, que relatavam constantemente o desconforto de estar no lugar de “objeto de

pesquisa” de pesquisadores “de fora”, “não-indígenas”, que até mesmo na universidade queriam continuar estudando-as/os, observando-as/os e descrevendo-as/os.

A escolha sobre pesquisar o Reuni Indígena e não as/os estudantes indígenas foi fruto da minha percepção acerca do tipo de pesquisa que seria mais interessante para as partes envolvidas. No meu caso, enquanto participante do projeto me sinto mais à vontade para refletir sobre o que vivenciei e o foco da minha análise passa a ser todas as pessoas que participaram do Reuni Indígena, bem como as instituições envolvidas e as políticas voltadas para a inclusão. Foi um processo difícil para mim, e também bastante pedagógico, me deparar com percepções das pessoas com quem convivia a respeito das pesquisas acadêmicas, fossem elas antropológicas ou outras, e que me fez refletir muito sobre as pesquisas enquanto instrumentos de poder, enquanto construção de narrativas que se pretendem únicas.

Penso que a partir do momento em que pessoas de grupos tradicionalmente pesquisados se tornam pesquisadoras e pesquisadores existe a possibilidade de alteração dessas relações de poder presentes em nosso campo do conhecimento. Acho mais interessante nesse novo contexto, fruto das políticas de ação afirmativa, os discursos produzidos por sujeitos que não se beneficiaram historicamente do local de fala privilegiado sobre si, seus povos, suas demandas e também sobre quaisquer outros temas<sup>4</sup>. Também fui percebendo que toda perspectiva é marcada por limitações, quem pesquisa é relevante, mas penso ser igualmente significativo a partir de quais horizontes teóricos e metodológicos se pesquisa. Considerando as minhas próprias limitações, o meu trabalho de monografia traz a minha visão em diálogo com quem convivi e aprendi nesse processo. Apenas por isso escrevo, sem pretensões de descrever “o outro”, ou afirmar o que foi o Reuni Indígena a partir de uma única narrativa. Minha pesquisa é reflexo da minha inserção no grupo, com minhas limitações e possibilidades de compreensão.

A opção pelo meu recorte se deu pela minha necessidade de pensar sobre a universidade, sobre a forma como a inclusão vem se dando neste espaço. Refletir sobre esse contexto e sobre a minha inserção enquanto estudante branca em um projeto com estudantes indígenas, com o objetivo de tratar de algumas questões envolvidas no próprio Reuni Indígena.

---

<sup>4</sup> A exemplo desse processo, cito uma publicação do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, o livro “Olhares Indígenas”, que conta com pesquisas desenvolvidas por acadêmicas e acadêmicos indígenas: <<http://blogapib.blogspot.com.br/2010/11/cinep-lanca-livro-olhares-indigenas.html>> Última visualização no dia 02/11/2014. Certamente que muitas outras ações assim são necessárias.

### As perspectivas teóricas que me afetam

Os horizontes epistemológicos que me inspiram e possibilitam a minha abordagem nessa temática tão repleta de nuances são variadas. Os estudos pós-coloniais, através de Edward Said, que em seus escritos analisa criticamente como o Ocidente forjou a noção de Oriente, criando esse “outro” exotizado, e o papel das Ciências Sociais na constituição dessa alteridade (2003). Said me fez refletir com mais profundidade sobre as relações de poder presentes no exercício acadêmico e intelectual, buscando trazer à tona esses embates nas práticas acadêmicas.

Boaventura de Souza Santos (2011), sociólogo português, me auxilia a pensar sobre a universidade enquanto espaço de disputas de “projeto de país”, que através de seu campo de “monocultivos do saber” se tornou um território de exclusões, assim como o fez José Jorge de Carvalho, antropólogo brasileiro, com sua teoria a respeito de uma “ciência confinada, monoracial e monoétnica” (2005; 2006). O que me entusiasma em Boaventura de Souza Santos e José Jorge de Carvalho é que ambos apresentam projetos de inclusão de saberes não-eurocêntricos e corpos não-brancos no seio da universidade como forma de romper com este monopólio elitista, eurocêntrico e branco, seja através do que Boaventura denomina “ecologia de saberes” e sua proposta de “Universidade Popular dos Movimentos Sociais”<sup>5</sup>, ou do projeto concebido por José Jorge de Carvalho de “Encontro dos Saberes”<sup>6</sup> e em defesa das cotas étnicas e raciais na Universidade de Brasília (2002; 2004).

Rita Laura Segato, antropóloga argentina que lecionou na Universidade de Brasília durante muitos anos, me ajudou a refletir sobre a questão racial no Brasil durante a minha graduação e sobre a relação entre o Estado e as leis nas disputas sobre as “narrativas mestres da nação” (2003). Segato foi figura central no debate em defesa das cotas raciais na UnB (2002; 2004; 2005; 2006).

Catherine Walsh, acadêmica estadunidense que leciona Estudos Afro-Andinos na Universidade Andina Simón Bolívar, no Equador, me ajudou muito a refletir sobre inclusão e interculturalidade de forma mais aprofundada e crítica, relacionando a proposta intercultural com uma sociedade mais justa (2001; 2009).

---

<sup>5</sup> A ressalva é que a Universidade Popular dos Movimentos Sociais é uma proposta alternativa de universidade e não de inclusão em universidades existentes. Mais sobre a proposta: <<http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/em-destaque.php>> Última visualização no dia 02/11/2014.

<sup>6</sup> Mais sobre esse projeto será abordado durante o desenvolvimento da pesquisa.

Aníbal Quijano, antropólogo peruano, a partir de sua perspectiva de colonialidade do poder e saber, me auxilia a pensar sobre as relações de assimetria raciais que são o alicerce das divisões globais do trabalho e do conhecimento acadêmico enquanto campo de disputas (2005).

Bruno Latour, antropólogo francês, também se tornou importante na minha abordagem através dos estudos da ciência com a noção de antropologia simétrica e a Teoria Ator-Rede em seu livro “Ciência e Ação: Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora” (2000).

Linda Tuhiwai Smith, pesquisadora Maori no “*Institute for Maori and Indigenous Education*” em Auckland, Nova Zelândia, foi essencial na minha análise para pensar a relação pesquisadora e conhecimento, bem como alternativas não-colonizadoras para um fazer antropológico com populações indígenas (2002).

Gayatri Spivak, acadêmica indiana dos Estudos Subalternos que leciona nos Estados Unidos, me ajudou a pensar sobre as vozes silenciadas das pessoas subalternizadas e, principalmente, sobre a impossibilidade de suas falas serem escutadas através das relações hierárquicas presentes nas pesquisas realizadas (2010).

Textos e trabalhos a respeito da educação para populações indígenas, refletindo sobre experiências de indígenas no ensino superior são de importância fundamental, como os trabalhos de Gersm Baniwa, Marcos Terena, entre outras/os (2004).

Pesquisadoras e pesquisadores das Ações Afirmativas, como Ângela Randolpho Paiva e Nilma Lino Gomes, foram fundamentais para refletir sobre a implementação das políticas e suas implicações no cotidiano das universidades e das pessoas (2010; 2013).

Akinsola Akiwowo, sociólogo nigeriano, com sua proposta de uma sociologia Yorubá, que muito diferente da lógica binária aristotélica, considera inerente a complexidade e a multivalência presentes no mundo. Essa percepção acerca da complexidade foi muito instigante para o desenvolvimento do meu trabalho (1999).

Essas/es pesquisadoras/es foram aqui mencionadas porque me influenciaram de diversas maneiras, ampliando minha percepção e compreensão acerca da temática. Também privilegiei uma bibliografia que se relacionasse diretamente com a proposta do meu trabalho, através de perspectivas teóricas que me auxiliassem a pensar de uma forma que considero desafiadora do *status quo acadêmico*. Dessa forma, busquei ir além dos “homens brancos europeus” hiper citados em trabalhos acadêmicos, trazendo referências diversas para o bojo do debate.

As entrevistas que realizei com Joaze Bernardino-Costa, Poran Potiguara, Antonio Kaimbé, Valéria Paye, Maria Luíza dos Santos, Umberto Euzebio, Talita Tarlei e Álvaro Tukano foram fundamentais para o desenvolvimento da minha pesquisa, me auxiliaram a aprofundar as minhas perspectivas em todos os sentidos possíveis, desafiando-me a compreender de forma mais multidimensional a experiência do Reuni Indígena na UnB.

### Metodologias

Chimamanda Adichie, contadora de histórias e escritora nigeriana, em sua conferência “O perigo de uma única história”, disponível na internet pelo site *Technology, Entertainment and Design-TedTalk*<sup>7</sup>, fala sobre a sua experiência pessoal ao se tornar uma escritora, desde a infância, por volta dos quatro anos, quando entrou em contato com a literatura, pela qual se deleitou. Ela relata que nesse período de sua vida todos os seus referenciais literários eram de histórias britânicas e americanas, que tinham como modelo os padrões de vida e os costumes das pessoas desses países. Adichie não teve acesso aos livros nigerianos quando criança, pois não havia muitos deles acessíveis e, quando começou a escrever histórias aos sete anos, elas eram permeadas de garotas louras com rabo de cavalo, olhos azuis, que brincavam na neve, comiam maçãs e tomavam *ginger beer*<sup>8</sup>. Quando foi morar nos Estados Unidos para cursar a universidade, percebeu que suas amigas e amigos estadunidenses sabiam muito pouco em relação ao seu país, ou mesmo em relação ao continente africano e, na maioria das vezes, o pouco que sabiam eram estereótipos criados a respeito de catástrofes e a fome. A contadora de histórias e escritora tece uma encantadora narrativa sobre os perigos de histórias que se pretendem únicas, sobre estereótipos e preconceitos, assim como sobre as relações de poder constituintes dessas histórias. Nas palavras de Chimamanda Adichie:

“É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro". Como nossos mundos econômico e político, histórias também são

<sup>7</sup> O vídeo está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>> Última visualização no dia 17/11/2014.

<sup>8</sup> Bebida popular na Grã-Bretanha, Estados Unidos e Canadá. Disponível em: <[http://en.wikipedia.org/wiki/Ginger\\_beer](http://en.wikipedia.org/wiki/Ginger_beer)> Último acesso no dia 02/11/2014.

definidas pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com "em segundo lugar". Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente." (Disponível em: <[http://www.osurbanitas.org/osurbanitas9/Chimamanda\\_Adichie.pdf](http://www.osurbanitas.org/osurbanitas9/Chimamanda_Adichie.pdf)> Traduzido por Erika Barbosa. Última visualização no dia 02/11/2014).

Seguindo o fio dessa trama, me proponho a dialogar nesse trabalho com diversas histórias, buscando contextualizar as relações de poder nelas presentes, sobre quem conta e como conta cada história. Definitivamente, essa é uma tarefa desafiadora. Talvez não consiga realizá-la em todos os momentos dessa experiência monográfica, mas ter esse propósito como horizonte me instiga a escrever.

Linda Tuhivai Smith, pesquisadora Maori, escreve sobre a experiência de ser indígena e pesquisadora em seu livro *“Decolonizing Methodologies — Research and Indigenous Peoples”*, voltado para pessoas que assim como ela são *“outsiders within”*, indígenas que obtiveram acesso ao ensino em universidades e que realizam pesquisas e trabalhos em comunidades indígenas. Obviamente, não é o meu caso. Contudo, mesmo não sendo uma perspectiva dirigida para a minha experiência, aprendi imensamente através do olhar por ela expresso sobre relações de poder presentes nas pesquisas e alternativas para que indígenas, os famosos “Outros”, que a antropologia se propôs a estudar desde seus primórdios, se empoderem do processo da pesquisa e passem a reverter diversos cenários de opressão, no tocante às pesquisas e ao fazer científico. Para Smith (2002): *“In other words, research is not an innocent or distant academic exercise but an activity that has something at stake and that occurs in a set of political and social conditions.”* Sobre essas condições, Smith escreve:

*“From the vantage point of the colonized, a position from which I write, and choose to privilege, the term ‘research’ is inextricably linked to European imperialism and colonialism. The word itself, ‘research’, is probably one of the dirtiest words in the indigenous world’s vocabulary. When mentioned in many indigenous contexts, it stirs up silence, it conjures up bad memories, it raises a smile that is knowing and distrustful. It is so powerful that indigenous people even write poetry about research. The ways in which scientific research is implicated in the worst excesses of colonialism remains a powerful remembered history for many of the world’s colonized peoples. (...) It galls us*

*that Western researchers and intellectuals can assume to know all that it is possible to know of us, on the basis of their brief encounters with some of us.” (SMITH. 2002, p. 1)*

As ideias expressas nesse trecho são fontes de inspiração para minha pesquisa, pois elas resumem muito sobre o debate antropológico acerca da experiência etnográfica, cerne da disciplina enquanto campo privilegiado de conhecimento a respeito de alteridades. Neste contexto, a pesquisa sobre comunidades indígenas passa a ser questionada pelos próprios “objetos” de pesquisa, possibilitando haver uma busca pela mudança na estrutura hierárquica. Desde sua origem colonialista e imperialista, a antropologia se debate com críticas, tanto internas quanto externas, a respeito de suas práticas e construções de “verdades” sobre grupos e comunidades de pessoas. Escrevo sobre essa crítica porque ela é muito significativa para mim e porque ela foi a questão mais presente durante a experiência enquanto participante do projeto Reuni Indígena. Na verdade, até hoje é difícil me enxergar enquanto pesquisadora desse grupo. Primeiro, porque fui dele participante, mas principalmente pelo fato de estudantes indígenas questionarem veementemente essa relação, em que até mesmo na universidade se sentiam como objetos de pesquisa ou, como relata Smith, sobre a sensação de que os povos indígenas são os mais pesquisados do mundo: “*‘We are the most researched people in the world.’ is a comment I have heard frequently (...). The truth of such a comment is unimportant, what does need to be taken seriously is the sense of weight and unspoken cynicism about research that the message conveys.*” (Ibidem, p. 3)

Assim, é importante reiterar que a minha inserção no grupo se deu enquanto participante do projeto e não enquanto pesquisadora: não para fugir da crítica, mas para explicitar como se deu o meu percurso. Apenas posteriormente, no meu último ano de participação no projeto, defini que meu tema de monografia teria a ver com o Reuni e a temática da inclusão de estudantes indígenas na universidade. Durante muito tempo resisti à ideia de ser mais uma pesquisadora, mais uma “sujeita” do conhecimento criando verdades sobre o “Outro”. Porém, com o passar do tempo e pensando muito a respeito, decidi que faria meu trabalho de conclusão de curso sobre a questão, afinal ela era a que mais me instigava e a considero relevantíssima no cenário atual do ensino superior. Contudo, meu objetivo é desenvolver o tema de uma maneira diferente da etnografia clássica, à la Malinowski, pois questões como: “De quem é a pesquisa? Para quem serve? Quem vai se beneficiar dela? Quem formulou suas questões e seu enfoque?”

Quem vai desenvolvê-la e como seus resultados serão disseminados?”, como defende Smith e também Walsh<sup>9</sup>, são fundamentais para o trabalho em questão. Dessa forma, escolhi uma abordagem que não pretende esconder as minhas limitações enquanto pesquisadora, as relações de poder intrínsecas ao processo e as controvérsias constituintes da minha experiência em campo. Além disso, apesar dessa pesquisa não ser realizada em parceria direta com outras pessoas<sup>10</sup>, a considero como fruto de um diálogo que durou três anos e que me fez pensar muito sobre a minha prática e as minhas orientações teóricas. Considero todas as pessoas que participaram do projeto Reuni Indígena, bem como estudantes indígenas com quem convivi durante esse período, fundamentais para minha compreensão e percepção. Tomo as responsabilidades das minhas falhas e inexatidões para mim, pois sou eu quem estou dando forma ao que penso e sinto que aprendi.

Meu campo foram as reuniões semanais do projeto Reuni Indígena nos três anos de sua existência, juntamente com as reuniões que ocorriam nas sextas-feiras entre estudantes indígenas e o Coordenador de Questões Indígenas na UnB<sup>11</sup>, o professor Umberto Euzebio, durante dois anos e meio. Nas reuniões do Reuni, eu participava enquanto membro do grupo, dando sugestões, escutando e dialogando com as/os integrantes. Nas reuniões de estudantes indígenas com o professor Umberto Euzebio, eu escutava e aprendia com os debates e discussões que aconteciam, raramente me posicionava ou falava nessas situações. Isso porque as duas reuniões semanais tinham objetivos distintos: nas do Reuni, tínhamos discussões variadas, analisando as questões relacionadas aos estudantes indígenas na UnB, como moradia, bolsas, dificuldades nas disciplinas, conflitos no grupo, etc., interdisciplinaridade, autonomia e a construção de projetos dentro e fora da universidade; e nas reuniões de estudantes indígenas, havia a necessidade de um espaço para que elas/es pudessem discutir suas próprias questões entre si. Nessas ocasiões eu não anotava o que se discutia, achava mais importante estar presente e atenta às discussões, além de entender que tal ato nesse contexto seria uma intromissão em demasia. Também não escrevia um relato após as reuniões, o que penso que poderia ter me ajudado tanto para a pesquisa quanto para uma compreensão do próprio andamento do projeto. Assim, não desenvolvi um diário de campo, mas escrevi alguns relatórios que foram entregues para o professor Umberto e para a

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html>> Último acesso no dia 02/11/2014.

<sup>10</sup> Em especial, as conversas com Valéria Paye, que atua junto à diversas organizações indígenas dentro e fora da UnB, me ajudaram muito a definir o enfoque do meu trabalho.

<sup>11</sup> De 2011 a 2012, o mesmo professor era então Coordenador Acadêmico dos Estudantes Indígenas, passando posteriormente a ser Coordenador de Questões Indígenas na UnB.



reitoria semestralmente, como uma avaliação básica do projeto pelo qual recebi uma bolsa ao longo dos três anos, e poucos registros de momentos em grupo. Também utilizei como fonte algumas atas de reuniões escritas por diferentes participantes e compartilhadas com o grupo via *on-line*. Faço uso, portanto, principalmente da minha memória para descrever alguns momentos e situações vivenciadas durante minha experiência de campo, bem como do diálogo com seus participantes.

O recurso das entrevistas abertas semi-estruturadas com participantes do projeto foi fundamental para o desenvolvimento da minha análise. Realizei entrevistas, que prefiro chamar de conversas, com estudantes indígenas e não-indígenas do projeto Reuni, bem como com o professor coordenador do projeto e das Questões Indígenas na UnB, Umberto Euzebio. Conversei com Álvaro Tukano, liderança indígena importante que reside em Brasília, sobre o processo de inclusão de estudantes indígenas na universidade e com Joaze Bernardino-Costa, professor do Departamento de Sociologia e ex-assessor da Diversidade Racial na UnB durante o período de um ano. Nessas conversas, busco perceber aspectos do projeto, como a relação entre as/os membros do grupo, a relação com as instituições, FUNAI, Ministério da Educação – MEC e principalmente com a UnB, além das nossas práticas e dos desafios enfrentados, buscando perceber como estudantes indígenas e não-indígenas o veem, em relação a seus objetivos, principais desafios, sua implementação, o significado de inclusão e sua prática na Universidade.

Como descreve Edward Said, as construções de conhecimento ocidentais a respeito do Oriente foram forjadas unilateralmente, com apenas uma das partes tendo autoridade e legitimidade em sua abordagem ao retratar a outra. Sendo assim, procuro realizar nesta pesquisa o que aponta Said como fundamental para desconstruir esse tipo de modelo hierárquico: diálogo e reconhecimento mútuo enquanto ferramentas metodológicas. Assim:

“Ora, é frequente que outros nos conheçam por aspectos diferentes do que nós mesmos conhecemos e que, em decorrência, às vezes surjam *insights* valiosos. Mas algo bem diferente é determinar como lei imutável que os outros têm *ipso facto* uma percepção melhor de nós do que nós próprios. Observe-se que não se trata de qualquer *intercâmbio* entre os pontos de vista do islã e os de um estrangeiro: nada de diálogo, discussão ou reconhecimento mútuo. Há uma afirmação categórica de qualidade que o dirigente ocidental ou o seu fiel servidor possui graças a ser ocidental, branco e não-mulçumano. Ora, isso não é ciência nem conhecimento, nem compreensão: é uma declaração de poder e uma reivindicação de autoridade absoluta. Ela é fruto de racismo e é tornada comparativamente aceitável para um público preparado de antemão para escutar suas verdades vigorosas.” (SAID. 2003, p. 69)

Inspirada por Said e minha própria experiência de pesquisa, busco fazer do diálogo e da escuta minhas principais ferramentas de análise. Diálogo, através do fluxo de ideias, com autoras e autores por mim selecionadas e com as pessoas que participaram do Reuni Índigena. Ao final da transcrição das conversas, enviei o texto final para que cada pessoa entrevistada pudesse opinar sobre como escrevi o que elas me disseram. Penso que o fato da minha pesquisa ocorrer no meio universitário, principalmente entre estudantes de graduação como eu mesma, me possibilitou trocas menos hierárquicas com as pessoas com quem dialoguei e que algumas delas se sentiram à vontade para opinar sobre alguns aspectos do meu trabalho por me conhecerem e conhecerem as questões abordadas.

## Capítulo 2

### Universidade e ações afirmativas

“A universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto de país.” Boaventura de Souza Santos

#### A Universidade de Brasília: seu projeto inicial. Universidade para quem?

Tendo em vista a importância de um olhar histórico a respeito da temática da inclusão étnica e racial no ensino superior, retomo o contexto de criação da Universidade de Brasília, meu campo de análise. Afinal, como ela surgiu? Com quais objetivos? Para refletir sobre essa história, faço neste capítulo uma breve discussão sobre o contexto ideológico que permeou a construção da UnB, através dos discursos de alguns de seus principais mentores.

Anísio Teixeira, importante educador brasileiro, foi fundamental no processo de constituição da UnB. Segundo Teixeira, o papel das universidades até aquele momento havia sido de escolas profissionais isoladas e imediatistas, sem um “esforço integrado pelo desenvolvimento e controle da cultura nacional” (TEIXEIRA. 1989). Sobre a criação da nova universidade escreveu:

“Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases e a fundação da Universidade de Brasília, procuramos traçar uma política de ensino superior e, ao mesmo tempo, implantar um modelo de universidade sob forma integrada, destinado a atender às condições da mudança social em curso. ‘Tal mudança (a transformação da sociedade agrária e comercial na sociedade urbano-industrial dos nossos dias) é particularmente uma mudança de ênfase. (...) Embora se lhe possa dar profundo sentido humano, essa nova cultura é muito mais pragmática e predominantemente preocupada com a habilitação técnica de seus estudantes, compreendida a ciência como forma de conhecimento que se completa com a sua aplicação a todas as formas e aspectos da sociedade devotada à produção dos bens necessários à existência e à sua feliz e adequada distribuição, para uma civilização de riqueza e abundância, tornadas estas possíveis devido ao avanço do conhecimento e da ciência.’” (Ibid. P. 158)

No trecho acima selecionado, ele demonstra sua crença na ciência como meio necessário para o progresso da civilização, defendendo um modelo de universidade brasileira que viabilizasse a mudança inexorável, de uma sociedade agrária para uma sociedade moderna, onde a ciência ocupasse um local privilegiado.

Darcy Ribeiro, por sua vez, através de documento publicado pelo então Ministério da Educação e da Cultura – MEC e que contou com reflexões de renomados cientistas e educadores da época sobre a criação da nova universidade, demarca o papel de vanguarda que foi atribuído à UnB no cenário educacional brasileiro. Ribeiro defendia que o ensino superior brasileiro estaria defasado, pois não era flexível em suas estruturas e organização, não permitindo que estudantes tivessem acesso a conhecimentos menos fragmentados e, conseqüentemente, não circulando entre suas diversas áreas. Contrário a essa concepção de educação que considerava rígida, propôs que a Universidade de Brasília fosse criada como um espaço inovador, com “bases mais flexíveis”, “moderna, estruturada nos moldes que vêm sendo recomendados pelos nossos mais capazes professores e pesquisadores” (RIBEIRO. 2011). Para Darcy Ribeiro, esse modelo de universidade já havia sido implantado em todos os países desenvolvidos, tais como Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Rússia, tendo, por conseguinte, sua eficácia comprovada. Até então, o ensino superior teria servido apenas a uma elite abonada, descendente de fazendeiros que se faziam assim “doutores”, mas que em nada auxiliavam nas tarefas de produção, tais quais os cultivos do setor agrário, garimpo, ferrovias, entre tantas outras. E assim, propôs que para o desenvolvimento da nação seria preciso acelerar o ritmo de produção das indústrias e tecnologias:

“Por muitos anos estivemos na condição de índios xavantes, que ao aprenderem a utilizar machados de aço, não mais puderam prescindir deles e se viram atados a seus fornecedores. Agora que já produzimos aço, telefone, penicilina e com isso muito acrescentamos à nossa autonomia, caímos em um novo risco de subordinação, representada pela dependência de normas e de saberes técnicos. Só seremos realmente autônomos quando a renovação das fábricas aqui instaladas se fizer pela nossa técnica, segundo procedimentos surgidos do estudo de nossas matérias-primas e de nossas condições peculiares de produção e de consumo. Só por esse caminho poderemos acelerar o ritmo de incremento de nossa produção, de modo a reduzir e, um dia, anular a distância que nos separa dos países tecnologicamente desenvolvidos e que se apartam cada vez mais de nós pelos feitos de seus cientistas e técnicos.” (Ibidem, p. 17)

A autonomia frente às normas e saberes técnicos era, de acordo com Darcy Ribeiro, uma questão de “soberania” para a Nação Brasileira. O elo entre esses conhecimentos e o desenvolvimento se constitui através das universidades, que deveriam se espelhar no modelo já posto em prática naquela época pelos países desenvolvidos. De maneira semelhante, Florestan Fernandes tratou da importância da elevação dos patamares educacionais, ressaltando o papel da

ciência e da tecnologia da era industrial. Para ele, o Brasil deveria se moldar à “condição futura da civilização ocidental em nossa terra”:

“O que releva notar é que estamos diante de um esforço autenticamente inovador. A estrutura e as funções da Universidade foram pensadas com vistas para o mundo moderno - as necessidades de preparação do homem, que resultam do pensamento científico e da tecnologia da era industrial. Muitas dessas questões não se impõem, literalmente, a partir das exigências da situação histórico-social brasileira. Elas decorrem, porém, do sentido do processo civilizatório pelo qual está passando ou irá passar no futuro próximo, inevitavelmente, a sociedade brasileira. Temos escamoteado demais a ligação íntima do desenvolvimento econômico-social com o desenvolvimento da educação, da ciência e da tecnologia. (...) O retrato que nos traça da futura Universidade de Brasília está projetado sobre essa complexa realidade, que é o estado presente e a condição futura da civilização ocidental em nossa terra.” (FERNANDES. 2011, p. 93-94)

A ideia de progresso é marcante nesse relato de Florestan Fernandes. Para fazer jus ao ideal moderno da sua cidade-sede, a UnB figuraria como uma utopia futurista, onde ocorreriam inovações no campo do conhecimento e da tecnologia. Em consonância com esse discurso, o professor Walter Oswaldo Cruz defendeu que a “revolução americana” deveria ser importada, como meio de modernizar o ensino brasileiro, que se caracterizava então por seu ensino pobre:

“Era eminentemente contra a criação de novas universidades no Brasil, dado, principalmente, o grande número das já existentes, cuja função é ainda muito pobre. Criar uma outra universidade só tem, a meu ver, uma única justificativa - a de que se faça nela alguma coisa de muito novo e mesmo revolucionário. Parece-me um contraste fazer-se uma universidade nova, nos moldes atuais, ou mesmo com pequenas modificações. De modo que se justifica a criação da Universidade de Brasília, tanto quanto ela for mais nova e mais adaptada às melhores e mais modernas técnicas do conhecimento sobre a arte de ensinar. Aliás, dentro do que se está preparando para a Universidade de Brasília, o que eu considero fundamental é exatamente a *metodologia do ensino*. (...) Se a Universidade de Brasília não adotar e adaptar desde logo essa revolução americana, teremos, daqui a alguns anos, que importar esses métodos, como temos aliás importado quase tudo em matéria de ensino.” (CRUZ. 2011, p. 144-145)

O ideal de educação defendido pelo professor Oswaldo Cruz também se espelha no ideal de modernidade, pois o Brasil deveria desenvolver, mais cedo ou mais tarde (e para ele, melhor mais cedo), um ensino superior nos moldes do que se estava fazendo nos países desenvolvidos, mais especificamente nos Estados Unidos.

É importante ressaltar que, para esses acadêmicos, o Brasil é caracterizado pela falta em relação a um espaço mais desenvolvido, mais inovador e produtivo. Segundo essa percepção, a escassez é o signo que marca a auto-representação de então. Desde o princípio de sua criação, o referencial da UnB era o Norte do mundo, mais especificamente, a Europa e os Estados Unidos.

Nada se mencionou na época acerca de outros modelos e projetos de universidades em outros locais, como os das universidades latino-americanas, por exemplo. Darcy Ribeiro defendeu um intercâmbio com a América Latina, mas esse plano aparece apenas de forma tangencial no debate sobre a constituição da Universidade de Brasília, conforme se evidenciou nos documentos por mim observados, sendo feita apenas uma breve menção em relação a esse aspecto.

Com o golpe militar de 1964, apenas dois anos após a inauguração da universidade, Anísio Teixeira foi demitido como reitor da universidade. No ano seguinte, em 1965, 223 das 305 professoras e professores da Universidade demitiram-se em resposta à “medida disciplinar” que expulsou 15 professores no mesmo período: “Em 18 de outubro a Universidade que acabara de nascer perdia a maior parte dos cérebros selecionados para construir a instituição de vanguarda idealizada por Darcy Ribeiro.” (Disponível em: <[http://www.unb.br/sobre/principais\\_capitulos/invasoes](http://www.unb.br/sobre/principais_capitulos/invasoes)> Último acesso no dia 02/11/2014)

Assim, o projeto, tal como concebido em sua proposta originária, foi radicalmente modificado. Roberto Salmeron, professor de Física da UnB no início de década de 60, escreve sobre o período que se seguiu à tomada de poder pelos militares: “A vigilância da universidade era rigorosa. As autoridades policiais e militares ficavam a par de tudo o que ocorria: assuntos ministrados nas aulas, discussões entre professores e alunos fora das aulas, conversas de corredor, reuniões, fatos diversos.” (SALMERON. 2007, p. 251) Nesse clima de perseguições e repressões, o projeto da UnB foi abalado em sua estrutura. A Universidade foi invadida por tropas militares em 1964, 1965 e 1968: “Vemos que as várias invasões da Universidade de Brasília, que começaram em abril de 1964, foram cada vez mais violentas, culminando com esta de 1968, verdadeira operação de guerra. Não houve processo nem acusação, ninguém foi apontado como responsável.” (Ibidem, p. 471) Nesse momento, estudantes e professoras/es passam a representar uma ameaça para o regime ditatorial, sendo a Universidade de Brasília considerada um espaço perigoso, reduto de comunistas e subversivos.

Em 1985, quando finda a Ditadura Militar, Darcy Ribeiro retorna à UnB e discursa acerca da necessidade de retomada de seu caminho original. Nesse momento, Darcy Ribeiro afirma que o principal objetivo da UnB é pensar o Brasil enquanto problema, para que se busquem alternativas e soluções que possibilitem desafiar as estruturas de poder vigentes:

“A esta altura o desafio que se coloca diante de vocês, meus queridos colegas, meus queridos estudantes da Universidade de Brasília, é perguntar: para quem? O Brasil precisará de mais uma universidade conivente? Pode-se dizer, da cultura erudita

brasileira, que ela serviu e serve mais às classes dominantes para a opressão do povo, que a outra coisa. Muitas vezes foi como um enfeite, um adorno, quando não foi a legitimação do poder dos poderosos, a consagração da riqueza dos ricos e a consolação dos aflitos com as realidades desse mundo.” (RIBEIRO. 1986, p. 9)

Assim, Ribeiro mais uma vez retoma o papel da universidade para desvendar as causas do atraso nacional, relacionando sua defasagem com a conivência com as classes dominantes, que perpetua as injustiças sociais do país e propondo que a função social desse espaço seja revista.

A década de 90, por sua vez, foi um período de mudanças no quadro do ensino superior brasileiro devido ao fortalecimento do setor privado e desvalorização das universidades públicas. O discurso propagado pelo Estado, respaldado por agências internacionais, foi de que o incentivo às instituições privadas seria a solução para tornar o acesso ao ensino superior menos elitista e mais eficiente.

"Nos anos 90, o Banco Mundial passou a exercer influência efetiva na política educacional. Nos documentos oficiais apontava-se a necessidade de nova reforma, no sentido de dar racionalidade e eficiência ao sistema, princípios fundamentais da agenda governamental estabelecida durante o regime militar. A modernização administrativa associada aos princípios neoliberais daria nova roupagem à visão eficientista e produtivista dos anos 60. Novos conceitos foram introduzidos à agenda de reformas: avaliação, autonomia universitária, diversificação, diferenciação, flexibilização, privatização. Uma das críticas essenciais do governo FHC é a ineficiência da universidade pública e sua inadequação ao mercado de trabalho (...)" (CARVALHO. 2010, p. 2-3)

Através desses breves relatos e reflexões, penso que é realçado o processo de construção do sentido do papel social das universidades públicas do país, além das concepções sobre como devem estar organizadas e de quem deve constituí-las. Isso se evidencia, de fato, em diversos momentos importantes na história do país, como a exemplo do período inicial de constituição das universidades, no século XX, marcado pelo elitismo e alto grau de racismo, permanecendo assim, em sua essência, até os dias de hoje. No período de Ditadura Militar, professoras/es e estudantes foram expulsas/os e perseguidas/os, consideradas/os elementos indesejáveis nas universidades devido a seus posicionamentos e engajamentos ideológicos. Já no seu período neoliberal, através da ênfase na noção de mérito individual, a implantação de sistemas de provas altamente competitivas foi utilizada para selecionar os “mais capacitados”, ao mesmo tempo em que se delegava um papel cada vez mais importante às universidades privadas.

No projeto de criação da UnB, a universidade foi idealizada como alternativa de modernização e industrialização do país, e assim, é possível perceber a caracterização de um sujeito universitário “progressista” e comprometido com o futuro da “nação”. Durante a própria Ditadura, o “nacionalismo” e o “progresso” também foram aspectos ressaltados. No modelo neoliberal, a “qualificação profissional”, a “eficiência” e a “competitividade” passam a ser os motes de um ensino superior voltado para o mercado de trabalho. Essas percepções acerca das universidades e de quem está nelas presentes não é consensual e apesar de em certos períodos haver maior inclinação a um determinado projeto ideológico, sempre houve disputas acerca desses modelos.

Nos primeiros anos do século XXI, José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato, defendendo a criação de cotas étnico-raciais na Universidade de Brasília, nos incitam a refletir sobre o fato de que mesmo em seu período mais crítico e inovador, no contexto em que foi concebida na década de 1960 até os dias de hoje, a universidade continuava sendo um espaço excludente que não refletia a heterogeneidade da população brasileira (CARVALHO; SEGATO. 2002, p. 6). Segundo Carvalho e Segato, existiu desde os primórdios da academia brasileira, uma “celebração da mestiçagem e um silenciamento sistemático da segregação e da desigualdade imposta aos negros e aos índios”, por meio de “uma decisão de construir um conceito particular de brasilidade, cristalizado na obra de Gilberto Freyre e destinado a encobrir o mais possível o escândalo, agora exposto como nunca antes, do nosso racismo” (Idem).

Dando prosseguimento ao raciocínio, acusam a Universidade de Brasília de integrar esse cenário de exclusão e confinamento étnico e racial. Carvalho e Segato concluem buscando retomar o inovadorismo histórico e utópico da UnB, chamando-a para liderar “sua vocação utópica fundante” e “integradora de todas as regiões do país”, “servindo de modelo nacional para uma guinada histórica na tentativa de reverter a trajetória de injustiças contra a população negra e indígena que marcam os quinhentos anos do Brasil.” (CARVALHO; SEGATO. 2002, p. 30)

No momento de disputa acerca do projeto de universidade que se busca consolidar, anterior à aprovação das cotas étnicas e raciais, o pioneirismo da instituição foi lembrado como forma de aprimorar possibilidades de que a mesma retomasse esse processo de mudanças e repensasse seu papel na sociedade. Em todos os cenários descritos, o poder atribuído a esse espaço é ressaltado enquanto reduto de formação de uma elite nacional. Assim, há uma estreita relação com a estrutura de poder vigente sobre o território e sua população, por meio do Estado-



Nação que age sobre um determinado espaço. Esse espaço é, necessariamente, um espaço de dominação disputado. (QUIJANO. 2005, p. 119)

Por meio das ideias expressas por Quijano, é possível relacionar a estrutura de poder do Estado-Nação, que toma forma através de suas instituições, a exemplo das universidades, bem como de disputas entre projetos políticos, em que grupos sociais que constituem o território são parte do cenário. Se em algumas perspectivas nessa disputa, a universidade é um espaço destinado a uma “elite intelectual”, em outras é marcado o compromisso social dessa instituição, que deveria combater as injustiças sociais do país. Reforço que em ambos cenários as universidades públicas brasileiras ainda se constituem enquanto espaços privilegiados e pouco acessíveis para grande parte da população, mesmo sendo atualmente mais diversa em sua composição racial e social. Vale a pena ressaltar que a universidade pública no Brasil passar a ser um espaço destinado a negras/os, indígenas e pobres é um processo iniciado recentemente na história do país e é fruto de uma disputa para que a universidade não seja apenas um local de perpetuação de privilégios e privilegiados, mas que possa se tornar um instrumento de maior justiça e igualdade, ou pelo menos que represente todos os segmentos da população.

Na UnB, as demandas pelas cotas surgiram no final da década de 1990, em um contexto de politização sobre seu racismo constituinte, que teve como origem as demandas do Movimento Negro e contou com o apoio de acadêmicas e acadêmicos, coletivos de estudantes negras/os na Universidade, estudantes brancas/os, bem com de algumas lideranças do Movimento Indígena<sup>12</sup>.

### Um pouco mais sobre universidade

Buscando compreender um pouco mais a respeito da constituição das universidades enquanto campo de saber privilegiado, reflito agora sobre alguns aspectos dessa vasta temática. Em relação às universidades ao longo do século XX, Boaventura de Souza Santos relata que nelas predominou um modelo de conhecimento homogêneo, com hierarquias organizacionais bem definidas e que se erigiu sobre a distinção entre o campo da ciência e a sociedade. Não

---

<sup>12</sup> O caso do estudante negro do Doutorado em Antropologia Social na UnB, Ari Lima, primeiro estudante reprovado nesse programa de pós-graduação, foi emblemático. Conhecido como “caso Ari”, foi o pivô da discussão sobre a implementação das cotas para negras/os e do acréscimo de vagas para indígenas na referida instituição. Para mais sobre esse assunto, ver o documentário “Sob o signo da justiça” disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tVTAKUck3mc&list=PLA93C128C530D76F9>> Último acesso no dia 29/11/2014.

apenas espaços excludentes em relação ao que nelas não estava contido (conhecimentos não legitimados pelas ciências), as universidades foram locais onde se criou o suporte teórico do racismo e da inferioridade de determinados povos: “A universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência.” (SANTOS. 2008, p. 66)

É importante ressaltar esse fato histórico, de que as próprias universidades, espaços de troca e construção de conhecimento, foram protagonistas na inferiorização de alguns povos, dos “outros”, objetos clássicos dos estudos antropológicos. Nos países não hegemônicos, onde os “outros” se encontravam, o papel das universidades esteve em larga medida relacionado ao projeto elitista de exclusão e de “modernização” do país, que nesse contexto passa a ser sinônimo de ocidentalização e aproximação ao Norte do mundo. Para Santos:

“Nestes países (periféricos), a universidade pública - e o sistema educacional como um todo - esteve sempre ligada à construção do projeto de país, um projeto nacional quase sempre elitista que a universidade devia formar. Isso foi tão evidente nas universidades da América Latina no século XIX ou, no caso do Brasil, já no século XX, como no caso das universidades africanas e de várias asiáticas, como é o caso da Índia, depois da independência em meados do século XX. Tratava-se de conceber projetos de desenvolvimento ou de modernização nacionais, protagonizadas pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país enquanto espaço econômico, social e cultural, território geopoliticamente bem definido - para o que foi frequentemente preciso travar guerras de delimitações de fronteiras (...). Nos melhores momentos, a liberdade acadêmica e a autonomia universitária foram parte integrante de tais projetos, mesmo quando os criticavam severamente.” (Ibidem, p. 33)

Catherine Walsh também descreve as universidades latino-americanas como “*campo de lucha y tensión porque dentro de él están en juego las diferentes representaciones y versiones de la verdad y de la realidad, los saberes que construyen estas verdades y la validez de cada una como también las intersecciones con asuntos de poder.*” (WALSH. 2001, p. 1) No Brasil, as universidades públicas, e a Universidade de Brasília em particular, reproduziram o modelo ao qual Boaventura de Souza Santos se refere, através de projetos desenvolvimentistas com vistas a aprofundar a coesão do país enquanto espaço nacional<sup>13</sup>. Especificamente no Brasil essa coesão se referiu a um ideal de mestiçagem e crescente embranquecimento do país, tornando este o pólo valorizado no cenário de diversidade de povos e raças. Na compreensão de Segato e Carvalho:

---

<sup>13</sup> No caso da Universidade de Brasília, está situada na capital do país e posicionada geograficamente de forma a possibilitar uma integração entre as diferentes regiões.

“Desde a formação das instituições de ensino superior no século dezenove, não houve jamais um projeto, nenhuma discussão sobre a composição da elite que se diplomaria nas Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia existentes naquela época. A atual composição racial da nossa comunidade universitária é um reflexo apto da história do Brasil após a abolição. Como bem o explica o historiador George Reid Andrews, o estado brasileiro na virada do século XIX, ao invés de investir na qualificação dos ex-escravos, agora cidadãos do país, optou por substituir os poucos espaços de poder e influência que os negros haviam conquistado pelo estímulo e apoio à imigração europeia. Devido a essa política racial deliberada de branqueamento os europeus que chegaram ao Brasil, também com baixa qualificação, em poucas décadas experimentaram uma ascensão social impressionante, enquanto os negros foram empurrados sistematicamente para as margens da sociedade. (...) Se agora constatamos alarmados que 97% dos atuais universitários brasileiros são brancos (2% são negros e 1% amarelos), uma percentagem considerável desse número é constituída de descendentes de imigrantes, daquele contingente que uma vez viveu em condições de precariedade similares às dos negros que viveram na virada do século XIX.” (CARVALHO; SEGATO. 2002, p. 4-5)

Em relação a esse racismo institucional<sup>14</sup>, houve um silenciamento sobre a ausência de corpos não brancos enquanto estratégia de anulamento da problemática. Desde o surgimento das primeiras universidades públicas brasileiras, os negros que teorizaram tiveram suas trajetórias acadêmicas invisibilizadas e não foram reconhecidos por estas instituições de ensino, enquanto estratégia de perpetuação desse silenciamento. Vale aqui a lembrança de figuras como Guerreiro Ramos, sociólogo formado na primeira turma da Faculdade Nacional de Filosofia, Edison Carneiro, pesquisador de elementos da cultura negra no Brasil, Clóvis Moura, que também escreveu sobre a história do negro no Brasil e o racismo desta sociedade, que não foram reconhecidos pela academia brasileira. São apenas três exemplos aqui citados, entre uma multidão, e cuja ausência apenas se tornou visível no âmbito de políticas públicas recentemente. Sobre a estratégia do silenciamento das vozes negras e indígenas, Carvalho escreve que, no momento de revisão epistemológica radical a partir da propostas de cotas “muitos discursos, antes lidos como inclusivos ao falar na primeira pessoa do plural, não possuem mais o mesmo grau de legitimidade”. (CARVALHO. 2006, p. 89. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/68/08-jose-jorge.pdf>> Última visualização no dia 02/11/2014)

Nesse contexto de revisão epistemológica, é necessário criar mecanismos para uma mudança efetiva de paradigma, que passa a transformar a própria ciência “confinada, monorracial e monoétnica” e seu local privilegiado: as universidades. Parte fundamental dessa transformação

<sup>14</sup> “O racismo institucional está ligado à estrutura da sociedade e não aos indivíduos isoladamente. (...) engendra uma série de arranjos institucionais que restringem a participação de um determinado grupo racial, forjando uma conduta rígida frente às populações discriminadas.” (HENRIQUES; CAVALLEIRO. 2005)

emerge através de um processo de auto-crítica e de aguçamento da auto-percepção da academia pela classe docente e de cientistas, pois “na verdade, nossas universidades e nossa classe docente têm sido parte do problema racial brasileiro. E acredito sinceramente que somente a partir do momento em que nos enxergarmos como parte do problema poderemos passar a fazer parte da sua solução.” (Ibidem, p. 102)

Com a admissão de que a exclusão racial é um aspecto constitutivo da academia, surge uma gama de possibilidades de intervenção nesse cenário social, como mudanças epistemológicas no campo das Ciências e no próprio funcionamento da universidade, através das ações afirmativas e suas políticas internas, assunto que me dedico a analisar nesse trabalho.

### As ações afirmativas

O processo de implementação das ações afirmativas de cunho étnico e racial vem ocorrendo como uma importante forma de reparação das desigualdades históricas que continuam a ser patentes na sociedade brasileira. As políticas de ação afirmativa têm o objetivo de viabilizar o ingresso e o acesso de segmentos populacionais subrepresentados em espaços de prestígio social, como instituições públicas e privadas do país, seja através de reserva de vagas, as chamadas cotas, e/ou acréscimo de vagas e notas<sup>15</sup>. Essas políticas servem no presente para beneficiar diversos grupos sociais no Brasil, tais como: estudantes de escolas públicas, deficientes físicos, quilombolas, pessoas de baixa renda, indígenas e negras/os. Isto ocorre porque mesmo com a expansão universitária, pelo seu consequente aumento de matrículas em relação à população do país, o quadro de exclusão étnica e racial não se alterou de forma espontânea. Na verdade, por uma série de fatores, negras/os e indígenas foram sistematicamente impedidos de acessar esse espaço. Como muito bem descreve Quijano, essa estrutura de segregação se relaciona com a ordem vigente do capitalismo mundial e com a colonialidade do

---

<sup>15</sup> Categorias utilizadas nos editais de ações afirmativas: 1) Acréscimo de notas: pode ocorrer antes do vestibular, como pontos fixos acrescidos para a/o beneficiada/o, ou depois das provas como porcentagens para aumentar a nota final. 2) Acréscimo de vagas: é estabelecido antes do vestibular, pois são vagas oferecidas em um concurso paralelo ao vestibular tradicional, ou seja, são criadas vagas a mais que normalmente não estariam previstas no edital. 3) Cotas: têm como característica principal a redistribuição nas vagas totais destinadas ao vestibular universal, por meio de reserva a grupos específicos. Podem ter o formato de porcentagens ou de quantidades fixas. Essas categorias também podem ser utilizadas de forma combinada pelas instituições de ensino. (MACHADO; SILVA. 2010, p. 34-46)

poder e saber, que são interdependentes: “A dominação é o requisito da exploração e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista.” (QUIJANO. 2005, p. 126)

Dito de outro modo, ao excluir as populações não-brancas do acesso ao ensino superior, manteve-se uma hegemonia branca e eurocêntrica nos espaços de poder, tais como os universitários, perpetuando assim as hierarquias étnicas e raciais que são estruturantes do capitalismo global. Essa hegemonia se estabelece a partir da supervalorização de um grupo racial em detrimento de outros. Kabenguele Munanga, um dos poucos acadêmicos negros da instituição de ensino superior de maior prestígio no país, a Universidade de São Paulo – USP, escreve sobre como essa exclusão propiciou uma lacuna de imagens de referências na estrutura dominante, que fizeram com que as populações subalternizadas não se reconhecessem nos espaços de poder: “(...) para evitar que as mulheres e os estudantes dos grupos excluídos sofressem diretamente por omissão – uma imagem depreciativa de si mesmo, porque toda criatividade e todo valor parecem ligados aos machos de origem europeia.” (MUNANGA. 2003, p. 46)

A ideia expressa aqui é que pessoas que até então não se imaginavam enquanto universitárias possam se sentir mais empoderadas a partir da diversificação de corpos nesse contexto. Essas imagens também dizem respeito ao tipo de conhecimento e moldes do ensino praticados, como bem descreve Munanga na citação acima. Portanto, repensar a lógica da representatividade na universidade é repensar a hierarquia vigente, debater questões relativas aos poderes instituídos, às relações de ensino-aprendizagem e de estruturação de conhecimentos. Nessa sequência de raciocínio, Nilma Lino Gomes, primeira mulher negra que assumiu em 2013 a reitoria de uma universidade federal no país, a Universidade da Integração Internacional da Lusofania Afro-Brasileira – UNILAB, defende que a inclusão étnica e racial no contexto universitário se relaciona com o tipo de sociedade que se pretende criar:

“Por isso, assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novo rumos e questionar a nossa visão de democracia.” (GOMES. 2003, p. 75)

Especificamente em relação à presença de indígenas no ensino superior, é preciso que se atente para diversos fatores envolvidos no processo de inclusão, como o da diversidade cultural e das particularidades envoltas no acesso. Sobre esse importante e recente marco histórico, Marcos

Terena, liderança indígena e escritor, reflete sobre a conquista desse espaço enquanto reflexo das reivindicações do movimento indígena: “Todo índio deveria acessar os novos conhecimentos num processo educacional que nasce ainda nas comunidades, que respeite os valores tradicionais e que crie uma ponte de interlocução com os novos valores educativos, que se somem e que jamais se anulem como ocorreu no passado”. (TERENA. 2003, p. 103-104)

Marcos Terena descreve o processo educacional como algo intrínseco às mudanças nas sociedades atuais. Assim, é preciso pensar sobre a lógica educacional e sobre a presença indígena na universidade, não como uma inclusão que acarrete numa homogeneização, mas que possibilite também a reconfiguração do próprio espaço universitário. No campo das escolas indígenas de educação básica, vêm se consolidando propostas de educação intercultural<sup>16</sup> e bilíngue, para que não ocorra apenas a supervalorização dos saberes advindos de contextos e realidades culturais não-indígenas, mas que possa haver uma relação simétrica entre essas realidades e que a criança indígena se aproprie de saberes não-indígenas sem deixar de aprender e de estar familiarizada com os conhecimentos advindos de seu próprio contexto cultural. Para demandar que o Estado brasileiro faça valer os direitos indígenas, é preciso que mais jovens saibam transitar pelo mundo não-indígena com várias ferramentas, como o português, a linguagem escrita, as leis, etc. Há a necessidade latente de se conquistar uma auto-organização indígena no âmbito da educação, em que constem suas pautas e seus desejos para que esse processo não se configure enquanto uma mera imposição. Ou seja, a demanda por educação passa a ser também uma reivindicação não apenas por direito ao acesso, mas também pela forma como esse acesso ocorrerá, pela elaboração dos currículos com a participação indígena e mobilização em prol de condições que permitam a continuidade dos estudos.

Avaliando a realidade do ensino superior, Angela Randolpho Paiva, pesquisadora sobre ações afirmativas em todo o Brasil, constata que estudantes advindos de políticas de ação afirmativa trazem à tona problemas até então menos patentes na universidade, como acesso à alimentação, moradia, transporte, etc. Ou seja, a permanência passa a ser o principal desafio para a efetivação da inclusão étnica e racial e assim “é preciso registrar a mudança na sociabilidade do

---

<sup>16</sup> A noção de interculturalidade se relaciona com a ideia de que diferentes culturas podem constituir relações de reciprocidade e diálogo, sem que isso acarrete em uma homogeneização. Segundo Fleuri (2001), pesquisador da temática: “Assim, em nível das práticas educacionais a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupo diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas”. Mais sobre esse assunto será discutido no capítulo 4.

*campus*; há uma variedade de cor e classe que não existia há apenas dez anos”. (PAIVA. 2013, p. 63-64)

O desafio é formular uma política que sirva para lidar com a logística de questões como moradia, transporte, alimentação, material didático, apoio afetivo e psicológico, bem como estratégias para combater o racismo na esfera acadêmica, seja aquele perpetuado por pessoas que frequentam esses locais ou aquele engendrado institucionalmente, quando se elitiza e embranquece a academia.

### O aspecto jurídico-legal da inclusão étnica e racial

A análise de alguns documentos é fundamental para uma maior compreensão de como a noção de inclusão figura no presente do país. Assim, abordarei brevemente alguns marcos legais dos últimos 20 anos importantes para a história de lutas pela inclusão étnica e racial no ensino superior. Dentre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, primeiro documento a regulamentar as diretrizes da educação a nível nacional no período posterior à ditadura militar; o Plano Nacional de Educação – PNE, referencial para o campo da educação no país; o decreto que instituiu o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni enquanto política nacional em 2008; a lei do Programa Universidade para Todos – ProUni, de 2004, que instituiu um programa de bolsas para estudantes de baixa renda cursarem faculdades ou universidades privadas no país; a Lei nº 11.645, de 2008, que inclui a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira e indígena no ensino básico; e a Lei nº 12.711, de 2012, que cria um sistema de reservas de vagas para estudantes de escolas públicas, com recorte de renda e étnico-racial, ingressarem em universidades públicas federais do país.

Trato desses documentos enquanto parte de um processo histórico de reivindicações de diversos segmentos da sociedade em demandas por direitos em relação ao Estado. Essas leis advêm da possibilidade de “instalar novas sensibilidades e introduzir mudanças na moral vigente” (SEGATO. 2003, p. 219). Uma discussão importante relacionada à eficácia simbólica do Direito, que tem como característica principal não apenas a lei em si, mas a mudança no discurso do campo legal, que se configura enquanto “discurso mestre da nação”. Por isso, Rita Laura Segato argumenta que as leis fazem parte de um campo de disputas e de “lutas

simbólicas”. As leis não criam em si realidades, mas por meio delas é possível agir para que seu discurso seja materializado na sociedade. Segundo Segato, essas lutas simbólicas reconhecem o poder nominador do Estado “como a palavra autorizada da nação, capaz, por isso, não só de regular, mas também de criar, de dar status de realidade às entidades sociais cujos direitos garante, instituindo sua existência a partir do mero ato de nomeação.” (SEGATO. 2006, p. 212-213)

Nesse sentido, os movimentos sociais, em particular os movimentos negros e indígenas, têm pautado seus direitos nos âmbitos legais, pois é fundamental que essa esfera de negociação com o Estado esteja presente nas reivindicações desses movimentos, concretizando-se em leis que reconheçam seus direitos e até mesmo suas existências enquanto povos e grupos na sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de luta política, que não é única, mas que vem se configurando como um importante instrumento de demanda. Grupioni, antropólogo da USP e pesquisador de educação escolar indígena, afirma que é importante compreender que, apesar da pouca eficácia das legislações em relação aos direitos indígenas, é preciso defendê-las e aplicá-las nas comunidades, inclusive em alguns locais onde ainda são pouco conhecidas:

“Em diferentes fóruns e diferentes falas, tenho visto representantes de professores indígenas, indigenistas e acadêmicos “baterem” na legislação e naqueles que a defendem pelo seu não cumprimento, pela sua pouca eficácia. (...) Ainda que essa legislação pudesse avançar mais, acredito que no geral ela é extremamente inovadora. Eu diria mais: para a maior parte do País essa legislação é vanguarda, pois o que ela estabelece está muito à frente das práticas ainda autoritárias e ineficazes em curso em muitas escolas indígenas. (...) O desafio hoje é fazer com que essa legislação seja conhecida e cumprida: conhecida primeiramente pelos próprios professores indígenas e suas comunidades, conhecida pelos diferentes agentes públicos que têm a responsabilidade pelo seu cumprimento.” (GRUPIONI. 2003, p. 117)

Justamente com o objetivo de conhecer algumas dessas leis, o que elas propõem e o que elas inscrevem no mundo, no sentido de indagações sobre suas orientações, é que me volto para a análise dos programas, decretos e leis acima mencionados, buscando compreender algumas mudanças que se efetivaram nesse campo nos últimos anos no país. Como afirma Angela Randolpho Paiva (2013), a noção de neutralidade estatal tem-se revelado um “formidável fracasso” em relação aos grupos marginalizados e subordinados nas sociedades, como é o caso de mulheres, povos indígenas e negros no Brasil. Os princípios de universalismo e a neutralidade do Estado brasileiro mencionados por Paiva não deram conta de sanar profundas desigualdades presentes no país; ao contrário, serviram para legitimar essa estrutura hierárquica na medida em



que a naturalizava, pois havia uma igualdade formal entre membros da sociedade, que consta de seus discursos jurídicos a respeito da nação (p. 12-13). Abordarei, então, alguns exemplos de inscrições de lutas por justiça no âmbito legal, desde 1996 até 2013, com o objetivo de perceber as mudanças nas sensibilidades expressas por meio jurídico em relação à inclusão étnica e racial nas universidades.

### 1) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é documento base para a estruturação da educação no Brasil. Em seu Capítulo IV- Da Educação Superior, que trata dos objetivos do ensino superior, temos que:

“Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.”

Vemos que não existe referência à diversidade racial e étnica de estudantes e nada se menciona a respeito de educação intercultural. É importante mencionar que no período em que a LDBEN foi aprovada, o contexto político e social era bem diferente do atual. A urgência da universalização do ensino básico era o aspecto mais relevante a se enfatizar no período (PAIVA. 2013, p. 47). No entanto, desde a aprovação da LDBEN, o conceito de inclusão étnico-racial foi ganhando espaço no campo jurídico, mesmo que ainda de forma difusa.

## 2) Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação – PNE, sob a forma da Lei nº 10.172, teve sua aprovação no dia 9 de janeiro 2001, com vigência de dez anos. Em relação ao ensino superior, consta em suas diretrizes que:

“No mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de *relevância*, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, *qualidade* e *cooperação internacional*. As universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos.”

Como acima descrito, é possível perceber que as diferenças sociais e regionais foram mencionadas, sem serem explicitadas ao longo do texto as maneiras pelas quais essa inclusão seria executada. Um único parágrafo traz essa reflexão, de forma pouco específica, tal como descrita em seus objetivos e metas:

“19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.”

Novamente, há aqui uma menção genérica às minorias, que ainda é vaga em relação à forma como esses programas de compensação de deficiências em formação escolar progressiva seriam implantados. Contudo, ficou estabelecido que haveria um aumento em 30% na oferta do ensino superior para jovens entre 18 e 24 anos até o final da década (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Última visualização no dia 02/11/2014)

Também em relação ao PNE, nada consta acerca do ensino superior no item destinado a educação indígena superior, sendo descrito apenas o ensino fundamental e médio. Penso que essa ausência diz respeito à necessidade marcante no período de se efetivar o projeto de escolas indígenas bilíngues e interculturais na educação básica. Contudo, demonstra também uma falta de vontade política para romper a barreira histórica e que se perpetua no presente dos povos indígenas em relação ao acesso às universidades.

Já no PNE, aprovado no dia 25 de junho de 2014 e com vigência até 2024, Lei nº 13.005, o cenário é bem diferente do aprovado em 2001. O termo inclusão é utilizado diversas vezes, inclusive nas estratégias para a meta de ampliação de acesso ao ensino superior:

“12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; 12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;”

Percebe-se que ao longo desta última década em particular, a inclusão se tornou um termo bastante utilizado, tanto nas ruas quanto nas políticas de Estado, o que se confirma nas normas a seguir mencionadas.

### 3) Programa Diversidade na Universidade

Esse programa, estabelecido pela Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, e origem do poder Executivo (Medida Provisória 63/2002), teve como objetivo a inclusão de “pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”. Contudo, não delimita ações específicas com esse objetivo, mas assegura em seu artigo 2º a “transferência de recursos da União a entidades de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos, que atuem na área de educação e que venham a desenvolver projetos inovadores para atender a finalidade do Programa.”

O início da década passada foi marcado pela III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em 2001 na cidade de Durban, África do Sul, momento em que várias ativistas do Movimento Negro se articularam em prol de políticas públicas voltadas para sanar as imensas desigualdades raciais do país. Ainda no final da década de 1990, o senador Abdias do Nascimento e a senadora Benedita da Silva propuseram cotas para negras e negros em universidades públicas, órgãos da

administração pública e empresas privadas. (BERNARDINO-COSTA. 2012, p. 192) É nesse contexto que surge o Programa Diversidade na Universidade, buscando pautar essas demandas nas políticas estatais.

#### 4) Lei nº 11.645

A Lei nº 11.645, que trata do ensino da “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, assinada em de 10 de março de 2008 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi um importante marco na inclusão das populações afro-brasileiras e indígenas nos currículos das escolas de ensino básico. Lemos seu texto que:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Foi criada como complementação à Lei anterior, de nº 10.639, do dia 9 de janeiro de 2003, que previa em seu texto apenas o ensino da história e cultura afro-brasileira. Essas leis representaram importantes marcos na educação brasileira porque inauguraram um período de discussões acerca das histórias contadas e reproduzidas nos contextos escolares do país, como uma forma de reparar a invisibilização das populações negras e indígenas da História brasileira nos dias de hoje. Uma ressalva é que o passado ainda figura enquanto cenário privilegiado para essas populações, cuja presença é atribuída em referência à constituição da “nação”, sendo ainda pouco retratadas no presente. Essa associação ao passado muitas vezes está relacionada a uma narrativa que as delega o papel de “primitivas” e “não-modernas”.

#### 5) Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

O Decreto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, nº 6.096, de 24 de abril de 2007, ampliou o investimento nas universidades públicas federais e foi uma das

ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007. A participação das universidades foi voluntária, mas caso elas não aderissem aos objetivos do Decreto não haveria aumento no repasse de verba. Durante o Reuni houve a implantação de 49 novas unidades acadêmicas e a criação de 10 universidades federais. Um fator importante para o estabelecimento desse programa é que a maior parte das/os estudantes que cursavam a graduação estavam, então, matriculadas/os nas instituições de ensino superior privadas: “Nesse ano [2005], o sistema público acolhia um total de 1.192.189 matrículas de graduação. O setor privado compreendia 1.934 instituições, dentre elas 86 universidades, com 3.260.967 matrículas de graduação.” (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> p. 6. Última visualização no dia 02/11/2014)

O Reuni foi uma medida que serviu para ampliar o sistema público de ensino superior, que abarcava então menos da metade das matrículas de graduação no Brasil. Em seus objetivos, também previa a reestruturação acadêmica e pedagógica, com planos de reforma de suas práticas: “As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.” (Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>> Última visualização no dia 02/11/2014)

Nesse breve texto sobre o Reuni, que vimos acompanhando, existe a menção às desigualdades sociais no país. Analisando o Decreto que o institui enquanto política federal, há uma equivalência entre a diminuição das desigualdades sociais do país e a ampliação da oferta de vagas nas universidades, assumindo-se esse processo como inerente àquele. Considerando o argumento fundamental de que as universidades brasileiras aumentaram exponencialmente seu número de vagas ao longo de décadas sem diminuir sua exclusão étnica e racial, bem como a de renda, fica pouco evidente a forma como o Reuni efetivaria a diminuição das desigualdades no país contando que este processo fosse diretamente ligado ao aumento do número de vagas totais das universidades. O inciso V do 2º parágrafo do Decreto do Reuni fez a única menção ao termo inclusão: “V – ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil”. Além desse inciso, a única outra menção em relação às políticas de inclusão está descrita no portal *online* do Ministério da Educação – MEC:

“A ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil objetiva a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições sócio-econômicas desfavoráveis. Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação.” (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> p. 6. Última visualização no dia 02/11/2014)

Aqui, novamente o conceito de inclusão como um todo é equiparado ao de políticas de inclusão social: “A universidade pública brasileira ainda não conseguiu implementar, por falta de decisão política interna, na maioria das IFES, e de recursos financeiros, uma política de ações afirmativas, com efetiva garantia de permanência de estudantes que apresentem condições sociais desfavoráveis.” (Ibidem, p. 8)

A reestruturação acadêmica e pedagógica prevista pelo Reuni se refere a seis eixos fundamentais: a ampliação da oferta de educação superior pública, a reestruturação acadêmico-curricular, a renovação pedagógica, a mobilidade intra e inter-institucional, o compromisso social da instituição e o suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. As suas dimensões são:

#### “3.2.1 – Dimensões

##### (A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública

1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
2. Redução das taxas de evasão; e
3. Ocupação de vagas ociosas.

##### (B) Reestruturação Acadêmico-Curricular

4. Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade;
5. Reorganização dos cursos de graduação;
6. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;
7. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e
8. Previsão de modelos de transição, quando for o caso.

##### (C) Renovação Pedagógica da Educação Superior

1. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;
2. Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem;
3. Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.

##### (D) Mobilidade Intra e Inter-Institucional

1. Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.

##### (E) Compromisso Social da Instituição

1. Políticas de inclusão;
2. Programas de assistência estudantil; e
3. Políticas de extensão universitária.

##### (F) Suporte da pós graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação

1. Articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

Em cada uma das dimensões, a universidade deverá propor ações para subitens e, caso ainda queira propor alguma ação em um aspecto não contemplado nessas diretrizes, mas inserido no escopo do programa, poderá fazê-lo em espaço apropriado para cada dimensão da reestruturação proposta.

Todas as propostas encaminhadas deverão contemplar um aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação projetadas para a universidade, além de atender as demais diretrizes do programa.” (Ibidem, p. 11-12)

Em relação à diversidade e à autonomia nas universidades, o Reuni não previu a maneira como esses aspectos deveriam ser assegurados. Assim, houve um prazo estabelecido para que cada instituição de ensino superior enviasse para o MEC um plano contemplando as dimensões do decreto e que possibilitasse formas concretas de implementar a inclusão. Além disso, nas diretrizes do Reuni, constou a obrigatoriedade de um acompanhamento às universidades que participassem do programa, nos seguintes quesitos: ações de modernização das estruturas curriculares, desempenho docente e discente, evolução na avaliação da CAPES<sup>17</sup>, evolução da produção científica do quadro docente, participação da pós-graduação em atividades da graduação e “medidas de inclusão social [que] serão avaliadas a partir da evolução do perfil social e econômico dos estudantes ingressantes nas instituições e das políticas implementadas no campo da assistência estudantil e das ações afirmativas, relacionadas ao sucesso ou fracasso de índices de evasão”. (Ibidem, p. 20)

Mesmo antes do Reuni, muitas universidades já tinham adotado alguma política de ação afirmativa para o ingresso na universidade. Angela Randolpho Paiva afirma que, de 2002 a 2009, 65 universidades, dentre elas federais e estatais, criaram formas de acesso específicas para alguns grupos sociais. Paiva também relaciona o aumento significativo de universidades públicas que implementaram algum tipo de ação afirmativa com a adoção da política do Reuni. Em 2011, do total de 98 universidades federais e estaduais, 71 tinham algum tipo de ação afirmativa:

“As políticas do MEC - o ProUni e o Reuni - foram determinantes para as mudanças em curso, sendo o Reuni um programa que impactou as universidades públicas e mudou as estratégias da AA<sup>18</sup> nas federais, como demonstra o forte aumento ocorrido na ocasião da implantação. Em 2011, havia, portanto, 39 universidades federais com políticas de cotas (28) e acréscimos de vagas (11), além de três federais com ação afirmativa exclusivamente para populações indígenas ou do interior. Já nas universidades estaduais, 26 adotaram cotas, duas acréscimo de notas e 12, acréscimo de vagas (destas, sete têm exclusivamente essa modalidade, enquanto outras cinco têm outros tipos de AA).” (PAIVA. 2013, p. 53)

---

<sup>17</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao MEC.

<sup>18</sup> Ação afirmativa.

A preferência, contudo, em relação à política de inclusão para estudantes de escola pública é um fator importante a se mencionar. Em 2009, do total de 65 universidades públicas pesquisadas, 48 tinham uma política voltada para o ingresso de estudantes de escolas públicas, 40 tinham uma política para a população indígena, 36 para estudantes negras e negros, 15 para deficientes físicos, 6 para quilombolas, 6 para residentes do interior dos estados, e renda somente um<sup>19</sup>. (MACHADO; SILVA. 2010, p. 41)

Assim, o Reuni possibilitou um incentivo para mudanças nas universidades públicas federais, mesmo tendo sido pouco específico em seu contorno das políticas de inclusão, na medida em que houve um acréscimo de recursos como estímulos para que as universidades adotassem as dimensões propostas pelo Decreto, dentre elas, as ações afirmativas.

#### 6) Programa Universidade para Todos

O Programa Universidade para Todos – ProUni foi um dos principais programas, junto com o Reuni, criados para ampliar o acesso ao ensino superior no país, como previsto pelo PNE em 2001. Com a Lei 11.096, de 11 de janeiro de 2005, o ProUni foi criado para destinar a concessão de bolsas integrais e parciais para estudantes do ensino superior de instituições privadas, com ou sem fins lucrativos.

Em relação à inclusão étnica e racial, já havia um percentual do programa reservado a estudantes autodeclaradas/os indígenas e negras/os desde o princípio, o que nunca aconteceu com o Reuni. Em seu artigo 7º, consta a reserva de vagas para pessoas com deficiência, negros e indígenas, em percentual mínimo e equivalente de acordo com a proporção dessas populações segundo os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

As bolsas do ProUni são destinadas a estudantes que cursaram o ensino médio completo em escola do sistema público ou que tenham sido bolsistas integrais em instituições privadas e que não sejam portadores de diploma de curso superior. Além desses pré-requisitos, que valem para todas/os estudantes, com a exceção de estudantes com deficiência e professoras/es da rede pública destinados à formação do magistério da educação básica, existem critérios econômicos que delimitam o acesso às bolsas integrais, como renda familiar mensal per capita de até um

---

<sup>19</sup> Para ver mapas das Ações Afirmativas no Brasil ver os links disponíveis em: <[https://docs.google.com/file/d/0ByAZgb4\\_etHTMjBwTnY2UGRHX2s/edit](https://docs.google.com/file/d/0ByAZgb4_etHTMjBwTnY2UGRHX2s/edit)> e <<http://gema.iesp.uerj.br/dados/mapa-das-aco-es-afirmativas.html>>. Último acesso no dia 29/11/2014.



salário mínimo e meio, e bolsas parciais, com renda familiar mensal per capita de até três salários mínimos.

Por que o ProUni adotou uma reserva de bolsas para estudantes indígenas e negras/os e o Reuni nunca o fez de maneira sistematizada? Penso que um fator a ser levado em conta é a tão lembrada autonomia das universidades públicas e um outro aspecto é que o governo federal financiou instituições privadas através de investimento público, muitas delas com déficit de vagas preenchidas e neste sentido exigiu-se uma contrapartida social através da inclusão. Já nas universidades públicas, devido ao prestígio social e acadêmico, esta ação ocasionou disputas ferrenhas internas à comunidade acadêmica e também através dos meios de comunicação em todo país.

Assim, é possível perceber através desses documentos que, no início da década passada, a inclusão étnica e racial através de ações afirmativas no ensino superior ganhou visibilidade por meio de leis e decretos federais, ainda que de forma pouco explícita. Mesmo assim, o termo inclusão passou a figurar dentre os objetivos e metas da educação no país, algo inédito até então<sup>20</sup>. Atualmente o panorama se modificou bastante, tendo em vista a Lei nº 12.711, de 2012, que prevê a reserva de vagas em instituições de ensino superior federais no país para estudantes oriundos integralmente do ensino médio público, com uma subreserva para estudantes pretos, pardos e indígenas, correspondendo à proporção desses grupos calculado pelo último censo demográfico do IBGE, de maneira similar à política adotada pelo ProUni em 2005.

#### 7) Lei nº 12.711

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que ficou conhecida como “Lei das Cotas”, instituiu que no prazo de quatro anos, desde sua data de publicação, 50% das vagas universais em todas as universidades públicas federais deveriam ser preenchidas por estudantes de escolas públicas<sup>21</sup> e desse total, 50% reservado para estudantes de famílias com renda igual ou menor a um salário-mínimo e meio. Além disso, com proporção mínima destinada a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas equivalente ao último censo populacional realizado pelo IBGE na unidade da federação onde se situa a instituição de ensino.

---

<sup>20</sup> Mais sobre esse assunto no livro *Ação Afirmativa em Questão* (PAIVA. 2013).

<sup>21</sup> Aproximadamente 90% de todas as matrículas do Ensino Médio são de escolas públicas. (CARVALHAES et al, 2013, p. 4)

No perfil das ações afirmativas analisadas até o período de 2009, consta que havia uma preferência, na maior parte das universidades públicas do país, pelo acesso específico voltado para estudantes de escolas públicas, seguido por indígenas, negras/os e pessoas com deficiência, como já mencionado. Nesse sentido: “Se pensarmos que a demanda inicial chegou com muita força dos movimentos negros, percebe-se a dificuldade da comunidade acadêmica de pensar a ação afirmativa baseada no fator racial, o que aponta para um debate muito difícil no Brasil.” (MACHADO. 2010, p. 54) Em acordo com essa percepção, a nova lei vincula as identidades étnicas e raciais ao fato de se ter cursado ensino médio integral em escolas públicas, fazendo com que haja uma dependência entre esses fatores, ou seja, mais uma vez vinculando a questão do racismo no Brasil ao fator econômico. Além disso, o passivo de vagas não preenchidas por estudantes negras/os e indígenas será preenchida por estudantes brancas/os egressas de escolas públicas.

Um outro ponto bastante importante a ser ressaltado nesta lei é que ela considera todas as escolas públicas em uma única categoria, como se não houvesse diferenças entre elas, algumas podendo ser consideradas, inclusive, escolas de elite. A lei também não prevê vagas destinadas a estudantes de baixa renda que tenham cursado ensino médio em escolas privadas com bolsas de estudo. Com o objetivo de diminuir alguns destes aspectos deficientes da Lei nº 12.711, foi aprovado na UnB, em 2014, um aditivo de 5% nas cotas, destinados para estudantes negras/os sem condicionantes, além do fator racial:

“O modelo de cotas raciais irrestritas proposto na UnB em 1999 e aprovado pelo CEPE<sup>22</sup> em 2003 foi emulado por várias universidades; contudo, ele gerou fortes reações, em forma de condicionantes e de restrições para a inclusão de negros e indígenas que são pelo menos de dois tipos: a) as subcotas para escola pública e de baixa renda, que foram adotadas pioneiramente pela UERJ, a UENF e a UNEB<sup>23</sup>, e logo por muitas outras, e que culminaram na Lei de Cotas federal de 2012, a qual é uma combinação, com restrições ainda maiores, dos modelos dessas três universidades; b) a aplicação das cotas como um teto<sup>24</sup>, que também é feita em várias universidades e que está de novo presente na Lei de Cotas e também no SISU, ao qual a UnB aderiu na oferta de 25% de suas vagas. Ao manter 5% de cotas raciais irrestritas, a UnB retomará a vanguarda da luta nacional pelas cotas ao sinalizar para todas as universidades do país e também para o Ministério da Educação, que a Lei de Cotas federal limita, condiciona e restringe a inclusão dos negros e dos indígenas, tanto pela adoção de subcotas como pela aplicação das cotas como teto; e que a regra de aplicação do SISU também limita a

---

<sup>22</sup> Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

<sup>23</sup> UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense e UNEB - Universidade do Estado da Bahia.

<sup>24</sup> No caso das ações afirmativas, o teto é o limite de ingressos na política de inclusão e o piso é o mínimo.

inclusão dos negros e dos indígenas porque as vagas não migram; ou seja, elas também funcionam como teto e, por este motivo, a UnB não poderá ofertar cotas raciais irrestritas pelo SISU. Se nossa meta é alcançar a inclusão étnica e racial integral e irrestrita no ensino superior, não resta dúvida de que a Lei de Cotas federal e as regras de aplicação do SISU terão que ser revisadas – e o modelo da UnB poderá servir como referência para essas revisões.” (CARVALHO. 2014. Disponível em: <[http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/images/Cadernos\\_de\\_Inclusao.pdf](http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/images/Cadernos_de_Inclusao.pdf)> Última visualização no dia 03/11/2014)

Como explicitado no trecho acima, segundo Carvalho, a UnB figura mais uma vez enquanto referência em relação à lei adotada, pois além das limitações apontadas, a nova lei estabelece uma quantidade máxima de estudantes negros/os e indígenas que ingressam por meio de seleção específica, tornando assim o percentual das cotas o teto e não o piso para a inclusão.

Representantes do MEC, por sua vez, responderam às críticas alegando que a nova lei não prejudica as experiências de ação afirmativa preexistentes e que estabelece um mínimo e não um máximo de vagas reservadas. (FERES JÚNIOR et al, 2013, p. 10) Para Feres Júnior, et al, do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA da UERJ, um efeito importante da Lei nº 12.711 foi ampliar, já em seu primeiro ano de vigência, as ações afirmativas no tocante à inclusão étnico-racial, rompendo a resistência que algumas universidades federais ainda tinham a seu respeito, já que antes de sua efetivação, 31% das universidades públicas federais não tinham qualquer sistema de ação afirmativa<sup>25</sup>. (Ibidem, p. 11 - 31)

O modelo da UnB adotado até então considerou as cotas uma reparação mínima, porém essencial, do racismo brasileiro, processo este diferenciado porque foi baseado na decisão autônoma do seu Conselho Acadêmico em 2003. Em sua idealização, estudantes que estivessem concorrendo pelo sistema de cotas e que tirassem uma nota que as tornassem passíveis de serem aprovadas pelo “sistema universal” seriam então remanejadas para o sistema universal de ingresso e assim mais vagas pelas cotas estariam disponíveis no sistema de ações afirmativas. São muitas as questões a serem discutidas sobre a Lei nº 12.711, que ainda está sendo implantada pelas universidades públicas federais<sup>26</sup> do país. Um ponto positivo é que universidades que antes não dispunham de nenhum sistema de ação afirmativa, agora contam com as mesmas. Além disso, as outras universidades podem formular, como a UnB, ingressos paralelos aos do modelo

<sup>25</sup> Um outro ponto positivo apontado sobre a “Lei das Cotas” é que “ao estabelecer a obrigatoriedade das cotas, a lei excluiu procedimentos de ação afirmativa de resultado mais incerto e variável, como bônus, reserva de sobrevagas e processo seletivos especiais.” (FERES JÚNIOR et al. 2013, p. 31)

<sup>26</sup> A lei nº 12.711 não vale para as universidades estaduais.

instituído pela lei, que em 2014 aprovou o acréscimo de 5% de cotas raciais irrestritas, ou seja, sem requisitos de tipo de escola ou renda.

8) O Julgamento do Supremo Tribunal Federal sobre a constitucionalidade das cotas étnico-raciais na UnB

A política de cotas e de acréscimo de vagas da UnB foi alvo de muitas críticas desde antes de sua implantação, o que culminou em um processo alegando sua inconstitucionalidade junto ao Supremo Tribunal Federal – STF, ajuizado pelo Partido Democratas – DEM em 2009. As ações afirmativas com reserva de vagas para estudantes negras/os e indígenas da Universidade de Brasília foram julgadas constitucionais unanimemente pelo Plenário do STF, nos dias 25 e 26 de abril de 2012, tornando assim improcedente a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF 186. Em seu discurso proferido durante o julgamento no STF, o Ministro relator do caso, Ricardo Lewandowski, declarou:

“No caso da Universidade de Brasília, a reserva de 20% de suas vagas para estudantes negros e ‘de um pequeno número delas’ para índios de todos os Estados brasileiros pelo prazo de 10 anos constitui, a meu ver, providência adequada e proporcional ao atingimento dos mencionados desideratos. A política de ação afirmativa adotada pela Universidade de Brasília não se mostra desproporcional ou irrazoável, afigurando-se também sob esse ângulo compatível com os valores e princípios da Constituição”. (STF. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205888>> Último acesso no dia 03/11/2014)

Tendo em vista esse importante acontecimento, uma etapa desse processo histórico foi finalizada. O reconhecimento da legalidade das ações afirmativas de cunho étnico-racial pelo STF tornou as posições contrárias às cotas muito mais difíceis de serem defendidas do ponto de vista jurídico. O ministro Lewandowski, ademais, defendeu que as universidades representam locais privilegiados de formação das elites brasileiras e que “não constituem apenas núcleos de excelência para a formação de profissionais destinados ao mercado de trabalho, mas representam também um celeiro privilegiado para o recrutamento de futuros ocupantes dos altos cargos públicos e privados no país” (Idem).

Tendo em vista o caráter elitista das universidades o relator do caso conclui que:

“(…) considerando, em especial, que as políticas de ação afirmativa adotadas pela Universidade de Brasília (i) têm como objetivo estabelecer um ambiente acadêmico plural e diversificado, superando distorções sociais historicamente consolidadas, (ii) revelam proporcionalidade e a razoabilidade no concernente aos meios empregados e aos fins perseguidos, (iii) são transitórias e prevêm a revisão periódica de seus resultados, e (iv) empregam métodos seletivos eficazes e compatíveis com o princípio da dignidade humana, julgo improcedente esta ADPF.” (Idem)

O ministro Gilmar Mendes, que também é professor na UnB, alegou em seu discurso que poderia ter sido favorável à acusação, mas que, tendo em vista o caráter pioneiro e por buscar combater a desigualdade crônica da sociedade brasileira, decidiu votar contra a Arguição. É importante notar que mesmo sendo contra a medida de cotas raciais, acabou votando a favor dela, mas o fez defendendo a superioridade do modelo das cotas sociais ao invés das raciais: “Por isso, o critério exclusivamente racial pode, a seu ver, resultar em situações indesejáveis, como permitir que negros de boa condição socioeconômica e de estudo se beneficiem das cotas.”

(STF. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042> Última visualização no dia 03/11/2014)

Todas as ministras e ministros se declararam favoráveis às cotas, com a exceção de Dias Toffoli, que não participou da audiência devido ao seu parecer favorável às cotas anteriormente, quando era então advogado-geral da União. Luiz Fux, atentou para os princípios de “liberdade e solidariedade humana” presentes na LDB, a criação em 2002 do Programa Diversidade na Universidade, voltado principalmente para afrodescendentes e indígenas, através da Lei nº 10.558, de 2002, a Lei nº 10.678, de 2003, que instituiu a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e o Decreto-Lei nº 65.810, de 1969, que promulgou a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação. “Luiz Fux disse também que, se até passado recente, [havia] um vácuo na institucionalização de tal ‘discriminação benigna’, o Brasil vem, sucessivamente, criando legislação também nesse sentido.”

(STF. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205999> Último acesso no dia 03/11/2014)

A ministra Rosa Weber, em seu discurso, defendeu a igualdade de oportunidades para a efetivação da igualdade de liberdade, que se dá através de ações que a garantam levando-se em

conta as particularidades dos grupos sociais envolvidos. Ela criticou a visão formalista acerca da igualdade, que consta apenas das normas mas que não é assegurada através de políticas do Estado na sociedade: “Às vezes se impõem tratamentos desiguais em determinadas questões sociais ou econômicas para que o resto do sistema possa presumir que todos somos iguais nas demais esferas da sociedade.” (Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206010>> Último acesso no dia 03/11/2014)

Para Cármen Lúcia Rocha, a igualdade constitucional também não pode ser apenas retórica, ela deve ser efetivada: “Tantas vezes decantada, a igualdade é o princípio mais citado na Constituição Federal. Quem sofre preconceito percebe que os princípios constitucionais viram retórica.” (STF. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206008>> Último acesso no dia 03/11/2014)

O ministro Joaquim Barbosa afirmou que o objetivo da igualdade deve ser alcançado por meio do Estado e o conjunto da sociedade: “A igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.” (Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206023>> Último acesso no dia 03/11/2014)

Para Cezar Peluso, as discriminações positivas servem para mitigar os obstáculos históricos impostos aos grupos marginalizados, uma vez que as oportunidades influenciam diretamente a trajetória dos indivíduos e grupos: “Ao argumento de que as pessoas devem ser avaliadas pelo que são e pelo que fazem, ele opôs o argumento de que quem afirma isso ‘esquece que o que são e fazem depende das oportunidades e das experiências que tiveram para se constituir como pessoas’”. (Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206034>> Último acesso no dia 03/11/2014)

Marco Aurélio reafirmou a noção de que a Constituição de 1988 ultrapassa antigos modelos, em que a igualdade era um princípio negativo, e passa a propor ações que garantam sua efetivação: “Não basta não discriminar. É preciso viabilizar, e a Carta da República oferece base para fazê-lo, as mesmas oportunidades” (Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206035>> Último acesso no dia 03/11/2014)

No mesmo sentido, o ministro Celso de Mello destaca a importância do compromisso do Estado na luta contra o racismo: “O desafio não é apenas a mera proclamação formal de reconhecer o compromisso em matéria dos direitos básicos da pessoa humana, mas a efetivação concreta no plano das realizações materiais dos encargos assumidos”. (Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206040>> Último acesso no dia 03/11/2014)

Em concordância, para Ayres Britto, o papel do Estado é o de efetivar a igualdade e existem desigualdades dentro das desigualdades e que, portanto, não é possível nivelar o racismo ao fato econômico apenas:

“A diferença entre as políticas afirmativas sociais e raciais se explicita, segundo Ayres Britto, quando se constata ‘desigualdades dentro das desigualdades’, ou seja, quando uma desigualdade – a econômica, por exemplo – potencializa outra – como a de cor. Daí a necessidade de políticas públicas diferenciadas que reforcem outras políticas públicas e permitam às pessoas transitar em todos os espaços sociais – ‘escola, família, empresa, igreja, repartição pública e, por desdobramento, condomínio, clube, sindicato, partido, shopping centers’ – em igualdade de condições, com o mesmo respeito e desembaraço.” (Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206041>> Último acesso no dia 03/11/2014)

Nesses trechos dos discursos proferidos pela ministras e ministros do Superior Tribunal Federal, é bastante explícito o reconhecimento do racismo presente na sociedade brasileira e a necessidade de uma postura proativa por parte do Estado para modificar esse quadro. O reconhecimento por parte do órgão de maior prestígio do Judiciário é muito relevante no âmbito das políticas públicas. Mesmo com todas as disputas em torno da temática, que se apresentaram desde que os projetos de ação afirmativa ganharam visibilidade através dos meios de comunicação, debates na academia e outras esferas da sociedade, ainda assim foi produzido um consenso que se apresentou através dos votos e discursos da ministras e ministros do STF, todas/os tendo sido unanimemente favoráveis a constitucionalidade do modelo de ações afirmativas adotado pela UnB. O Estado brasileiro passa, então, a reconhecer seu racismo persistente.

Através deste breve panorama de leis, decretos e programas de governo é possível visualizar uma mudança que se deu nas últimas décadas, em que a questão da inclusão foi

ganhando visibilidade nos discursos do Estado, seja através de suas leis ou através dos discursos das ministras e ministros do STF. A ação afirmativa consta na política do Reuni, ProUni ou na Lei nº 12.711, mas ainda é perceptível uma lacuna em relação à sua efetivação no cotidiano das universidades. Sobre este cotidiano, com suas contradições e complexidades, busco refletir no capítulo a seguir.



### Capítulo 3

#### O Reuni Indígena

---

A minha participação no projeto Reuni Indígena se deu principalmente através das reuniões semanais que ocorriam na Salinha Indígena, espaço localizado na primeira sala do subsolo do Minhocão, Instituto Central de Ciências – ICC Sul da UnB. Foi nesse local que convivi com diversos estudantes, indígenas e não-indígenas, durante três anos de vivências intensas e de muito aprendizado. A seguir, descrevo um pouco o Reuni, a minha experiência e percepção sobre ele, bem como algumas das atividades desenvolvidas nesse período.

#### O início

Cheguei no Reuni Indígena sem saber bem do que se tratava. No início de 2011, meu colega de curso, Samuel Samaz<sup>27</sup> me falou do professor, Umberto Euzebio, que estaria procurando estudantes interessadas/os em participar de um projeto interdisciplinar com estudantes indígenas na UnB. Fiquei animada porque fazia algum tempo que queria ter uma vivência de projeto na Universidade, com foco na construção coletiva. O fato de ser um grupo que agregasse estudantes de diferentes graduações e de ser com estudantes indígenas me interessou particularmente, já que buscava saber mais a respeito dessa experiência na UnB. Com o tempo, fui descobrindo que o projeto não tinha uma pré-estruturação rígida, a ideia era que fôssemos nos construindo enquanto coletivo e, assim, ir percebendo quais eram nossos objetivos. A única demanda, no princípio, era que comparecêssemos duas vezes semanalmente nas reuniões. Uma acontecia com estudantes participantes do projeto Reuni, que também era aberta a pessoas que quisessem conhecer o grupo, e a outra era das/os próprias/os estudantes indígenas junto ao professor Umberto Euzebio, na época Coordenador Acadêmico de Estudantes Indígenas.

Umberto dizia que era importante estarmos presentes nas reuniões das/os estudantes indígenas para que nossa percepção acerca da temática com a qual estávamos nos envolvendo fosse ampliada, mas que estivéssemos ali principalmente para escutar e não para intervir. Esses

---

<sup>27</sup> Na época, Samuel Samaz participava de um projeto com estudantes indígenas e não-indígenas intitulado “Rodas de Leitura”.

encontros foram a base do nosso projeto ao longo dos três anos. Neles, discutíamos e pensávamos sobre muitos assuntos relativos à universidade e aos estudantes indígenas nesse contexto. Sentávamos em roda, para nos olhar e escutar em maior proximidade. As reuniões das/os estudantes indígenas ocorriam na Salinha e as do Reuni normalmente ocorriam em uma outra sala de aula na Ala Sul do Minhocão.

A Salinha, que é também Centro Acadêmico Indígena – CAIN, é muito importante para a socialização entre as/os estudantes indígenas na UnB. Decorado com vários ornamentos e objetos tradicionais, tais como arco e flecha, cocares, colares, fotos, etc., e também com sofás, cadeiras, mesas, é um espaço onde os encontros, o estudo e o descanso ocorrem. Conhecer e frequentar semanalmente esse lugar me proporcionou a oportunidade de participar um pouco do cotidiano e da vivência das/os estudantes indígenas na UnB e de constituir laços com estudantes de cursos variados. O espaço da Salinha é aconchegante e foi propício para as trocas que ocorreram.

O Reuni Indígena reuniu pessoas de diversos cursos, tais como: Agronomia, Antropologia, Biblioteconomia, Biologia, Letras, Engenharia Florestal, Educação Física, Engenharia Mecânica, Pedagogia, Psicologia, Química, Sociologia, entre outros, e algumas/ns estudantes da pós-graduação. Muitas pessoas tinham tido pouca ou nenhuma experiência com a temática indígena até então, esse fator tendo sido relatado como uma das fortes motivações em participar do projeto, ou seja, como uma oportunidade de aprender mais sobre questões indígenas.

Nessas reuniões ocorria algo que não vivenciei tão intensamente em nenhum outro local na minha vida universitária: foi criado um espaço de afetividade, de troca e de apoio. Seja nas do Reuni ou nas das/os estudantes indígenas em que estivemos presentes, havia muitos relatos sobre o que estava acontecendo na vida das pessoas: notas baixas, dificuldades financeiras, problemas familiares, desmotivação, alegria ao participar de algum evento importante ou ao obter êxito acadêmico. Tudo isso permeava nossa experiência cotidiana. A frieza e o individualismo da academia, sentidos por tantas de nós, indígenas e não-indígenas, eram atenuados através dessas partilhas.

Em 2011, éramos cerca de 15 estudantes não-indígenas e 8 estudantes indígenas que participavam do projeto Reuni Indígena<sup>28</sup>. Desde o princípio, refletimos muito a respeito da junção entre estudantes indígenas e não-indígenas, pensando em maneiras de não objetivar as/os indígenas, pois não estávamos ali para estudá-las/os. Nesse sentido, buscávamos compreender questões como: qual era o nosso papel enquanto estudantes não-indígenas no projeto, como se daria a nossa atuação e por que e para que estávamos ali presentes. Esses temas renderam muitos diálogos entre nós e me acompanharam durante toda minha jornada pelo projeto, tornando-se grande dilema para mim.

A seguir, transcrevo um dos poucos registros que fiz durante meu período de participação no Reuni Indígena. Isso se deveu principalmente à ideia de que não fazia sentido ficar anotando tudo o que era discutido nas reuniões, pois daria uma conotação de pesquisa à minha participação e, principalmente, porque não me enxergava nesse papel. O registro a seguir foi enviado para o professor Umberto no dia 22 de julho de 2011, após 3 meses do início do projeto:

#### Relatório 1º semestre de 2011

“Desde há algum tempo tenho especial interesse pelo tema da inclusão e diversidade no ensino superior. No começo, quando um amigo me falou do projeto, não sabia direito do que se tratava, mas me chamava atenção que fosse um trabalho *com* estudantes indígenas, em parceria, e não um projeto sobre os estudantes indígenas ou para os indígenas, sem a participação dos mesmos. A questão da falta de representatividade das populações negra e indígena na universidade é um sério indício da continuidade de processos antigos de exclusão e subordinação realizados por uma elite neste país. A universidade pública até então havia sido um espaço privilegiado para as elites, cujo perfil não se alterava há bastante tempo. Apesar do Brasil contar com mais de 200 grupos indígenas, a universidade nunca foi um espaço que essas populações puderam acessar. A universidade pública brasileira tem sérios problemas e, para mim, um dos mais sérios é o problema da contínua exclusão de certos segmentos da sociedade. Por isso, ao saber de um projeto que buscava facilitar este processo de inclusão, e gerar idéias a serem desenvolvidas que tratassem da situação dos estudantes indígenas na Universidade de Brasília, eu tive um grande interesse em participar.

No começo eu estava um tanto perdida, como a maioria dos estudantes que entraram no projeto, sem ter idéia sobre o que iríamos fazer mais concretamente. Achei muito legal a idéia de ser um trabalho em conjunto com vários estudantes de cursos diferentes, interdisciplinar, pois acredito que a universidade carece de espaços assim e que estes são fundamentais para perspectivas menos fragmentadas. Porém, fiquei um longo tempo refletindo sobre o que eu teria a contribuir no projeto. Não queria estudar os estudantes, nem havia espaço para isso no projeto, já que os próprios estudantes indígenas estão cansados de serem objeto de estudo. Isso me fez refletir sobre o papel da antropologia no Brasil, que ficou famosa por tratar de assuntos indígenas, porém sempre com um olhar “de fora”, estando pouco aberta para o processo de desconstrução da noção de “nativo”, tão cara à própria disciplina. Esta noção já vem sendo rebatida por diversas pessoas dentro e fora da disciplina, mas pouco tem sido feito na prática neste sentido. O curso de antropologia tem mudado um pouco sua cara recentemente, com os processos de diversificação na universidade, ao que vários professores da própria antropologia reagiram negativamente, contra as cotas na universidade. Por isso, para mim foi fundamental estar neste tipo de parceria, justamente pela afinidade com o tipo de proposta antropológica com a qual me identifico.

---

<sup>28</sup> Esses dados são uma aproximação, pois além do número de bolsistas havia grande quantidade de participantes voluntárias/os.

Demorei um certo tempo para perceber do que o projeto tratava, isso foi um pouco difícil de lidar no começo. Porém, acho que o fato de que não havia nada pré-programado nos deu tempo para nos descobrir no processo, na medida em que nos situávamos. Foi muito importante termos ido aos encontros dos estudantes indígenas para podermos conhecer melhor as diferentes situações enfrentadas pelo estudantes e também começarmos a nos conhecer melhor. Esse primeiro semestre foi importante justamente por isso, nos preparou para lidar melhor com a elaboração de nossos projetos, à medida em que sabemos quais são as principais questões e dificuldades, e com isso aprendermos coisas importantes para o trabalho futuro. Por exemplo, termos conhecido a forma como funciona o convênio FUNAI-UnB foi muito importante, bem como as dificuldades acadêmicas, de integração e diversas outras questões enfrentadas pelos estudantes indígenas na UnB.

Uma questão complicada para mim é justamente não ser vista e não querer me sentir como alguém com o direito de dizer o que é a cultura indígena, na verdade, as várias culturas indígenas. Acho que este trabalho pode ser importante justamente para desconstruir esta noção tanto dentro do campo da disciplina quanto “para fora”, com as populações que sofreram o impacto desta relação hierárquica há algumas décadas. O trabalho em parceria é fundamental e é um grande desafio ao mesmo tempo. Por isso, ainda acho um pouco complicado elaborar um projeto para documentar as culturas das 22 etnias dos estudantes da UnB. Porém, acredito ser este um desafio extremamente interessante e sei que irei aprender um bocado no caminho.

O processo de nos conhecermos melhor, nós do projeto Reuni e os estudantes indígenas, é muito importante para que o trabalho possa fluir mais e para que possamos trocar mais. Esse é uma das grandes oportunidades que o projeto oferece, esse contato mais próximo e a oportunidade de aprendizado mútuo. Acho que isso não aconteceu muito no começo, mas ao fim do semestre acho que já iniciamos. E um fator importante foi a entrada de estudantes indígenas nas reuniões do Reuni. No semestre que vem podemos aproveitar mais este espaço de discussão e levantar alguns temas que tenham a ver com nossos projetos para serem discutidos e avaliados nas reuniões.

Gostei muito da forma como o professor Umberto conduziu o trabalho, nos dando liberdade e ao mesmo tempo participando ativamente de cada momento. Acho que ele lida de forma muito sensível e cuidadosa com todos nós e sinto que faltam mais professores assim na universidade. Fiquei realmente surpresa no bom sentido. As minhas expectativas para o próximo semestre são de aprofundar este processo que iniciamos e realizar um projeto com objetivos mais específicos e com maior parceria.<sup>29</sup>

A proposta era que, através do nosso coletivo, pudessemos entender as principais dificuldades enfrentadas pelas/os estudantes indígenas na UnB e que então buscássemos ações conjuntas, construídas de baixo pra cima, por estudantes, indígenas e não-indígenas, em parceria com o professor Umberto Euzébio. Tais ações envolviam monitorias, estudo acerca do convênio, oficinas, pesquisas, etc., sobre os quais irei me aprofundar posteriormente.

Algumas vezes também fizemos apresentações sobre determinados temas e uma experiência marcante no meu ingresso no Reuni ocorreu quando mostrei um mapa que tinha feito com a localidade dos povos das/os estudantes indígenas que eram então estudantes na UnB. No mapa, havia várias populações indígenas localizadas na região Nordeste. Nessa mesma época eu

---

<sup>29</sup> Sobre o projeto de documentação das culturas, a ideia era que criássemos um registro sobre alguns aspectos das etnias das/os estudantes indígenas provenientes do Convênio FUB-FUNAI para tornarmos essas pesquisas acessíveis para a comunidade universitária, como forma de divulgação das/os indígenas na UnB. Contudo, essa ideia não foi concretizada, tendo sido apenas iniciada através de breves pesquisas a respeito de diversos temas, como escolas indígenas, plantas medicinais, território, etc. Em relação à entrada posterior de estudantes indígenas no Reuni, esse fato ocorreu após algumas poucas reuniões que contaram com a presença exclusiva de estudantes não-indígenas para que fossem dialogando sobre alguns princípios da proposta.

estava estudando o fenômeno intitulado pela antropologia de “etnogênese<sup>30</sup>” e tinha acabado de ler João Pacheco de Oliveira, “Uma etnologia dos índio misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais”, e o citei como referência, bem como o Instituto Socioambiental, que utilizei para obter informações básicas a respeito dos povos, tais como: se havia terra demarcada ou não e quais eram as principais ameaças (atividade mineradora, pasto, plantio de soja, etc.). Durante a apresentação, um dos estudantes indígenas, Poran Potiguara, questionou minhas fontes e me perguntou o que eu pensava a respeito do preconceito sofrido pelos indígenas cujos fenótipos não eram os da imagem de indígena que se veicula comumente no Brasil. Poran disse que minhas fontes não eram muito confiáveis e que a melhor forma de saber sobre os povos era através deles próprios. No momento fiquei muito constrangida e, ainda assim, respondi às perguntas, mas senti que não consegui me expressar bem. Foi a primeira vez, dentre muitas outras que vieram nos anos seguintes, que senti que tinha mais a escutar do que falar e que as minhas visões a respeito dos povos indígenas seriam questionadas naquele espaço.

Também sobre a legitimidade de quem fala e para que fala, muitas vezes me deparei com situações em que o nosso papel enquanto não-indígenas no projeto foi questionado. Qual era a nossa contribuição e por que estávamos ali? Ouvi comentários a respeito disso, contudo, poucas vezes essa temática foi tratada abertamente em roda, diante de todas as pessoas. No início, dentro do próprio Reuni estudantes indígenas levantavam essa polêmica, falando a respeito da necessidade de terem um espaço junto ao Coordenador só delas/es, para discutirem suas próprias questões. Outras vezes, nos falavam a respeito do incômodo de serem sempre objeto de pesquisa, alvo de análise até mesmo dentro da universidade e que algumas pessoas se sentiam dessa forma com a nossa presença. Muitos estudantes não-indígenas que participaram do projeto também relataram certo incômodo, de não saberem bem por que estavam ali e o que tinham a contribuir. Sobre o Reuni Indígena, a pesquisadora Ana Paz relatou em sua tese de Doutorado “Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília”:

“Os encontros do grupo ocorrem semanalmente, coordenados pelo Prof. Umberto Euzebio e seu grupo de apoio, às sextas-feiras, horário que havia sido estipulado anteriormente para a discussão entre os estudantes indígenas e a Coordenação Acadêmica. Apesar de concordarem inicialmente com a presença de estudantes não-

---

<sup>30</sup> Termo utilizado para se referir ao processo de retomada de identidades étnicas, principalmente no Nordeste, frente ao Estado em um contexto atual de lutas por direitos.

indígenas participantes do projeto, com o decorrer do semestre e a proposta de avaliarem conjuntamente o Convênio FUB-FUNAI, os estudantes começaram a relatar um incômodo em discutir as questões que lhes diziam respeito na frente dos colegas, mas esse incômodo foi relativizado e as reuniões continuaram a ocorrer conjuntamente. Em conversação com alguns dos estudantes participantes, percebi que o clima de desconforto continuava, causado, segundo um dos estudantes indígenas, pela presença numerosa de estudantes não-indígenas, bolsistas e monitores que inibia os estudantes indígena de discutir seus próprios problemas e de assumir o protagonismo em ações que lhes dizem respeito. Uma sugestão que poderia minorar esse incômodo seria criar um novo horário que permitisse as discussões entre o grupo indígena e a Coordenação Acadêmica, possibilitando a livre expressão dos estudantes indígenas. Há um aspecto importante que essas reuniões conjuntas possibilitaram: os participantes não-indígenas, que são a maioria dos estudantes que compõe o grupo REUNI, modificaram suas próprias representações e apropriaram-se da complexidade e dos desafios que a presença indígena na Universidade representa, tornando-se parceiros, auxiliando na análise e avaliação do Convênio, bem como apontando possíveis soluções para a Coordenação Acadêmica.” (PAZ. 2013, p. 188-189)

Sobre essa questão houve opiniões divergentes. Algumas/ns estudantes indígenas se posicionaram contra a nossa presença; outras não eram contra a presença, mas achavam que em certas ocasiões deveriam discutir sozinhas determinados assuntos, considerados “internos”. Outras tantas eram favoráveis. Mais sobre esse assunto será discutido adiante nas conversas com estudantes participantes do Reuni.

Entre o período de 2011 e 2012 várias pessoas compareciam às reuniões e havia uma grande rotatividade de participantes do projeto. Em algumas ocasiões havia a presença de visitantes com o intuito de fazer pesquisa ou entrevistar as/os estudante indígenas, levando as/os estudantes indígenas a indagarem sobre o conteúdo da pesquisa e para quais fins seria realizada. O que ouvi algumas vezes é que não eram contrários à realização de pesquisas. Mas questionavam a forma como as pesquisas eram comumente realizadas, numa relação de objetificação e de menosprezo aos próprios indígenas enquanto sujeitos. Raras vezes representantes dos decanatos e da reitoria da UnB estiveram presentes. Mais rara ainda foi a presença de funcionárias/os da FUNAI<sup>31</sup>. O MEC, por sua vez, apenas se fez presente durante o período de transição das bolsas do Convênio da FUNAI. A falta de participação dos órgãos envolvidos na implantação dessa política de ação afirmativa foi um dos principais elementos diagnosticados através do estudo sobre o conteúdo do Convênio. A seguir, descrevo alguns de seus elementos principais.

---

<sup>31</sup> As/os estudantes indígenas iam com certa frequência à sede da FUNAI discutir questões relativas ao convênio e às bolsas de estudo.

### Entendendo o Convênio FUB-FUNAI

O ingresso de estudantes indígenas na Universidade de Brasília se deu através do Convênio FUB-FUNAI, firmado em 2004, mesmo período em que houve o primeiro vestibular com reserva de vagas para estudantes negras/os. O Convênio foi parte do componente indígena do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília, fruto das demandas do Movimento Indígena e teve vigência durante o período de dez anos. Assim, em 2014 já não está mais em vigor e nenhum outro programa foi criado até o momento para substituí-lo.

Júlia Arcanjo relata em sua monografia de conclusão de graduação em Antropologia na UnB que no início dos anos 2000 havia estudantes indígenas cursando faculdades e universidades privadas em Brasília, com apoio financeiro da FUNAI. Devido ao atraso no pagamento das bolsas, várias/os estudantes ficaram devendo o pagamento às instituições de ensino e tiveram seus nomes cadastrados como devedoras/es inadimplentes no Serviço de Proteção ao Crédito – SPC. Um grupo de estudantes indígenas se reuniu então em Brasília e expuseram esse grave problema junto ao Ministério Público Federal – MPF e ao MEC. Cristovam Buarque, então Ministro da Educação, disponibilizou um assessor para formar um Grupo de Trabalho junto à FUNAI e ao grupo de estudantes indígenas (ARCANJO. 2010, p. 108). Assim surgiram os primeiros encaminhamentos a respeito do Convênio FUB-FUNAI, que encontraram um terreno propício para prosperar pela discussão, no mesmo período, sobre as cotas raciais.

O Convênio FUB-FUNAI elencou as seguintes finalidades:

“a) valorização dos conhecimentos, saberes e tradições indígenas, bem como o acesso aos demais conhecimentos humanos disponíveis; b) usufruto exclusivo das terras indígenas pelos próprios índios; c) consolidação de uma política de formação voltada para o atendimento das necessidades e interesses dos povos e comunidades indígenas; d) valorização do trabalho, possibilitando as condições para o pleno exercício profissional principalmente nas áreas de defesa de direitos, de proteção do meio ambiente e de gestão sustentável das terras indígenas, da saúde e da educação; e) melhoria do atendimento à saúde das comunidades indígenas; f) consolidação de uma educação escolar indígena calcada nos princípios da diferença, especificidade e interculturalidade”. (UnB, 2004)

Em relação às obrigações das partes, a FUB foi responsável pela oferta de vagas nos cursos de interesse dos povos indígenas, sistema de acompanhamento e avaliação específico e diferenciado, apoio para estudantes de baixa renda no acesso à alimentação, auxílio com fotocópias e acesso a livros, apoio a pesquisas e projetos, bem como a garantia de participação de indígenas e parceiros nos processos de decisão em relação a todas as ações da política em questão, inclusive no Comitê Gestor, responsável por avaliações e encaminhamentos relativos ao Convênio.

As obrigações da FUNAI, por sua vez, incluíram o apoio técnico, acompanhamento específico e diferenciado, apoio financeiro através de bolsas aos estudantes indígenas que dele necessitassem, quando as/os estudantes estivessem regularmente matriculados e frequentando as aulas, apoio ao deslocamento anual para a universidade e para que pudessem retornar a seus domicílios durante o período de férias, disponibilização de um ou mais funcionários no processo de planejamento, implementação e acompanhamento de todas as ações do Convênio junto à FUB.

As obrigações conjuntas consistiam em divulgação dessa ação afirmativa, apoio às comunidades e organizações indígenas no processo de escolha dos cursos e eventual indicação de candidatos para participação no processo seletivo diferenciado de indígenas, bem como apoio à publicação de material didático e obras de cunho técnico na área de educação indígena, produzidos por estudantes.

O Convênio FUB-FUNAI considerou muitas questões importantes relativas às dificuldades vivenciadas pelos estudantes indígenas durante a graduação na Universidade de Brasília, como apoio financeiro, atendimento no tangente a necessidades básicas, apoio a pesquisas e publicações, passagens para o retorno anual aos locais de origem, acompanhamento e avaliação específicos e diferenciados e participação de estudantes indígenas junto ao Comitê Gestor do Convênio. Contudo, a principal dificuldade encontrada foi fazer valer o que estava escrito no Convênio e cobrar a participação das partes envolvidas, como FUB, FUNAI e MEC, no cumprimento de suas obrigações. O Comitê Gestor, por exemplo, foi ativado aos moldes do que consta no Convênio apenas no período final de sua implementação, em 2013, quando o MEC passou a assumir a responsabilidade pelo pagamento das bolsas. Em relação a um ponto fundamental, que corresponde ao acompanhamento específico e diferenciado, não foi explicitado no Convênio quais ações seriam implantadas para viabilizá-lo.



Um dado muito importante para ser analisado é que até hoje apenas 11 estudantes indígenas concluíram suas graduações, pois muitas/os abandonaram o curso devido ao corte de bolsas, problemas pessoais, falta de adaptação, entre outros fatores ou foram desligados da Universidade. Após 10 anos de implantação dessa política de ingresso, 110 estudantes indígenas entraram na instituição nos cursos de Administração, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Comunicação Social, Enfermagem, Engenharia Florestal, Medicina, Nutrição, Pedagogia e Serviço Social<sup>32</sup>. Destes, 12 estudantes foram matriculados por meio de transferência de outras instituições de ensino em 2004, primeiro ano de vigência do Convênio FUB-FUNAI, e 78 por meio de vestibular específico. Em 2014, ano de término da data de vigência do Convênio, essa quantia ainda se encontra muito abaixo do total previsto de 200 estudantes indígenas, não tendo havido regularidade no processo de seleção e ingresso semestral.

### O desafio da permanência

“Após dez anos de experiência de políticas de ação afirmativa no Brasil, é necessário que se supere do ponto de vista político e institucional a interpretação “heróica” sobre trajetórias individuais de alunos que, frente a dificuldades materiais, institucionais e simbólicas, conseguiram completar seu percurso universitário e se inserir no mercado de trabalho.” (HERINGER. 2013, p. 93)

A/o estudante indígena ingressa/o por meio do Convênio se deparou com uma série de dificuldades de inserção na universidade, que lhe foi frequentemente alheia e indiferente. Contribuíram para isso diversos fatores, entre eles a adaptação a um novo ambiente longe de familiares e referências socioculturais, qualificação do processo educacional em termos quantitativos apenas, pelo Índice de Rendimento Acadêmico – IRA, bem como a dificuldade de reconhecimento e valorização da contribuição indígena na universidade.

A dificuldade na obtenção de bom rendimento acadêmico não pode ser analisada isoladamente, pois nesse aspecto encontram-se acoplados diversos outros fatores, como o próprio currículo da universidade, suas formas de avaliação e acompanhamento durante o processo de formação da/o estudante de graduação. Através dessa compreensão, existem muitas críticas ao

---

<sup>32</sup> Muitas vezes ouvi estudantes se queixarem sobre a limitação de cursos ofertados pelo Convênio FUB-FUNAI. Relataram o caso do Departamento de Direito, que havia sido solicitado para participar do Convênio, tendo rejeitado a proposta.

caráter meramente quantitativo da avaliação de desempenho, que desconsidera os princípios da diferença, especificidade e interculturalidade em relação ao estudante indígena. Assim, como consta na monografia de Maria Ivoneide de Lima Brito, “A democratização do ensino superior frente à diversidade: indigenismo”, que trata sobre a dificuldade de obtenção de rendimento do estudante indígena ao chegar à UnB: “ (...) os estudantes indígenas chegam na universidade sem conhecer sua estrutura e normas vigentes, em função das dificuldades de aprendizagem reprovam logo no primeiro e no segundo semestre, não executando os créditos mínimos e, por conseguinte, entram na condição de risco de desligamento (...)” (BRITO, 2011).

Para complicar mais a situação, quando não eram bem avaliadas/os do ponto de vista acadêmico, a FUNAI ameaçava retirar sua contrapartida financeira na forma de bolsas de estudo. O alto custo de vida na cidade foi um constante desafio em termos de moradia, alimentação, transporte, custeio de livros e materiais didáticos. Para lidar com tais dificuldades, o Convênio mencionado firmou a garantia de uma bolsa de estudos, com três tipos de valores diferentes, a saber: “a) Bolsa Categoria A: Hospedagem, alimentação, transporte e apoio escolar R\$ 900,00 (novecentos reais); b) Bolsa Categoria B: alimentação, transporte e apoio escolar R\$ 260,00 (duzentos e sessenta reais); e c) Bolsa Categoria C: transporte e apoio escolar R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais)” (UnB, 2004).

A única bolsa de estudos disponibilizada pela FUNAI foi no valor de R\$ 900,00 para viabilizar a permanência da/o estudante em Brasília, cidade com custo de vida dos mais caros do país<sup>33</sup>. Foi recorrente ao longo do período de vigência do convênio o atraso no envio das bolsas, dificultando o pagamento dos aluguéis das/os estudantes e a manutenção das necessidades básicas, como alimentação e transporte. Também foi frequente o corte de bolsas por parte da FUNAI, baseando-se em alegações de descumprimento das exigências para sua manutenção, chegando a 17 cortes de bolsas apenas no ano de 2011, o que deixou as/os respectivas/os estudantes completamente desamparadas/os. Em decorrência do corte das bolsas de estudo, as/os estudantes indígenas que sofreram essa perda passaram dificuldades tremendas, tendo que buscar outros meios de sustento em Brasília ou até mesmo desistir de suas vagas (EUZEBIO et al. 2012).

---

<sup>33</sup> Disponível em:

<[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/04/22/interna\\_cidadesdf.424141/brasil-e-a-cidade-com-maior-custo-de-vida-do-pais-segundo-banco-central.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/04/22/interna_cidadesdf.424141/brasil-e-a-cidade-com-maior-custo-de-vida-do-pais-segundo-banco-central.shtml)> Última visualização no dia 03/11/2014.

Desde o princípio da graduação, a situação de muitos estudantes indígenas se encontrou comprometida, para poder atender aos critérios de manutenção da bolsa da FUNAI. O órgão em questão criou um documento próprio para lidar com a gestão das bolsas, a Portaria nº 849/PRES, de 04 de agosto de 2009, que passou a ser questionada por estudantes como uma medida tomada arbitrariamente, sem que tivesse havido diálogo com a UnB ou com as/os próprias/os estudantes afetadas/os diretamente por esse documento. Em seu Art. 2º vemos as orientações para manutenção do recebimento do apoio:

“1º A continuidade do apoio será revista a cada semestre com base na avaliação dos documentos que, semestralmente, os estudantes deverão apresentar à Sede ou à Unidade Regional da FUNAI responsável pelo apoio.

2º Os documentos que os estudantes deverão apresentar para avaliação, ao final de cada semestre, são: seu histórico escolar e um relatório próprio, descrevendo e avaliando seu aproveitamento acadêmico e situação no curso.

3º A continuidade do apoio está condicionada ao estudante ter bom rendimento acadêmico, ou seja:

seguir o cronograma do seu curso;

conseguir, a cada semestre, aprovação mínima de 50% das disciplinas matriculadas;

não se distanciar do período padrão de conclusão do curso;

possuir frequência escolar superior a 75%, salvo nas situações em que comprovar doença do acadêmico, luto ou perda da família, ou ainda por dificuldade decorrentes da condição de povo indígena, a serem analisadas em entrevista individual por profissional da equipe técnica da CGE/FUNAI;

4º O apoio será restrito, com justificativa legal/comprovada, avaliada pela Coordenação Geral de Educação-FUNAI, a até no máximo a dois semestres além do período padrão de conclusão de curso.

5º O estudante deverá, ao longo do seu curso, desenvolver/executar o projeto (s) ou atividade (s) que beneficiem à sua ou a outra (s) comunidade (s) indígenas minimamente uma vez por ano, devendo apresentar relatório à Sede ou à Unidade Regional responsável.

6º Caso haja transferência de curso, o período de apoio financeiro será contabilizado a partir da 1ª opção, ou seja, do primeiro curso, ou do curso inicial.

7º O estudante que trancar matrícula por qualquer motivo e não informar oficialmente a FUNAI (Sede ou Unidade) perderá definitivamente o direito de continuar recebendo o apoio ao retornar ao curso.

8º A (s) justificativa (s) utilizada (s) pelo estudante para trancamento será analisada pela Coordenação Geral de Educação – CGE e somente em casos excepcionais terão a garantia na continuidade ao apoio da FUNAI ao retornar.

9º A partir desta portaria, poderão ser criados, nas AERs e Nals ou CGE, instrumentos suplementares para o acompanhamento e a avaliação dos estudantes de acordo com a necessidade.

10º Os estudantes que já recebem apoio da FUNAI para o Nível Superior terão o prazo de um ano letivo para se adequarem às orientações deste novo instrumento” (FUNAI, 2009).

Podemos ver que são inúmeros os requisitos para a manutenção da bolsa por parte da FUNAI. O órgão indigenista justifica-se pela falta de recursos suficientes e expõe o intuito de levar ao Ministério da Educação este encargo, como consta na própria Portaria:

“O objetivo aqui, não é cercear o direito do cidadão indígena de ter acesso e formar-se em cursos do Ensino Superior, mas sim, otimizar e/ou orientar as demandas que serão apoiadas com recursos financeiros da FUNAI, até que se disponha de políticas específicas no âmbito do MEC que se estendam ao público indígena e privilegiem os interesses coletivos e não os individuais” (FUNAI, 2009).

Em relação à burocratização do recebimento das bolsas, penso que foi uma das principais falhas do Convênio, pois dificultou muito o percurso acadêmico para estudantes indígenas, na medida em que havia muitos fatores condicionantes, o que atrapalhava sua concentração nos estudos. Assim, os critérios de avaliação de desempenho de estudantes utilizados pela FUNAI foram mais rígidos do que os da própria UnB e, conseqüentemente, retiraram muitas bolsas de estudo de estudantes indígenas que não estavam desligados e nem sob condição na universidade. Em muitos casos, havia corte de bolsas devido aos estudantes estarem cursando uma quantidade de matérias considerada pequena pela FUNAI. Mesmo que isso fosse feito com o objetivo de bom rendimento acadêmico, estudantes ficaram sem bolsas sob a alegação de que não estariam dentro do prazo de conclusão de curso estipulado pela FUNAI, que é menor do que o período máximo permitido pela UnB. Como relatou Poran Potiguara, em entrevista cedida à Revista Piauí: “É comum que os alunos peguem menos créditos num semestre de disciplinas mais puxadas. Tanto que nenhum foi desligado da UnB. Só perderam a bolsa” (Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-86/despedita/laboratorio-indigena>> Último acesso no dia 01/11/2014). A lógica da punição, ao invés do incentivo e apoio, foi marcante no período de vigência do Convênio e, por isso, apenas após muitos anos desde sua implantação começou a existir um apoio acadêmico específico e diferenciado na UnB.

Gersem Baniwa, primeiro doutor indígena em Antropologia Social pela Universidade de Brasília e importante ator da educação indígena no país<sup>34</sup>, retrata o processo de burocratização como sendo um dos principais empecilhos para a efetivação da política de inclusão:

“Creio que temos algo absolutamente fundamental, que é pensar e construir a nova política cultural, técnica e administrativa. Muitas vezes nos preocupamos apenas com a

---

<sup>34</sup> “Foi secretário municipal de educação de São Gabriel da Cachoeira, co-fundador da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Atualmente é coordenador geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC), diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisa (CINEP) e professor do curso de Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas da UFAM.” (Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/individuos/gersem-baniwa/>> Última visualização no dia 26/11/2014.

formulação das concepções e com as ideias. Tive a experiência na Secretaria de Educação do meu município de que não bastam ideias bonitas, interessantes, se não tivermos condições de implementá-las. Nunca me esqueço de bater na mesma tecla: o instrumento da política pública que mais nega e inviabiliza o respeito aos direitos indígenas é a chamada burocracia. É a questão administrativa que cria a obrigatoriedade de tratar todos de forma muito igual, tanto quem mora na grande São Paulo, quanto quem está lá na aldeia e não tem nem ideia do que seja administração, do que seja burocracia.” (BANIWA. 2004, p. 59)

Na medida em que foram criadas várias regras para a manutenção das bolsas, dificultou-se a vida acadêmica das/os estudantes indígenas, posicionando-as/os em um maior grau de exigência do que em relação às/aos estudantes que ingressaram por meio do “Vestibular Universal”. Percebe-se então que o direito do recebimento da bolsa passa a acarretar uma barreira a mais a ser vencida pela/o estudante indígena.

Desde 1991, a instância responsável pela educação indígena foi transferida da FUNAI para o MEC, através do Decreto 26/91, e por esse motivo a FUNAI alegava não ser mais responsável por essa atribuição (GRUPIONI. 1995, p. 26). Contudo, o órgão indigenista assinou o Convênio de vigência até 2014 e contava com uma coordenação interna para tratar do assunto, a já mencionada Coordenação Geral de Educação. Nesse sentido, existiu forte mobilização entre as/os estudantes indígenas para que a FUNAI assumisse sua responsabilidade junto à FUB<sup>35</sup>, como forma de garantir o apoio financeiro às/aos estudantes. Em 2013 ocorreu a transferência de atribuições e o MEC é agora responsável pelo pagamento das bolsas de estudo para estudantes indígenas.<sup>36</sup>

Para lidar com as necessidades específicas relativas ao processo de inclusão na UnB, foi criada a Coordenação Acadêmica de Estudantes Indígenas em 2008, como forma de assegurar a previsão do convênio de um acompanhamento diferenciado para as/os estudantes. Anterior à criação da Coordenação, o Serviço de Orientação ao Estudante – SOU atendia a algumas demandas e necessidades de estudantes indígenas, tendo contribuído nos primeiros anos da implementação dessa política. Durante esse período, o acompanhamento ocorria através de atendimentos psicológicos e de assistência social, como parte de um serviço geral prestado a todas/os estudantes da universidade.

---

<sup>35</sup> Em 2013 houve uma ocupação da FUNAI por estudantes indígenas da UnB em decorrência do despejo de sete estudantes de suas moradias por não pagamento de aluguel na data acordada. Essa ocupação exigiu o pagamento das bolsas atrasadas.

<sup>36</sup> A partir desse momento, outras dificuldades estão presentes, já que o MEC é um órgão responsável por toda a educação no país. Como garantir que exista um diálogo efetivo com as populações indígenas e suas particularidades? Um pouco mais sobre este assunto será tratado nas conversas com alguns estudantes indígenas.

Também em 2008 foi fundada a Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal – AAIDF, de forma autônoma por estudantes indígenas na UnB, com o objetivo de mobilização em prol de suas reivindicações no ambiente acadêmico. A atuação da AAIDF vem ocorrendo desde então, de forma expressiva, através de reuniões com a reitoria, a FUNAI e o MEC, onde foram apontadas muitas falhas na implementação efetiva do convênio e sugeridas alternativas. A partir dessa experiência, desenvolveu-se uma série de estratégias coletivas para lidar com os desafios do dia a dia. A esse respeito Gersem Baniwa afirma: “O diálogo pressupõe construir junto: assim, qualquer política de educação, inclusive em nível superior, só vai ter êxito para as comunidades indígenas se tiver a efetiva participação dos seus membros, da concepção ao planejamento e à execução, além de todas as condições necessárias para isso” (BANIWA. 2004, p. 60).

### Algumas atividades do Reuni Indígena

Meu objetivo aqui não é tratar de todas as atividades desenvolvidas ao longo dos três anos de projeto. Aconteceram muitas coisas nesse período e muitas delas eu não saberia descrever, pois minha sensação é que estivemos sempre envoltos/os em situações complexas, que demandavam análise e compreensão para que fossem dadas respostas rápidas e efetivas, principalmente por parte das/os estudantes indígenas e do professor Umberto. Assim, meu intuito agora é relatar brevemente algumas atividades mais elaboradas, que tomaram mais tempo e esforços coletivos para traçar um histórico do Reuni Indígena.

Os encontros do Reuni ocorriam em roda. Sentávamos juntas/os, estudantes indígenas e não-indígenas e o professor Umberto Euzebio. Geralmente falávamos sobre situações recentes referentes ao Convênio FUB-FUNAI e questões vivenciadas pelas/os estudantes indígenas na UnB, como por exemplo: corte de bolsas, informes sobre monitoria e disciplinas introdutórias, relatos de situações de preconceito e dificuldade em matérias. A seguir, descrevo brevemente algumas reuniões a partir de atas que foram feitas na época. Fiz algumas modificações em relação às atas originais e omiti os nomes das/os estudantes para não expô-las/os.

Às 12:20 h. do dia 5 de junho de 2012 . Estavam presentes 25 pessoas.

Umberto começou a reunião falando a respeito de uma atividade escrita proposta anteriormente, que abordou as seguintes perguntas: “O que é o projeto Reuni? Como você vê seu papel no projeto? Dê encaminhamentos de

sugestões para o prosseguimento do grupo.” Na reunião foram discutidos vários assuntos relacionados à atividade anterior, dentre eles: a sugestão de que devemos socializar mais, com encontros fora dos espaços de reuniões; proposta de pensarmos sobre nossa postura perante o grupo e colocarmos em prática o que falamos; que seja traçado um plano de trabalho para o grupo; necessidade de “afinar” as ideias, ter mais diálogos para saber o que cada um espera do projeto; questionamento sobre o que estamos fazendo no grupo e se há necessidade de uma função específica. Depois falamos sobre as monitorias, se continuariam ou seriam suspensas devido à greve das/os professoras/es. Foi defendida a ideia de que as monitorias continuassem, para que os estudos não fossem completamente interrompidos, mas pudessem ocorrer em horários mais flexíveis. Foi relatado que algumas/ns estudantes indígenas não estão comparecendo às monitorias.

Às 12:00 h. do dia 02 de outubro de 2012. Número de pessoas presentes não informado.

Aviso: Reunião do Comitê Gestor para tratar sobre o Convênio FUB-FUNAI na sexta-feira (05/10) às 9:00 h. Foram discutidas as disciplinas que as/os calouros deveriam cursar, sendo Leitura e Produção de Texto – LPT e Introdução à Sociologia obrigatória a todos os cursos. As/os calouras/os deverão pegar o máximo de disciplinas juntas/os para auxiliar nos estudos, sendo o objetivo que formassem um grupo de estudos, onde pudessem tirar suas dúvidas e interagir mais com as/os colegas.

Às 12:00 h. do dia 07 de dezembro de 2012.

Informes: Há poucos dias, alguns estudantes foram abordados na sala indígena por um professor do Departamento de Logística da reitoria, e essa pessoa perguntou o que funcionava naquele espaço. Ele disse que “os indígenas estavam ocupando espaços demais na Universidade”. Alguns professores do Instituto de Psicologia também alegaram que a sala da Coordenação que estava localizada ao lado da Salinha Indígena pertencia ao seu Instituto e que o professor Umberto deveria retirar as coisas dele de lá. A Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica informou ao prof. Umberto que havia um pedido de transferência da sala para o Instituto de Psicologia. Umberto disse que não havia problema em ceder a sala, contanto que fossem direcionados para outro espaço com as mesmas condições. Representantes da própria Reitoria alegaram que as/os indígenas já tinham muitas salas na UnB, referindo-se à Maloca Indígena, que estava então no princípio de sua construção<sup>37</sup>.

Um dos estudantes indígenas informou sobre a solicitação da Decana às/aos indígenas, que elas/eles preparassem a programação e planejamento do evento de lançamento da Maloca Indígena, que seria realizado no próximo ano. O estudante indígena disse que já havia material elaborado e que seria disponibilizado para o grupo indígena poder discutir e reformulá-lo, caso houvesse necessidade.

As/os calouras/os indígenas falaram sobre como está sendo o começo de semestre na UnB: alegaram dificuldades com disciplinas, falaram sobre a relação com as professoras/es e monitoras/es. Lembraram que o prazo do alojamento em que estavam iria acabar e precisavam se organizar para procurar moradias.

Quanto às monitorias, houve alguns problemas para encaminhá-las, mas elas foram aprovadas. Advertiu-se que quem estiver com o Índice de Rendimento Acadêmico abaixo do exigido pela UnB não pode dar monitoria, nem mesmo como voluntário.

Após o fechamento do Restaurante Universitário, por motivo de greve, as/os estudantes indígenas estão tendo muitas dificuldades, pois não têm acesso aos benefícios concedidos aos grupos de vulnerabilidade. O microondas da salinha foi roubado, o que impossibilita que estudantes tragam marmitas de suas casas para esquentar. É preciso marcar uma reunião com o reitor para pedir um auxílio especial para alimentação. As/os estudantes indígenas já têm o documento com o pedido e as assinaturas começaram a ser recolhidas no horário da reunião de sexta-feira para serem entregues no mesmo dia para a Reitoria.

Como descrito acima, nas reuniões tratávamos sobre diversos assuntos, sempre na perspectiva de debater e refletir sobre os acontecimentos e as decisões a serem tomadas. Geralmente havia um espaço para informes sobre assuntos variados, que era aberto para quem

<sup>37</sup> Prédio destinado ao Centro de Convivência para a comunidade indígena na UnB, inaugurado no dia 01 de dezembro de 2014. Para mais informações, ver: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=2510>>. Último acesso no dia 02/12/2014.

quisesse falar, e posteriormente, ocorria um debate para que o grupo pensasse sobre como iria se organizar para lidar com determinada questão ou quais possíveis soluções seriam propostas ao grupo de todas/os estudantes indígenas.

Durante o projeto, além do estudo sobre o Convênio, também pesquisamos outras leis que dizem respeito ao processo de educação indígena. Em adição, discutimos alguns textos sobre interdisciplinaridade e autonomia na educação, tendo debatido muito a respeito desses temas em relação às nossas práticas no projeto.

Parte das/os integrantes do Reuni se prontificaram para oferecer monitorias naquelas matérias em que estudantes indígenas sentiam mais dificuldades e solicitavam apoio específico. Contudo, a participação não era obrigatória e estudantes apenas iam às monitorias quando as solicitavam. Havia oferta de bolsas pela universidade para contratação de estudantes que pudessem oferecê-las, mesmo para quem não tivesse vínculo algum com o projeto mas fosse indicado por estudantes indígenas e não-indígenas. As monitorias normalmente aconteciam uma vez por semana, em horário combinado entre as/os estudantes, e a metodologia também variava: em alguns encontros se tiravam dúvidas, em outros se explanava a respeito de um assunto na matéria. Eu participei dessa atividade em dois momentos distintos, em um semestre com apoio não regular na matéria de Introdução à Antropologia e no outro com acompanhamento regular na matéria de Introdução à Ciência Política. Achei essa oportunidade muito importante, tanto pela aproximação com Maria Gabriela e Valéria, ambas estudantes de Antropologia, quanto pelo desafio de auxiliar em uma atividade mais específica dentro do projeto.

Logo em 2011, tivemos a ideia de pesquisar temas de interesse comum aos estudantes e que fossem relevantes para as populações indígenas, tais como medicina tradicional, rituais dos diferentes povos, escolas indígenas, demarcação de territórios indígenas e principais desafios encontrados na gestão desses territórios, etc. Essa pesquisa foi coletiva e agrupou estudantes indígenas e não-indígenas através da proposta de aprofundamento em um tema de interesse. Esse processo durou alguns meses, mas acabamos não produzindo materiais mais aprofundados porque outras ideias e demandas acabaram surgindo na época.

Em seguida, no segundo semestre de 2011, participamos de um período muito interessante de elaboração de oficinas e fizemos duas viagens com duração de um fim de semana cada. Foi um momento muito importante para nos conhecermos melhor e termos a possibilidade de trabalhar coletivamente. As viagens para Cabeceira Grande e Palmital, cidades do interior de



Minas Gerais na fronteira com o Distrito Federal, foram relatadas posteriormente por várias estudantes, indígenas e não-indígenas, como momentos de maior integração e proximidade entre membros do grupo. Nessas viagens, construídas a partir do interesse das participantes, aos moldes do projeto Rondon<sup>38</sup>, elaboramos coletivamente oficinas que pudéssemos realizar em escolas públicas nessas localidades. Essa ideia foi sugerida pelo professor Umberto, que tinha experiência de longa data no Rondon, e também como forma de auxiliar estudantes para que realizassem atividades ou oficinas anualmente nas suas comunidades indígenas, durante o período de férias, como exigia a FUNAI.

Em 2012 surgiu a ideia da “tutoria”, que seria uma espécie de acompanhamento, para que estudantes pudessem estudar juntas/os e também ter a oportunidade de aprofundar um vínculo afetivo, para compartilhar diversas questões do cotidiano. Assim, estudantes indígenas e não-indígenas do Reuni se encontrariam com estudantes indígenas calouros semanalmente. Essa proposta encontrou resistência entre alguns membros do Reuni e também fora dele. Algumas pessoas, como eu, achavam a ideia interessante, mas se incomodavam com o termo “tutoria” e propunham que tanto o termo quanto a concepção nele envolto, de uma “tutelage”, tão negativa em relação aos indígenas historicamente e no presente, fossem profundamente debatidos e transformados. Outras pessoas não se incomodavam com o termo mas não demonstraram nenhum interesse em efetivar a proposta de parcerias acadêmicas. E havia ainda aquelas que odiaram o termo bem como a ideia de “acompanhamento”.

A recepção de calouros foi uma das ações mais importantes que desenvolvemos ao longo dos três anos de projeto, já que a quase totalidade de estudantes indígenas chegavam de outras localidades do país. A recepção ocorreu sempre que houve o ingresso de estudantes indígenas, após o início do Reuni Indígena: 2º semestre de 2011, 2º de 2012, 1º e 2º de 2013. Nessas atividades, preparamos semanas de recepção, com idas ao banco para registro de conta, passeios no campus, conversas sobre cada curso e também sobre a universidade como um todo, projetos, pesquisas, etc. Mais importante ainda, socializávamos com as/os estudantes que tinham acabado de chegar em Brasília. Tínhamos muitas ideias de sair e também apresentar um pouco da cidade, mas infelizmente isso não se efetivou enquanto atividade coletiva do projeto, mas de forma

---

<sup>38</sup> “O Projeto Rondon, coordenado pelo Ministério da Defesa, é um projeto de integração social que envolve a participação voluntária de estudantes universitários na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes e ampliem o bem-estar da população” (Disponível em: <<http://projektorondon.pagina-oficial.com/portal/index/pagina/id/343/area/C/module/default>> Último acesso no dia 03/11/2014)

individual. Percebemos, ao longo da nossa troca com as/os estudantes, que as primeiras semanas em Brasília são comumente muito difíceis. Algumas/ns calouras/os chegavam antes do período de aulas e passavam dias isoladas/os, sem referências locais e sentindo muitas saudades de casa. No período prévio às aulas, várias/os estudantes indígenas estavam com suas famílias e por isso ficava ainda mais difícil a situação das/os recém chegados. Por isso buscamos nos articular para realizar tarefas diversas, inclusive logo antes do início das aulas.

A mudança no Vestibular Indígena que ocorreu em 2012 foi um marco importante na história do Convênio. Anteriormente, a prova que selecionava estudantes era baseada em conhecimentos relacionados aos cursos que eram então ofertados para indígenas: Biologia, Física, Geografia, História, Matemática, Português e Química. Além disso, eram exigidos uma carta de intenções, carta de compromisso colocando sua formação a serviço da comunidade de origem, declaração de auto-reconhecimento, bem como o reconhecimento de pelo menos cinco lideranças indígenas (ARCANJO. 2010, p. 109). Uma questão muito grave diagnosticada pelas/os próprias/os estudantes indígenas, e sobre a qual discutimos diversas vezes, foi a existência de não-indígenas que conseguiram burlar o sistema de seleção e se matricularam na UnB pelo Convênio. A alternativa elaborada pela Coordenação junto aos estudantes indígenas e do Reuni foi a realização de entrevistas em diferentes localidades selecionadas no Norte e Nordeste, realizadas por estudantes indígenas e não-indígenas da graduação e da pós-graduação, bem como profissionais que tivessem interesse e ligação com a causa indígena na própria UnB. O objetivo era dialogar com as/os candidatas/os com o intuito de perceber se havia engajamento ou não com as populações de origem. O Vestibular Indígena nesses moldes só aconteceu em 2012 e 2013 e após esse período não houve realização de novo vestibular até 2014, ano de término do Convênio, que até o momento não foi renovado.

Em 2013, momento importante de mudança na configuração do Convênio, em que as bolsas passaram a ser de responsabilidade do MEC e em que houve muitas discussões e debates acerca dessa mudança, pensamos que era importante realizar pesquisas sobre outros modelos de ação afirmativas para estudantes indígenas em diversas universidades do país. Fizemos pesquisas breves e apresentamos esses resultados nos encontros de sexta-feira junto a todas/os estudantes indígenas. Esta atividade foi importante para percebermos outras possibilidades e características de ações afirmativas pelo país afora. Esta atividade durou pouco tempo e não pudemos nos aprofundar muito nela.

Também em 2013 ocorreu o corte de todas as bolsas para monitorias voltadas para estudantes baseado em alegações de falta de interesse e demanda. Foi então que nós do Reuni fizemos a proposta de criar grupos de apoio, que se reunissem semanalmente e pudessem sanar algumas dificuldades, bem como dúvidas, ou compartilhar outras questões relativas à universidade. Chegamos a ter alguns encontros, mas logo percebemos que as/os estudantes indígenas não compareciam aos encontros e não demonstraram interesse em dar prosseguimento à iniciativa.

Desde 2012, o número de participantes do Reuni vinha diminuindo muito, principalmente de não-indígenas, que foram perdendo suas bolsas e, não havendo então um novo edital, ficou impossibilitada a participação de algumas pessoas no projeto. Algumas/ns participantes se formaram, outras foram em busca de novos projetos ou simplesmente quiseram sair. Foi no final de 2013 que surgiu a ideia de que o Reuni se juntasse ao Programa de Iniciação Científica – ProIC, voltando-se para a análise dos históricos escolares de todas/os estudantes indígenas e tendo como objetivo traçar um perfil básico dos estudantes ingressos pelo Convênio FUB-FUNAI, com informações sobre sexo, etnia, estado de origem, matérias e cursos com maiores índices de reprovação, etc. Como a participação de bolsistas Reuni passou a ser voluntária, muitas/os integrantes deixaram de frequentar as reuniões e nesse momento o projeto se transformou no ProIC. Assim, em maio de 2014 o projeto Reuni foi dado por encerrado e não tivemos ainda a oportunidade de discutir sua atuação ao longo dos três anos, como nos propomos a fazer um dia, com a presença de todas as pessoas que um dia dele participaram. Ressalto aqui que, até hoje, não houve divulgação de dados oficiais por parte da UnB acerca da política de ação afirmativa para estudantes indígenas na UnB, dificultando o processo de análise sobre de seu andamento e propostas para sua continuidade e melhoria.

“Me sinto como um rato de laboratório”

Essa afirmação foi uma das mais marcantes que escutei de uma estudante indígena ao longo da minha participação no projeto Reuni. Uma associação similar é feita em diversos contextos em relação aos povos indígenas. Merata Mita, cineasta Maori da Nova Zelândia, relata: *“We have a history of people putting Maori under a microscope in the same way the scientist*

*looks at an insect. The ones doing the looking are giving themselves the power to define.*” (SMITH. 2002, p. 58) Em um primeiro momento, pensei que se referisse à observação de pesquisadoras/es, mas ao escutar com mais atenção, percebi que ela retratava a situação de precariedade imposta às/aos estudantes indígenas, ao chegarem a um local que está despreparado para recebê-las e onde as instituições acabam fazendo dessa política pioneira de inclusão um laboratório de experimentação. A frase também retrata a dificuldade de manutenção das bolsas de estudo, estar longe das famílias e dos locais de origem, o sentimento de rejeição e preconceito com que muitas vezes se deparam em seus cotidianos e, principalmente, a falta de vontade política para solucionar várias dessas questões.

Abordo agora algumas observações muito pertinentes sobre essa problemática, relatadas em entrevista, no dia 22 de fevereiro de 2013, por Joaze Bernardino-Costa, professor do Departamento de Sociologia da UnB, que em 2011, por cerca de um ano, ocupou o cargo de Assessor da Diversidade e Apoio aos Cotistas. Como assessor, buscou criar uma Diretoria da Diversidade na Universidade, com o intuito de estruturar uma política de acompanhamento de estudantes cotistas, do processo de ingresso, permanência e saída como parte fundamental das ações afirmativas. Além do caráter de acompanhamento e apoio aos estudantes, tentou criar um Centro de Estudos de Relações Raciais, à semelhança do que já ocorre em alguns países, como Estados Unidos e Canadá, onde se contrataria professoras/es especialistas em estudos negros e africanos. A proposta não foi encaminhada devido à falta de apoio político na Universidade. Com o tempo, o professor Joaze percebeu que o cargo estava bastante enfraquecido, que não havia apoio de instâncias superiores, como do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE e do Conselho Universitário – CONSUNI, instâncias máximas da UnB, essenciais para que uma política racial fosse articulada efetivamente na universidade. Por isso, Joaze acabou pedindo demissão do cargo:

“Então, em suma, eu percebi uma grande falta de apoio. Em última instância, eu era uma espécie de pessoa ou de assessor pra que a questão racial não incomodasse o reitor. Eu era meio que uma barreira: ‘Olha, se quiser tratar de questão racial do ponto de vista institucional na Universidade de Brasília, fale com o Joaze.’ Mas o Joaze era só o Joaze. Não tinha uma instituição, não tinha um programa, não tinha nada por trás dele.”

Dessa forma, o cargo não teve sua devida institucionalização. Na opinião de Joaze, o assessor deveria ser responsável por desenvolver programas voltados para a questão racial. A

UnB foi a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas étnico-raciais mas não foi capaz de levar essa política adiante, no dia a dia da universidade. Dando continuidade à sua avaliação, afirma:

“A questão racial é mal compreendida desde o porteiro até o reitor da universidade, passando por secretarias, por coordenadoras de curso, por chefias de departamento, por coordenadoras de pós-graduação, por secretárias de decanos, pelos assessores de decanos, pelo decano, pelos assessores do reitor, pelo próprio reitor. Ou seja, a universidade não tem uma política institucional de ação afirmativa. Não tem por quê? Porque a questão não é levada à sério. Seria um engano a gente achar que nascesse espontaneamente numa instituição uma política de equidade racial, de equidade de gênero ou de equidade sexual, por exemplo. Para isso é necessário um programa de comprometimento do reitor ou dos mandatários na universidade, pra que isso seja adotado de ponta a ponta na universidade através de formação do seu pessoal e que essa política de formação tem que ser uma coisa constante, feita no dia a dia. A famosa política de bairro a bairro. (...) Para que as questões raciais não sejam vistas unicamente do ponto de vista da vitimização dos alunos negros. É claro que eles são mais suscetíveis a sofrerem preconceitos e discriminação, mas a lógica de compreensão de uma política de equidade racial na universidade não pode ser a lógica da vitimização, dos coitadinhos. É uma outra ideia.”

De acordo com relato do professor Joaze Bernardino-Costa, é possível perceber que, pela desarticulação da questão racial dentro da própria UnB, ela acaba sendo resumida a uma política voltada para estudantes de baixa renda, sem o devido recorte racial. Esse é o problema principal: garantir a entrada distinta na universidade mas depois nivelar e tratar as/os estudantes de forma a desconsiderar suas especificidades. Analisar a inclusão étnica e racial como sendo uma questão referente unicamente a uma carência econômica é desconsiderar que o racismo é um problema estruturante na sociedade brasileira e que tem suas características próprias. Joaze também relatou o papel importante de bolsas destinadas ao público de estudantes cotistas, mas em número extremamente reduzido. O Afroatitude oferecia então cerca de 40 bolsas, já o ProIC Ação Afirmativa entre 30 e 40 bolsas. Assim, em sua perspectiva, não existe uma política de permanência que realmente abarque o público alvo dessa política. Uma outra problemática fundamental é que a bolsa permanência utilizada por diversas/os estudantes, inclusive por estudantes que acessam as políticas de ação afirmativa, inviabilizava o acúmulo de outra bolsa, além de exigir contrapartida trabalhista na universidade, o que acabou gerando um ônus acadêmico para quem acessou esse direito. Aqui, mais uma vez, o direito de inclusão acarreta em mais dificuldade para permanecer na Universidade.

Uma crítica importante ao papel do Centro de Convivência Negra – CCN da UnB feita por Joaze é o lugar restrito que lhe foi outorgado. Ao invés de um Centro de Pesquisa, com

professores concursados e com disciplinas ofertadas para o cumprimento da Lei nº 11.639, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira durante o ensino básico, citando apenas um entre os inúmeros exemplos possíveis: “O CCN simbolicamente diz muita coisa, pois está num lugar isolado, pequeno. É como um apêndice da universidade e não algo estrutural”. Na verdade, o que se tem fisicamente na universidade é um “cantinho da diversidade”, onde está localizado o CCN e futuramente a Maloca Indígena.

Outra afirmação muito interessante acerca do processo de cotas étnico-raciais feita pelo professor Joaze é que construir uma universidade anti-racista passa fundamentalmente pelas ações afirmativas mas vai além delas, no sentido da necessidade de uma revisão política e ideológica na forma de produção do conhecimento acadêmico. Assim, não se trata apenas de adotar uma medida que garante a entrada, sem contudo pensar em um programa de apoio aos estudantes cotistas, na inclusão de cotas nas pós-graduações da universidade, na formação contínua de estudantes e servidores da universidade frente à temática racial e no desenvolvimento de linhas de pesquisa voltadas para essa questão.

Assim, referindo-me a esse rendoso diálogo com o professor Joaze Bernardino-Costa, volto-me para a proposição inicial, de que a política do Convênio FUB-FUNAI fez com que estudantes indígenas se sentissem como “experimentos” de inclusão<sup>39</sup>. Ou seja, a falta de preparo e de estratégias para efetivar a política fez com que muitas/os estudantes indígenas passassem por situações como a perda de bolsa de estudos, falta de apoio institucional, além dos desafios de adaptação e inserção no novo espaço.

---

<sup>39</sup> Após o primeiro relato do sentimento de se sentir “como rato de laboratório”, escutei expressão semelhante de outras/os estudantes indígenas.

## Capítulo 4

### Que Inclusão?

#### Aprofundando a experiência do Reuni Indígena: relatos

Ao longo do período de participação no projeto Reuni a minha maior dificuldade foi compreender qual era meu lugar naquele contexto e como poderia contribuir de fato. Buscávamos a autonomia, mas não sabíamos como exercê-la na prática, pois esse é um desafio complexo, que exige muita participação e envolvimento. A falta de clareza era sentida coletivamente, tanto em relação ao papel de estudantes não-indígenas no grupo quanto em relação ao que buscávamos construir. Esse sentimento gerou um incômodo que me acompanhou no projeto durante os três anos em que nele estive, mas que não foi suficiente para me fazer desistir de participar. Ali, com todos os problemas, havia espaço para entrarmos em contato e compartilharmos ideias a respeito das experiências vividas. Além disso, o envolvimento com a temática era um fator fundamental, por acreditar na força daquele grupo. Por fim, não conseguia ter uma compreensão abrangente do que estava ocorrendo e achava que precisava de mais tempo e mais aprofundamento, o que acabou culminando nesta pesquisa, com o intuito de compreender mais a respeito desse processo.

Até hoje, mesmo após um período de distanciamento do projeto, que acabou formalmente há seis meses atrás, ainda é difícil escrever sobre o Reuni e buscar uma forma de relatar um pouco do que foi essa experiência tão vasta. Com o convívio aprofundado fui percebendo cada vez mais as complexidades envolvidas, as diferentes perspectivas e dessa forma foi desafiador traçar uma narrativa para dar conta desse processo. Penso que para pesquisadoras/es com menos tempo de envolvimento com as questões pesquisadas talvez seja menos difícil formular reflexões que tentem abarcar o sentido daquilo que se busca retratar. Ou talvez não se trate de uma questão de tempo de envolvimento, mas sim das concepções acerca do trabalho de campo. Por isso, ao longo da minha monografia, busco trazer diferentes autoras/es que me auxiliam a tecer essa teia, ou emaranhado de histórias e significados, pois de outra forma não poderia fazê-la. Com o intuito de introduzir diferentes vozes e visões para dar prosseguimento à análise sobre o que foi o Reuni Indígena relato a seguir conversas que tive com o professor Umberto Euzebio e

participantes do Reuni: Poran Potiguara, Kaimbé, Valéria Paye, Maria Luíza e Talita Tarlei, que foram fundamentais para minha elaboração acerca do que vivi.

Quero ressaltar agora um comentário de Linda Smith sobre pesquisas em parceria realizadas com populações indígenas na Nova Zelândia, que me inspiram a buscar novos paradigmas de pesquisa:

*“Finally, a brief comment on non-indigenous researchers still researching with indigenous peoples or about indigenous issues. Clearly, there have been some shifts in the way non-indigenous researchers and academics have positioned themselves and their work in relation to the people for whom the research still counts. It is also clear, however, that there are powerful groups of researchers who resent indigenous people asking questions about their research and whose research paradigms constantly permit them to exploit indigenous peoples and their knowledges. On the positive side, in the New Zealand context, work is being carried out in terms of bicultural research, partnership research and multi-disciplinary research. Other researchers have had to clarify their research aims and think more seriously about effective and ethical ways of carrying out research with indigenous peoples. Still others have developed ways of working with indigenous peoples on a variety of projects in an ongoing and mutually beneficial way.” (SMITH. 2002, p. 17)*

Smith relata que, no contexto neozelandês, já não é mais tão fácil realizar pesquisas autoritárias e que levem em conta apenas interesses pessoais em comunidades indígenas. Sendo assim, ela descreve uma mudança na forma de negociação entre pesquisadoras/es e indígenas, em que se desenvolvem projetos que sejam duradouros e pautados em interesses mútuos. Especialmente, o conceito de *“partnership research”*, ou de pesquisa em parceria, me instiga a pensar sobre formas alternativas para este trabalho. O que parceria quer dizer no contexto em que escrevo? Para mim é reconhecer que não dou conta deste trabalho sozinha e que preciso de pessoas que me auxiliem através de suas diferentes percepções. Essas pessoas que considero colaboradoras são as que estiveram presentes no Reuni Indígena e que me ajudam a lembrar e a tratar de assuntos ao longo dos três anos de projeto.

Essas conversas são fundamentais na minha análise como maneira de dialogar diretamente com as várias percepções acerca do que foi o Reuni e do processo de inclusão de estudantes indígenas na Universidade de Brasília. Segundo Rubem Alves (2011, p. 29), escritor, pedagogo, ensaísta, entre vários outros atributos: “A conversa é um movimento solto do pensamento e da fala – e, à medida que se conversa, pensamentos não pensados vão se intrometendo, mudando o curso da conversa, levando-a para um lado e para o outro.” Privilegiei



as conversas em meu trabalho porque elas não são tão lineares e porque trazem à tona vários elementos ao mesmo tempo. Quando me deparei com o desafio de pensar linearmente em como o projeto se desenvolveu, construindo uma narrativa para dar conta dele, me senti bastante impotente e desanimada. Impotente porque são muitos aspectos para abordar e desanimada porque para mim as várias visões sobre o Reuni são o que fazem dele algo tão instigante. Fui influenciada também pela ideia de Bruno Latour, a respeito de que em uma controvérsia nunca há apenas dois lados, mas diferentes posições que são mais complexas do que “a favor ou contra” em relação a determinado tema. Assim, nas controvérsias sobre o que foi, como atuou e quais impactos teve o projeto, meu recorte é uma tentativa de dialogar com os vários entendimentos sobre o próprio. Defini algumas questões básicas<sup>40</sup>, mas acabei incorporando algumas outras durante o período de entrevistas. Além disso, não segui o formato de entrevista formal, as perguntas serviram como forma de iniciar a conversa em certos tópicos. Escolhi para as conversas algumas pessoas com quem tive proximidade durante o período da minha participação e também em função das oportunidades que surgiram para me encontrar com elas. Não entrevistei mais pessoas porque decidi que não conseguiria abordar as questões suscitadas mais profundamente se assim o fizesse. As transcrições a seguir foram selecionadas porque nelas as/os diferentes participantes refletem sobre aspectos que julguei importantes sobre o surgimento do Reuni Indígena, seus objetivos, como se sentiram ao longo do período de participação e suas visões a respeito de algumas controvérsias que emergiram.

### **Poran Potiguara - Estudante de Engenharia Florestal**

A entrevista com Poran aconteceu numa noite em que sentamos em um parquinho da Asa Norte, perto do apartamento onde ele vive, o único que a UnB disponibilizou para a moradia específica de estudantes indígenas. Poran foi um dos primeiros estudantes indígenas que conheci na UnB. Vindo da Baía da Traição na Paraíba, em 2009, para cursar Engenharia Florestal, ele participa do Movimento Indígena e da Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal. Acompanhou principalmente o início do Reuni Indígena e participou de suas reuniões por cerca de um ano e meio. Depois, acabou se afastando devido á outras demandas em sua vida

---

<sup>40</sup> As questões básicas foram: 1- Quanto tempo você participou do Reuni? 2- Para você, quais foram as principais características/objetivos do projeto? 3- Quais os principais desafios enfrentados em sua duração? 3- O projeto te modificou de alguma forma? Comente. 4- Você acha que o Reuni teve um impacto sobre a Universidade? Comente. 5- Para você, o que é inclusão?

acadêmica que aconteciam no mesmo horário das reuniões. Segundo Poran: “Eu sempre fiz questão de participar do espaços de construção que venham a favorecer a nossa luta dentro da universidade.” Na opinião dele, o projeto foi uma base de apoio para o prof. Umberto e sua Coordenação porque, sendo um grupo multidisciplinar, tinha formas diversas de analisar as situações enfrentadas por estudantes indígenas e isso “ajudava bastante no sentido de tomar decisões, no sentido do que fazer.” Assim, mesmo sendo o Reuni algo que acontecia paralelamente às reuniões de decisão de estudantes indígenas, acabava influenciando nas decisões internas do grupo indígena. Isso ocorria quando discutíamos diversas questões como o corte de bolsas por parte da FUNAI, os preconceitos vivenciados na Universidade, acesso gratuito ao Restaurante Universitário, recepção de calouras/os, entre outros temas. As discussões tinham como objetivo pensar em estratégias para lidar com os problemas que seriam depois debatidos com o grupo maior de estudantes indígenas. Ou seja, as decisões não eram tomadas ali, mas diversas vezes iniciava-se no Reuni o processo de traçar possíveis soluções.

Sobre os objetivos do projeto, para Poran não existiu clareza em relação ao que seriam devido à sua metodologia “mais solta”. Segundo ele, isso proporcionou maior aprendizado, maior convívio, porque o foco não foi tão específico, foi mais amplo. Em nossas reuniões geralmente não havia uma pauta prévia e, dessa maneira, discutíamos as questões de acordo com as demandas do momento e também não havia delegações específicas de funções no Reuni. Para ele, o grupo acabou se integrando, mesmo havendo uma clara distinção entre os diferentes papéis, de indígenas e não-indígenas:

“Acabou sendo um grupo só, diluído em dois momentos. (...) Existia a preocupação de não interferir tanto no outro grupo e existia também a preocupação de não aceitar tanto de forma a atender o outro grupo. (...) Eu acho que o que faltou mesmo foi reunir o Reuni, reunir os índios e reunir os dois também. Porque assim, vocês estavam na sexta-feira, mas pra ouvir. A reunião era nossa. Vocês iam a algumas, quer dizer, não iam a algumas, porque eram só nossa, fechadas, mas as que vocês iam pra ouvir, não podiam opinar muito. Então, assim, não era uma coisa coletiva entre as partes, era mais do protagonismo indígena e ter alguns convidados ali pra observar, pra ver, pra acolher, enfim, pra dar o apoio moral. (Risos) (...) Olha, há muito tempo, antes na Salinha, os únicos cursos que conseguiam levar pessoas que não eram indígenas eram os cursos de Agronomia e Engenharia Florestal.”

Sobre a interferência, Poran retratou aqui algumas situações em que o grupo de estudantes indígenas não aceitou algumas propostas do Reuni, como por exemplo, as “tutorias” ou os grupos de estudo. No trecho acima ele também demonstrou a importância que teve a

participação de não-indígenas junto ao protagonismo indígena, enquanto apoiadoras/es. No início, Poran chegou a pensar que o Reuni fosse um grupo criado pela universidade para conhecer mais sobre os estudantes indígenas e mudou de opinião quando começou a perceber que não estavam ali por achar índios “bonitinhos”, mas porque o espaço propiciava algo bom, a discussão era boa, a vivência e as relações eram boas. Em suas palavras: “Era um grupo que tava apoiando, não coletando.”

Durante a entrevista, mencionei o episódio de um dia ter apresentado um mapa, logo no início do projeto, quando Poran me questionou sobre o que eu disse a respeito dos povos indígenas no Nordeste, depois sobre as fontes que eu tinha usado. Disse a ele que naquele momento eu percebi que o que eu dissesse seria questionado e foi exatamente isso que me fez permanecer no grupo. Sobre esse assunto, ele comentou:

“A minha relação com o Reuni, não só com o Reuni, mas com todo o projeto que tenha a temática indígena, esse quesito da discussão da política indígena em si, com pessoas não-indígenas, meu primeiro pensamento que veio é que fosse um espaço para desconstruir a visão que eles têm do indígena e vou construir a visão realista, ou a visão, digamos, mais aproximada do cotidiano do ser indígena. Então por isso que muitas vezes caí na postura de questionar tudo, de querer explicar isso, de querer falar o sentido do ser, do pertencer, do existir, não apenas no sentido do estar, né? A minha relação com o Reuni foi praticamente essa, de contribuir de fato com vocês, assim, na formação da visão que vocês carregavam de indígena e que eu penso que muita gente mudou depois da vivência, da convivência.”

Um dos objetivos principais do Reuni foi, para Poran, ter a oportunidade de desconstruir preconceitos e estereótipos sobre indígenas enquanto um grupo exotizado e estigmatizado. Para ele, as pessoas mais curiosas ficaram mais tempo no projeto e aprenderam mais porque estavam mais abertas. O próprio objetivo do projeto era conhecer mais os indígenas de acordo com “vários pensamentos, várias formas de olhar, de observar”. A universidade em si nunca ouviu, isso não acontece em nenhum departamento de curso, em nenhum decanato, em nenhuma diretoria: “O Reuni ouve uma parte da universidade, que é indígena, mas a universidade não ouve o Reuni a ponto de tentar fazer algo em prol daquele grupo que é parte da universidade.”

A falta de apoio institucional em relação ao Reuni e o grupo de estudantes indígenas foi marcante e isso foi perceptível ao longo do projeto em diversos momentos. “Você vai pra um lugar em que o modelo já tá formado, tem que se adequar àquilo, se não, acabou. Você é a universidade, mas é como se não fosse. É como se fosse uma cadeira daquelas, fica lá e pronto, acabou, tá dentro. Você não tem direito a voz e tantas outras coisas.” Nesse momento, Poran

relatou seu desejo de que a universidade fosse um espaço de permanente discussão sobre seus métodos, em que estudantes pudessem contribuir, ser parte do processo. Essa é a luta permanente travada na Universidade para que exista maior abertura e que as/os estudantes sejam ouvidos enquanto coletivo indígena.

O principal desafio do Reuni, para Poran, é a continuidade de suas ações e propostas que, em um segundo momento de atuação, já teria objetivos mais definidos, devido ao grupo já se conhecer e estar mais situado frente ao contexto de atuação. “Pra mim é como se o projeto tivesse a sua não continuidade tão intensivamente neste sentido, porque eu acho que foi uma coisa que começou a incomodar a reitoria.” Não havendo um novo edital oferecido pelo Governo Federal, o Reuni acabou oficialmente em junho de 2014. Mesmo assim, segundo Poran, se houvesse interesse o apoio poderia ter continuado.

Em relação à socialização de estudantes indígenas e não-indígenas, ele disse ter sido normal um estranhamento inicial:

“Porque é normal, você não vai aceitar algo estranho na sua vida se você não conhece primeiro. Pra mim, essa não aceitação foi só no começo. Depois isso foi solucionado. Acabou que não era mais Reuni e Indígena, era mais uma coisa só. Existia, sim, as reuniões do Reuni separadas. Existia, mas era uma coisa aberta também, nunca foi fechada. Então, o desafio é continuar, e continuar como e por quê?”

Poran ressaltou que o Reuni nunca foi um espaço fechado para todo o grupo de estudantes indígenas e também outras/os estudantes que quisessem conhecê-lo e participar.

Quando mencionei a dificuldade ao lidarem com o assédio constante de pesquisadoras/es mesmo na própria universidade, por serem os “povos mais pesquisados do mundo”, Poran relatou que em sua visão não é tanto a pesquisa em si, mas a forma como pesquisadoras/es se portam. Utilizando a frase de algumas lideranças: “Nem a tese, nem o TCC<sup>41</sup>, nem a monografia os caras mandam pra comunidade, pra dizer assim, fica no banco de dados. Nem isso! Isso quando não escrevem coisas justamente contrárias, né?”

Sobre inclusão, Poran afirmou que a universidade nunca foi inclusiva:

“A universidade, ela vem tentar ser inclusiva, ou ela é forçada a querer, a querer não, ela é forçada a ser inclusiva quando se coloca cotas ou reserva de vagas ou convênios. Porque ela passa a atender outro público, um público, digamos, menos favorecido e que é o público justamente que traz outros questionamentos para a universidade,

---

<sup>41</sup> Trabalho de Conclusão de Curso.

questionamento de saberes diferentes, saberes tradicionais, saberes mais práticos, não tanto teóricos. (...) E pra mim a universidade seria bem, bem inclusiva se ela não carregasse o modelo tão europeu, esse modelo tão colonizador. Porque eu vejo a universidade como um espaço colonizador. Por que? Porque você entra e é forçado a seguir um padrão só. Você não tem a opção de seguir uma forma de saber diferente, de estilo de vida diferente.”

A universidade não deixou de ser excludente e racista porque agora existe uma política que garante a presença de corpos não-brancos. Suas práticas ainda são colonizadoras, não dialoga com os conhecimentos não-europeus, com a forma de adquirir e compartilhar saberes, práticas e teorias que sejam distintas do modelo atual vigente.

**Antonio Macedo Dias Kaimbé - Graduado em Agronomia em 2013. Atualmente, mestrando em Ciências Agrárias.**

A entrevista com Antonio Kaimbé se deu de forma inesperada. Em um almoço no Restaurante Universitário logo após uma reunião com estudantes indígenas tive a ideia de entrevistá-lo, por ele ser um dos mais antigos do grupo. A minha proposta foi aceita de imediato e marcamos para um período ao fim da tarde, quando ele estaria em um dos laboratórios de Ciências Agrárias, área do seu mestrado. Kaimbé não participou do Reuni enquanto membro fixo pela ausência de tempo, devido seu comprometimento com um outro projeto no mesmo período. Mas sempre esteve envolvido na Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal, que foi criada em 2008 e, por isso, acompanhou o Reuni desde o início.

A associação era responsável pelo acompanhamento de projetos que lidassem com a temática indígena na UnB e o próprio Reuni surgiu como parte de uma demanda de estudantes indígenas para que houvesse uma troca de experiências com outros grupos na universidade:

“A gente já cobrava da universidade que queríamos um projeto no modelo do projeto Rondon, aí não surgiu, mas veio o Reuni, com as bolsas e a intenção mesmo era trazer não-indígenas, interessado ou não interessado na causa, mas que tivesse interessado em aprender e conhecer, que a gente pudesse trocar essas experiências e daí saíssem as ideias de aperfeiçoar o projeto. Uma das ideias era que a gente conseguisse levar esse grupo pra aldeia. Isso seria ótimo se tivesse acontecido, né? Além do papel fundamental mesmo, que era acompanhar os estudantes indígenas.”

De acordo com Kaimbé, o objetivo do Reuni era reunir indígenas e não-indígenas, que fossem nas aldeias e atuassem na própria UnB. Além disso, propiciava espaços de discussões sobre diversos temas, fazia registros e também levantava problemas, havendo discussões

paralelas entre estudantes e com o Coordenador para criar soluções. Kaimbé mencionou as monitorias e também as tutorias como instrumentos de apoio das demandas:

“Não que, você ser tipo um tutor, como se fala..., guiando, mas dando aquele apoio, amizade, aquela coisa bem à vontade. Surgiu até a ideia de fazer parcerias, assim, juntasse pessoas do Reuni com indígenas pra que a pessoa tivesse mais intimidade, que começasse a soltar mais os problemas, pra que dali fosse levado pras reuniões e depois... Em alguns casos a gente percebia que as pessoas teriam algum problema mas não tinham aquela espontaneidade de expressar, de falar na frente de todo mundo.”

Sobre a criação de matérias específicas, Kaimbé relatou ser uma demanda antiga de estudantes indígenas frente à universidade e ao Comitê Gestor, que foi fortalecida depois pelo Reuni. Foram então criadas matérias para suprir algumas carências prévias ao ingresso na universidade, como módulos introdutórios e preparar estudantes indígenas para disciplinas a serem cursadas. As matérias criadas foram: Introdução ao Cálculo, Química Básica, Física Básica e Biologia Básica.

Para ele, o Reuni contribuiu para a própria diversidade que existe no grupo de estudantes indígenas, que também têm suas diferenças internas e vieram de povos distintos e distantes uns dos outros. Apontou esse fator como sendo uma das riquezas do processo e que acarretou numa maior união entre as pessoas envolvidas.

Kaimbé relatou a experiência de demarcação de sua terra no estado da Bahia, quando a população local se referia ao seu povo como preguiçoso, fazendo um paralelo com o papel do Reuni na UnB:

“Eu acho que é dessa forma que se diminui os preconceitos, quando você começa a entender melhor. Quando nós conquistamos, que foi quando o pessoal saiu, os posseiros lá de dentro da área, que saíram e deixaram só a terra demarcada com os indígenas. O pessoal tem aquela opinião: “Ah, só pros índios preguiçosos, vão deixar criar mato (risos) o que era roça, o que era pasto.” Mas eles não sabiam que aquilo dali era o nosso objetivo mesmo, era de preservar, não de fazer roça que interessava. (Risos) Então quando a gente veio de lá a gente veio com essa intenção também, de tentar trocar experiências aqui pra que as pessoas conhecessem. Não é porque a gente deixa criar mato onde era pasto que a gente é preguiçoso. Porque aquele pasto não serve pra gente, né? Quando veio esse projeto nós também enxergamos da mesma forma, que ia trazer gente que não era indígena, que a gente ia trocar as experiências e as pessoas iam entender melhor.”

De acordo com sua visão, uma das principais características do Reuni era justamente poder falar mais sobre questões indígenas na perspectiva indígena para a comunidade

universitária como um todo. Nesse sentido, a presença de estudantes não-indígenas foi um fator que possibilitou essa troca.

Sobre o Convênio, em sua opinião, nem 50% foi implementado. A atual gestão da reitoria não está interessada em dar prosseguimento às atividades. Já a gestão passada deu maior suporte à causa indígena na universidade. Em 2008 e 2009 havia diálogo direto com o reitor. “Se juntasse esse acesso com o coordenador, que é o Umberto, tivesse essa liberdade toda de dialogar, seria bem diferente.” Durante grande parte do período de vigência do Convênio foi marcante a falta de diálogo com os estudantes indígenas, gerando muita tensão e mobilização por parte das/os estudantes para que todas as ações que afetassem suas vidas não fossem tomadas sem que fossem antes consultadas/os.

O professor Umberto foi escolhido como coordenador em 2008, quando as/os estudantes indígenas não participaram do processo. Em 2009 ele foi para o Timor Leste e só voltou em 2011. Quando retornou, as/os estudantes se organizaram e reivindicaram que ele fosse o coordenador novamente. Isso ocorreu porque as coordenadoras que foram escolhidas pelo DAIA<sup>42</sup> durante a ausência do professor Umberto não valorizaram a importância da ação política, querendo que todas/os estudantes se dedicassem apenas aos estudos:

“A Associação mesmo sofreu nessa época, porque os coordenadores que entravam eram contra a ação política nossa, o movimento. Não queriam que a gente fizesse política, que a gente se organizasse, porque diziam que afetava os estudos. (Risos) E aí a gente tentava explicar pras pessoas que a gente não vivia sem aquilo. (...) Pois é. E a gente sofreu muito com isso. E aí foi quando o Umberto veio que a gente retomou as propostas...”

A perspectiva das coordenadoras, segundo Kaimbé, foi de que as/os estudantes estavam tendo dificuldades e, portanto, deveriam se esforçar mais para alcançar bons resultados acadêmicos, sem levar em conta que sua participação política era parte do processo de aprendizagem e empoderamento e que, através das diversas lutas, buscavam fazer valer o que estava escrito no Convênio, mas não foi posto em prática: que a própria universidade deveria levar em conta sua especificidade, de forma a não homogeneizar.

Em relação à inclusão, Kaimbé relatou o sentimento de ser colocado à prova. A Universidade não se preparou para colocar em prática a inclusão e os estudantes indígenas tiveram que se adequar a ela:

---

<sup>42</sup> Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica.

“Eu acho que inclusão da forma que foi iniciada... Aquilo ali foi uma questão desafiadora, né? Porque colocou a gente à prova. Não tinha estrutura pra que existisse essa inclusão. Eu acho que inclusão é quando, imagina, tem uma desigualdade e você quer diminuir essa desigualdade e com isso você tem que incluir todo mundo junto como todos iguais, né? Acho que inclusão é isso. Mas a forma como iniciaram o processo aqui pra gente, a gente viu muitas falhas e quem entrou no início sofreu bastante com isso, pela forma que eles tentaram botar a inclusão. Inclusão pra eles era realmente dizer que tinha indígena aqui. E aí não preparar, não preparar pra receber os indígenas. (...) Quem começou a entrar depois, teve esse desafio, mas já tinha um acolhimento. Então já não tiveram aquela situação de aluguéis, de ter lugar pra ficar, sempre tinha alguém pra receber, diferente de quem veio primeiro.”

Esse foi um dos principais focos do grupo de estudantes indígenas que chegou primeiro na Universidade de Brasília, criar espaços de acolhimento e de inserção para que a/o estudante indígena recém-chegada/o não estranhasse tanto o novo contexto e que tivesse algum amparo para que não ficasse sem contatos e dinheiro em Brasília, sem apoio da FUNAI ou da UnB.

Sobre a atual gestão na reitoria da Universidade, Kaimbé demonstrou frustração, em um momento de perda de conquistas alcançadas durante todo o período do Convênio: “Hoje, quando eu vi essa mudança lá da Coordenação, da Diretoria, eu vi que isso foi de água abaixo<sup>43</sup>. O que a gente pensou que ia aumentado, agora eu acho que vai retrocedendo.” Os trabalhos da Coordenação vinham sendo realizados em parceria com estudantes indígenas, buscando criar mecanismos para que a inclusão fosse efetivada.

Apesar do atual cenário administrativo, Kaimbé considera o coletivo de estudantes da UnB muito articulados politicamente e que, após a ocupação da FUNAI em 2013, passaram a ser reconhecidos por outras/os estudantes indígenas nacionalmente, devido ao movimento pelo recebimento das bolsas: “E aquilo dali, se nós estávamos atrasados dois meses, eu acho, se não me engano, ou três, os outros estavam com seis meses de atraso. E com isso resolveu o problema de muita gente. (...) Por isso que eles acham que a gente está bem mais articulado, mais organizado.”

Sobre a transferência do pagamento de bolsas para o MEC, Kaimbé relatou que ainda existe incerteza sobre o processo. Também expôs a dificuldade em negociar com o MEC questões referentes às realidades indígenas, como por exemplo o valor da bolsa e o tempo máximo no curso, por ser um órgão muito grande e que tende a padronizar suas políticas. Um

---

<sup>43</sup> A Reitoria da UnB, em Setembro de 2014, eliminou a Diretoria da Diversidade, com suas respectivas Coordenadoras e Coordenadores, concebendo um outro modelo para “lidar com as minorias”, sem discussão prévia com as pessoas interessadas e diretamente afetadas.



fator positivo é a pontualidade no recebimento das bolsas atualmente, algo que antes não ocorria com a FUNAI, o que prejudicava o pagamento de alugueis e consumo de bens básicos.

“Em 2004 o salário mínimo era bem menor do que é hoje. E não teve aumento. Aí como que a gente vai negociar um aumento? A outra coisa é sobre os pontos mesmo do regulamento da bolsa, tinham pontos sobre o curso, por exemplo, de formar dentro do fluxo. Sendo que quando a gente entra aqui a gente não pega as matérias do fluxo e com isso a gente já está automaticamente atrasando um pouco, né? E aí, pra indígenas pelo menos tem que ter uma tolerância além dos dois semestres pra receber a bolsa. (...) E além disso ainda está nos impedindo de participar de Iniciação Científica. Pelo fato da gente não ter tempo. Que aí a gente tem que se dedicar só para as matérias, pra poder passar em tudo e não extrapolar o tempo.”

Mais uma vez, aparece o ônus através da política de inclusão. A/o estudante indígena tem que se formar rapidamente para não perder a bolsa. Poucos estudantes indígenas finalizaram suas graduações no prazo previsto pela FUNAI e esse fator não foi levado em conta para avaliar e reestruturar a continuidade do Convênio.

Sobre a continuidade do Reuni, relatou que pelo fato do Convênio ter chegado ao seu fim e não ter sido renovado, o projeto também perdeu seu papel principal, que era atuar junto às/aos estudantes que chegassem à Universidade, no acolhimento e através de ações que promovessem seu desempenho acadêmico. Por outro lado, para Kaimbé seria bem interessante desenvolver ações com um grupo mais maduro, que pudesse ajudar de forma mais específica, como através de apoio na escrita de editais de projetos para concorrerem a verbas governamentais em parceria com as comunidades indígenas.

### **Valéria Paye - Estudante de Antropologia**

Valéria foi uma das minhas parceiras mais próximas durante o período em que estive no projeto. Nossa entrevista aconteceu rapidamente em um cantinho na Universidade, logo antes de sermos informadas que a atual reitoria tinha extinguido todos os atuais programas de Diversidade e os substituído por novos instrumentos, criados arbitrariamente. Estudante do povo Kaxuyana ingressa no 2º semestre de 2011, ela tem uma ampla experiência no Movimento Indígena, através da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB, da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB e de organizações de mulheres indígenas, além de ter trabalhado na FUNAI. Quando entrou na UnB, já tinha uma longa trajetória percorrida e muito a contribuir. Participou formalmente do Reuni Indígena durante um ano e alguns meses e, para ela,

o Reuni serviu principalmente para fazê-la entender o funcionamento da Universidade, suas estruturas internas, o que ajudou também em sua própria inserção, pois passou a “entender essas estruturas, como elas funcionam, onde elas estão, com quem dialogar, as hierarquias, os departamentos.” Logo que ingressou na UnB não percebeu que havia uma separação entre o Reuni e o grupo Indígena. Em sua opinião essa característica foi realçada com o tempo. “Tanto é que a reunião, que era, sei lá, reunião indígena, pra mim era uma reunião indígena mas com a participação aberta. De quem? Dos simpatizantes, de pessoas que se identificavam com a causa, dos estudantes. Pra mim era um pouco isso assim que eu cheguei aqui.” E, para ela, o objetivo do projeto era consolidar ações para a inclusão das/os estudantes indígenas na Universidade:

“Consolidar por exemplo aqueles grupos de estudo que foram sendo implementados, mas que isso resultou, muitos deles resultaram na criação de disciplinas de apoio aos alunos indígenas, as introduções. Introdução ao Cálculo, Química Básica, essas outras disciplinas. E aí, a minha expectativa na verdade era de que essa convivência pudesse ampliar o grupo. Ampliar o grupo, não fechar o grupo. Essa era a minha grande expectativa em relação ao grupo Reuni, porque ele era composto por indígenas e por estudantes que eu chamo com esse perfil de simpatizantes com a causa indígena dentro da universidade. A minha grande perspectiva era neste sentido, que a gente pudesse ampliar isso e que a partir do Reuni a gente pudesse colocar a questão indígena, dos próprios alunos indígenas, mais no centro de discussão das temáticas da própria universidade, dos departamentos. Que isso provocasse também uma discussão sobre a metodologia de trabalhos das próprias disciplinas a serem dadas.”

Na sua opinião, o Reuni acabou se fechando em todos os sentidos, tanto para estudantes indígenas quanto para não-indígenas, foi ficando algo muito pequeno e não foi se expandindo como imaginava. Para ela, faltou uma maior apropriação do processo, do que foi o Reuni em sua concepção original, como ele emergiu, pois isso não foi passado e nem internalizado.

Mesmo tendo surgido várias atividades no contexto do Reuni, existe dúvida em relação ao seu papel na UnB: “Eu já não saberia dizer se isso é uma coisa que fica, se isso é uma coisa que mais pra frente a gente pode considerar como respaldo do próprio Reuni, ou de fato foi do Reuni dentro da universidade. Ou se foi uma coisa momentânea das pessoas que naquele momento assumiram.” Em sua opinião, faltou decisão política que incorporasse aquilo que o projeto se dispunha a alcançar na estrutura da Universidade e não houve uma alteração profunda desse espaço. Houve algumas ações no sentido de adaptação, mas que até o momento se mostraram passageiras, sem alterar mais profundamente a estrutura acadêmica:

“Mas por outro lado, sempre essa coisa que eu falo, o Reuni é o reflexo das ações que o governo em si quer fazer. E do jeito que veio, provavelmente vai. Mas é porque ele não foi absorvido pela própria universidade. Então, enquanto tem recurso que vem de fora, que pode disponibilizar pra incentivar vai existir. E quando não tiver mais, será que ele vai continuar existindo? E aí, se ele continuar a existir, porque de fato ele foi essencial, importante e a própria universidade conseguiu incorporar dentro da sua estrutura. É, enquanto política global dentro da universidade. Deu resultado, mas ela nem pode ser considerada isso, ela veio, acabou e pronto. E daí, é pra mim uma decisão política mesmo dos gestores da universidade. (...) Os conselhos, a estrutura.”

Ressaltou a necessidade de criar ações para a inclusão efetiva, que não sejam tão vulneráveis a mudanças de gestão política, como aconteceu nesse dia em que discutimos na reunião de estudantes indígenas a decisão então tomada pela Reitoria de extinguir a Coordenação exercida então pelo professor Umberto.

Sobre algumas iniciativas que não tiveram continuidade, como o grupo de estudos das diversas áreas acadêmicas, Valéria afirmou:

“É, mas eu acho que não funcionou de ambas as partes, né? Não foi recebido de braços abertos. (...) Então, ficava parecendo que eu tava insistindo para que as pessoas... Então, quer dizer, o que foi ao nosso alcance de tentar fazer a gente fez muito bem. Não funcionou de uma forma muito fácil. E aí, eu acho que os primeiros alunos poderão falar um pouco mais dessa experiência quando não tinha, como é que era isso? Porque quando cheguei tinha vocês já...”

Algumas atividades propostas não continuaram porque não houve interesse por parte das/os estudantes indígenas, já que propostas eram concebidas com o objetivo de auxiliar mas nem sempre eram vistas dessa forma, mas como uma imposição.

Para Valéria a inclusão tem a ver com a reformulação das disciplinas dos cursos, para que levem em conta a presença indígena na Universidade, dentre outros mecanismos de suporte para as/os estudantes: “É muito difícil, né Ana? Essa questão do diálogo sobre uma outra perspectiva. Um diálogo intercultural. É muito difícil... Não há espaço. Então isso não é um processo de inserção.”

### **Maria Luíza - Graduada em Biblioteconomia**

A entrevista com Maria Luíza se deu logo após um encontro em que discutíamos os PIBIC's que fizemos com dados quantitativos sobre as matérias de maior dificuldade cursadas por estudantes indígenas oriundos do Convênio FUB-FUNAI em toda a UnB, bem como dados relativos ao Estado de origem, povo, semestres cursados, trancamentos gerais e de disciplinas,

desligamentos, etc. Nessas pesquisas houve a participação majoritária de estudantes indígenas junto às poucas estudantes não-indígenas remanescentes do Reuni. Maria, além de participante do Reuni, também participou ativamente do PIBIC, tendo ingressado no projeto Reuni no 2º semestre de 2011.

Em sua opinião, o projeto teve várias etapas. No começo, havia reuniões com grande número de pessoas, indígenas e não-indígenas, surgindo propostas de soluções para os problemas discutidos, monitorias e trocas de experiências. Com o tempo, o rendimento acadêmico não foi crescendo e o grupo de indígenas começou a ficar mais fechado: “Eles começaram, ou já eram assim, a ficar mais fechados talvez, diminuir a participação. Colocar muito a questão do indígena e do não-indígena, que a gente não conseguiria ajudar porque eles não precisavam da gente.” Segundo Maria, as/os integrantes mais ativos do Reuni foram saindo e o Umberto ficou muito sozinho e não pôde levar à frente o projeto. Foi nesse momento que surgiu a ideia do PIBIC:

“Porque a gente sabia de todas as dificuldades, mas não sabia o quão sério tava no meio da análise dos históricos. Como eu entrei no PIBIC e continuei no Reuni eu consegui acompanhar, mas acho que o Reuni foi meio que deixado de lado nessa última parte. (...) Porque antigamente a gente participava ativamente das atividades e no PIBIC não. A gente ficou mais isolado, diminuíram as conversas de resolução. (...) Então eu acho que o Reuni se perdeu.”

Analisou o enfraquecimento do Reuni relacionado ao processo de uma maior autonomia do grupo indígena e a dificuldade do Umberto em coordenar tantas atividades sozinho, pois ele também era Coordenador de Questões Indígenas na UnB, algo que passou a tomar cada vez mais seu tempo, além de atuar junto às/aos estudantes indígenas.

“A questão é que eles também foram ganhando autonomia. Enquanto a gente foi saindo, os não-indígenas foram saindo, os indígenas foram se articulando. O grupo que eles têm agora é completamente diferente do grupo que eles tinham três anos atrás em questão de articulação. (...) Então a ideia original era essa, se não me engano, da gente dar suporte pra eles seguirem também, só que eu não esperava também... Não sei, meio que... ficar deixada de lado pelo fato de não ser indígena. (...) Os indígenas que estão envolvidos com o Reuni, esses que são mais próximos, eu não sinto isso deles, eu sinto isso dos outros que não acompanham o que a gente faz. Eu sinto que assim, eles não querem uma aproximação, eu sinto que eles não querem, entendeu? Tipo assim, como se a gente fosse querer ser babá deles, por exemplo. Então eles ficam meio que com um pé atrás, eu acho. Então eu queria até poder trabalhar mais coisas, mas eu não consigo ver isso do lado deles, entendeu? É como se eu fosse uma bonequinha do Umberto ao invés de uma pessoa que quer contribuir.”

Maria relatou que começou a se sentir cada vez mais deslocada nas reuniões do grupo indígena. Citou como exemplo algumas situações em que não-indígenas foram pedidos para se retirarem, pois era uma reunião de indígenas apenas.

“Por exemplo, teve uma reunião que um menino que falou que ele queria saber como que fazia pra entrar no Reuni, você lembra? Foi no final do ano passado, foi quando eu parei de ir, que ele falou que não entendia a questão do funcionamento das bolsas e só era pra ajudar os amigos do Umberto. Essas coisas. (...) Ele falou que não entendia, que queria participar também, queria saber como é que era. Aí foi o motivo que me fez largar. Porque antes tinha umas discussões, tavam chamando o povo pra discutir o Convênio porque ia acabar o apoio da FUNAI. (...) Aí começaram a falar assim, agora o povo da FUNAI podia sair pros indígenas conversarem. Aí vai... Ah não, vocês também saíam. Só que pelo Umberto, por todo o trabalho que ele já tinha feito, por tudo que a gente tinha vivenciado e por saber que eles não queriam a gente, eu sabia que era importante continuar pela questão indígena e não por certos indígenas. Então eu pensei em sair do Reuni, só que eu falei não, pelos indígenas que eu conheço que são meus amigos, por eles eu vou continuar. Mas não mais da mesma maneira, eu vou continuar pelo PIBIC, que pro PIBIC não precisava ir pras reuniões. Eu deveria, mas eu falei pro Umberto que eu não iria mais pras reuniões de sexta-feira.”

Maria resolveu se dedicar exclusivamente à pesquisa, pois enxergava seu potencial frente à questão indígena dentro da UnB de forma ampla. Entretanto, não queria mais participar de atividades e reuniões como fazíamos anteriormente, por não se sentir aceita, mesmo tendo uma vinculação com a questão.

Relatou que através do projeto mudou completamente, passou a ter contato com outras realidades, outras culturas, outros problemas e outras formas de se divertir. Influenciou seu enfoque no curso, para uma perspectiva mais social, pois percebeu que gostava de trabalhar com pessoas. Também percebeu suas dificuldades, que era muito perfeccionista e autoritária. Através de sua participação no projeto, se deu conta que cada pessoa tem um tempo, um jeito, uma história e um contexto. Em suas palavras:

“E dentro desse grupo você vê um contexto totalmente diferente do que eu tava acostumada. Você vê outras realidades. Meninas que casaram com 13 anos numa aldeia, que tiveram filho, que passaram no vestibular, que vieram pra UnB, que deixam os filhos em outro estado. É difícil a questão da perda da identidade enquanto indígena, de tentar buscar isso. São realidades que eu nunca iria experimentar, não fosse nesse grupo, né? E poder estar aberta, poder levar em consideração muita coisa, poder conviver. Muita coisa. Uma experiência muito boa pra mim.”

Em consonância com os objetivos de Poran e Kaimbé, Maria se sentiu modificada pela experiência do convívio, aprendendo sobre o que antes desconhecia. Para ela, mesmo a integração não tendo ocorrido como esperava, houve muitas trocas de experiências.

Sobre o termo não-indígena, Maria demonstrou sua insatisfação com seu uso. “E esse termo, acho que reflete o que eles mostram, você não é, você não pode vir participar. Você pode se esforçar o tanto que for, mas você nunca será. (...) Porque o “Branco” também fica muito ruim. (Risos) Eu falo de indígena e dos outros alunos, eu não falo não-indígena.”

Em relação à diminuição dos índices de reprovação, tal meta não foi alcançada porque há muitos outros problemas envolvidos. Além do ensino progressivo ser muitas vezes deficiente, tem a maternidade, falta de dinheiro, etc. Em sua opinião:

“São tantos outros problemas envolvidos, que não é só uma questão do estudo deficitário da rede pública. Porque muitos alunos entravam e passavam em todas as matérias no primeiro semestre e a partir do segundo já não conseguiam mais aquele ritmo. E a gente começou a entrar meio que numa teia, descobrindo vários problemas sociais, pessoais, né, enfrentados por eles. A própria questão da gravidez, que acho que mais da metade das indígenas que tão aqui na universidade são mães. É uma coisa que ocupa muito a cabeça, então elas não são exclusivas pra só estudar. Aí pega esse dinheiro e manda metade pro filho ou metade pra mãe e aí fica só com a metade dessa bolsa aqui em Brasília pra sobreviver e não tem dinheiro pra pagar aluguel. Então como é que eu vou falar, não você tem que estudar pra prova, se a pessoa tá assim porque não pagou aluguel e tá morando no CAIN<sup>44</sup> e a pessoa tem que tirar 10 na prova e ela tem que frequentar monitoria.”

O depoimento de Maria me remete ao fato de que a universidade ainda é voltada para uma elite que possui condições econômicas e estruturação familiar que lhes permite estudar sem se preocupar com muitas questões com as quais as/os indígenas, pobres e negros/os se deparam. Maria afirmou que para atingir a igualdade deveria ser normal existir a diferença, no sentido dos grupos serem diferentes, mas terem tratamentos diferenciados para atingir a igualdade efetiva.

“Os diferentes tem que ser tratados de formas diferentes, os iguais de formas iguais. Acho que essa inclusão não deveria ser tão nítida, sabe, uma linha que separa. Eu ainda tô muito com a questão do não ser, de ficar batendo sempre é não é, é não é. De ser uma coisa mais fluida. Acho que é isso que é inclusão, uma coisa natural. Que não seja estranho pra gente uma pessoa andar no campus da UnB de burca ou então uma pessoa andar com as roupas indígenas.”

\_\_\_\_\_ Para Maria, as diferenças não deveriam ser tratadas enquanto barreira para que houvesse relação entre as pessoas. Por outro lado, penso que, quando a inclusão efetiva ainda é uma meta distante da realidade da Universidade, como ela pode ser “uma coisa natural”?

### **Umberto Euzebio - professor coordenador do projeto Reuni Indígena**

<sup>44</sup> Centro Acadêmico dos Estudantes Indígenas, a Salinha Indígena.

Meu contato com o professor Umberto se tornou próximo durante os três anos de atuação no Reuni. Ele virou um amigo e um parceiro. Mesmo assim, tive dificuldade em entrevistá-lo devido aos vários compromissos que assumiu enquanto Coordenador de Questões Indígenas na UnB. Nesse período, estava sempre ocupado com as diversas demandas burocráticas da reitoria em relação ao Convênio e estudantes indígenas. Em uma manhã conversamos por cerca de 40 minutos, o que foi muito frutífero para mim.

Sobre o início de seu trabalho com a questão, ele contou que, devido ao seu engajamento no projeto Rondon e seu interesse pela temática indígena, foi chamado para trabalhar com a Coordenação Indígena que estava sendo criada então pela professora Nina Laranjeiras, coordenadora da DAIA em 2008, com o objetivo de reduzir os números de reprovação desse grupo na UnB.

A ideia sobre o projeto foi elaborada ainda enquanto Umberto esteve no Timor Leste, de 2009 a 2011, e era basicamente uma proposta de acompanhamento acadêmico através de monitorias com estudantes que não fossem indígenas, para haver maior integração dentro da comunidade universitária, além de haver um acolhimento para a/o estudante que estivesse chegando não se sentir tão excluído. A professora Nina lhe avisou que havia um edital Reuni aberto exatamente no período em que ele voltava à UnB:

“Aí eu fui ver esse edital Reuni e não se encaixava muito bem porque o edital Reuni buscava acompanhamento em disciplinas específicas e não em grupo. Então a gente ficou meio que deslocado, a gente não se encaixava muito bem nessa proposta do Reuni em si, mas também não era excluído. E aí eu fiz a proposta, a gente concorreu, ganhou e aí começamos a trabalhar, com muita dificuldade porque só tinha bolsista e não tinha verba nenhuma pra outra coisa.”

O projeto chegou a ter mais de 17 bolsistas, através de três projetos concomitantes. A cada seis meses surgia um novo edital. Houve até um edital com verba de 23 mil reais para compra de computadores que até hoje não foi paga. Quando perguntei se o projeto teve maior apoio na antiga reitoria ele disse que havia mais editais, mas não um apoio específico para o Reuni Indígena. “Apoiava assim, a DAIA sempre nos apoiou, o SOU, que é o Serviço de Orientação Universitária, sempre deu apoio à questão da Coordenação, apoio aos estudantes indígenas. Quanto ao Reuni em si, eu não vejo algum apoio específico. Que o Reuni abriu pra toda universidade, não foi só pra questão indígena.”

O edital do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais foi criado para fornecer auxílio acadêmico no processo da inclusão de um maior número de estudantes nesses espaços e por isso teve que ser adaptado, ele era bastante pontual e dizia respeito ao número de disciplinas ofertadas através de monitorias e o número de estudantes atendidos. O Reuni Indígena, por sua vez, não era tão pontual no sentido de que, além das monitorias, havia outras preocupações, como a socialização, a escuta, a mobilização política, etc.

“Porque na verdade o Reuni era uma monitoria, o Reuni geral, ele tinha como finalidade pegar uma disciplina que tinha alto índice de reprovação e trabalhar com os estudantes. No nosso caso, além da questão de reprovações, nós tínhamos a questão da inclusão, da socialização desses estudantes, que pra mim era mais importante no momento. Não é contraditório isso que eu tô dizendo, porque lá no início eu disse que a minha preocupação é acadêmica. Essa preocupação acadêmica, pro bem estar acadêmico, ele precisa ser acolhido. E uma das formas é ouví-los. Então, se atingiu o objetivo, eu acho que sim. E que eles se organizassem, se fortalecessem, né? Então, eu vejo que houve um fortalecimento do grupo, houve uma maior condição de se aceitar como indígena porque muitas vezes aqui eram estigmatizados por serem indígenas.”

Em relação ao alto índice de reprovações, afirmou ser uma questão muito profunda que necessita de envolvimento de docentes e da própria instituição em seus distintos segmentos, como as Unidades Acadêmicas, Departamentos de cursos, Diretorias além da DAIA, sem o qual não é possível enfrentá-la verdadeiramente. Assim, mais uma vez, surge a questão de que a Universidade estabeleceu a entrada de estudantes indígenas, mas não se estruturou para que houvesse inclusão.

“(…) era a torcida pra que isso não funcionasse, não é? E isso a gente sentia de vários segmentos, não diretamente relacionado mas que ouvia várias vezes as pessoas dizerem que pra indígena não ia resolver isso não, indígena aqui, não é bem por aí. E eu concordo, não é bem por aí mesmo não. A universidade que tem que se reestruturar, se reorganizar pra que isso possa se efetivar. Então, no fundo eles têm razão. Então eu vejo que a universidade não deveria simplesmente criar o programa. Mas, por outro lado, não condeno as administrações. Por que? Porque elas criaram.”

Sobre a participação de não-indígenas, Umberto pensa que houve uma sensibilização política, de ver e escutar o outro, de ter a oportunidade de perceber a inclusão de outra forma. E principalmente, a troca de experiências, de vivências e as relações que se estabeleceram a partir desse encontro. A sensibilização política foi fruto de debates constantes, de processo de escuta e de organização enquanto grupo em prol de melhorias, em um processo de disputa dentro da Universidade.



“Que houve repulsa, que houve estranhamento entre os grupos, houve. Que é um processo normal. Isso eu sabia muito bem que poderia acontecer. (...) E que depois a gente foi vendo o resultado. Então o resultado surgiu e houve uma integração. Hoje eu percebo que mesmo aquele estudante que não está mais aqui, quando encontra com esses estudantes indígenas ou vice-versa, existe uma certa empatia ou até uma maior afetividade.”

As principais dificuldades que o projeto enfrentou, segundo Umberto, não estão separadas do processo como um todo. Assim, não consegue pensar em termos de desafios do Reuni em si, mas dos desafios enfrentados no período atuando com as diversas questões indígenas na UnB, pois essas atividades se misturaram muito no cotidiano.

“Mas os problemas que a gente enfrentava eram problemas mais de aprendizado, de interação entre os grupos, de aceitação, por exemplo, por parte da FUNAI. (...) A instituição em si, ela não se opunha, então eu acho que a gente tinha o apoio da instituição. Agora os problemas eram falta de verba, falta de recurso, falta de espaço físico, falta de pessoas, que é um problema natural da universidade, né? Não era nem uma coisa assim que viesse de cima da própria universidade, que impedisse que esse ou aquele ato fosse bloqueado.”

Uma questão relevante aqui, na minha opinião, é que a negligência também é uma forma de impedir que os direitos sejam alcançados, principalmente para grupos que estão numa condição menos privilegiada. Então, através da falta de apoio institucional, a inserção do grupo de estudantes indígenas foi prejudicada.

O surgimento da Coordenação de Questões Indígenas na UnB, em maio de 2013, foi uma transição da Coordenação Acadêmica de Estudantes Indígenas, criada em 2011. Devido à mudança de gestão na reitoria, houve uma reestruturação na universidade e a Coordenação deixou de ser vinculada ao Decanato de Ensino e Graduação – DEG e passou a estar associada ao Decanato de Assuntos Comunitários – DAC. Umberto nunca foi favorável a essa mudança porque, em sua concepção, o DAC é voltado para assistência estudantil e, assim, a questão indígena na Universidade passa a ser sinônimo de assistência estudantil e não de incentivo e apoio acadêmico.

“Nós estamos aqui pra formar profissionais. Enquanto que a questão da Assistência Estudantil passou a ser prioritária, excluindo inclusive a questão acadêmica. Por quê? Porque os avanços que nós tínhamos tido desde 2006, que era a contratação de professores específicos, houve dispensa de professor. Então nós não tivemos mais essa vaga. A questão das monitorias específicas, elas deixaram de existir também. E isso é questão acadêmica. Que não houve um acompanhamento. Outra coisa que surge não

pelo Reuni, mas a questão do Vestibular<sup>45</sup>, que também desde que houve a criação dessa Coordenação de Questões Indígenas, que já está extinta, apesar de não ter nada oficial ainda sobre isso. As coisas foram sendo cortadas, foram sendo eliminadas. Então foi eliminada a questão dos professores específicos, que foi conseguido com muita luta, desde 2006 até 2013. Depois, a questão das monitorias específicas. Aí alguém pode dizer: “Ah, mas ainda existem monitorias na DAIA.” Existe, existe sim. Mas não específica, como a gente tinha conseguido com o Reuni na época. Ela existe ainda, podemos concorrer, podemos fazer do mesmo jeito, só que é uma dificuldade muito grande que a gente tem. Porque essas monitorias não visam somente à questão do aprendizado do estudante, mas também à questão da afinidade. Não adianta eu te acompanhar se eu não tenho intimidade com você. Se eu não tenho um conhecimento mínimo da sua realidade, que é a realidade indígena. Então isso que eu vi foi um retrocesso.”

O professor Umberto, assim como o professor Joaze, demonstraram que, além do apoio em questões relacionadas à assistência estudantil, para se efetivar a inclusão étnica e racial precisa-se adotar mecanismos específicos. Como retrataram Kaimbé e Valéria, houve alguns retrocessos em direitos que foram adquiridos anteriormente, como a contratação de professores para disciplinas de módulos introdutórios e de monitoras/es. O foco exclusivo em questões relativas à moradia e alimentação, por exemplo, não faz sentido se não estiver vinculado a uma rede que perpassa as questões acadêmicas, de visibilidade do grupo indígena na Universidade e das populações indígenas nas ementas de cursos, bem como uma política anti-racista.

Assim, deve haver condições para que a inclusão ocorra. Segundo Umberto, não houve preparação de professoras/es, funcionárias/os e estudantes. Então, para ele, a inclusão na universidade deveria ocorrer de uma forma mais efetiva, através de avaliação contínua do processo.

“E essa avaliação não é como se faz dentro da universidade através de IRA<sup>46</sup>, mas uma avaliação efetiva, avaliação qualitativa do processo. O que que ele tá contribuindo pra universidade? O que que a universidade tá contribuindo pra ele? Qual o valor que ele tem pra universidade, qual o valor desse segmento social pra sociedade como um todo?”

Para isso, a própria universidade precisa ser avaliada em relação ao seu papel enquanto instituição pública e no acolhimento aos diferentes segmentos que estão nela presentes. A alternativa é, para Umberto, o trabalho em equipe, através de esforços contínuos com as pessoas presentes na Universidade.

---

<sup>45</sup> Em 2012 houve uma mudança no formato do Vestibular Indígena.

<sup>46</sup> Índice de Rendimento Acadêmico.

“As pessoas não sabem atender, inclusive do próprio DAC. Tem relatos de estudantes atendidos pela assistente social que dizia que: ‘Mas você não tem nome indígena, não tem cara de indígena.’ São questões absurdas, isso não poderia acontecer nunca e esses profissionais continuam lá e ninguém trabalha com essa questão. (...) Então eu não posso condenar esses funcionários pelas atitudes deles, mas condeno a instituição pela falta de informação que deveria ter.”

Para uma mudança efetiva em relação à política de inclusão, o falar e o sentir da/o estudante indígena precisa ser escutado. Mais do que isso, precisa ser utilizado para criação e fortalecimento de todas as ações que tratem da temática.

### **Talita Tarlei - Estudante de Agronomia**

A minha conversa com Talita aconteceu numa noite descontraída em que nos encontramos em sua casa e depois fomos fazer um lanche na vizinhança. Ela foi uma das pessoas que conheci logo em 2011 e ficamos próximas nos anos de convívio no projeto. Talita participou de monitorias com estudantes indígenas desde 2009, quando ainda não existia o Reuni Indígena. No período em que o professor Umberto deixou de ser Coordenador de Questões Acadêmicas, de 2009 até 2011, Talita não pôde dar monitoria de Cálculo oficialmente, como vinha fazendo anteriormente, mas continuou apoiando. Sobre os principais objetivos do Reuni, ela disse: “Até hoje eu não entendi o que foi o projeto. (...) Eu diria que era um grupo de apoio, talvez. Só que não era um grupo de apoio. Era mais assim, um grupo de discussão. A gente discutia vários assuntos da temática indígena, aí as pessoas traziam os problemas que havia com a FUNAI.” Para ela, a gente discutia os assuntos, mas quem resolvia as questões na prática e deliberava em relação aos desafios eram as/os próprias/os estudantes indígenas. O papel das/os não-indígenas nas discussões lhe parece pouco claro:

“Acho que a gente ajudava mais na questão da discussão, que eu acho que é bom enquanto a gente tá falando, tá vendo, dá um pouco de, sei lá, empoderamento, talvez, dá mais vontade de fazer as coisas do que quando você tá sozinho e tem que resolver. Eu acho que ajudou mais nesse aspecto. Mas é difícil, né, saber?”

Sobre os assuntos discutidos, ela disse que vários iam surgindo no meio do caminho, mas que mesmo assim não conseguiu entender bem as complexidades do processo. Algo que o professor Umberto falava desde o início do projeto, que a atuação da/o estudante não-indígena

era assessorar, porque afinal as/os protagonistas eram as/os estudantes indígenas e que portanto, haveria um dia em que a presença de estudantes não-indígenas não seria mais necessária.

Segundo Talita, existiu uma autonomia no grupo e esse aspecto foi interessante no projeto:

“Eu acho interessante como o Umberto era o coordenador, né? (...) Apesar de ter um direcionamento muito forte do Umberto, ele deixava bem claro que ele queria que fosse mais livre, que a gente chegasse com as ideias, de forma mais autônoma. Foi bom e foi ruim ao mesmo tempo, né? Ao mesmo tempo deixou tudo mais fluido, eu acho interessante essa autonomia no projeto. Ele recebia muito as demandas das pessoas, enquanto coordenador, né, tem que lidar. Mas de ter a liberdade de lidar com as questões, de propor alternativas, de sugerir alguma coisa, sabe? Isso no projeto foi interessante. Mais a dinâmica do projeto, não do impacto dele.”

O papel do Umberto enquanto coordenador envolvia diversas atividades: a escuta de problemas diversos por parte de estudantes, encaminhamentos de pedidos de religamento na Universidade e de bolsa na FUNAI, conversas com representantes da FUNAI e da reitoria da UnB, conversas com coordenadoras/es de cursos, etc.

Em relação ao papel do grupo, Talita disse que à medida que estudantes indígenas foram se empoderando o próprio Reuni deixou de fazer sentido.

“E é o que eu vejo que aconteceu nesse último semestre agora, nos últimos semestres. Cada vez mais se empoderando, tomando a frente das reuniões. (...) Não que seja um processo único e exclusivo do Reuni, foi também mais tempo na universidade, vai sabendo correr atrás. Foi isso que foi acontecendo. Tanto que o Reuni acabou, né?”

Para ela a participação no Reuni foi uma oportunidade de envolvimento em mobilização política que nunca havia experimentado antes: “Eu nunca participei de um grupo de articulação, de movimento social, essas coisas assim, de grupo de discussão. (...) A galera vindo estudar com várias dificuldades. E também o social. Eu gostava de encontrar a galera, de trocar.” Para ela, essa mobilização não-indígena é importante para o movimento: “Os estudantes que não são indígenas também fortalecem o Movimento Indígena. Pra mostrar que não apenas indígenas apoiam o Movimento Indígena. Pra mostrar que existe apoio dentro da universidade.”

Talita disse que antes havia grande desconhecimento sobre a presença indígena na UnB, mas que foi aumentando o reconhecimento devido ao trabalho desenvolvido pelo professor Umberto, ao conversar com Coordenadoras/es de Cursos e com professores, e à mobilização de estudantes indígenas no campus. Sobre a inclusão na UnB, alega que:

“Eu acho que ainda não existe inclusão na verdade. Existe uma política para esses estudantes entrarem na universidade, mas ainda não é uma inclusão porque existem várias barreiras ainda, de preconceito, de dificuldades burocráticas. Tem várias questões burocráticas que a universidade não contemplava esse grupo dos indígenas e também negligenciava um pouco. Mas eu acho que está cada vez mais forte a atuação dos indígenas. Tanto que nessa última eleição agora pra reitor os candidatos foram se reunir com os estudantes indígenas, sendo que na última eleição eu não lembro disso. (...) Hoje eu fui no R.U.<sup>47</sup> e vi que na lista do grupo 1, que não pagam para se alimentar estão os estudantes indígenas. Então assim, tá ficando presente. Não é que ela não estivesse presente antes, mas agora está mais visível.”

Sobre a falta de políticas específicas voltadas para estudantes indígenas, há falta de vontade para tanto por parte de decanas/os, de reitores, de “pessoas que são responsáveis por assinar e garantir as coisas”. Ou seja, sem o apoio institucional é inviável estabelecer uma real política de inclusão.

### Complexidade e controvérsias

Em relação às diferentes questões apresentadas nas falas, meu objetivo não é buscar retratar a versão que mais se aproxime do que penso que aconteceu. Meu intuito foi através desses diálogos, tornar visível essas diferentes perspectivas, assim como propõe Latour (2000) em “Ciência em Ação: Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora”, quando escreve que ao nos aproximarmos de determinado fato ou assunto científico, mais as coisas se tornam controversas. Meu tema não diz respeito à construção de “fatos científicos”, mas ao considerar as controvérsias em relação ao projeto, levo em conta muitas complexidade desse processo, de construção coletiva que envolve pessoas, instituições e documentos. Assim, não se trata de uma abordagem que seja “ou isso ou aquilo”, enquanto opções excludentes: se houve ou não uma integração entre o grupo indígena e não-indígena no Reuni, se o projeto alcançou ou não seus objetivos, se existe inclusão ou não na Universidade de Brasília. O que ocorreu foi de fato uma miríade de tudo isso que se tornou visível através das diferentes perspectivas relatadas.

Akinsola Akiwowo (1999), sociólogo nigeriano, em sua proposta de uma sociologia indígena, ou mais especificamente em seu caso, de uma sociologia Yorubá que, muito diferente

---

<sup>47</sup> Restaurante Universitário.

da lógica binária aristotélica, considera inerente a complexidade e a multivalência presentes no mundo e que, ao invés de buscar escondê-las ou simplificá-las, faz o contrário, aposta em seu potencial. Cunhando o termo “*fuziness in thinking*”, a presença de áreas cinzas, que não são brancas nem pretas, que não constituem fatores excludentes mas concomitantes, ele busca realizar sua sociologia de forma menos dualista e simplista. Assim, tendo como fonte de inspiração essas ideias, faço agora um breve comentário a respeito de algumas questões suscitadas nas entrevistas.

Nas conversas foi explicitada a controvérsia sobre a presença de não-indígenas no projeto, especialmente a presença nas reuniões que eram para as/os próprias/os estudantes indígenas. Algumas/ns indígenas achavam que esse espaço deveria ser exclusivo para o debate entre indígenas e outras pessoas achavam que esse diálogo se tornava mais amplo com a participação de não-indígenas. Outras pessoas, ainda, achavam que era interessante haver a participação de simpatizantes da causa indígena, mas que também era necessário haver um espaço para indígenas apenas. Ao final do projeto, essa última ideia foi efetivada, quando estudantes indígenas passaram a ter algumas reuniões suas apenas, mas nós continuamos participando daquelas que eram abertas. Uma ressalva é que não entrevistei ninguém que fosse contra a participação de estudantes não-indígenas nesses espaços, portanto, aqui há apenas relatos indiretos sobre tais perspectivas, pois contei com as opiniões de quem pude entrevistar.

A diferença entre os grupos é reconhecida até mesmo por Poran, que afirmou que o Reuni e o grupo de estudantes indígenas como um todo se tornaram uma coisa só, mas que ainda assim se referia a um grupo e ao outro grupo enquanto distintos. Tal como mencionado anteriormente, mesmo para pessoas que defendiam reuniões conjuntas nas sextas-feiras, foi ficando claro que, em determinados momentos, não-indígenas não deveriam estar presentes para participar de questões mais polêmicas ou sigilosas, as “questões internas ao grupo”. Mesmo para quem defendia as participações conjuntas, o espaço das reuniões de sexta-feira era entendido enquanto um espaço de protagonismo indígena e que nós, não-indígenas, estávamos ali como convidadas/os.

Para Poran e Umberto, foi natural haver um estranhamento no grupo em um primeiro momento, mas isso mudou com o tempo, criando-se um espaço de muitas trocas. Já Maria relatou que, com o tempo, foi percebendo o grupo indígena mais fechado e que sentia que havia desconfiança, como se ela fosse vista uma espécie de “babá” e não alguém querendo contribuir

para o processo. Maria também disse que se sentia incomodada com o termo não-indígena com o qual era classificada, como se ressaltasse sempre o sentido do seu não pertencimento. Para mim, foi interessante para pensar sobre como alguns dilemas em relação ao papel de não-indígenas foi descrito no Reuni, sobre sentimentos de frustração, nas entrevistas e em outros momentos, em que não-indígenas me relataram sentir que era muito difícil construir essa parceria ou desconstruir o encontro enquanto algo necessariamente opressor.

Também é interessante perceber que nas falas da Maria e Talita foi relatado o sentimento de empoderamento do grupo de estudantes indígenas e que, após esse momento, a presença de não-indígenas faria menos sentido ou seria menos desejável, pelo menos nos termos que o projeto tinha até então. Assim, é ressaltada a ideia sobre o Reuni como um apoio necessário em um momento de maior dificuldade, e não como construção coletiva no cotidiano pautada por princípios interculturais. O próprio termo “interculturalidade” foi utilizado uma única vez nas conversas de forma direta, apesar de algumas ideias sobre a potencialidade de construção através da diversidade e diferença no grupo terem sido levantadas por algumas pessoas, como quando Kaimbé disse que a presença de não-indígenas uniu ainda mais o grupo.

Um aspecto importante abordado em algumas conversas, principalmente com Poran e Kaimbé, foi a necessidade da fala indígena durante os espaços de reunião e convívio com não-indígenas; de contar sua história, sua visão de mundo e oferecer, a partir disso, oportunidades para não-indígenas romperem com seus estereótipos e preconceitos. A busca pela possibilidade de diálogo dentro da própria universidade, como eles próprios descreveram, enquanto possibilidade de expressão de seus pontos de vista. Gayatri Spivak (2010), teórica indiana, se refere à ausência da fala não-hegemônica em discursos hegemônicos acadêmicos, caracterizada justamente pela voz que não pode ser ouvida. Nesse sentido, romper essa barreira e criar um espaço de fala e escuta para que estudantes indígenas se expressassem perante não-indígenas foi uma das formas de combater a subalternização vivenciada, através do empoderamento pela atuação política e mobilização.

A atuação de estudantes indígenas na UnB possibilitou que a narrativa da vitimização desses povos fosse questionada, pois estavam se auto-organizando, deixando explícito o fato de que não precisavam de tutela. Penso que, para algumas pessoas, as não-indígenas, tal ato possa ter causado surpresa e estranhamento, pois esperavam encontrar um cenário em que suas ações fossem ser valorizadas enquanto benévolas.

O acolhimento foi um fator fundamental, principalmente para o grupo de estudantes recém-chegados em Brasília e na Universidade. Como descreve Smith (2002):

*“For some indigenous students one of their first issues to be confronted is their own identities as indigenous and their connected identities to other indigenous peers. While this may seem unusual, given that they appeared to select an indigenous programme, it is often more likely that their participation in the programme is related to needs which are not necessarily educational - for example, emotional support or reassurance.”* (p. 136).

A afetividade foi muito importante em todo o período do projeto, pois o falar acerca da experiência indígena na Universidade envolveu uma gama de questões como a saudade da família, a dificuldade de adaptação, a falta de referências locais, a questão acadêmica e financeira, etc. Assim, as trocas baseadas nos relatos do que era vivenciado na Universidade proporcionaram um espaço mais acolhedor para muitas pessoas. Para Kaimbé, o Reuni contribuiu com a própria diversidade no grupo indígena. Para estudantes não-indígenas também foi enfatizada a necessidade de troca. Para mim, o Reuni foi fundamental porque tornou a UnB um local menos frio, me fez sentir mais acolhida também.

Mesmo assim, várias atividades do Reuni não foram recebidas “de braços abertos”, segundo Valéria. Para ela, isso se deu devido a uma acomodação por parte de várias/os estudantes indígenas e falta de compreensão acerca dos objetivos do projeto. Sobre esse assunto, disse que ela mesma não soube bem como se deu a história do Reuni Indígena na UnB, como começou, quais eram seus objetivos e que isso acabou gerando certo distanciamento.

Sobre o sentido de inclusão no sistema vigente, Poran disse que dentro da universidade se sente como “mais uma cadeira” e Kaimbé disse que a inclusão tal qual ocorreu na UnB se resumiu a “dizer que tinha indígena”, sem o menor preparo. Para Valéria, não existe abertura dentro da Universidade para que aconteça uma inserção da/o estudante indígena. Para Talita a inclusão não foi implementada e para Maria e Umberto ela deveria ser reconfigurada para que se tornasse efetiva. As pessoas com quem conversei relataram muita dificuldade para lidar com a burocracia e a falta de vontade política das instituições em relação ao cumprimento das cláusulas do Convênio FUB-FUNAI, afirmando que foi constante a falta de escuta e a padronização ao longo do processo.

Valéria relatou a dificuldade em compreender se o projeto teria ou não um impacto na Universidade a longo prazo ou se foi uma ação pontual e que não terá continuidade. Segundo ela,



apenas com o tempo será possível perceber isso. Poran e Valéria apontaram a necessidade da universidade se tornar intercultural, não sendo tão eurocêntrica e colonizadora, que fosse pautada por outros conhecimentos em seus currículos e seus cotidianos. Além da interculturalidade enquanto horizonte de transformação das práticas de ensino-aprendizagem, trouxeram a necessidade de que ela fosse constituinte das vivências, de forma ampla, nas universidades.

Em uma perspectiva abrangente de educação, o espaço de mobilização política das/os estudantes indígena é pedagógico. Walsh argumenta, ainda mais, que:

*“Entender y utilizar de esta manera el conocimiento, como hace el movimiento indígena, sugiere que su proyecto político no es simplemente político sino además epistemológico. Dentro de esta concepción y uso políticos del conocimiento se encuentra un sistema epistemológico que incorpora formas de saber y conocer, conceptos, lógicas e ideologías culturales enraizados en una experiencia y condición histórico-cultural y las relaciones de poder que también se constituyen en ellas.”*  
(WALSH. 2001, p. 3. Disponível em: <<http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html>>  
Último acesso no dia 03/11/2014)

Assim, a necessidade de integração à universidade coexiste com espaços próprios criados por estudantes indígenas, que possibilitaram uma gama de aprendizados muito importantes em suas vidas acadêmicas, pessoais e coletivas. Esse fato nem sempre foi compreendido pelas pessoas institucionalmente responsáveis por apoiarem as/os estudantes, como relatou Kaimbé, quando as Coordenadoras de Questões Acadêmicas julgavam que estudantes indígenas deveriam estudar e não “fazer política”.

O papel do professor Umberto Euzebio foi destacado enquanto essencial no processo político de discussão e tomada de decisão junto aos estudantes indígenas e estudantes do Reuni. Talita disse que, apesar do forte direcionamento sobre o foco do projeto, existia o incentivo à autonomia e à auto-organização das/os estudantes. Maria relatou que sem o apoio de estudantes não-indígenas mais ativos no projeto foi difícil para o professor Umberto estar sozinho à frente. Kaimbé afirmou que quando Umberto voltou do Timor Leste para a UnB houve mobilização das/os estudantes indígenas para que ele fosse novamente Coordenador Acadêmico de Estudantes Indígenas e que foi a partir desse momento que os projetos começaram a ser desenvolvidos. De acordo com Poran, o Reuni foi a base de apoio para que o professor Umberto discutisse e se informasse a respeito de certas questões e, a partir disso, tomasse as decisões enquanto Coordenador. As pessoas com quem conversei avaliaram positivamente a metodologia

mais livre do projeto, em que não havia uma estruturação rígida. Valéria, contudo, lembrou que a falta de compreensão sobre o início do projeto e seus objetivos foi algo que não foi apreendido por muitas/os estudantes e também no grupo de estudantes indígenas como um todo.

Nessa mesma época, participei de uma mobilização pela manutenção de um território indígena em Brasília, denominado Santuário dos Pajés<sup>48</sup>, localizado em uma área nobre da capital e alvo dos interesses da especulação imobiliária. Um elemento importante na luta pelo Santuário dos Pajés foi que havia solidariedade com a causa indígena em questão, mas havia também uma identificação de não-indígenas com aquilo que o Santuário representava para muitas ativistas: luta por uma cidade menos elitizada, contra a especulação imobiliária, contra o capitalismo, por uma outra relação com a natureza e pela diversidade. Então, para mim não foi um movimento estritamente em prol das/os indígenas, mas em prol daquilo que se busca e se acredita como melhor, inclusive para não-indígenas. Dessa forma, a parceria foi pautada pela perspectiva de coletivo através do apoio aos indígenas do Santuário, em que a autonomia dos indígenas não implicava em um distanciamento com as/os apoiadoras/es. Smith retrata outras formas possíveis de interação entre pesquisadores e indígenas, que sejam pautadas por pesquisas éticas e realizadas de forma menos individual, que sejam fruto de diálogo dentro da comunidade. A alternativa proposta por ela não é parar de realizar pesquisas e projetos com populações indígenas, mas de realizá-los por meio de relações pautadas no diálogo e na troca, de acordo com interesses e demandas indígenas (SMITH. 2002, p. 177). Essa proposta de parceria é o que penso que o Reuni se propôs a realizar, mesmo nem sempre tendo conseguido alcançar essa meta ou ser percebido enquanto tal.

### E a interculturalidade?

---

Ao adentrar a temática da inclusão é importante atentar para o fato de que, historicamente, a educação para indígenas foi pautada pela noção de que suas populações deveriam ser escolarizadas aos moldes do sistema de ensino ocidental. Desde o período colonial, e, em grande parte até os dias de hoje, as iniciativas de educação para indígenas por parte das igrejas e do Estado partiram de concepções etnocêntricas, de assimilacionismo e desvalidação de

---

<sup>48</sup> O documentário “Sagrada Terra Especulada” conta um pouco do histórico do Movimento “O Santuário Não se Move!”. Filme disponível online em: <<http://vimeo.com/28597529>> Último acesso no dia 01/12/2014.

conhecimentos indígenas, seus sistemas de ensino e aprendizagem. Como descreve Rosa Helene Dias da Silva: “Nesse sentido, a perspectiva oficial de escolarização indígena fundamentou-se no entendimento etnocêntrico de que – por não possuírem a instituição denominada ‘escola’ – os povos indígenas não possuem sistemas educacionais.” (SILVA. 2009, p. 4)

A proposta de educação não-indígena enquanto forma de aprendizagem sobre outros saberes que podem ser relevantes para as próprias comunidades indígenas é uma reapropriação do que foi originalmente concebido enquanto ideal de homogeneização cultural. Como descreveu Álvaro Tukano, uma das lideranças indígenas mais atuantes em Brasília, que ministrou módulos do projeto de “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”<sup>49</sup> na Universidade de Brasília e com quem conversei a respeito do Convênio FUB-FUNAI e da inclusão<sup>50</sup>:

“Que eu saiba a maioria dos índios sentiram a falta de sua mãe, do seu pai, dos seus irmãos, dos seus costumes. Então é muito duro o índio ser universitário em Brasília, Manaus, São Paulo. (...) Mas a gente tem que fazer isso. Porque para certas pessoas, o índio não deveria mudar, porque ele é visto como puro, inocente. Ou então ele é visto como bicho perigoso. Mas eu vejo assim, o índio é ser humano, como qualquer outro, russo, chinês, alemão, ele é inteligente, ele tem direito de conhecer outras culturas, aprender a tecnologia para poder se proteger. É esse o objetivo da universidade, instruir os alunos novos indígenas para que possam fazer uma nova sociedade que não deixe eles de lado para decidir o que acontece no Brasil. Ou então para que não levem os brancos nas comunidades sem saber o que está se passando. Então por isso a universidade tem um grande valor, com as mudanças profundas que a sociedade brasileira traz. (...) Por isso os estudantes devem estar envolvidos na questão indígena e com o compromisso de levar algo de concreto para as suas comunidades.”

Para Álvaro, a necessidade de relacionar-se com o conhecimento universitário surge como parte das mudanças que ocorrem nas sociedades e tendo em vista o papel central que as universidades ocupam nesse cenário, alternativa para que os povos indígenas não fiquem à margem dos processos de decisão e transformação. Ou seja, é aqui expressa a necessidade de empoderamento através do acesso aos conhecimentos hegemônicos. Sobre inclusão, ele relata:

“Olha, inclusão é uma palavra muito difícil de ser compreendida pelos brasileiros que são conservadores, que sempre manipularam suas ideias conservadoras nas universidades. As universidades brasileiras são conservadoras. As igrejas de modo geral são conservadoras. Os partidos são conservadores. (...) Índios, essa palavra é muito

<sup>49</sup> A experiência em “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais” foi a mais próxima que tive de uma interculturalidade crítica em uma sala de aula na Universidade de Brasília. Para saber mais sobre esse projeto que visa “propiciar um espaço de experimentação pedagógica e epistêmica no ensino capaz de inspirar resgates de saberes e inovações que beneficiem a todos os envolvidos – estudantes, mestres e professores”, ver: <<http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>> Último acesso no dia 05/11/2014).

<sup>50</sup> Álvaro Tukano tem um filho cursando Agronomia na UnB através do Convênio referido.

difícil. Não agradável porque parecia que eram todos iguais, mas tinha uma grande diferença. Muitos brasileiros não tiveram instrução suficiente para passar nos concursos de vestibular ou outros concursos. Então aí, a educação tem sido para as mesmas famílias que faziam política. Até hoje. Mas ultimamente não. Com essa cota para índios e negros o negócio muda. Porque os índios que vêm pelas cotas se sentem muito felizes, dá uma nova sensação, porque nós criamos os novos pesquisadores autônomos que prezam suas línguas, os costumes, as suas tradições. E acabam levando muitas informações das suas universidades para os curandeiros, os chefes tradicionais, para as crianças, novas informações a respeito do Brasil. Então por isso que essa cota é importante.”

O fato de indígenas estarem nas universidades públicas federais e estaduais possibilita, de acordo com Álvaro, a existência de pesquisadoras/es autônomas/os, que mantenham uma relação de troca e partilha de conhecimentos aprendidos na academia em suas comunidades originárias e que também prezem por suas tradições no espaço universitário.

Sobre sua experiência ministrando na Universidade de Brasília, em um dos módulos da matéria “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”, ofertada pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia da Inclusão – INCTI, Álvaro Tukano comentou que, apesar de já existirem algumas iniciativas na própria universidade para dialogar com conhecimentos indígenas, o apoio e incentivo ainda são pequenos.

“Nessas universidades não se encontra os curandeiros e as curandeiras, nessas universidades não se fala as línguas indígenas, fala-se, espanhol, português, inglês. São universidades de elite que não valorizam o conhecimento de curandeiros, pajés, dos ervateiros, das parteiras que conhecem os rios e as florestas. Eles têm uma agenda bem diferente das universidades, dos pesquisadores. (...) O que eu vi é que, dessa vez, a própria universidade abre suas portas, chama os alunos e os alunos têm essa facilidade de buscar velhos e novos amigos que se encontram nas aldeias. Então isso foi muito bom, muito bom. O que nós discutimos em Brasília foi a maneira da gente aprender a curar as doenças e a maneira de pensar. Como se respeita outro ser humano, como nós podemos ajudar as pessoas que realmente necessitam viver bem ou respeitar pelo menos o que desconhecem, né? O que eu não gostei foi que até agora não conseguiram publicar esses livros que deveriam ser produzidos na hora<sup>51</sup>. Essa é a realidade brasileira. Quando tem assuntos de índio não tem. Não tem dinheiro para a educação, né? Agora pra Carnaval, pra outras coisas o Brasil tem muito dinheiro. Pra futebol tem dinheiro, agora para os cientistas não.”

Rita Laura Segato analisa que a diversidade, do ponto de vista das instituições e do Estado, pode ser um alvo muito bem adaptado ao capitalismo vigente: “O objetivo é analisar que fatores impedem a obtenção da igualdade como valor máximo da sociedade – e não da diversidade, como valor máximo de um capitalismo de mercado que, entre outras coisas, aposta na variedade de seus consumidores.” (SEGATO. 2006, p. 214) Além disso, muitas vezes

<sup>51</sup> Álvaro Tukano se refere, principalmente, ao livro de sua autoria que ainda não foi publicado pelo INCTI.

valorizar certas diferenças pode ser utilizado para justificar as desigualdades. Falar de igualdade reconhecendo que existem diferenças, entretanto, perturba o pensamento hegemônico. Essa colocação é muito importante já que a inclusão de indígenas e negras/os no sistema de ensino não garante a efetiva transformação desse espaço para que ele se torne de fato mais justo, para que esteja aberto para dialogar, para se transformar enquanto resultado de um processo de análise sobre o sentido da educação e para quem ela é direcionada. A noção de interculturalidade funcional me ajuda a refletir sobre como têm sido prevalentes as “mesmas regras do jogo”, que não foram até hoje alteradas: \_

*“Aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva – que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia – la interculturalidad es ‘funcional’ al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco ‘cuestiona las reglas del juego’, por eso ‘es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente’ (Tubino, 2005).” (WALSH. 2009. Disponível em: <<http://www.iicab.org.bo/Docs/MAESTRIA1/M1/unidad-4/InterculturalidadCr%EDticayEducaci%F3nIntercultural.pdf>> Última visualização no dia 04/11/2014)*

Para Walsh, a interculturalidade é funcional ao sistema capitalista neoliberal, através do sentido de pertencimento individual a um projeto comum de modernização, globalização e competitividade de uma cultura ocidental já assumida como a cultura própria latino-americana. Isso porque as universidades continuam a reproduzir a ordem social hegemônica e sua colonialidade do poder e saber, como prossegue Walsh: *“Dentro de este marco ‘civilizatorio’, ‘modernizador’ y hasta simbólicamente violento, el conocimiento producido por ‘otros’ fuera del círculo académico blanco-mestizo no tiene consideración y, peor aún, rara vez es considerado o legitimado como conocimiento.” (WALSH. 2001, p. 2. Disponível em: <<http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html>> Última visualização no dia 04/11/2014)*

A autora propõe, então, uma interculturalidade que seja crítica e não funcional ao sistema capitalista neoliberal:

*“La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico – de saberes y conocimientos – que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones*

y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.” (WALSH. 2009. Disponível em: <<http://www.iicab.org.bo/Docs/MAESTRIA1/M1/unidad-4/InterculturalidadCr%EDticayEducaci%F3nIntercultural.pdf>> Última visualização no dia 04/11/2014 )

É com a perspectiva de Catherine Walsh de que a interculturalidade é algo por construir que finalizo meu trabalho. De fato, não há um conceito apenas para definir “inclusão” ou “interculturalidade”. Em muitos sentidos, essas palavras se tornaram jargões utilizados sem muita reflexão a respeito do que implicam no sentido de reestruturação da ordem vigente. Procurei dialogar principalmente com as pessoas envolvidas pela temática em questão, ressaltando a complexidade de algumas controvérsias envolvidas nesse cenário constituído por uma rede em que se encontram estudantes indígenas advindos do Convênio FUB-FUNAI, estudantes indígenas e não-indígenas participantes do projeto Reuni Indígena, docentes e funcionários da UnB, a própria UnB, FUNAI, MEC e legislações que pautaram o debate sobre inclusão e ações afirmativas nas últimas décadas no Brasil.

## Considerações Finais

Busquei retratar nesse trabalho de conclusão de graduação em Antropologia a experiência do projeto “Reuni Indígena” na Universidade de Brasília, do qual participei desde seu primeiro ano, em 2011, até seu último, em 2014. A Universidade de Brasília foi a primeira instituição federal de ensino superior a aderir ao sistema de cotas raciais, concomitantemente ao acréscimo de vagas para estudantes indígenas através do Convênio FUB-FUNAI, ambas políticas firmadas em 2004. Desde então, programas de ação afirmativa vêm se fortalecendo em todo país, pautados em leis, programas e decretos que os legitimam do ponto de vista jurídico.

O Reuni Indígena, aprovado através de edital do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, se propôs a criar um espaço de socialização entre estudantes indígenas e não-indígenas, em torno da discussão sobre a inclusão na Universidade, como tentativa de fortalecimento dessa política, para que ela fosse efetivada de acordo com os princípios do Convênio, no que se refere ao “sistema de acompanhamento e avaliação específico e diferenciado”, e para que as/os estudantes indígenas participassem ativamente das decisões relativas a esse processo.

A experiência enquanto participante no projeto me possibilitou o convívio semanal com estudantes pelo período de três anos, compartilhando reflexões e questionamentos acerca do processo de inclusão étnica na Universidade, bem como a inserção de estudantes não-indígenas no projeto. Durante esse período, estudamos o Convênio FUB-FUNAI, buscando auxiliar na luta pela efetivação de direitos indígenas na UnB, discutindo alternativas constantemente junto ao professor coordenador do projeto, Umberto Euzebio, que também foi Coordenador Acadêmico de Estudantes Indígenas e de Questões Indígenas na Universidade. Também propomos outras atividades, como monitorias, “tutorias” e grupos de estudo. Nem todas as atividades propostas pelo Reuni Indígena foram efetivadas, seja por dificuldade de articulação com o grupo de estudantes indígenas e porque algumas propostas foram percebidas por algumas pessoas como imposições ou tentativas de tutela.

Para mim, o desafio de articulação entre o Reuni e o grupo de estudantes indígenas não está dissociado da maneira como a política de inclusão foi implementada na UnB, em que, através de um coletivo pequeno, buscamos sanar muitos problemas na efetivação dessa política complexa e abrangente em uma microesfera. Ao invés de direito, a inclusão em muitos sentidos

se tornou um ônus, acarretando mais dificuldade para dar continuidade aos estudos devido à falta de apoio institucional, ao preconceito, dificuldade de adaptação ao meio acadêmico, etc. A lógica da punição ao invés do apoio esteve presente na forma como se analisou o rendimento acadêmico das/os estudantes e através do corte de bolsas. As/os estudantes indígenas acessaram a universidade de forma específica mas depois foram tratados de forma que desconsiderava suas especificidades e demandas. Além disso, os currículos das disciplinas ofertadas não foram alterados de modo a incluir as experiências e contribuições indígenas, seu horizonte epistemológico permanecendo, assim, estruturalmente eurocêntrico.

Ao longo das últimas décadas, temos acompanhado como o termo inclusão foi emergindo nas legislações que tratam do ensino superior no país. Esse processo se deu em um contexto amplo de lutas sociais e de debates acirrados em torno da temática. Essas lutas foram travadas a partir do reconhecimento de que o acesso à educação se configura como instrumento de poder e de que as universidades são o espaço privilegiado de sua legitimação. Contudo, é preciso problematizar como as noções de *inclusão* e *interculturalidade* vêm sendo implementadas na prática, para que não se tornem jargões, repetidos e replicados sem serem devidamente contextualizados.

Na minha perspectiva, não pode haver uma história única sobre o processo de inclusão étnica e racial na universidade. Essas histórias devem ser constituídas por várias vozes. Minha pesquisa foi fruto de uma tentativa de produção dialógica, no sentido de que, busquei romper com os paradigmas que dividem sujeitos produtores de discursos, o conhecimento e seus objetos. Por isso, meu foco de análise não se dá sobre as/os estudantes indígenas, mas sim sobre a rede que se formou entre pessoas participantes do projeto, o âmbito jurídico e as instituições. Essa escolha foi resultado da percepção de que, para compreender as ações relativas ao Convênio e ao papel do Reuni Indígena, foi preciso abarcar toda essa gama de atores, relacionando seus diferentes enfoques.

Não busquei dar um sentido único ao que foi o “Reuni Indígena” porque acredito que grande parte de seu valor está justamente na diversidade de fatos e opiniões a respeito. Dialoguei com as diferentes visões, na tentativa de constituir um tecido a partir de diferentes retalhos. E também em que contexto surgiu o projeto, quais eram seus objetivos e quais foram seus impactos, bem como o modo como afetou cada um/a de seus participantes, foram questões para as quais me voltei durante o trabalho.



Em 2012, foi aprovada a Lei nº 12.711, que prevê a reserva de 50% das vagas em todas as universidades federais do país para estudantes de escolas públicas, com subreservas para estudantes de baixa renda e inclusão étnica e racial. A partir desse momento, novos desafios se deflagram e, por isso, é necessário avaliar cada passo do andamento dessa política. Para tanto, as pessoas afetadas diretamente pela política devem participar das decisões relativas à sua implementação, para analisar o processo e serem consultadas para viabilizar as devidas melhorias.

Finalizo essa empreitada com a frase de um amigo do povo Ticuna, Tony Leão Santana, que me remete ao que busquei retratar aqui: “Dois mundos não se encontram. Eles se chocam.” Que desse choque possamos fazer nascer uma construção que realmente contribua para os interesses dos povos indígenas.

## Bibliografia

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única.** Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>> Última visualização no dia 26/11/2014.

\_\_\_\_\_. **O perigo de uma única história.** BARBOSA, Erika. (Trad.) Disponível em: <[http://www.osurbanitas.org/osurbanitas9/Chimamanda\\_Adichie.pdf](http://www.osurbanitas.org/osurbanitas9/Chimamanda_Adichie.pdf)> Último acesso no dia 26/11/2014.

ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer.** (Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette.) São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

ARCANJO, Julia de Alencar. **A luta pelo diploma e o diploma pela luta: educação superior para os povos indígenas.** Universidade de Brasília: Monografia de Conclusão de curso em Antropologia, 2011. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3490/6/2011\\_JuliaAlencarArcanjo.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3490/6/2011_JuliaAlencarArcanjo.pdf)> Último acesso no dia 26/11/2014.

Articulação dos povos indígenas do Brasil – APIB. **CINEP lança livro “Olhares Indígenas Contemporâneos” com temas sobre educação, linguística, mobilização, resistência e direitos indígenas.** Disponível em: <<http://blogapib.blogspot.com.br/2010/11/cinep-lanca-livro-olhares-indigenas.html>> Último acesso no dia 02/12/2014.

BANIWA, Gersem. **Mesa: Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – As demandas indígenas pelo Ensino superior.** In: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Relatórios de Mesas e Grupos. Brasília, out. 2004. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>> Último acesso no dia 02/12/2014.

BERNARDINO-COSTA. **Políticas de acción afirmativa y la búsqueda de la igualdad racial en Brasil.** In: Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en America Latina. GUERRERO, Alicia C.; BENÍTEZ, Gisela L. (Coords.) Universidad Autónoma Metropolitana: México, 2012.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Brasil. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002.

Brasil. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Brasil. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

Brasil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

Brasil. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRITO, E. M. L. de **A Democratização do ensino superior frente à diversidade: indigenismo**. Brasília: UnB, 2011. (Monografia de Especialização)

CARVALHAES, Flávio; FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica. **O impacto da Lei de Cotas nos estados: um estudo preliminar**. Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ), n. 1, 2013, pp. 1-17. Disponível em: <[http://gemaa.iesp.uerj.br/files/TdP/TpD\\_gemaa\\_1.pdf](http://gemaa.iesp.uerj.br/files/TdP/TpD_gemaa_1.pdf)> Último acesso no dia 01/12/2014.

CARVALHO, José Jorge de. **O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro**. Revista USP: São Paulo, n. 68, 2005-2006. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/68/08-jose-jorge.pdf>> Último acesso no dia 02/12/2014.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil. A Questão das Cotas no Ensino Superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Uma proposta de continuidade das cotas raciais e das vagas para indígenas na Universidade de Brasília como complemento ao modelo de cotas de escola pública definido pela Lei Federal nº 12.711**. Cadernos de Inclusão nº 4, 2014. Disponível em: <[http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/images/Cadernos\\_de\\_Inclusao.pdf](http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/images/Cadernos_de_Inclusao.pdf)> Último acesso no dia 26/11/2014.

CARVALHO, José J.; SEGATO, Rita L. **Uma proposta de Cotas e Ouvidoria para a Universidade de Brasília**. Sessão do C.E.P.E.: 2002. Disponível em: <[http://ifcs.ufrj.br/~observa/universidades/unb/umapropostadecotas\\_unb.pdf](http://ifcs.ufrj.br/~observa/universidades/unb/umapropostadecotas_unb.pdf)> Último acesso no dia 26/11/2014.

\_\_\_\_\_. **Bases para uma alinhaça negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil**. *Série Antropologia* 355, Universidade de Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.ciadejovensgriots.org.br/livros/racismo%20indios%20e%20negros.pdf>> Último acesso no dia 26/11/2014.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de Carvalho. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: ANPED, 29, 2006, Caxambú. Anais eletrônicos... Caxambú, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Int.pdf>> Último acesso no dia 02/12/2014.

CRUZ, Walter Oswaldo. In: RIBEIRO, Darcy. (org.) **Universidade de Brasília. Projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei n. 3.998 de 15 de dezembro de 1961**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

**Ensino Superior Indígena – Mapeamento de Controvérsias.** Disponível em: [<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/>](https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/) Último acesso no dia 26/11/2014.

EUZEBIO, Umberto; SARAIVA, Ana Livia Rolim; et al. **Migrações e transformações sociais decorrentes de ações afirmativas de inclusão na Universidade de Brasília.** Trabalho apresentado no XVIII Encontro de Estudos Populacionais, APEB, realizado em Águas de Lindóia/SP – Brasil, realizado de 19 a 23 de Novembro de 2012. Disponível em (<http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER%5B720%5DABEP2012.pdf>). Último acesso no dia 26/11/2014.

FAVRET-SAADA, Jeanne. **Ser afetado.** Paulo Siqueira (Trad.) Revista USP: Cadernos de Campo n° 13, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50263/54376>> Último acesso no dia 26/11/2014.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; RAMOS, Pedro; MIGUEL; Lorena. **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. Levantamento das políticas de ação afirmativa** (GEMAA), IESP-UERJ, setembro, 2013, pp. 1-34. Disponível em: [http://gemma.iesp.uerj.br/files/Levantamento\\_GEMAA\\_1c.pdf](http://gemma.iesp.uerj.br/files/Levantamento_GEMAA_1c.pdf)> Último acesso no dia 01/12/2014.

FERNANDES, Florestan. In: RIBEIRO, Darcy. (org.) **Universidade de Brasília. Projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei n. 3.998 de 15 de dezembro de 1961.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil.** In: Educação, Sociedade & Cultura, n° 16, 2001. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>> Último acesso no dia 26/11/2014.

Fundação Nacional do Índio – FUNAI. **Portaria nº 849/PRES.** Publicada em 26 de agosto de 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Educação Étnicocultural.** In: Diversidade na educação: reflexões e experiências. Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros (orgs.) Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Disponível em: [http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/diversidade\\_educacao.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/diversidade_educacao.pdf)> Último acesso no dia 02/12/2014.

GRUPIONI, L. D. **De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil.** In: Leitura e Escrita em Escolas Indígenas. D'ANGELIS, Wilmar & VEIGA, Juracilda (Orgs.) Campinas: ALB Mercado das Letras. 1995.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. **Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação.** In: Ações Afirmativas e o combate ao racismo nas Américas. Sales Augusto dos Santos (org.) Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. Disponível em:

<[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes\\_afirm\\_combate\\_racismo\\_americanas.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americanas.pdf)> Último acesso no dia 26/11/2014.

LATOURE, Bruno. Invone C. Benedetti (Trad.). **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MACHADO, Elielma Ayres. **A invenção das cotas: políticas de ação afirmativa e os estudantes universitários**. In: Entre dados e fatos: Ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Angela Randolpho Paiva (org.). Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, Pallas, 2010.

MACHADO, Elielma Alves; SILVA, Fernando Pinheiro. **Ações afirmativas nas universidades públicas: o que dizem os editais e manuais**. In: Entre dados e fatos: Ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Angela Randolpho Paiva (org.). Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, Pallas, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Diretrizes gerais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Último acesso no dia 26/11/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **O que é o Reuni?** 2010. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>> Último acesso no dia 26/11/2014.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil**. In: Diversidade na educação: reflexões e experiências. Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros (orgs.) Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/diversidade\\_educacao.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/diversidade_educacao.pdf)> Último acesso no dia 02/12/2014.

PAZ, Ana América Magalhães Ávila. Universidade de Brasília: Tese de Doutorado, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/14108>> Último acesso no dia 26/11/2014.

PROJETO RONDON. **O que é o projeto Rondon?** Disponível em: <<http://projektorondon.pagina-oficial.com/portal/index/pagina/id/343/area/C/module/default>> Último acesso no dia 02/12/2014.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Edgardo Lander (org.) In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciência sociais- perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Clacso, 2005. Disponível em: <[http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio\\_Tonico/2s2012/Texto\\_1.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf)> Último acesso no dia 26/11/2014.

RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel; BARROS, Graciete Maria N. (coords.) **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Disponível em:

<[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade\\_universidade.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade_universidade.pdf)> Último acesso no dia 26/11/2014.

RIBEIRO, Darcy. (org.) **Universidade de Brasília. Projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei n. 3.998 de 15 de dezembro de 1961.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio.** Pedro Maia Soares (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SALMERON, Roberto A. **A universidade interrompida: Brasília 1964-1965.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, Boaventura. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** In: A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova. SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. Coimbra: 2008. Disponível em: <<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>> Último acesso no dia 26/11/2014.

SCARPIN, Paula. Laboratório Indígena. **A experiência de dez anos de convênio entre a Universidade de Brasília e a FUNAI.** Revista Piauí, Edição 86: Novembro de 2013. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-86/despedita/laboratorio-indigena>> Último acesso no dia 26/11/2014.

SEGATO, Rita. **Em Memória de Tempos Melhores: Os antropólogos e a Luta Pelo Direito.** In: *Horizontes Antropológicos.* Porto Alegre, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-71832005000100027&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-71832005000100027&script=sci_arttext)> Último acesso no dia 02/12/2014.

\_\_\_\_\_. **Antropologia e Direitos Humanos: Alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais.** In: Mana, 12(1), 207-236, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v12n1/a08v12n1.pdf>> Último acesso no dia 26/11/2014.

SILVA, Rosa Helene Dias da. **Afinal, quem educa os educadores indígenas? Pensando a questão da formação dos professores indígenas.** Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2009. Disponível em: <[http://www.primeiraversao.unir.br/atigos\\_pdf/247\\_rosa.pdf](http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/247_rosa.pdf)> Último acesso no dia 02/12/2014.

SIQUEIRA, Carlos; CARVALHO, Ernesto. **Sob o Signo da Justiça- A luta pelas cotas na Universidade de Brasília.** Brasília: Fundação Palmares: Ministério da Cultura, 2005. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tVTAKUck3mc&list=PLA93C128C530D76F9>> Último acesso no dia 26/11/2014.

SMITH, Linda Tuhivai. **Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples.** London: Zed Books Ltd, 2002.

Supremo Tribunal Federal – STF. **STF julga constitucional política de cotas na UnB.** 2012 (26 de abril de 2012). Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042>> Último acesso no dia 26/11/2014.

Supremo Tribunal Federal – STF. **Cotas: relator vota pela constitucionalidade das políticas afirmativas da UnB.** Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205888>> Último acesso no dia 26/11/2014.

Supremo Tribunal Federal – STF. **Ministro Luis Fux vota pela constitucionalidade das cotas raciais na UnB.** Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205999>> Último acesso no dia 26/11/2014.

Supremo Tribunal Federal – STF. **Terceiro voto favorável às cotas raciais é da ministra Rosa Weber.** Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206010>> Último acesso no dia 26/11/2014.

Supremo Tribunal Federal – STF. **Ministra Cármen Lúcia afirma em seu voto que cota é uma etapa para a igualdade.** Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206008>> Último acesso no dia 26/11/2014.

Supremo Tribunal Federal – STF. **Ministro Joaquim Barbosa afirma que ações afirmativas concretizam princípio constitucional da igualdade.** Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206023>> Último acesso no dia 26/11/2014.

Supremo Tribunal Federal – STF. **Ministro Peluso é sexto a votar a favor das cotas raciais na UnB.** Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206034>> Último acesso no dia 26/11/2014.

Supremo Tribunal Federal – STF. **Meritocracia sem igualdade é forma velada de aristocracia, afirma ministro Marco Aurélio.** Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206035>> Último acesso no dia 26/11/2014.

Supremo Tribunal Federal – STF. **Ministro Celso de Mello diz que cotas são um instrumento poderoso contra a desigualdade.** Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206040>> Último acesso no dia 26/11/2014.



Supremo Tribunal Federal – STF. **Voto do ministro Ayres Britto distingue cotas raciais e sociais.** Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206041> > Último acesso no dia 26/11/2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. UnB – Universidade de Brasília. Disponível em: [http://www.unb.br/sobre/principais\\_capitulos/invasoes](http://www.unb.br/sobre/principais_capitulos/invasoes) > Último acesso no dia 26/11/2014.

TERENA, Marcos. **Posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou.** In: Diversidade na educação: reflexões e experiências. Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros (orgs.) Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Disponível em: [http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/diversidade\\_educacao.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/diversidade_educacao.pdf) > Último acesso no dia 02/12/2014.

Universidade de Brasília – UnB. **Convênio de Cooperação nº 001/2004 Convênio de Cooperação que entre si celebram a Fundação Universidade de Brasília e a Fundação Nacional do Índio.** Brasília, 16 de fevereiro de 2004.

Universidade Popular dos Movimentos Populares – UPMS. Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/em-destaque.php> > Último acesso no dia 02/12/2014.

WALSH, Catherine. ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano. Instituto Científico de Culturas Indígenas, Año 3, nº 25, 2001. Disponível em: <http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html> > Último acesso no dia 26/11/2014.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** La Paz: Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em: <http://www.iicab.org.bo/Docs/MAESTRIA1/M1/unidad-4/InterculturalidadCr%EDticayEducaci%F3nIntercultural.pdf> > Último acesso no dia 02/12/2014.



## Anexos

### Anexo A



Reunião das/os estudantes indígenas com participação de membros do Reuni. Fonte: Hauni Karipuna.

## Anexo B



Reunião das/os estudantes indígenas com participação de membros do Reuni. Fonte: Hauni Karipuna.



## Anexo C



Reunião do Reuni Indígena. Fonte: Hauni Karipuna.

## Anexo D



Reunião do Reuni Indígena. Fonte: Hauni Karipuna.

## Anexo E- Convênio FUB-FUNAI

PROCESSO Nº 0003-5/2004  
 FILE Nº 26  
 PUB. Nº 8

## UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO Nº 031/2004  
 CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO QUE  
 ENTRE SI CELEBRAM A FUNDAÇÃO  
 UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E A  
 FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO.

A FUB/FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – instituição federal de ensino superior, fundação pública, criada pela Lei n. 3.998, de 15/12/1961, instituída pelo Decreto n. 500, de 15/1/1962, inscrita no CNPJ sob o n. 00.038.174/0001-43, sediada no *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, Brasília, DF, doravante denominada FUB, neste ato representada por seu Presidente, Professor Lauro Morhy, brasileiro, casado, residente e domiciliado em Brasília, DF, portador do Registro Geral n. 468.584, SSP, DF e do CPF n. 024.287.841-53, credenciado por Decreto Presidencial de 22/10/1997, publicado no Diário Oficial da União de 23/10/1997, reconduzido por Decreto Presidencial de 8/11/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/11/2001, e com a competência do respectivo Estatuto – e a FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO/FUNAI – criada sob a forma de Fundação Pública, por meio da Lei 5.371, de 5 de dezembro de 1973, inscrita no CNPJ/MF sob o n. 000.059.311/0001-26, com Sede Administrativa no SEPS 702/902, bloco A, Brasília, DF, doravante denominada FUNAI, neste ato representada por seu Presidente, Mércio Pereira Gomes, brasileiro, servidor público federal, residente e domiciliado em Brasília, DF, portador do Registro Geral n. 09258253-5, SSP, RJ, e CPF n. 047.709.272-15, nomeado por meio da Portaria n. 1.423, publicado no Diário Oficial da União de 4 de setembro de 2003 – resolvem celebrar o presente CONVÊNIO, conforme autos do Processo FUB n. 23106.000195/2004-44, submetendo-se, no que couber, às normas da IN n. 1/1997 STN, bem como à Lei n. 8.666/1993, aplicável à espécie, às quais as partes desde já se sujeitam, mediante as cláusulas e seguintes.

## CLÁUSULA PRIMEIRA – Do Objeto

Constitui objeto deste instrumento o estabelecimento de condições para a cooperação técnica-científica, pedagógica, administrativa e operacional entre a FUB e FUNAI, para a implementação e o desenvolvimento das atividades referentes ao componente indígena do *Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília*.

## CLÁUSULA SEGUNDA – Da Finalidade

O presente Convênio de Cooperação tem por finalidade o desenvolvimento e a implementação de medidas e atividades de ação afirmativa, com vistas à formação e qualificação de profissionais e especialistas indígenas, visando a melhoria de condições específicas de vida de seus povos e comunidades, dentro dos princípios a seguir:

NCE 

PROJ. Nº 010/2004/2004  
 F. E. Nº 05  
 F. V. Nº

## UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

### CLÁUSULA SEXTA – Dos Recursos

O presente instrumento prevê a transferência de recursos financeiros tão somente para garantir o pagamento de bolsa de estudo aos indígenas ingressos na UnB por meio deste Convênio de Cooperação, ficando tanto a FUNAI como a FUB comprometidas a garantirem em seus orçamentos os recursos correspondentes para assegurarem os compromissos estabelecidos.

Os recursos necessários ao atendimento deste instrumento por parte da FUNAI, no exercício de 2004, correrão através da Administração Central, em Brasília, DF, à conta da ação Assistência à Estudantes Indígenas Fora das Aldeias (PTRES 250261).

SUBCLÁUSULA ÚNICA. Ficam a cargo de cada instituição as despesas com transporte, alojamento, alimentação ou outros encargos decorrentes do deslocamento de seus servidores, para quaisquer viagens que se fizerem necessários para o cumprimento dos objetivos a que visa a atingir o presente Convênio de Cooperação.

### CLÁUSULA SÉTIMA – Da Operacionalização

Serão beneficiados por este Convênio de Cooperação todos os indígenas cujo ingresso na FUB tenha sido por meio do programa de *Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília*.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA. A implementação do ingresso de estudantes indígenas na UnB nos termos do presente Convênio de Cooperação poderá iniciar-se pela transferência de estudantes indígenas que estão atualmente matriculados em outras instituições de Ensino Superior, na forma indicada pelo Comitê Gestor.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA. A operacionalização do componente indígena do *Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília* dar-se-á por meio do Comitê Gestor mencionado na Cláusula Terceira, com a supervisão das Fundações que firmam o presente Convênio de Cooperação.

### CLÁUSULA OITAVA – Dos Tipos de Bolsa de Estudo

*Três tipos de bolsa de estudo serão disponibilizados para os estudantes indígenas beneficiados por este Convênio de Cooperação, visando a assegurar as condições materiais básicas para permanência dos mesmos em Brasília, bem como para a sua formação e qualificação profissional no âmbito acadêmico, a saber:*

a) Bolsa Categoria A: hospedagem, alimentação, transporte e apoio escolar R\$ 900,00 (novecentos reais);

MPC  4

PROG. N.º 000326/1997

F. N.º 30

R. L. N.º 12

## UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

b) Bolsa Categoria B: alimentação, transporte e apoio escolar R\$ 260,00 (duzentos e sessenta reais); e

c) Bolsa Categoria C: transporte e apoio escolar R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais).

SUBCLÁUSULA ÚNICA. As bolsas a que se refere o presente artigo serão geridas pelo Comitê a que se refere a Subcláusula Primeira da Cláusula Terceira.

## CLÁUSULA NONA – Da Perda dos Benefícios

Os benefícios elencados neste Convênio de Cooperação poderão ser cancelados nas seguintes hipóteses:

- a) por trancamento ou cancelamento de matrícula;
- b) por abandono do curso;
- c) por desempenho escolar insuficiente, avaliado por freqüência e nota;
- d) por transferência para outra instituição de ensino;
- e) pela não-observância das cláusulas deste Convênio ou das normas internas da UnB;
- f) pela conclusão do curso.

## CLÁUSULA DÉCIMA – Da Vigência

O presente Convênio de Cooperação terá vigência de 10 (dez) anos, contado a partir da data de sua assinatura, podendo ser prorrogado e/ou aditado, mediante termo aditivo, desde que não implique modificação do objeto.


## CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – Da Rescisão e da Denúncia

Este Convênio de Cooperação poderá ser rescindido automaticamente, por inadimplemento de suas cláusulas ou condições, ou pela superveniência de norma legal ou evento que o torne material ou formalmente inexecutável, assim como poderá ser denunciado pelas partes, observado o aviso prévio de 30 (trinta) dias, porém, assegurado o prosseguimento dos trabalhos já iniciados até a conclusão dos respectivos cursos.

## CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – Da Publicação

A publicação do presente instrumento será efetuada, em extrato, no Diário Oficial da União, conforme dispõe o art. 61, Parágrafo Único da Lei n. 8.666/1993, correndo à conta da FUNAI a respectiva despesa.

MPS



5



PROJ. N.º 000302/2004

F. L. N.º \_\_\_\_\_

F. E. N.º \_\_\_\_\_

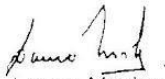
## UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

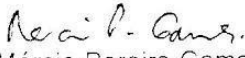
## CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA – Do Foro

As partes elegem o Foro da Justiça Federal, Seção Judiciária de Brasília, DF, para dirimir questões decorrentes deste Convênio de Cooperação e que não puderem ser decididas pela via administrativa, renunciando a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E, por estarem de acordo com as cláusulas e condições estipuladas, assinam o presente Convênio de Cooperação em 4 (quatro) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo assinadas.

Brasília, 16 de fevereiro de 2004.

  
Lauro Morhy  
Presidente da FUB

  
Mércio Pereira Gomes  
Presidente da FUNAI

## Testemunhas:

## 1. Pela FUB:

Nome:

M. de Jesus Souza Queiróz  
Registro e Controle  
SCO/DAF/UnB

Assinatura:

CPF n. 137 368 27 112

## 2. Pela FUNAI:

Nome:

Maria Helena Sousa da Silva Galvão

Assinatura:

CPF n. 208 572 841 - 34