

A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL INDÍGENA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO POVO AKWĒ-XERENTE

THE FORMATION OF THE INDIGENOUS SOCIAL WORKER: CHALLENGES OF HIGHER EDUCATION OF THE AKWĒ-XERENTE PEOPLE

Mariléa Borges de Lima Salvador

Universidade Federal do Tocantins - UFT
marilealim@gmail.com

Marília de Fátima Lopes Golfeto

Universidade Federal do Tocantins - UFT
mariliamarqueslopes@gmail.com

RESUMO: Esse artigo analisa o contexto da política de educação indígena superior dos acadêmicos AkwĒ-Xerente do curso de serviço social da Universidade Federal do Tocantins com suas determinações sociopolíticas e socioculturais expressas no encontro de culturas diferentes, indígenas e não indígenas, e no processo de ensino-aprendizagem do referencial teórico-prático privativo e associado à formação em serviço social, ambos pertinentes as relações inerentes da vida acadêmica, apregoadas pelas ações afirmativas da política de educação superior neodesenvolvimentista de matizes democráticos-participativos inconsistentes, marcada pela privatização, mercantilização e a expansão das Instituições públicas e privadas, aprofundadas nos anos de 1990 com continuidade na primeira década do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Formação em Serviço Social. Educação Superior Indígena. AkwĒ-Xerente.

ABSTRACT: This article analyzes the context of the indigenous higher education policy of the social work course of AkwĒ-Xerente academics at the Federal University of Tocantins with its sociopolitical and socio-cultural determinations expressed in the encounter of different cultures, indigenous and non-indigenous, and in the process of teaching and learning of the theoretical-practical referential private and associated to the formation in social work, both pertinent to the relations inherent to the academic life, proclaimed by the affirmative actions of the neodevelopmentalist superior education policy of inconsistent democratic-participative nuances, marked by the privatization, mercantilization and the expansion of Public and private institutions, deepened in the years of 1990 with continuity in the first decade of the 21st century.

KEYWORDS: Professional Training in Social Work; Indigenous Higher Education; AkwĒ-Xerente.

INTRODUÇÃO

O Povo AkwĒ-Xerente, radicado no Cerrado da Amazônia Oriental, as margens do rio Tocantins, no centro do Estado do Tocantins, é hoje um povo que vive expressivas mudanças no seu cotidiano sociocultural, influenciado pelo ingresso dos jovens na formação superior.

Essa mudança na realidade dos Xerente deve-se ao fato de o Estado brasileiro ter expandido a sua plataforma dos direitos dos Povos Indígenas. Embora conservando as competências privativas da União¹, avança em termos de princípios democráticos de observação da alteridade, rompendo com os princípios constitucionais anteriores. Confere-se que a “Constituição de 1988 reconheceu o direito das populações indígenas de preservar sua identidade própria e cultura diferenciada.” (CORDEIRO, 1999, p. 69).

A constituição de 1988 representa, portanto, uma clivagem em relação aos sistemas constitucionais anteriores, pois reconhece o Estado brasileiro como pluriétnico, e não mais pautado em pretendidas homogeneidades. Identifica-se tal mudança de paradigma também no direito: a Convenção 107 da OIT, de 5 de junho de 1957, já afirmava no preâmbulo o propósito de integrar as populações indígenas à comunidade nacional. Na sequência a Convenção 169, de 7 de junho de 1989, avança nessa mesma direção, à medida que passou a reconhecer “as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico e manter e fortalecer suas entidades, línguas e religiões, dentro dos Estados onde moram” (PEREIRA, 2000).

Nessa esteira, a Constituição de 1988 impõe ao Estado o dever de garantir a “todos o pleno exercício dos direitos culturais” apoiando e incentivando “a valorização e a difusão das manifestações culturais [...] populares, indígenas [...] e das de outros grupos participantes o processo civilizatório nacional”. (art.215, caput e S 1º), que se traduzem em suas “formas de expressão e em seus modos de criar, fazer e viver” (art.216, I e II) (BRASIL, 2000).

A partir desse precedente constitucional foram reconhecidos os direitos de populações indígenas, embora na realidade concreta os indígenas ainda são considerados como uma sociedade de cultura homogênea, num Estado monoculturado, isto é, como se não existissem diferentes culturas presentes no cotidiano das diversas etnias. A argumentação de Russo (2016, p. 63) adverte que a promulgação da Constituição de 1988, reconhecida como a “Constituição Cidadã”, seguida às leis específicas que deliberaram sobre a diversidade cultural

¹ Intervenção autoritária, de orientação burguesa agrária dominante no país, que retira o direito natural, consuetudinário, do indígena manter a propriedade do seu território original.

no campo educativo e, sobretudo, a partir do compromisso assumido pelo país a partir da Conferência de Durban¹, tem provocado uma forte tensão no sistema educativo brasileiro com sua diversidade cultural, social e linguística relacionada à existência de mais de 200 diferentes povos indígenas no país. No sistema superior de ensino, os povos indígenas investem como instrumento de autonomia na defesa de interesses junto à sociedade nacional. (LIMA; BARROSO-HOFFMAN, 2000).

A luta pela legitimação da política indigenista no Brasil

Cumpre-nos registrar que a formação universitária dos indígenas é um direito reconhecido e implementado pelo Estado como resultado das reivindicações do Movimento Indígena do Brasil iniciado na década de 70 com a formação das Assembleias Indígenas, apoiadas pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI, entidade não governamental comprometida com a questão social indígena, vinculada à Igreja Católica. A luta pela superação dos princípios conservadores de integração e não alteridade dos povos indígenas no Brasil, próprios de um estado autoritário (BICALHO, 2010) cujos efeitos ficavam pautados na segregação e opressão da identidade cultural com total abandono social. Assim, a educação indígena hoje implementada como direito é fruto do protagonismo desses povos tradicionais, culturalmente diversificados em suas línguas maternas, costume e organização social.

A primeira Assembleia Indígena, em 1974, já provocou a orientação política da garantia de direitos, do restabelecimento da autoestima e da união das etnias como sujeito coletivo (BICALHO, 2010), consciência social que acompanhou o Movimento Indígena Brasileiro durante a intervenção pública neoliberal e o amadureceu em organização e expressão, legalidade e legitimidade, além de ampliar as relações com o estado, com a sociedade, com os movimentos sociais e entre as etnias. Chegando na transição democrática fortalecido, portando suas pautas políticas de defesa dos direitos e proteção

¹A III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata teve lugar em Durban, na África do Sul, em 2001. A partir dessa conferência, a delegação oficial brasileira passa a defender práticas de “ações afirmativas” em favor da “população afrodescendente”, entre elas o reconhecimento oficial da legitimidade de reparações para com a escravidão e cotas para negros nas universidades públicas. Anos depois, essas ações se estendem a outros grupos sociais considerados como “minorias sociais e políticas”, entre eles os povos indígenas e os portadores de necessidades especiais.

sociocultural, para serem negociadas com o Estado, agora num patamar de “igualdade”, marcado pelo diálogo e não mais pela submissão, inseriram seus direitos nos textos constitucionais de 1988, e nos anos 2000 iniciaram as políticas públicas indigenistas de cunho democrático participativo, entre elas a educação superior com as ações afirmativas para garantir o acesso e a permanência dos indígenas nas universidades públicas e privadas.

No Estado do Tocantins, marcado pelo desenvolvimento desigual¹ há regiões que se constituem em cenários de conflitos intensos de terras referentes a processos de ocupações e lutas políticas, formados tanto pela migração de agricultores nordestinos fugidos da seca e da grilagem, se estabelecendo na região através do plantio da roça de toco, quanto pela imposição do Estado, através da integração da região amazônica à produção agroexportadora, tendo como principais protagonistas os grandes agropecuaristas, acirrando os conflitos agrários nessa região. (MARTINS, 1997).

Corroborando com o pensamento marxista, que critica radicalmente a sociedade burguesa e seu Estado com sua atribuição de defender os interesses da classe dominante sobre o conjunto da sociedade, entendemos que o Estado cumpriu seu poder junto a história de contato interétnico e a conquista do território dos Akwẽ-Xerente, ainda marcados por grandes conflitos com fazendeiros, grileiros e posseiros. Lima (2016a), nos aponta que o povo Akwẽ-Xerente tem sobrevivido sob o peso da dominação capitalista. Ainda é comum nas regiões de maior presença indígena a ocorrência de discriminação racial, também nas universidades. É comum, também, a limitação de oferta de vagas para estudantes indígenas obrigando a maioria fazer longos deslocamentos de suas terras para estudar, com ausências prolongadas. A saudade e o “sacrifício de ficar longe dos parentes” (BERGAMASCHI; KURROSCHI, 2013) faz com que muitos, na primeira viagem de passeio para a seu território, não retornem mais à Universidade.

¹ Enquanto a capital – Palmas – possui um IDHM de 0,788, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799), a região ao extremo norte do Tocantins, conhecida como “bico do papagaio” possui cidades com índices de desenvolvimento humano considerado baixo, a saber, Carrasco Bonito com IDHM de 0,594 e Riachinho do Tocantins com 0,572.

Os dados nacionais¹ mostram o nítido descompasso regional no oferecimento de vagas e cursos para o ensino superior indígena. Na região sul, mesmo com um menor índice da população indígena, 61% das universidades já contam com a presença de estudantes que coletivamente são identificados a uma das mais de 240 etnias dos povos originários. O mesmo ocorre na região sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais), onde há a maior concentração de instituições universitárias e um maior número delas envolvidas com a formação superior indígena, inclusive na pós-graduação. Um exemplo disso é que na região norte do Brasil, onde vive a grande parte dos indígenas brasileiros, apenas 35% de universidades oferecem vagas para estudantes destes povos. (PALADINO, 2012).

Os dados acima reforçam a necessidade deste estudo, uma vez que no Estado do Tocantins existe uma população estimada de 10 mil indígenas distribuídos em oito etnias e localização, quais sejam: Karajá - Ilha do Bananal e Pium; Xambioá - Ilha do Bananal; Apinajé –Tocantinópolis, Cachoeirinha e Lagoa de São Bento Xerente (povo Akwê) – Tocantínia; Krahô – Goiatins e Itacajá; Krahô-canela – Lagoa da Confusão; Javaé (povo Iny) – Ilha do Bananal, Cristalândia, Formoso do Araguaia, Pium; Pankararú – Gurupi (MACEDO, 2015).

Com todas essas etnias indígenas no seu contingente populacional, o Estado do Tocantins se faz um território multicultural. Essa população heterogênea, coloca para a Universidade Federal do Tocantins, e especialmente para o curso de Serviço Social, o desafio de garantir uma formação crítica com diversidade, consoante com a Lei 8.662/1993, que regulamenta a profissão e com o Código de Ética de 1993, no sentido de promover políticas de ensino, pesquisa e extensão contributivas com a garantia e ampliação dos direitos sociais dos cidadãos, de acordo com a sua realidade cotidiana, como demanda, também as Diretrizes curriculares que compõem o Projeto Ético-Político da profissão.

¹ Ver DOSSIÊ Políticas Educativas. **Relatórios de mesas e grupos**. Outubro de 2004. Porto Alegre: Departamento de Antropologia; Museu Nacional-LACED (Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento), v. 6, n. 2, p. 1-20, 2013. ISSN: 1982-3207.

A política de educação superior nos anos de 1990 e século XXI

Para melhor apreendermos às políticas de acesso ao ensino superior dos povos indígenas, retomaremos brevemente a discussão acerca da Política de Educação Superior no Brasil¹, especialmente nos anos de 1990 e início do século XXI, momentos de rebatimentos da política educacional nacional na política de cotas para os indígenas.

Com a tese da continuidade da expansão do ensino superior privado, ocorrida no governo Lula sintonizado com a política econômica de ajuste fiscal do governo FHC, embora com uma coloração democratizante, permanece a mesma linha de atuação no que se refere à política educacional voltada para o ensino superior, acirrando a expansão da educação superior via modalidade de ensino privado à distância, mantendo um largo apoio à expansão via setor privado presencial (Prouni) e reforçando, na universidade pública, a lógica da mercantilização - por meio das parcerias público-privado e, em 2007, com a imposição do Reuni nas universidades federais (PEREIRA, 2000).

Na mesma esteira (PEREIRA, 2008), ressalta que o discurso governamental de Lula norteia-se pela defesa da expansão da educação superior, com a democratização do acesso, utilizando-se dos seguintes meios: participação do setor privado presencial, por meio de ampla isenção fiscal, possibilitada pelo Programa Universidade para Todos (Prouni); participação do setor privado de ensino à distância (EAD); ampla reestruturação do sistema público federal de ensino, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), reforço, na universidade pública, da lógica de mercantilização, por meio de parcerias público-privado.

Em tempos hodiernos vivenciamos o neoconservadorismo com o aprofundamento nos cortes dos direitos sociais, a flexibilização do trabalho, via reforma trabalhista e a ânsia pela privatização do patrimônio público, no “retorno” do trabalho escravo, fruto de uma política de ajuste fiscal que afeta diretamente os trabalhadores e privilegia o grande capital, legitimados pelo Supremo Tribunal

¹ Há uma extensão bibliografia que discute essa temática: (Cunha, 1999); (Leher, 1998); (Frigotto, 1995); (Netto, 1994); (Dagnino, E. Org., 1994); (Dourado, 2001); dentre outros.

Federal, Legislativo e Executivo – do ilegítimo governo de Michel Temer. A legitimação da corrupção como algo natural é escancarada pelos três poderes da União.

A educação superior indígena: crítica a lei de cotas

Na última década do século XX e no início do XXI, houve um aumento significativo no número de escolas em Territórios Indígenas, especialmente contando com professores pertencentes às comunidades a que se destinam, com propostas curriculares diferenciadas e materiais didáticos específicos e bilíngues, anunciando um movimento de apropriação de uma instituição eminentemente ocidental em sua origem, mas que aos poucos toma a coloração do povo indígena que a protagoniza. (LIMA, 2016a).

Esse cenário nacional no âmbito do ensino superior, pode ser comprovado através do quadro numérico que apresenta as escolas indígenas de ensino básico, evidenciando uma crescente presença no cenário educacional¹. Tal movimento de escolarização é responsável pelo surgimento de demanda no ensino superior como direito, pelos indígenas, iniciado de forma tímida, mas que registra um aumento substancial do acesso indígena ao ensino superior². Observa-se nesse crescimento o impacto das ações governamentais e dos movimentos dos povos indígenas que, entre outros caminhos, elegeram também o ensino superior como um espaço de afirmação e as universidades como aliadas em suas lutas.

O significativo aumento dos povos indígenas nas universidades, provocaram reações contrárias, recaindo pressão e violência sobre os povos indígenas e suas terras em função de uma ideologia neodesenvolvimentista agressivamente descomprometida com a ideia de sustentabilidade e dos direitos humanos e sociais. O progressivo abandono do respeito aos direitos coletivos à terra de coletividades tradicionais, de mínimas garantias de preservação

¹ Em 2012 o Censo Escolar registrou 2.954 escolas indígenas em 26 estados brasileiros (com maior concentração na região norte, onde estão 1.830 ou 62% do total)¹, em contraponto as 1.392 escolas registradas pelo Censo Escolar de 2002, significando um aumento de mais de 100% em uma década.

² Segundo Paladino (2012), há dez anos havia 1.300 universitários indígenas, majoritariamente em instituições privadas, com apoio da FUNAI, ou de instituições estrangeiras; em 2013 estimam-se quase dez mil, predominantemente em Universidades Públicas, que já somam 72 instituições a oferecer alguma modalidade de acesso aos povos originários, em função das Políticas Afirmativas de governos estaduais, federal ou das próprias universidades.

ambiental¹, tem permitido a implantação de diversos empreendimentos econômicos² (com expansão do setor elétrico, a partir da construção de hidrelétricas, do extrativismo mineral e vegetal e do agronegócio) (LIMA,2016b).

No entanto, a realidade é contraditória e rica de determinações e possibilidades de reações. Nesse período foram realizadas duas Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014) e uma Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (2009); com a luta social por ações afirmativas, quando foram divulgados os editais do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), com recursos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e, desde 2011, de Inclusão (Secad/Secadi), (teoricamente) da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), levados a cabo, com amplo protagonismo, pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (Secadi/MEC). Esses editais permitiram que, em 2016, alcançássemos 7 cursos de licenciatura intercultural nas instituições de ensino superior, estaduais e federais, brasileiras. A partir de 2007 a Secad, criou por meio do Decreto 6.861/2009, os territórios etnoeducacionais (TEEs), instrumento de gestão pensado para implementar, sob marcos étnicos e territorializados, a política de educação escolar indígena. Assim, política foi pensada como forma de ultrapassar os limites que a discordância entre os três níveis da federação impõe a qualquer política, em especial às de cunho social. (LIMA,2016).

Há avanços e retrocessos nesta caminhada pela incorporação do acesso dos direitos indígenas ao ensino superior como visto até o presente momento. Podemos citar, como retrocesso a aprovação unânime pelo STF da Lei federal 12.711/2012, que institui as cotas nas instituições federais de ensino (Ifes) (PAULINO, 2016). A celebração dessa lei rende debate sobre sua normatização, principalmente no tocante às subcotas indígena propostas pelo Ministério da

¹ Esses foram alguns dos compromissos de campanha dos governos Lula, desde então sendo desrespeitados.

² A denominada bancada BBB (boi, bala e Bíblia), reunindo representantes financiados pelo agronegócio e pelos interesses de extração minerais associados a segmentos de certos matizes evangélicos (muitos deles financiados pelos primeiros), tem agido no sentido de colocar em pauta toda a sorte de propostas de medidas legislativas (de emendas constitucionais a projetos de lei) antiindígenas. (LIMA, 2016b, p. 13).

Educação (MEC) através da portaria normativa nº 18. Tal subcota indígena compõe a chamada subcota racial, composta também por pretos e pardos. Acreditamos que a nova cota indígena pode precarizar o acesso dos indígenas à universidade, pois propõe disputa sobre as mesmas vagas que pretos e pardos, em vestibular geral. É necessário diferenciar os concluintes do ensino médio público oriundos da educação escolar indígena (EEI) dos da educação pública básica. A escola indígena tem protocolos próprios, segundo a Constituição de 1988, deve ser, obrigatoriamente, bilíngue, específica, diferenciada e intercultural. e não segue necessariamente a ordenação meritocrática do vestibular tradicional que está imposta, em algum nível, nas escolas públicas regulares.

A normativa 18 ignora esta realidade quando propõe a *autodeclaração*. A identificação do “candidato como indígena”, em muitas experiências em andamento, está submetida a esferas de deliberação: comunidades, universidades e Funai. A autodeclaração, prevista na Lei 12.711/2012, versa sobre a esfera do direito individual, ameaçando tais práticas coletivas e desvinculando a graduação de indígenas de uma perspectiva comunitária, visando representar uma *redução* na oferta de vagas em algumas Ifes, ao determinar que o número de vagas de cada subcota deve estar vinculado ao seu correspondente coeficiente demográfico do estado da federação que da universidade pertença. Esta requisição pode tornar ínfimo o acesso de indígenas nas unidades da federação em que seu coeficiente demográfico seja inexpressivo.

Por outro lado, e não negligenciando a pressão social pelo acesso às universidades, o governo federal, através do Ministério da Educação (MEC), tem sido um ator importante no desenvolvimento de políticas de ação afirmativa e programas específicos para a ampliação do número de indígenas inscritos no nível superior de ensino do país. O programa Diversidade na Universidade, por exemplo¹, abriu novas oportunidades para o ingresso de estudantes desses grupos nas IES brasileiras. O mesmo ocorreu com o programa Universidade Para Todos, Prouni, que possibilitou e ainda possibilita o acesso de estudantes

¹ Programa financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que teve como objetivo a promoção do acesso de negros e, posteriormente, de indígenas no ensino superior, especialmente por meio do apoio a cursos pré-vestibulares com corte étnico e racial na definição de sua população-alvo.

indígenas em IES privadas, ao conceder bolsas integrais e parciais para estudantes de baixa renda. Outra ação governamental que tem contribuído para a inserção de estudantes indígenas nas IES brasileiras foi o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)¹. Nesse programa, as universidades brasileiras passaram a receber estímulos para criarem cursos de licenciaturas específicas voltadas para indígenas. Além dessas medidas, também foram significativas as políticas de ação afirmativa que incentivaram o ingresso de estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras. Iniciativas importantes para ampliar o acesso, mas ainda limitadas nas demandas específicas da situação indígena, de políticas de inserção e de permanência ao ensino superior voltadas para coletividades e não apenas indivíduos isolados, o que inclui mudanças estruturais nas universidades para que possam dar conta de suas particularidades linguísticas e culturais. (RUSSO, 2016). Enfim, são políticas voltadas para a “massificação em detrimento da democratização” da educação superior indígena e não indígena, e não da qualidade.

A formação profissional do povo Akwẽ-Xerente no curso de serviço social da universidade federal do Tocantins

As políticas de ações afirmativas e o Programa Nacional de Assistência estudantil

Uma política de ação afirmativa é a política de cotas, criada para combater a exclusão e à desigualdade registrada por grupos minoritários. O debate acerca da política de cotas raciais e indígenas precisa ser compreendido em suas múltiplas determinações sociohistóricas. O imaginário societário tem mostrado os indígenas como sujeitos vadios ou preguiçosos, porque eles não apresentam a preocupação de acumular riquezas. Até hoje essa ideologia ainda abarca a maioria da sociedade brasileira e adentra na formação profissional, através de abordagens que “supõem, falsamente, que a neutralidade é possível ou acriticidade é uma poderosa arma da conservação.” (BOSCHETTI, 2015, p. 648). A dominação étnica afetou a cultura material e espiritual dos povos

¹ Financiado pelo Ministério da Educação em 2005, o Prolind surgiu como resposta à demanda pela ampliação da oferta dos anos finais do ensino fundamental e médio voltado para populações indígenas, propiciando a formação de professores oriundos de diferentes etnias.

tradicionais, originando a miscigenação de raças, das quais somos herdeiros e compõem o povo brasileiro. Entretanto, essa mistura de raças, não implicou na igualdade entre elas, ao contrário, houve para além da dominação/desigualdade inerente ao modo de produção capitalista, a discriminação entre brancos, afrodescendentes e indígenas.

A expressão ações afirmativas tem origem nos Estados Unidos, na década de 1960, quando o movimento de defesa dos direitos civis dos negros, liderados por Martin Luther King, iniciou suas reivindicações. Conforme Arbache (2006, p. 11), as ações afirmativas são definidas: “como toda política pública direcionadas a grupos historicamente discriminados ou mais fragilizados pela discriminação, com objetivo de promoção de suporte necessário para sua inserção”. Em outros termos, tais políticas podem ser entendidas como políticas sociais compensatórias. Seus formatos podem assumir várias linhas de atuação, porém, o sistema de cotas visa estabelecer um número ou percentual de vagas em áreas específicas a serem preenchidas por determinados grupos.

Em meio a controvérsias, para alguns estudiosos e a política de ações afirmativas não é considerada justa. No entanto, Silvério (2007) a destaca como um importante mecanismo social com características ético-pedagógicas para os diversos grupos vivenciarem o respeito ao diferente, sejam elas raciais, étnicas, culturais, de classe, gênero ou de orientação social. Ora, entende-se que é inerente ao modo de produção capitalista a reprodução das relações de desigualdades sociais e que atingem de forma brutal os direitos da classe trabalhadora de forma ampla. Ou seja, a luta pela construção de uma nova forma de sociabilidade, deveria compor todos os trabalhadores, independentemente de suas características genéticas e sociais.

No Brasil, o ideário das ações afirmativas, começou a ganhar corpo nos anos de 1990. Concretamente as primeiras ações nesse sentido tiveram sua gênese no ano de 2001, no ensino superior, pela Universidade Estadual do Mato Grosso, que criou a Universidade Indígena no Campus de Barra dos Borges, direcionadas para os índios (PEREIRA, 2011).

A despeito, do debate sobre tais ações terem início no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (1998-2002), foram nos dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que a história registrou o aumento de

movimentos pela igualdade racial. Destaca-se que foi nesse Governo que ocorreu a maior presença de negros ocupando ministérios, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), dentre outras iniciativas.

De acordo com os dados apresentados por Carvalho (2006), a adoção de cotas étnico-raciais, perfazem o total de 53 universidades e o Estado do Paraná contempla o maior número de Instituições que aderiu a esse sistema. No ano de 2012, foi aprovada a Lei Nacional de Cotas – Lei 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto n. 7.824 em 11 de outubro do mesmo ano que dispõe sobre o ingresso de estudantes nas universidades federais e nos Institutos Técnicos Federais (BRASIL, 2012). Assim as Instituições Federais passaram a reservar em cada concurso seletivo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas nos cursos de graduação para estudantes oriundos integralmente do ensino fundamental e médio de escolas públicas, que se autodeclaravam pretos, pardos, indígenas e estudantes de famílias com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo. Esta Lei, como foi citada, trata os diferentes como iguais, prejudicando os alunos indígenas.

As ações desenvolvidas no âmbito do governo Federal, preconizando o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, efetivado no ano de 2008, no Governo Lula da Silva, em 2010 passa a integrar o Ministério da Educação com a finalidade de auxiliar as condições de permanência de jovens e na educação superior pública federal¹. As áreas de abrangência do PNAES englobam a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, e suas ações². Cabe ressaltar que o público alvo do PNAES, são, prioritariamente, discentes oriundos da rede pública e de baixa renda.

A Universidade Federal do Tocantins - UFT tem investido em programas que visam o seu compromisso social para com a sociedade em que está inserida. Dentre as diversas áreas estratégicas contempladas pelos projetos da UFT,

¹ 1) Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública Federal; 2) minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; 3) reduzir as taxas de retenção e evasão; 4) contribuir para promoção da inclusão social pela Educação. (BRASIL, 2010, p. 2).

² Moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. BRASIL, op. cit., p. 2.

merecem destaque às relacionadas às diversas formas de territorialidades no Tocantins que requerem ser conhecidas¹.

A Assistência estudantil na UFT está vinculada a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PROEST, iniciada no ano de 2008, e até o momento atual gerencia as políticas de assistência estudantil, visando apoiar o discente em suas diversificadas demandas, promovendo sua interação no meio acadêmico, através de atividades na área social, cultural e esportiva. Cumpre-nos destacar, que como toda política social, tais iniciativas da PROEST não contemplam todos os alunos carentes.

Programas voltados para a permanência dos discentes desenvolvidos pela UFT:

- Bolsa permanência: instituído no ano de 2006, esse programa é anterior ao PNAES. Denota uma preocupação com a realidade dos discentes da UFT, que em sua maioria são carentes e de diversas etnias, com dramática situação socioeconômica. Esse programa atualmente é designado de Auxílio Permanência na modalidade acadêmica e destina-se aos discentes de graduação de baixa renda (“vulnerabilidade social”)².

- Programa Bolsa permanência MEC: vinculado ao MEC, é demandado pelo Núcleo de Apoio Social e Psicopedagógico, para a UFT. Esse programa é direcionado, também, aos discentes de graduação, em situação de “vulnerabilidade social”, com renda per capita de até um salário mínimo, que estudam acima de 05(cinco) horas diárias, e recebem também o valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais mensal)³. Outro ponto a destacar é que há exigência do MEC para que o discente indígena permaneça com a bolsa, qual seja, bom desempenho acadêmico, isto é, com nota igual ou superior a 07 (sete).

¹ As ocupações do estado pelos indígenas, afrodescendentes, entre outros grupos, fazem parte dos objetos de pesquisa. Os estudos realizados revelam as múltiplas identidades e as diversas manifestações culturais presentes na realidade do Tocantins, bem como as questões da territorialidade como princípio para um ideal de integração e desenvolvimento local.

² A seleção dos discentes ocorre semestralmente, via edital, e a bolsa é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensal.

³ Cabe ressaltar que para os discentes indígenas e quilombolas, o MEC, aprovou no ano de 2013, uma bolsa no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais), devido às condições econômicas, e sociais, região geográfica, costumes e línguas, amparadas pela Constituição Federal. No que se refere à região geográfica, os discentes indígenas residem em aldeias e o transporte para a Universidade é um desafio diário.

- Auxílio Emergencial: voltado exclusivamente para os discentes calouros que apresentarem demandas emergenciais, até que abra novo edital de bolsa permanência para que eles possam concorrerem as bolsas¹.

- Auxílio alimentação²

- Auxílio Eventos: A UFT, dispõe de recursos (ainda que parcos), para alunos que queiram participar de eventos, no sentido de subsidiar nas áreas acadêmicas, científicas, políticas e culturais em âmbitos, local, regional e nacional.

- Transporte: direcionado especialmente para os discentes que fazem estágio em Palmas-TO³.

- Aluguel Social: (moradia estudantil)⁴:

- Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI): esse programa teve origem a partir das demandas apresentadas pelos discentes indígenas e foi institucionalizado em 2007. Vincula-se e é coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. O PIMI tem como finalidade a inclusão dos discentes indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e os mesmos devem estar matriculados regularmente nos cursos de graduação da UFT⁵.

O curso de serviço social da UFT: recepção e formação dos Akwê-Xerente

É interessante destacar que os projetos governamentais e institucionais dão ênfase as categorias conservadoras, notadamente incorporadas pelo Serviço Social, sobretudo aquelas baseadas no pensamento pós-moderno. (BOSCHETTI, 2015, p. 647). Assim, “o teorismo acrítico incorpora no arcabouço teórico do Serviço Social categorias próprias do arsenal conservador, como integração, vigilância, vulnerabilidade, empoderamento, justiça social, terceiro setor, entre outras.” Ou seja, o viés conservador que nunca esteve

¹ A avaliação das condições socioeconômicas é realizada pelo Serviço Social da UFT.

² Essa modalidade não é contemplada pelo Campus de Miracema. A inexistência do auxílio alimentação deve constituir uma bandeira de luta pelo movimento estudantil do Campus.

³ Não atende aos demais discentes que fazem estágio em outras cidades vizinhas, tampouco os discentes indígenas que deslocam das aldeias e discentes de assentamentos.

⁴ Até o momento atual inexistente no Campus de Miracema. No entanto, no site da UFT (2016), existem três casas exclusivas para os discentes indígenas localizadas nas cidades de Palmas, Miracema e Araguaína.

⁵ Os discentes são classificados em processo seletivo e ter disponibilidade de 20 horas semanais para exercer a monitoria, com remuneração mensal de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Aos monitores competem o auxílio acadêmico aos demais alunos indígenas, como leitura de textos, trabalhos acadêmicos, pois a grande maioria desses discentes ingressa através das cotas e são alfabetizados na língua materna, apresentando, como não poderia ser diferente, dificuldade em compreender a língua portuguesa.

ausente do Serviço Social, se apodera do discurso governista/populista, como se nele contivesse a concretização/ampliação dos direitos sociais materializados na realidade social. Portanto, temos um cenário difícil para a profissão em manter a hegemonia do Projeto Ético-Político, do Código de Ética Profissional e das Diretrizes para os cursos de Serviço Social na formação profissional no curso de graduação de Serviço Social da UFT. O momento é de resistência e aprofundamento teórico para não cairmos nas armadilhas dos conceitos que são modas nas ciências sociais e no próprio Serviço Social.

Em todos os programas elencados, há a contrapartida dos alunos, através da vinculação do benefício ao desempenho e carga horária dos mesmos. Ora, como exigir de alunos indígenas, a manterem um coeficiente de rendimento alto, dada as dificuldades de língua, cultura, rituais, cerimoniais, transporte entre outros?

Sinalizamos como desafios o encontro de culturas diferentes - indígenas-não indígenas; a relação entre os docentes e acadêmicos indígenas, e a dificuldade que resulta na relação ensino-aprendizagem no âmbito do ensino universitário da UFT, no Curso de Serviço Social¹ do Campus Miracema do Tocantins, a partir da política de cotas e do retrocesso do papel do Estado no âmbito dos direitos sociais, em especial da Educação Superior.

Do que foi até aqui exposto, podemos depreender que a política de assistência estudantil na UFT, a despeito, dos programas existentes, não contempla de forma satisfatória a formação acadêmica dos seus discentes indígenas. Na pesquisa intitulada *Sistema de Cotas da UFT: inclusão e permanência dos alunos indígenas Xerente no Campus de Miracema do Tocantins?*² foi constatado através de questionários aplicados aos alunos Xerente, do Curso de Serviço Social as dificuldades enfrentadas no cotidiano dos mesmos para permanecerem e concluírem o Curso.

As consequências desses dados podem ser constatadas pela informação de que do total de 29 (vinte e nove) alunos Xerente ingressos no Curso de

¹ A primeira grande dificuldade está em compreender os conceitos e referenciais teóricos na língua portuguesa, cujo primeiro contato a criança vai fazer somente aos sete anos, na escola. Antes dessa idade ele só falou e compreendeu o mundo na língua materna Xerente.

² Pesquisa realizada em 2010, sob a coordenação da profa. Marília de Fátima Marques Lopes Golfeto.

Serviço, desde o início de funcionamento, apenas 4 (quatro) conseguiram concluí-lo; 7 (sete) desistiram, trancaram a matrícula ou desvincularam do curso¹. Em contrapartida, os alunos não indígenas 182 (cento e oitenta e dois) concluíram o curso. Este dado é preocupante, pois demonstram que, a despeito das cotas, dos programas governamentais e dos programas institucionais, a formação profissional do curso de Serviço Social não tem correspondido às demandas de acesso, permanência e conclusão do curso pelos alunos indígenas.

O Curso de Serviço Social, da Universidade Federal do Tocantins na modalidade bacharelado, foi aprovado pelo Ato Legal de autorização - Resolução do CONSEPE N. 06/2006, com 80 vagas anuais, funcionando em dois turnos: matutino e noturno. Comprometida com a melhoria do nível de escolaridade no Estado, oferecendo uma educação contextualizada e inclusiva, a Universidade tem desenvolvido ações voltadas para a educação indígena, educação rural e de jovens e adultos, dentre outras. (Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, abril, 2010).

Na região Norte, o curso de serviço social da UFT é o terceiro em educação pública. No Tocantins a trajetória da profissão vincula-se ao movimento de fundação do estado e a estruturação de órgãos, instituições e políticas sociais² e ao Reuni³.

Inserido em um contexto de crescente privatização do ensino de graduação e pela proliferação da modalidade ensino à distância, o curso de Serviço Social da UFT vem contrapor essa lógica, comprometendo-se na defesa do ensino superior público e de qualidade, bem como, na formação dos assistentes sociais como profissionais do cenário internacional, latino-

¹Fonte- Secretaria Acadêmica do Campus de Miracema, dados obtidos até o ano 2017.1

² No que tange ao perfil de profissionais assistentes sociais sediados no estado do Tocantins, segundo dados oferecidos pelo Conselho Regional de Serviço Social (CRESS 25ª Região) possuímos um total 2.393 profissionais inscritos. Quanto à formação destes profissionais, 1.630 graduaram-se em cursos na modalidade de ensino presencial e 763 vincularam-se à modalidade de ensino à distância. Atualmente, na região norte há seis (06) cursos de Serviço Social, em universidades públicas, federais e estaduais reconhecidas pelo Ministério da Educação - MEC: Universidade Federal do Amazonas (Manaus e Parintins), Universidade Federal do Pará, Universidade Estadual de Roraima, Universidade Federal do Tocantins e Universidade do Tocantins.

³ É importante sinalizar que a criação da UFT e seu processo de expansão se deu a partir da política de continuidade do Governo Lula no sentido da privatização do ensino superior, através da participação do setor privado de ensino à distância (EaD) e da ampla reestruturação do sistema público federal de ensino, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

americano, nacional e regional, fundamentais para construir alternativas de intervenção profissional comprometida com a construção de uma sociedade igualitária, conforme consta no projeto ético-político profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse debate, a discussão sobre ensino superior não se trata de universalização da escolarização, mas da primordialidade da formação de indígenas altamente qualificados e comprometidos com a defesa dos seus direitos, com a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, com a gestão de seus territórios e fortalecimento de suas organizações. As ações afirmativas de inclusão social nesta área devem conjugar uma perspectiva pluricultural, que respeite a diversidade e a perspectivas indígenas diferenciadas, sob pena de tornarem-se expedientes de controle e regulação burocrática das demandas de cidadania indígena. A criação de melhores oportunidades para os índios no sistema universitário não deve se reduzir à questão do acesso, devido à grande relevância da criação de instrumentos que garantam a permanência e o sucesso no ensino superior. A universidade, como um lugar estratégico para obter conhecimentos fundamentais, do “mundo ocidental”, que revertam para a defesa dos direitos indígenas, para a gestão dos territórios, fortalecimento das organizações, formulação de políticas públicas; enfim para a concretização da autonomia dos povos indígenas.

A estrutura universitária precisa ser modificada a fim de que o ensino superior deixe de ser uma instância de distanciamento dos estudantes indígenas de suas comunidades e povos de origem, de integração e reprodução da exclusão social e cultural. Para tanto é crucial também a criação de condições administrativas, técnicas e financeiras, de sustentação de políticas públicas de Estado e institucionalização da cidadania indígena no meio universitário.

Cabe ressaltar que não basta o reconhecimento de um Estado multicultural como base de políticas de inclusão social. Por outro lado, deve-se atentar para a contradição existente entre um Estado que se pretende multicultural, mas que na prática suprime as diferenças e não respeita a diversidade cultural. A universidade deve se preparar para receber os indígenas, inserindo-se em políticas de preservação e promoção das culturas indígenas. A

ocupação de espaços na universidade e o domínio do conhecimento dos brancos são estratégias de conquista e defesa dos direitos indígenas. A discussão deve ser regional, considerando os diferentes caminhos e propostas; sejam orientadas para a formação específica ou não. A qualificação profissional é importante porque quem pensa as políticas destinadas aos povos indígenas não são os índios. Não se deve criar universidades indígenas, mas introduzir as diferenças indígenas nas universidades existentes.

Embora, como apresentado anteriormente a Universidade Federal do Tocantins tenha programas institucionais e implementa os programas governamentais direcionados aos discentes indígenas, ficou nítido que não há preparação da Universidade, do Curso de Serviço Social, dos docentes, dos técnicos administrativos, dos poucos recursos financeiros e dos discentes não índios para recepcionar esses alunos. Desse modo e com intuito de enfrentar as dificuldades apresentadas, em tempos difíceis da política governamental em âmbito nacional, os desafios precisam ser enfrentados no sentido de garantir o acesso, permanência e conclusão do curso dos discentes indígenas.

Nesse sentido, não há concordância com a “melhoria” social possível nos marcos do modo de produção capitalista, que é típico do conformismo e situa-se no reformismo socialdemocrata, que jamais tem como horizonte a ultrapassagem do capitalismo, portanto, a emancipação dos trabalhadores das relações de exploração, localizando nos marcos do reformismo social democrata. Para nós assistentes sociais e professores do Curso de Serviço Social que se alinha com o Projeto Ético-Político/1993, o momento é de resistência e da defesa intransigente dos valores e princípios constantes em nosso Código de Ética Profissional. Esse alinhamento nos previne dos falsos modismos conservadores e nos lança à luta junto aos demais trabalhadores.

Como é afirmado e reafirmado em todo momento desse trabalho, a dificuldade de acesso ao ensino superior no Brasil, tem contornos elitizantes e excludentes e, posteriormente mercantilizantes, cabe ressaltar, todavia, que para o povo indígena Xerente, que é objeto deste artigo, o acesso, a permanência e a conclusão do curso é um desafio diário, pois para muitos – discentes indígenas-, o sacrifício, chega o limite do humano obrigando um contingente significativo a desistir do seus sonhos.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, Ana Paula R. B. **A política de cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético.** Tese de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andréia Rosa da Silva. Estudantes Indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural. In. ROSADO, Rosa Maris; FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas. **Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas.** Porto Alegre: Hartmann, 2013.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970 – 2009).** 2010. Tese (Doutorado em História) -Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Brasília, 2010.

BOSCHETTI, I. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 124, 2015.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm >. Acesso em: 10/02. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 7. ed. atualizada até a Emenda Constitucional 3, de 2000. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: DP& A Editora, 2000.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no Ensino Superior.** São Paulo, Attar Editorial, 2006.

CORDEIRO, Enio. **Política indigenista brasileira e promoção internacional dos direitos das populações indígenas.** Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre Gusmão; Centro de Estudos Estratégicos, 1999. (Coleção Curso de Altos Estudos do Instituto Rio Branco).

CUNHA, L. A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, H. (Org.) **Universidade em ruínas na república dos professores.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999. p. 39-56.

DAGNINO, E. (Org.) **Os anos 90: política e sociedade no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

DOURADO, L. F. **A Interiorização do ensino superior e a privatização do público.** Goiânia: UFG, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do socialismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Tocantins.** 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Tocantins.** 2017.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins.** 2010.

LEHER, R. **Da Ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** 1998. Tese (Doutorado em Educação) -

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIMA, Antonio Carlos de Souza (Org.) **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas.** Rio de Janeiro: Laced; Museu Nacional; UFRJ, 2016a.

LIMA, L. G. B. **Os Akwê-Xerente no Tocantins: território indígena e as questões socioambientais.** 2016. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016b.

MACEDO, M. de S. **Educação superior e políticas de cotas na Universidade Federal do Tocantins.** 2015. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal do Tocantins, Curso de Serviço Social, Campus Miracema do Tocantins, Miracema, TO, 2015.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: [s.n.], 1997.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, 2012. p. 175-195. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5062>>.

PAULINO, Marcos Moreira. Mais de uma década da primeira política de ação afirmativa para povos indígenas: novos elementos para debate. In: LIMA, Antônio Carlos de Souza (Org.) **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas.** Rio de Janeiro: Laced; Museu Nacional; UFRJ, 2016.

PAULO NETTO. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64.** São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, C. V. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT).** 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

PEREIRA, D. D. de B. O Estado pluriétnico. In: LIMA, A. C. de S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Org.) **Além da tutela: bases para uma nova política indigenista.** Porto Alegre: Cultura, 2000.

RUSSO, Kelly. O Observatório de educação escolar indígena e a relação entre universidades e comunidades indígenas no desenvolvimento da educação intercultural: uma análise a partir do Edital 01/2009 Capes/Secadi/Inep1. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza (Org.) **A Educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas.** Rio de Janeiro: Laced; Museu Nacional; UFRJ, 2016.

SILVÉRIO, V. R. Ação Afirmativa: uma política que faz a diferença. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. **O negro na universidade: o direito à inclusão.** Fundação Cultural Palmares, Brasília, 2007.

Recebido em 18 de agosto de 2018.
Aceito em 30 de setembro de 2018