

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

Talita Lazarin Dal' Bó

Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar
Uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”

São Carlos
2010

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar
Uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos – PPGAS/UFSCar para obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Aluna: Talita Lazarin Dal’ Bó

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Cohn

São Carlos
2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

D136cp

Dal' Bó, Talita Lazarin.

Construindo pontes : o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar : uma discussão sobre "cultura" e "conhecimento tradicional" / Talita Lazarin Dal' Bó. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

105 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Antropologia. 2. Programas de ação afirmativa. 3. Estudantes indígenas. 4. Interculturalidade. 5. Conhecimento tradicional. 6. Modos de saber indígena. I. Título.

CDD: 306 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL
Via Washington Luís, Km 235 - Caixa Postal 676
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fone: (16) 3351-8371 - ppgas@power.ufscar.br



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Talita Lazarin Dal' Bó

01/03/2010

Profa. Dra. Clarice Cohn
Orientadora e Presidente
Universidade Federal de São Carlos / UFSCar

Prof. Dr. Renato Sztutman
Universidade Federal de São Carlos / UFSCar

Prof. Dr. Luis Donisete Benzi Grupioni
Instituto de Pesquisa e Formação Indígena - Iepé



*Para minha família,
por toda força, sempre.*

AGRADECIMENTOS

Especialmente a minha família, meu alicerce, meu horizonte: meus pais Carlos e Cecília, exemplos de dedicação e de amor, e meus irmãos Renata e Marcos, por todo companheirismo, cuidado e carinho; obrigada sempre, por tudo.

Ao meu namorado (nesse momento, quase marido) por sempre me incentivar e por toda a paciência do mundo.

Agradeço muito carinhosamente a minha orientadora Clarice Cohn, por ser muito mais que uma orientadora, mas uma grande amiga. Por tudo que me ensinou em Antropologia (e, especialmente, em Etnologia), por todas as valiosas contribuições, por sempre estar atenta aos meus anseios e compreender tão bem as minhas dúvidas, por todas as longas conversas, enfim, por todo apoio e carinho.

Aos meus amigos estudantes indígenas, Edinaldo, José Luis, Marcos, Tauã, Agenor, João Guilherme, Rose, Jiene, Cedenilson, Sara, Ana Caroline e Erenilso, por todas as conversas, os ensinamentos, as acolhidas, pelas experiências que passamos juntos, enfim, pela amizade que tão facilmente construímos. Desejo a vocês brilhantes caminhos.

A todos os meus colegas de mestrado, especialmente, às meninas: Camila, Lecy, Carol, Karina, Flávia e Samirian, por terem feito desses anos tão especiais. Pelas divertidas conversas e pelas conversas mais complexas também. Por dividir comigo todas as angústias e todas as alegrias.

Aos professores do PPGAS/UFSCar, por terem me ofertado um excelente curso.

Ao professor Renato Sztutman, pelas importantes considerações na qualificação.

As minhas amigas de todos os momentos, Ju, Bia e Ceci, pela enorme amizade, por aturar todos os meus dilemas e minhas irritações, e por estarem sempre ao meu lado.

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo auxílio de pesquisa.

Por fim, mas o mais importante, a Deus, por toda a luz e toda a segurança.

RESUMO

A presença de estudantes indígenas nas universidades tem sido potencializada por programas de inclusão e aumentado significativamente, demonstrando o crescente interesse dessas populações pela educação escolar e pela continuidade de seus estudos. Esta presença tem levantado diversas questões – nas Universidades, na sociedade mais ampla, no Estado, na academia, e por parte das populações indígenas – que debatem o tema das políticas públicas de inclusão e também o tema dos saberes e dos processos de ensino e de aprendizagem diferenciados. Esta dissertação apresenta o processo de inclusão de estudantes indígenas na Universidade Federal de São Carlos, analisando a formulação e a implantação da proposta de ações afirmativas nessa universidade e, sobretudo, parte das experiências dos estudantes indígenas que nela ingressaram no ano de 2008 e das questões por eles apresentadas. Para tanto, propõe uma reflexão sobre temas como “interculturalidade”, “conhecimento tradicional” e “cultura”, já presentes há bastante tempo na discussão a respeito da educação escolar indígena diferenciada e, recentemente, potencializados no debate sobre o ingresso de índios no Ensino Superior. Procurou-se demonstrar o quanto do debate está presente (ou não) nas experiências desses estudantes indígenas e como eles respondem a esses processos, construindo seus próprios caminhos e mostrando-nos as possíveis pontes de conexão.

Palavras-Chave

Ações afirmativas, estudantes indígenas, interculturalidade, conhecimento tradicional, modos de saber indígenas.

ABSTRACT

The presence of indigenous students at the universities has been potencialized by programs of inclusion and increased expressively, demonstrating the crescent interest of these populations by the scholar education and by the continuity of their studies. This presence has been raised several questions – at the Universities, at the most general society, at the State, at the academy, and by part of indigenous population – that discuss the theme of the public policies of inclusion and the theme of the knowledge and the teaching process and the differentiated learning. This dissertation presents the process of inclusion of indigenous students at the Federal University of São Carlos, analyzing the formulation and the implantation of the proposal of affirmative actions in this university and, over all, from the indigenous students experiences that entered into it in 2008 and the questions that they had presented. For this, it proposes a reflection about themes like “interculturaly”, “traditional knowledge” and “culture”, already present a long time ago at the discussion about specific indigenous scholar education and, recently, potencialized in the debate about the ingression of indigenous at the college. It tried to demonstrate how much of the debate is present (or not) in the experiences of these indigenous students and how they answer to these process, building their own ways and showing us the possible bridges of connection.

Keywords

Affirmative actions, indigenous students, interculturality, traditional knowledge, indigenous modes of knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Esclarecimentos metodológicos	11
Algumas questões	16
 PARTE I – O INGRESSO DE ÍNDIOS NO ENSINO SUPERIOR E O DEBATE EM TORNO DO “CONHECIMENTO TRADICIONAL”	18
Contextualizando As Políticas Públicas Educacionais Para Os Povos Indígenas	18
As Políticas de Ações Afirmativas	23
A Inclusão dos Índios nas Universidades – alguns dados	28
Os conhecimentos indígenas e a questão do “diferenciado” – o ponto de vista dos pesquisadores	32
 PARTE II – AS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFSCAR	43
O Processo de Inclusão de Índios na UFSCar	43
O Vestibular UFSCar 2008 para Candidatos Indígenas	46
O início das aulas	64
As primeiras impressões dos cursos (fracassos e sucessos)	70
Eventos acadêmicos	74
 PARTE III – CONSTRUINDO PONTES	87
“Cultura” e “conhecimento tradicional”	87
Os estudantes indígenas enquanto tradutores culturais	92
Pontes em construção	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

INTRODUÇÃO

Esta dissertação constitui-se em uma pesquisa sobre o processo de inclusão de índios na Universidade Federal de São Carlos. Trata-se de um debate a respeito da educação escolar indígena e das diferentes formas de ensino e aprendizagem, estendido ao âmbito do Ensino Superior.

O interesse sobre o tema teve início ainda em minha graduação, após participar de encontros sobre educação escolar indígena, resultando em uma monografia composta de uma revisão bibliográfica sobre o assunto, nos fins de 2005. Já neste período, surgia na UFSCar o debate sobre ações afirmativas, que se intensificou no ano de 2006. Inicialmente, o debate tratava apenas de ações afirmativas para negros/afro-descendentes e alunos oriundos do ensino público, mas como em todo o país as universidades passavam a implantar programas de inclusão direcionados também à população indígena, a UFSCar, apoiada especialmente por alguns professores da área de Antropologia, incluiu em sua política de ação afirmativa o público indígena.

Com a aprovação do Programa de Ações Afirmativas na UFSCar, percebi a necessidade de acompanhar o processo mais de perto, visto que, com relação ao ingresso de índios, pouco se havia discutido nesta universidade. Na verdade, por tratar-se de um tema bastante recente em todo o país, de um modo geral a discussão ainda era tímida e precisava ser explorada.

Iniciei o mestrado em 2007, ano anterior à primeira turma de estudantes indígenas que ingressou na UFSCar. Passei, então, a participar de encontros e congressos de estudantes indígenas universitários ou que tratavam do assunto. Em um deles, realizado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no Estado do Mato Grosso do Sul¹, notei que o mesmo debate que se travava há décadas na educação escolar indígena, sobre como estabelecer um intercâmbio entre diferentes modos de conceber conhecimentos e formas específicas de aprendizagem sem prejudicar a diversidade indígena de culturas e modelos próprios, repetia-se com relação ao ingresso na universidade. Formulações como “inserir o conhecimento indígena na universidade”,

¹ Refiro-me ao *II Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade – práticas interculturais na universidade* (UCDB - Campo Grande/MS, agosto de 2007).

“interculturalidade”, especialmente a oposição entre dois tipos de conhecimento – “conhecimento tradicional *versus* conhecimento científico” – apareciam nas falas de alguns palestrantes como um “desafio epistemológico”. Uma discussão que ainda não conhecia um consenso nas escolas indígenas de ensinos fundamental e médio, mas que se estendia ao ensino superior devido à demanda indígena por continuidade na educação.

Contudo, uma diferença parecia se destacar: a educação escolar indígena conquistou, a partir da Constituição Brasileira de 1988 (como contextualizaremos adiante), o direito à autonomia das comunidades indígenas na escolha das práticas pedagógicas e dos conteúdos escolares, mesmo que colocar isso em prática ainda seja um grande desafio; já o ingresso dos índios nas universidades, em cursos regulares (não-específicos às populações indígenas), não privilegia a escolha indígena de como e o que aprender. Os estudantes indígenas afirmavam nesses encontros se incomodarem com o fato de terem que se adaptar aos moldes da universidade enquanto esta não propõe maiores mudanças para recebê-los e, deste modo, a “interculturalidade” aconteceria apenas do lado dos índios, que aprenderiam coisas dos não-índios, dos “brancos”, nos cursos acadêmicos. Algumas perguntas me martelaram após este e outros encontros que discutiam o tema², tais como: como inserir conhecimentos indígenas na universidade? O que são os conhecimentos indígenas? O que vem a ser noções como “diferenciado”, “interculturalidade”, “especificidade”? Percebi ser necessário, então, retomar e aprofundar todos esses questionamentos.

Havia, porém, uma característica fundamental em minha pesquisa: logo, no ano seguinte, a primeira turma de estudantes indígenas estaria ingressando na UFSCar e eu poderia ver, a partir de suas experiências, se (e como) todas essas questões seriam levantadas.

Deste modo, mais do que um debate a respeito da inclusão de índios no Ensino Superior e de todas as questões geradas a partir desse processo, especialmente as que se referem aos modos de conceber o conhecimento, essa dissertação busca mostrar como esse processo ocorreu na Universidade Federal de São Carlos a partir do ponto de vista dos estudantes indígenas que nela ingressaram em 2008, quais as questões apresentadas por eles, quais suas dificuldades, seus desafios, suas descobertas e conquistas, enfim, suas impressões e sensações sobre um momento novo em suas vidas.

² Participei também do VI e do VII Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas (ELES/ COLE, Unicamp – Campinas/SP), o primeiro ainda em minha graduação em 2005 e o segundo, no qual apresentei trabalho, em 2007.

Esclarecimentos metodológicos

Apesar de ser um tema que estava gerando, durante toda a pesquisa e possivelmente para bem além de sua conclusão, debates acalorados por todo o país, ainda carecia de informações, de levantamentos e, principalmente, de acompanhamento das experiências.

Inicialmente, cogitamos a possibilidade de não centralizar a pesquisa no processo que ocorria na UFSCar, por receio de restringi-la demais, e estender para outras universidades, as quais eu pretendia visitar com alguma frequência. No entanto, desde o primeiro semestre em que os estudantes indígenas ingressaram na UFSCar, passei a acompanhá-los quase diariamente, desde o dia do vestibular, passando pelos primeiros dias de aula, as primeiras impressões, as primeiras dificuldades, as primeiras superações, até as primeiras provas, e percebi que havia questões e informações suficientes para uma pesquisa de mestrado. Assumi, então, a UFSCar, ou melhor, o *campus* de São Carlos da UFSCar, como meu campo de pesquisa. Mas isso não resolvia tudo, apenas colocava um problema que estava por vir.

Assumir a UFSCar enquanto campo de pesquisa significou dizer que a etnografia se daria a partir das experiências dos estudantes indígenas que ali estavam, entender suas relações, suas impressões, suas dificuldades e superações. É comum encontrar nas etnografias uma descrição do lugar, das pessoas, das relações que ali se dão, da inserção do antropólogo em um espaço diferenciado, entre muitas outras coisas. Porém, neste caso, havia uma característica peculiar: ocorreu, de certa maneira, uma inversão do que geralmente acontece nas pesquisas de campo, pois não foi necessário que eu descobrisse o lugar, que eu me inserisse em um espaço e me adaptasse a ele; todavia, quem passou por isso foram os índios, que saíram de suas aldeias, foram morar longe de casa, estabeleceram relações com não-índios e com índios de outras etnias, inclusive nas moradias estudantis. Enfim, conviveram – e convivem – em um universo que pode lhes ser totalmente novo, mas que, ao contrário, para mim é conhecido. Eles é que estavam na universidade em que eu estudei e na cidade em que eu morei. E mais, passando pela experiência universitária que eu recentemente havia concluído. Isso fez com que eu não precisasse ver um novo lugar, mas ver o mesmo com outros olhos, os desses estudantes.

Essa peculiaridade trouxe dois desafios à pesquisa: primeiro, a armadilha na qual eu cairia se colocasse as minhas impressões e as minhas questões sobre um espaço que eu conhecia bem e uma experiência pela qual tinha passado recentemente, e não conseguisse enxergar o que para os

estudantes indígenas poderia ser bem diferente; segundo, o de não se restringir às experiências de pessoas recortadas a partir de suas etnias, pelo fato de os índios fazerem parte de etnias diversas, não estarem em suas aldeias/comunidades e, sim, por serem de lugares muito diferentes, e estarem longe de suas casas e de suas famílias, cada qual vivendo sua experiência única.

Para lidar com a primeira dificuldade, foi fundamental a discussão de Viveiros de Castro (2002) sobre a relação existente entre o discurso do ‘antropólogo’ e o do ‘nativo’³, e sua crítica ao fato dessa relação geralmente se apresentar com uma vantagem epistemológica para o antropólogo, que sempre foi aquele que deteve o sentido do discurso do nativo: “ele [o antropólogo] quem explica e interpreta, traduz e introduz, textualiza e contextualiza, justifica e significa esse sentido” (p. 115). Com isso propõe algumas mudanças que nos levam a refletir sobre uma nova maneira de se fazer antropologia, ou seja, uma recusa aos modos de investigação antropológica em que o antropólogo é “aquele que detém a posse eminente das razões que a razão do nativo desconhece” (p. 116). E, assim, não seria mais o caso de procurarmos problemas comuns (universais) com respostas culturalmente diferentes (particulares), e sim – essa mudança radical – não supormos quais são os problemas e deixarmos que os ‘nativos’ os apresentem a nós.

Pois, se a primeira concepção de antropologia imagina cada cultura ou sociedade como encarnando uma solução específica de um problema genérico — ou como preenchendo uma forma universal (o conceito antropológico) com um conteúdo particular —, a segunda, ao contrário, suspeita que os problemas eles mesmos são radicalmente diversos; sobretudo, ela parte do princípio de que o antropólogo não sabe de antemão quais são eles. O que a antropologia, nesse caso, põe em relação são problemas diferentes, não um problema único (‘natural’) e suas diferentes soluções (‘culturais’) (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 117).

Ao aceitar a sugestão deste autor e fazer uma escolha por essa antropologia que pressupõe uma equivalência conceitual dos procedimentos de investigação com os procedimentos investigados, eu estaria fazendo, então, com que essa peculiaridade de meu campo tornasse minha pesquisa mais interessante, visto que os “objetos/ sujeitos” dessa pesquisa, os estudantes indígenas, é que parecem se colocar no papel de antropólogo ao ingressarem num “mundo diferente” e apresentarem, eles mesmos, suas reflexões sobre suas experiências.

Deste modo, a pesquisa de campo neste trabalho passou a ser um instrumento essencial, pois apenas por meio da convivência com esses estudantes, da participação em reuniões que eles

³ Termos apresentados entre aspas pelo autor.

mesmos organizavam, das conversas em horários livres – quer em encontros esporádicos pelo corredor, quer em visitas às suas moradias –, dos momentos de descontração em eventos extracurriculares, inclusive em visitas às aldeias, e também dos momentos mais tensos, como na realização do vestibular, foi possível saber como estavam refletindo sobre suas experiências acadêmicas, quais os sentidos que estavam dando a elas, como as estavam vivenciando.

O segundo desafio metodológico necessitou uma segunda reflexão.

Em um trabalho de final de curso, Ferrari (2006), doutoranda que se propõe a estudar nômades, relata sua dificuldade ao preencher um formulário para pedido de bolsa acadêmica e ter que assinalar uma área da Antropologia na qual deveria inserir sua pesquisa, pois, como diz, muitas vezes não sabemos em qual área da Antropologia devemos inserir nossas pesquisas. O que, segundo a autora, aponta para algumas questões de ordem teórica:

Em primeiro lugar, chama a atenção para certa arbitrariedade na definição dos ‘campos’ de pesquisa em antropologia. Os pressupostos que produzem o formulário e fazem o doutorando se questionar dessa maneira tomam como dados conceitos que vêm sendo alvo de crítica por uma linhagem de autores que fazem (direta ou indiretamente) de Gabriel Tarde seu precursor, e que ganha força em vozes contemporâneas (p. 01).

Identifiquei-me com Ferrari ao perceber certa dificuldade em encaixar minha pesquisa em uma área da Antropologia. Por tratar de índios, parecia muito simples encaixá-la em “etnologia” – pois está é, no Brasil, a área da Antropologia que se dedica ao estudo dos povos indígenas. Contudo, diferentemente da maioria das pesquisas nessa área, não me encontrava numa aldeia indígena, não vivenciei a rotina de um determinado povo, não pude conviver com suas categorias e concepções próprias de apreender o mundo. Muitas vezes, fui questionada se recortaria a minha pesquisa apenas aos estudantes de uma determinada etnia indígena, para entender melhor suas experiências, pois, provavelmente índios Terena não apresentariam as mesmas questões que índios Guarani, Manchineri ou Xukuru do Ororubá⁴. Mas como eu pretendia acompanhar as experiências dos estudantes indígenas que ingressaram na UFSCar em 2008, seria bobagem recortar por etnias, até porque encaixá-los nessas divisões étnicas – que, aliás, não existem por si só – iria contra meus argumentos na pesquisa (que apresentarei mais adiante). Não me sinto confortável, portanto, em dizer que meu tema de pesquisa se encaixa perfeitamente na área conhecida como Etnologia. Os trabalhos em Etnologia acrescentaram muito em minha formação,

⁴ São dessas etnias os estudantes indígenas que ingressaram em 2008 na UFSCar.

me ajudaram a refletir sobre determinados aspectos da pesquisa, mas não foi apenas por meio deles que encontrei o arcabouço teórico que necessitava. Ademais, as pesquisas em Etnologia cada vez mais se aproximam das outras áreas da Antropologia, se assim ainda pode-se dizer, por determinados problemas e questões que apresentam (e vice-versa).

Colocado isso, ainda existia um problema metodológico, pois eram 12 os estudantes indígenas que ingressaram na UFSCar no *campus* de São Carlos⁵ em 2008, vindos de quatro lugares diferentes, pertencentes a três etnias distintas. Além disso, estavam cada um em um curso, com compromissos e horários diversos. Faziam em seu dia-a-dia o que todos os estudantes fazem, estudavam, iam às aulas, frequentavam a bolsa-atividade, faziam suas obrigações e também participavam de eventos extracurriculares, como praticar esportes, ir a uma festa universitária; mas ainda não havia uma rotina, uma constância, pois estavam vivendo um terremoto, cheio de novidades. E quando eu aparecia em suas casas (alojamento estudantil da UFSCar), para ver como as coisas estavam indo, eles paravam o que estavam fazendo para me receber, para sentar e conversar comigo, pois eu era uma visita e não alguém que convivia com eles o tempo todo.

Deste modo, o “campo” esteve o tempo todo disperso territorialmente, circulando, em vários lugares e, muitas vezes, em lugar nenhum. Além de territorial, a dispersão também era temporal. Todos os dias era dia para campo, mas ao mesmo tempo não havia dia certo. Sua incidência em minha vida não acontecia apenas nos momentos que eu designava para a pesquisa, mas em todo o meu cotidiano. Confesso que por diversas vezes me vi despreparada para “fazer campo”, e de repente, “ele” (o campo, os estudantes indígenas) surgia e uma conversa se estendia. Penso que essa aparente fluidez do campo e suas dispersões e desdobramentos podem ser pensados a partir de sugestões metodológicas de alguns atores. Strathern (1996), por exemplo, ao falar sobre a obsolência do conceito de sociedade, por ele apresentar-se ineficiente em determinadas análises antropológicas, e nos sugerir em contraposição o uso de *socialidades*, que não se fecham num todo, mas, ao contrário, são fluídas, me auxiliou a entender esse “campo” que estava em todos os lugares e ao mesmo tempo não estava em lugar algum. Na mesma direção

⁵ Estes 12 estudantes indígenas ingressaram em 2008 na UFSCar no *campus* de São Carlos, mas também nesse ano ingressou no *campus* de Araras um estudante indígena, e um no *campus* de Sorocaba. Estive apenas uma vez em Araras, quando pude também conversar com o Coordenador do Curso no qual o candidato indígena ingressou, mas não pude acompanhar sua experiência mais de perto, apenas por meio de informações dos outros estudantes indígenas de São Carlos que tinham às vezes alguma notícia dele. Já com o estudante de Sorocaba mantive algum contato por e-mail, mas não estive naquele *campus*.

encontramos Latour (2005), com a teoria ator-rede, e sua insistência na observação das redes, das associações, dos pontos de ligação, das conexões, das continuidades.

A partir dessas sugestões metodológicas, pude perceber que esses estudantes indígenas não poderiam ser pensados como um grupo fechado de pessoas, com experiências sobre as quais eu poderia refletir de modo igual. Não apenas por serem de etnias e lugares diferentes, mas por estarem vivenciando uma fase diferente em suas vidas, cada um ao seu modo, em cursos diferentes, com colegas diferentes, com obrigações e necessidades diversas, cada um vivendo a sua experiência única. Experiências essas que, apesar de únicas, refletiam-se e relacionavam-se umas às outras, mas não de modo igual, pois as incidências e as redes que se formavam em suas voltas não eram as mesmas. Do mesmo modo, as relações criadas entre mim e eles, e entre eles mesmos, também não ocorreram de modo igual, mas com peculiaridades em cada uma. Essas questões, de importância fundamental ao longo da pesquisa, me fizeram refletir sobre como poderia apresentar tantas experiências e tantos momentos. A solução encontrada foi destacar alguns momentos especiais, alguns fragmentos de experiências (pessoais ou mais coletivas), iniciando pelos dias do vestibular e se estendendo até os eventos realizados pelos estudantes indígenas, procurando sempre levar em conta as questões fundamentais que surgiam nesses momentos. Essas experiências serão apresentadas na segunda parte da dissertação que, ao menos para mim, é a parte principal deste trabalho, seu recheio e o que dá seu sabor.

**

Essa dissertação está dividida em três partes. Inicia com um breve histórico sobre as políticas públicas de educação escolar indígena – da escola ao ingresso no ensino superior – e um balanço dos programas de ações afirmativas para índios nas universidades públicas brasileiras, no propósito de contextualizar o que se apresenta em seguida: o debate sobre o ingresso de índios na universidade e sobre o tema do “conhecimento tradicional”, do ponto de vista dos pesquisadores e dos formuladores e gestores dessas políticas. A segunda parte, por sua vez, trata do processo de inclusão de índios na UFSCar no ano de 2008 e das experiências vivenciadas pelos estudantes indígenas nesta universidade, assim como traz à luz alguns temas que surgiram a partir de questões que eles apresentaram. E, por fim, a terceira parte retoma a discussão e busca o maior

desafio: conectar as duas primeiras, ou seja, demonstrar o quanto do debate político e acadêmico está (ou não) presente nas experiências e nos temas trazidos pelos estudantes indígenas.

Algumas questões

Após conviver por algum tempo com os estudantes indígenas, acompanhar suas dificuldades e suas conquistas, conhecendo melhor alguns, com outros sentindo menos facilidade em me aproximar, comecei a me perguntar o que poderia pensar sobre a experiência pela qual eles estavam passando, o que eles me apresentavam.

No entanto, para aumentar minhas angústias e tensões, nada de muito interessante parecia acontecer; nada que parecesse, de início, “antropologicamente” relevante. Nas conversas com os estudantes indígenas, eles me relatavam as dificuldades com os conteúdos da aula, a saudade que estavam sentindo de casa, ou, ao contrário, algumas vezes, a empolgação com determinada matéria, aula ou festinha. Por mais que eu me esforçasse em capturar algo que me chamasse mais a atenção, não havia nada de diferente entre as questões apresentadas por eles das questões que qualquer estudante universitário apresenta. Os conteúdos, por sua vez, também não eram “diferenciados” e poucas vezes algum deles reclamou comigo por ter aprendido alguma coisa que o incomodava, ou por não aceitar a maneira ou o modo como os professores ensinavam, a não ser a dificuldade que sentiam por não dominar bem as disciplinas. Não havia nada de diferente em um estudante indígena ao olhá-lo estudando, fazendo um trabalho em grupo com seus colegas não-indígenas⁶, nas conversas sobre esses trabalhos, nas conversas sobre quaisquer assuntos. Ao ponto de, inclusive, se alguém não soubesse que este estudante era indígena, provavelmente não perceberia, nem ao apenas observá-lo, nem mesmo ao conversar com ele. Mas, então, o que dizer desses estudantes indígenas? Que apresentam mais dificuldades porque vêm de escolas indígenas com sérios problemas e desafios na qualidade do ensino? Juntar-me aos pesquisadores militantes que pouco se utilizam do “núcleo duro teórico” da disciplina como já identificava Lopes da Silva (2001, p. 38)? Não era a minha intenção.

⁶ É importante adiantar que essa primeira turma de estudantes indígenas teve como colegas de curso apenas estudantes não-indígenas, pois o sistema de ingresso da UFSCar, que será detalhado na segunda parte da dissertação, ofereceu apenas uma vaga por curso para candidatos indígenas.

Questões como: “o que há de Antropologia aqui?”, “como refletir antropologicamente sobre esse tema?”, fervilhavam em minha cabeça, e eu não conseguia encontrar direções para pensá-las. Depois de algum tempo, comecei a me indagar sobre o que tanto procurava, que “diferença” era essa que eu estava tentando encontrar. Por que os estudantes indígenas não me pareciam em nada diferente dos estudantes não-indígenas? Passei, então, a inverter a pergunta e tentar entender: por que eles deveriam parecer? Descobri que muitas respostas poderiam ser encontradas nas próprias perguntas, como ficará mais claro ao longo do trabalho.

Com relação ao debate sobre “conhecimento tradicional”, tão presente nos congressos, seminários e encontros que tratavam do ingresso de índios nas universidades, percebi que era um discurso que raramente aparecia nas falas cotidianas dos estudantes indígenas, nem mesmo ao relatar seus incômodos e dificuldades com as disciplinas. Para eles parecia ser uma questão bastante resolvida: eles estavam ali para aprender uma profissão, seja para utilizar esses novos conhecimentos em prol de suas comunidades, seja por interesse pessoal e/ou para bens próprios. Esses outros discursos (“conhecimentos indígenas, próprios, diferenciados, tradicional”) geralmente saltavam em momentos de palestras, ou quando participavam de encontros de acadêmicos indígenas e, sobretudo, apresentavam-se como uma questão de legitimidade política para os povos indígenas, para os seus conhecimentos e saberes, frente aos saberes científicos (ditos universais) privilegiados no ensino universitário. O que dizer, então, sobre esse debate? Como conectá-lo à pesquisa? Esse foi, sem dúvida, o maior desafio na construção desse trabalho.

PARTE I – O INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR E O DEBATE EM TORNO DO “CONHECIMENTO TRADICIONAL”

Contextualizando As Políticas Públicas Educacionais Para Os Povos Indígenas

Cada vez mais as populações indígenas brasileiras reafirmam seu espaço como interlocutoras no debate acerca das ações afirmativas. Em sua maioria, as demandas indígenas por Ensino Superior visam à continuidade de seus estudos como parte de um projeto maior de autonomia e de sustentabilidade. Contudo, configuram um discurso que não é homogêneo, mas pautado pela diversidade de interesses e expectativas que refletem a própria diversidade indígena. Hoje em dia, encontramos no território brasileiro 232 povos indígenas, falantes de mais de 180 línguas diferentes, totalizando aproximadamente 600 mil pessoas (0,32% da população brasileira)⁷, que vivem em todo o território nacional, em condições muito distintas de acesso à terra, de inserção econômica regional, de contato e de atendimento à saúde e à educação. Crescem não só em demografia, mas também em poder reivindicativo, e têm protagonizado seus projetos e estabelecido alianças com setores da sociedade civil, como antropólogos, sociólogos, pedagogos, juristas e organizações não-governamentais.

Mas nem sempre foi assim. A inclusão dos índios no Ensino Superior no Brasil é fruto de um longo processo histórico de reivindicação de uma educação escolar indígena específica. Desde o período colonial, houve diversas experiências de políticas nacionais voltadas às populações indígenas. Direcionadas a projetos de “assimilação” e de “integração” dos índios à nação, tendo como objetivo transformá-los em trabalhadores rurais ou catequizá-los, essas experiências persistiram por muito tempo na história de nosso país e foram parte do cenário de diversos conflitos entre índios e brancos. Contudo, nas últimas décadas, o que se observa é a inversão deste processo, e o cenário no que diz respeito às populações indígenas brasileiras e seu

⁷ “Segundo os dados do Instituto SocioAmbiental (ISA), a população indígena no Brasil atual está estimada em 600 mil indivíduos, sendo que deste total cerca de 450 mil vivem em Terras Indígenas (e, em menor número, em áreas urbanas próximas a elas), enquanto outros 150 mil encontram-se residindo em diversas cidades grandes do país. É importante ressaltar que o censo populacional realizado em 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicou que a parte da população brasileira que se auto-declarou genericamente como ‘indígena’ alcançou a marca de 734 mil pessoas”. Informações retiradas no site do ISA em 29/07/2010. Consultar www.socioambiental.org, inclusive para a dificuldade de aferições sobre a demografia indígena.

diálogo com a sociedade nacional envolvente começa a se modificar, a despeito do que muitos estudiosos, inclusive antropólogos, acreditavam⁸.

Uma grande conquista dos direitos indígenas no Brasil se deu na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, vigente atualmente, que reconheceu aos índios, simultaneamente, a cidadania plena e, portanto, a inserção nos direitos universais, e o direito à diferença, para o qual alguns direitos diferenciados, como os relativos ao atendimento em saúde e em educação, foram formulados. Ademais, a partir de 2003, a Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, da Organização Mundial do Trabalho (OIT), passou a ser válida em nosso país, reafirmando aos índios direitos fundamentais, como esclarecem Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2006, p. 02, grifo meu):

[...] não apenas reconhecer-lhes o direito à auto-definição (é índio quem o diz o ser e é identificado enquanto tal por um povo que o engloba), dentre outros itens necessários à sua identificação como indígenas, mas também o direito fundamental de serem respeitados enquanto *povos*, coletividades cultural e historicamente diferenciadas dentro da nação brasileira, sem que isso signifique pleito à soberania territorial, nos termos do direito internacional.

Com relação à educação escolar, foi garantido aos índios o respeito a suas línguas e culturas, e a escola indígena passou a ser regulamentada e reconhecida pelo Estado; sobretudo, no artigo 210 da Constituição, que afirma: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas *línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*” (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, § 2º, grifo meu). A partir de então, a primeira mudança substancial foi a transferência de responsabilidade e de coordenação de atividades de educação escolar em Terras Indígenas da

⁸ Se em meados do século XX Darcy Ribeiro (1998) prognosticava o desaparecimento dos índios no Brasil do século XXI, para vê-los, ainda em vida, crescer em número e relevância política, Marshall Sahlins (1997), em seu trabalho que discute o debate proposto pelos “pós-modernos” sobre o desaparecimento do conceito de cultura e da disciplina “antropologia”, observa que há muito tempo, desde o início da disciplina, há entre os antropólogos a preocupação de que seu objeto principal, as sociedades indígenas, estaria desaparecendo, mas que, passado mais de um século, essas populações continuam a existir. Nas palavras do autor: “Portanto, devemos prestar alguma atenção aos hesitantes relatos etnográficos sobre povos indígenas que se recusavam tanto a desaparecer quanto a se tornar como nós. Pois acontece que essas sociedades não estavam simplesmente desaparecendo há um século atrás, no início da antropologia: elas *ainda* estão desaparecendo – e estarão sempre desaparecendo. O pequeno ritual de iniciação a que submetemos os estudantes do primeiro ano de pós-graduação em antropologia, exortando-os a viajar e estudar as sociedades exóticas enquanto elas ainda estão lá, repete-se anualmente há gerações. Pois ao menos aqueles povos que sobreviveram fisicamente ao assédio colonialista não estão fugindo à responsabilidade de elaborar culturalmente tudo o que lhes foi infligido. Eles vêm tentando incorporar o sistema mundial a uma ordem ainda mais abrangente: seu próprio sistema de mundo” (SAHLINS, 1997, parte I, p.12, grifo do autor).

Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), em articulação com as secretarias estaduais de educação, através de decreto da presidência da República (n.26/91). Uma modificação bastante significativa, conforme sublinha Grupioni (2006, grifo do autor):

Essa transferência abriu a possibilidade, ainda não efetivada, de que as escolas indígenas fossem incorporadas aos sistemas de ensino do país, de que os então "monitores bilingües" fossem formados e respeitados como profissionais da educação e de que o atendimento das necessidades educacionais indígenas fossem tratadas enquanto política pública, responsabilidade do Estado. Encerrava-se, assim, um ciclo, marcado pela transferência de responsabilidades do órgão indigenista para missões religiosas no atendimento das necessidades educacionais indígenas.

Em seguida, outros dispositivos legais deram continuidade a este projeto, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o Parecer CNE/CEB 14/99, a Resolução CEB 3/99 e o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de 09/01/01. Como afirma Cohn (2005, p. 489):

Cria-se, assim, as condições legais, jurídicas e administrativas, inclusive com a atribuição de competências e o reconhecimento de uma categoria especial no sistema de ensino, para a implantação da educação diferenciada e específica para os índios. Por ela, deve-se assegurar a inclusão da língua, da cultura e dos saberes indígenas no projeto curricular dessas escolas e o respeito à particularidade étnica e cultural dessas populações, reunindo alunos e professores de mesma etnia em seu projeto, execução e gestão. E a escola indígena passa a ser definida como diferenciada, específica, bilíngüe e intercultural.

Deste modo, pretendeu-se que a escola indígena deixasse de ser um espaço de negação da diversidade e passasse a se tornar um espaço fundamental de respeito à diferença cultural. As escolas indígenas foram, então, criadas como categorias especiais no Sistema de Ensino⁹ e passaram a ter garantidas suas autonomias de gestão e de formulação de currículos e calendários próprios. É importante destacar que a partir da Resolução CEB 03/99, toda a construção do projeto da escola, assim como seus conteúdos e seus modelos próprios de ensino deveriam ser deixados à escolha da população indígena a qual a escola atende, dando-lhes total autonomia para

⁹ Foi em 1999, por meio do Parecer 14 e da Resolução 03, que o Conselho Nacional de Educação, interpretando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Constituição Federal, instituiu a criação da categoria escola indígena nos sistemas de ensino do país. Estas deveriam ser criadas atendendo a “normas e ordenamentos jurídicos próprios”, com o intuito de promover o ensino intercultural e bilíngüe, “visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (Resolução CEB 03, art. 1). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164>

decidir qual escola querem e como ela deve ser (artigos 2 e 3 da Resolução CEB 03/99). Essas escolhas, no entanto, precisam ser aprovadas pelo MEC para que as escolas indígenas tenham validade e assegurem a continuidade nos estudos dos alunos por ela formados, como afirma Lopes da Silva (2003, p. 95): “o reconhecimento oficial dessas escolas e projetos diferenciados é uma reivindicação antiga dos povos indígenas para que dêem continuidade aos seus estudos em nível universitário”.

Independente das dificuldades, há hoje em dia muitas escolas indígenas funcionando¹⁰. Para tanto, foi necessário também investir na qualificação e na formação de professores especializados, privilegiando-se os professores indígenas, não só na prática em sala de aula, mas também no desenvolvimento de currículos, programas e materiais didáticos e em metodologias de ensino e pesquisa. Baseando-se em iniciativas positivas que ocorriam por meio de Organizações Não-Governamentais, foi lançado pelo MEC em 2001 o Referencial para Formação de Professores Indígenas, pretendendo-se “impulsionar programas de formação no âmbito dos sistemas estaduais de educação, respondendo tanto à demanda dos índios por formação, quanto à exigência legal de titulação desses professores” (GRUPIONI, 2006).

¹⁰ Sobre a sistematização de dados da educação escolar indígena no Brasil (escolas, alunos e profissionais que atuam na área), Grupioni (2008, p. 109) relata a inexistência de iniciativas nesse sentido até o momento em que a oferta desse serviço coube à FUNAI em 1991. Apenas a partir de 1996, o órgão iniciou o processo de constituição de um cadastro das escolas indígenas e, somente em 1999, conseguiu consolidar os dados referentes a 1997, que indicavam um número de 1.438 escolas nas aldeias, nas quais estudavam 70.659 alunos. Com relação ao MEC, mesmo após assumir a responsabilidade sobre a temática, não elegeu como prioridade o mapeamento das experiências nessa área. Uma primeira tentativa só iniciaria por esse órgão também em 1996, mas sem sucesso. Em 1997, foi solicitado ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, responsável pelo levantamento de dados e indicadores da educação no Brasil) que incluísse o campo denominado “educação indígena” no formulário do Censo Escolar, mas as informações obtidas não trouxeram dados suficientes ou corretos para um diagnóstico confiável. Em 1999, o INEP lançou o Censo Escolar Indígena e “permitiu que, pela primeira vez, se tivesse uma visão mais acurada do contingente de alunos e professores nas aldeias, bem como em termos de organização dos níveis de ensino, do nível de formação dos professores e do tipo de ensino então praticado. Foram identificadas 1.392 escolas indígenas [...] [e] 93.037 alunos, sendo que a maioria deles concentrava-se nas primeiras séries do ensino fundamental” (idem, p. 118). Após a divulgação desses dados em 2001, “somente em 2007, o MEC iria novamente disponibilizar dados referentes às escolas indígenas, se valendo, justamente, das questões específicas que anualmente todas as escolas indígenas, e outras indevidamente, preenchem no formulário do Censo Escolar Nacional” (idem, p. 122). Enfim, segundo publicação do MEC, em 2006 havia um total de 2.419 escolas indígenas, com 172.591 alunos, sendo que 133.132 estavam matriculados no ensino fundamental, demonstrando um expressivo aumento de 144, 25% no número de estudantes indígenas num período de 10 anos – 1997/2006 (Brasil/MEC, 2007, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>). Cabe destacar, no entanto, que é preciso olhar para esses dados disponibilizados com certa cautela, como nos previne Grupioni (2008, p. 135): “O MEC segue, ano a ano, coletando informações sobre as escolas indígenas por meio do Censo Escolar, mas a maior parte dessas informações não é sequer trabalhada, permanecendo inacessíveis no cadastro nacional das escolas no país”. E acrescenta: “[...] fato é que o conjunto dos dados coletados no formulário do Censo Escolar continua desconhecido e o que é divulgado *sofre distorção*” (p. 136, grifo meu).

Com isso, diversos cursos de formação de professores indígenas passaram a ser formulados por todo o país. Inicialmente, esses cursos se caracterizavam como Magistérios e propiciavam formação para que os professores lecionassem em escolas de ensino fundamental, ou seja, de 1ª a 4ª séries. Nesse período, muitas escolas indígenas limitavam sua oferta a esse nível de ensino – quadro que não se modificou muito até recentemente¹¹; mesmo assim é percebida a necessidade de que haja professores indígenas também qualificados para os ensinos subsequentes (de 5ª a 8ª séries e ensino médio).

Em 2004, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que passa a administrar a pauta da educação indígena, entre outras. No ano seguinte, é lançado pelo MEC por intermédio dessa secretaria, da Secretaria de Ensino Superior (SeSu) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), com o objetivo de financiar projetos de elaboração e implantação de cursos de licenciaturas específicas em universidades públicas estaduais e federais que visassem à formação de professores indígenas para lecionar nos últimos anos de ensino fundamental e em escolas de nível médio. Alguns poucos cursos que já existiam nesse formato passaram a ser financiados por esse programa e outros muitos foram criados.

A partir desse histórico, atualmente, os estudantes indígenas que desejam tornar-se professores encontram a possibilidade de cursarem as Licenciaturas Específicas (chamadas também de Licenciatura Intercultural ou Terceiro Grau Indígena). Estes cursos atendem apenas a algumas etnias indígenas, geralmente localizadas no mesmo estado que a universidade e, em sua maioria, objetivam construir um espaço para discutir, debater e planejar a educação própria de cada um deles – dado que os alunos normalmente já são professores das escolas de suas comunidades e atuarão na formulação, gestão e docência destas; fato que faz com que esses cursos tenham uma abrangência local. São casos como o da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Estadual da Bahia (Uneb), da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Universidade Federal de Minas

¹¹ Em 2002, havia, em todo o território nacional, apenas 18 escolas indígenas com ensino médio, nas quais estudavam 1.187 alunos. Em 2006, esse número aumentou para 99 escolas e 7.630 alunos, um acréscimo considerável, mas que ainda demonstrava uma enorme discrepância em relação ao ensino fundamental, no qual, em seu primeiro seguimento (de 1ª a 4ª séries) estavam matriculados 104.906 estudantes indígenas, ou seja, 60,8% do total de alunos nesse ano (BRASIL/MEC, 2007).

Geraias (UFMG), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), entre outros¹².

Por se tratarem apenas de formação de docentes, esses cursos específicos para as populações indígenas não atingem formação em outras áreas. Para se formarem em outras carreiras profissionais, os estudantes indígenas precisam buscar o ingresso em cursos regulares (não-específicos) nas universidades, disputando vagas com estudantes não-indígenas.

Por muito tempo, essa foi a única possibilidade encontrada por estudantes indígenas, o que criava uma dificuldade gigantesca de ingresso nas universidades, traduzida por números ínfimos ou quase nulos de índios no Ensino Superior. No entanto, atualmente, a partir de uma enorme mobilização e reivindicação das populações indígenas, por meio de suas lideranças e de movimentos e órgãos indigenistas, de modo bastante intenso, os estudantes indígenas buscam alternativas de ingresso nas universidades. Entre elas, encontram-se os programas de ações afirmativas que reservam parte das vagas dos cursos universitários ou criam vagas extras especificamente para o público indígena, assim como desenvolvem estratégias de permanência na universidade para essa população. É deste caso que gostaríamos de tratar nessa dissertação, por ter sido essa a experiência acompanhada na UFSCar¹³.

As Políticas de Ações Afirmativas

Por todo o país, as universidades públicas – estaduais e federais – estão adotando políticas de ações afirmativas. Segundo o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra do Ministério da Justiça (*apud* COMISSÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS, 2006, p. 01), as Ações Afirmativas são

medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado (...) com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e

¹² Informações retiradas de pesquisa intitulada *Levantamento sobre ações afirmativas voltadas aos povos indígenas em universidades públicas Federais e Estaduais do Brasil* (XAVIER, P.; CARARINE, C., 2006), disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento.pdf e em pesquisa nos sites das universidades.

¹³ Com essa afirmação deixo claro que não foram trabalhados nessa pesquisa os casos de cursos específicos para estudantes indígenas, como as licenciaturas interculturais.

tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

Para tanto, *auxiliam* o ingresso por meio de um sistema de reserva de vagas – conhecido como “cotas” – ou pela criação de vagas extras, e implantam mecanismos de apoio à permanência desses estudantes ao longo dos anos de graduação. No entanto, por não haver uma política nacional que regule essas ações, elas apresentam diferenças de acordo com critérios e mecanismos próprios das universidades e dos programas formulados.

Geralmente, espera-se que a universidade realize um diagnóstico sobre seu público acadêmico e, assim, ao localizar desigualdades de oportunidades por meio dos dados das populações menos presentes, construa seu programa de ações afirmativas. Deste modo, é levada em conta a realidade local das universidades. Na maioria dos casos, as ações afirmativas são direcionadas a alunos de escolas públicas (critério social, desigualdade de renda), negros/afro-descendentes (critério racial, população historicamente desfavorecida, discriminação) e índios (critério étnico, população também historicamente desfavorecida e marginalizada), porém aplicadas de maneiras diversificadas.

O debate em torno dessas políticas tem gerado muitas polêmicas. A mais acalorada se refere à inclusão de negros/afro-descendentes, ou do conceito de raça, como beneficiários dos programas de ações afirmativas. Uma questão que incorpora debates de longa data na academia, incluindo paradigmas e noções conceituais contrastantes, como de um lado os que defendem as ações afirmativas utilizando-se de conceitos como “reparação” e “inclusão” e, de outro lado os que são contra por acreditarem que farão com que ocorra exatamente o oposto, “segregação” e “exclusão”. Este tema tem sido amplamente discutido por estudiosos da academia, especialistas em questões raciais¹⁴ – o que, no entanto, não deixa de reverberar em opiniões da sociedade em geral, como apontam alguns dados de pesquisa do Instituto DataFolha divulgada em 23 de julho de 2006 sobre o sistema de cotas e o Estatuto da Igualdade Racial¹⁵, na qual 6.264 pessoas acima de 16 anos foram entrevistadas. Segundo a pesquisa, a frase “deveriam ser criadas cotas nas universidades para pessoas pobres e de baixa renda, independente da raça” obteve 87% de

¹⁴ Para saber mais sobre o debate, algumas sugestões: Volume 23 do periódico *Horizontes Antropológicos*, intitulado: “Introdução ao Debate sobre Cotas”, todo destinado a esse tema. (*Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23); página na internet “Observa” que se destina a acompanhar as ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, com relatórios, artigos, dados, notícias (disponível em: <<http://www.observa.ifcs.ufrj.br>>).

¹⁵ Disponível em http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver_po.php?session=261.

concordância; já com relação à frase “as cotas para negros nas universidades são fundamentais para ampliar o acesso de toda a população à educação” 67% das pessoas se mostraram a favor, demonstrando uma expressiva divergência de opiniões sobre o tema, o que denota a gravidade do debate¹⁶.

Com relação ao direcionamento dado a essas políticas no que se refere às populações indígenas, ou ao critério étnico, pouco tem sido debatido. Parece-me que isso se explique, em parte, por atingir um número menor das reservas de vagas, ou por utilizar o mecanismo das vagas extras, causando, assim, menos incômodo aos contrários ao processo, como também afirma Barroso-Hoffmann (2005, p. 06):

Travado a princípio sobretudo em torno do acesso de afro-descendentes, o debate rapidamente se espraiou para as demais categorias, sendo que, no caso dos indígenas, com uma repercussão bem menor e cercado de menos polêmicas, não por um sentimento mais propício a estes últimos por parte das elites brasileiras, mas pelo fato de que, numericamente, a participação indígena em sistemas de cotas regidos pelo princípio da proporcionalidade é bem menos ameaçadora do que a dos afro-descendentes e a dos alunos das escolas públicas.

Além de pouco explorado, o fato de posicionar o ingresso dos índios nas universidades no mesmo debate em que se coloca o ingresso de negros (ou afro-descendentes) é grave. Quando realizado dessa maneira, os índios aparecem apenas como minorias historicamente excluídas, mas não enquanto populações com direitos educacionais diferenciados devido a sua diversidade cultural, como também afirmam Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2006, p. 01, grifo dos autores):

Polarizado pelas propostas de políticas governamentais inspiradas nas idéias de combate ao racismo, de promoção da diversidade e de “inclusão social” e, sobretudo, pautado por importantes avaliações da situação dos negros no Brasil, o debate tem se mostrado pouco atento às especificidades dos povos indígenas no país, isto quando os incorpora.

Ou seja, o debate, assim como as formulações de programas de ações afirmativas nas universidades públicas no Brasil, não tem levado em conta a atual política educacional voltada

¹⁶ Para saber mais sobre esse debate, algumas sugestões: Volume 23 do periódico *Horizontes Antropológicos*, intitulado: “Introdução ao Debate sobre Cotas”, todo destinado a esse tema. (*Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23); página na internet “Observa” que se destina a acompanhar as ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, com relatórios, artigos, dados, notícias (disponível em: <<http://www.observa.ifcs.ufrj.br>>).

aos povos indígenas em nosso país, especialmente no que diz respeito às premissas de interculturalidade, biligüismo e especificidade que são consideradas como fundamentais – apesar de ainda gerarem impasses e contradições – na educação escolar indígena diferenciada (que serão recuperadas no próximo capítulo). Não há, portanto, uma continuidade no que vem sendo discutido há muito tempo sobre a educação escolar indígena nos níveis de ensino fundamental e médio – e mais recentemente infantil – e a inclusão de índios no Ensino Superior em cursos regulares (não-específicos).

Frente à real e crescente demanda indígena por Ensino Superior, as universidades têm se visto na obrigação de incluí-los em seus programas de ações afirmativas; contudo, de uma maneira pouco formulada, configurando-se um cenário em que divergências se sobressaem ao consenso. Ou seja, o processo de implantação está acontecendo mais aceleradamente que a configuração de uma política pública única comum e que a construção de um consenso.

Alguns índios dizem ter pouca participação nos processos decisórios sobre esses mecanismos de inclusão no ensino superior. Segundo Francisca Novantino¹⁷ (2005), faz-se necessário ampliar a participação das comunidades indígenas (quer sejam representadas por suas lideranças, quer pelos próprios alunos) no diálogo a respeito do ensino superior: “No afã de poder atender as comunidades indígenas, às vezes [as universidades] nem convidam as comunidades para participar. Elaboram o projeto e vão lá na comunidade e apresentam” (referindo-se à formulação de programas de Licenciaturas Específicas). Esta falta de participação, ainda segundo Novantino, acaba levando à falta de entusiasmo da comunidade indígena. Souza Lima, Barroso-Hoffman e Peres (s/d, p. 11) também comentam sobre a reivindicação indígena pela criação de uma política que atenda a suas necessidades:

As organizações indígenas, no entanto, reclamam uma política federal coerente, consistente, elaborada de forma participativa, destinada a promover o acesso e a formação de boa qualidade para cursos como os das áreas da saúde e do meio-ambiente, além de outros importantes ao etnodesenvolvimento, como as de ciências sociais (pelo interesse em antropologia), do direito, e da administração.

Notamos, todavia, que não apenas os programas apresentam aspectos diversos, como a demanda indígena é bastante diversificada. A escolha dos cursos é muito variada, e os índios têm

¹⁷ Francisca Novantino é índia Pareci (MT), professora e representante no Conselho Nacional de Educação – Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena no MEC.

selecionado carreiras em áreas distintas, como pedagogia, biologia, medicina, engenharia, direito, agronomia, ciências sociais, engenharias e filosofia. Os projetos indígenas, em sua maioria, apresentam também diferenças de uma comunidade indígena para outra, como já se pode observar nas experiências de ensinos infantil, fundamental e médio diferenciados. Alguns são pensados e discutidos coletivamente, com a participação de toda a comunidade indígena, demonstrando assim um interesse que busca responder às necessidades de atendimento à saúde, à educação e afins das aldeias de origem. Outros seguem interesses individuais de cada aluno, porém não menos legítimos; são escolhas pessoais de cursos que os agradam, que respondam às suas expectativas e aos seus desejos¹⁸.

Podemos afirmar, contudo, que é menos comum ouvir de estudantes indígenas e, especialmente, de lideranças indígenas e pesquisadores não-índios que as ambições profissionais dos estudantes indígenas não estejam, de alguma forma, ligadas às demandas das aldeias. Algo como uma obrigação de oferecer um retorno às aldeias está sempre presente nos discursos, mesmo quando não se tenha a menor ideia de como isso pode ser feito. Foi o que apareceu, por exemplo, na fala de um dos estudantes indígenas da UFSCar em uma palestra na comemoração do Dia do Índio¹⁹. Na tentativa de fornecer uma explicação sobre a escolha de seu curso, engenharia de produção, ele justificou: *“não sei bem o que poderei fazer depois de formado, mas imagino que algo como ajudar a elaborar projetos para melhorar a situação de minha aldeia”*. Muitas vezes, os estudantes indígenas nem ao menos sabem o que gostariam de fazer, qual curso querem se inscrever ou, principalmente, o que compreende determinado curso universitário, mas quase sempre dizem o fazer para ajudar sua aldeia, para trabalhar futuramente na aldeia, para ajudar os índios em geral ou de suas comunidades. Isso demonstra, certamente, um discurso forte e consolidado do próprio movimento indígena e indigenista que, como sabemos, já há bastante tempo tem tido que enfrentar enormes batalhas pela conquista de seus direitos. No entanto, é um discurso homogêneo, enunciado por militantes indígenas, pesquisadores e militantes não-indígenas, que pouco ou quase nada combina com a diversidade dos povos indígenas e das reais demandas dos estudantes indígenas que ingressam na universidade.

¹⁸ Este argumento pode ser ilustrado pelas conversas informais com estudantes indígenas no *II Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade – práticas interculturais na universidade* (UCDB/Campo Grande, agosto de 2007), os quais afirmavam tanto estudar em cursos que poderão servir posteriormente para auxiliar a necessidades de sua aldeia de origem (pedagogia, licenciaturas específicas, letras, direito), como também alunos que haviam escolhido o curso por um desejo pessoal, como um aluno que cursava ciência da computação.

¹⁹ Trarei mais detalhes sobre essa palestra à frente.

A partir desse quadro, encontramos atualmente em todo o Brasil muitos programas de ações afirmativas, todos bastante recentes, que atendem de maneiras diversas a uma enorme variedade de povos indígenas. Nessas condições, portanto, mostra-se necessário acompanhá-los para, a partir das questões que surgem e que nos são apresentadas, propiciar condições para que as populações indígenas sejam atendidas de maneira adequada, levando-se em conta a garantia de seus direitos.

A Inclusão dos Índios nas Universidades – alguns dados

Os programas de ações afirmativas, como dito acima, apresentam aspectos muito diferenciados em suas composições, seja com relação às vagas, aos cursos oferecidos, aos mecanismos de ingresso e de permanência, às populações indígenas que por eles são atendidas, à autonomia na escolha dos cursos, à inserção dos índios nos processos de decisão a respeito dessas políticas, entre outros. Vejamos alguns casos.

A Universidade de Brasília (UnB), pioneira entre as universidades federais no Brasil a implantar um sistema de cotas raciais em 2004, assinou no mesmo ano um convênio com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) oferecendo 10 vagas extras para candidatos indígenas a cada semestre. Inicialmente, as vagas foram destinadas para índios que já cursavam o ensino superior em instituições privadas de Brasília e, a partir do segundo semestre de 2004, passaram a ser preenchidas por estudantes indígenas que não haviam previamente ingressado no ensino superior. Desde então, a cada semestre, dez indígenas aprovados em um teste de seleção ingressam na universidade. A oferta de cursos para esses alunos, segundo informações da agência de imprensa da universidade: “varia de acordo com as necessidades da *tribo* e a disponibilidade de vagas na instituição” (grifo meu)²⁰. O quanto a definição dessas necessidades e de para quais tribos elas são voltadas reflete a realidade das demandas indígenas, no entanto, é questionável, já que, aparentemente, cabe à FUNAI esse papel²¹. No vestibular para o 1º semestre desse ano

²⁰ Reportagem de 12/03/2004 da UnB Agência, disponível em: www.unb.br.

²¹ Apesar de encontramos diversos trabalhos que debatem sobre o sistema de cotas da UnB, considerado bastante polêmico por seus critérios de “investigação racial”, como um volume completo do periódico *Horizontes Antropológicos* (ano 11, v. 23, já mencionado acima), tratando-se do ingresso de índios, nenhum material esclarecedor foi encontrado. Um comunicado disponível no site do Cespe (Centro de Seleção e de Promoção de

foram oferecidas ao todo 10 vagas nos cursos de agronomia, enfermagem e obstetrícia, engenharia florestal, medicina e nutrição. Além da capital federal, as provas foram aplicadas nas cidades de Barra do Corda (MA), Barra do Garças (MT), Ji-Paraná (RO) e Redenção (PA).

No Estado do Paraná, as universidades estaduais oferecem vagas para índios pertencentes às etnias do Estado (Guarani, Kaingang, Xetá e algumas famílias Xokleng) desde 2001, quando ocorreu o I Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, inicialmente com três vagas suplementares em cada uma das universidades estaduais. Em 2004, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) passou a fazer parte do vestibular, ofertando sete vagas para estudantes indígenas de todo território nacional. Neste mesmo ano, as vagas nas universidades estaduais foram aumentadas para seis em cada universidade. Assim, no vestibular de 2010, sete universidades estaduais ofertaram seis vagas cada uma para estudantes indígenas pertencentes às etnias do Estado e a universidade federal ofertou dez vagas para estudantes indígenas residentes em todo o território nacional, somando 52 vagas para candidatos indígenas. Todas as vagas são suplementares às vagas ofertadas nos cursos de graduação (são, portanto, vagas extras), e são preenchidas nos cursos de acordo com a escolha dos candidatos indígenas. Ademais, nas universidades estaduais, as vagas são garantidas por Lei Estadual (Lei 13.134 de 18 de abril de 2001).

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o Sistema de Cotas, implantado em 2004, considera seis categorias de inscrição dos candidatos no Vestibular e as respectivas porcentagens de vagas reservadas: candidatos de escola pública que se declararam pretos ou pardos (36,55%); candidatos de escola pública de qualquer etnia ou cor (6,45%); candidatos de escola pública que se declararam índio-descendentes (2%); candidatos que não optaram por cotas (55%); e até duas vagas extras, além do total oferecido, em todos os cursos, exclusivamente para candidatos de escola pública que se declararam índios aldeados ou moradores das comunidades remanescentes dos quilombos, nos termos do Art. 3º, alínea III, e Art. 7º da Resolução Consepe nº 01/04.

Eventos da UnB) afirma que o convênio com a FUNAI faz parte do Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial da UnB. Consultado o Plano, notamos que, referente à parceria com a FUNAI, consta apenas: “A UnB, em parceria com outras instituições como a FUNAI, propiciará moradia para os estudantes indígenas”. Já o comunicado do Cespe ainda acrescenta: “a FUNAI indica os cursos de interesse das comunidades indígenas, encaminha os candidatos e proporciona auxílio que garanta a manutenção dos aprovados em Brasília”.

Comunicado intitulado Admissão – Vestibular para indígenas na UnB, 2008, disponível em:

<http://www.cespe.unb.br/releases/Vestibular%20Funai%202009%20-%20Abertura%20-%2010%2011%202008.pdf>.

E Plano de Metas disponível em : http://www.unb.br/admissao/sistema_cotas/downloads/planometas.pdf.

O convênio estabelecido com a FUNAI não foi encontrado.

A Universidade Federal do Sergipe (UFS) oferece um sistema de Cota Social que reserva 50% das vagas totais de todos os cursos de graduação para candidatos oriundos do ensino público. Desta reserva, 70% é destinada a candidatos que se auto-declararem pardos, negros ou indígenas. Há também reserva de uma vaga por curso para portadores de deficiência.

O Conselho Universitário (Consu) da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) no Estado de MG instituiu para o vestibular de 2010 sua Política de Ações Afirmativas, na qual foram reservadas 50% das vagas de cada curso para candidatos que cursaram o ensino fundamental e médio integralmente em escola pública. Essa quantidade de vagas foi distribuída entre duas cotas, uma composta por brancos e orientais e outra por pardos, pretos e indígenas, de acordo com dados do censo realizado pelo IBGE em Minas Gerais. O candidato aprovado deverá comprovar sua condição no ato da matrícula.

A Universidade Federal do ABC (UFABC)/ no Estado de SP reservou para o ano de 2010, 50% de suas vagas para alunos cotistas (que tenham cursado Ensino Médio ou o Ensino Médio Supletivo integralmente em escola pública; ou que tenham cursado o Ensino Médio Supletivo em escolas particulares e o Ensino Fundamental integralmente em escola pública). Destas, 28,7% foram destinadas a candidatos que se declararam negros e 0,7 % a candidatos que se declararam de origem indígena (estas últimas somaram 6 vagas em um total de 850).

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) criou seu Programa de Ações Afirmativas por meio da Resolução Normativa n° 008/CUN/2010 em julho de 2010, que destinou 30% das vagas do vestibular, em cada curso, distribuídas da seguinte forma: 20% para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino e 10% para candidatos auto-declarados negros, que também tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino. Para candidatos pertencentes aos povos indígenas, foram criadas cinco vagas suplementares para serem preenchidas pelos candidatos mais bem classificados no vestibular. Ficou estabelecido também que o número de vagas seria aumentado a cada ano com a criação de uma nova vaga, até perfazer o total de 10 vagas em 2013. Para concorrerem a essas vagas, os candidatos devem informar no formulário de inscrição ao vestibular o grupo indígena ao qual pertencem, a situação linguística, uma descrição de sua história de vida e expectativas em relação ao curso que desejam frequentar.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) do Estado do Rio Grande do Sul instituiu em 2007 por meio da Resolução 11/2007 seu Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial

e Social que estabeleceu, pelo período de dez anos, as seguintes reservas de vagas: de 10 até 15% para afro-brasileiros (pretos e pardos) em cada um dos cursos de graduação – iniciando em 2008 e aumentando 1% ano a ano até chegarem em 15% (desse modo, para 2010 foram reservadas 12% das vagas); 20% para estudantes oriundos das escolas públicas (que tiverem cumprido os ensinamentos fundamental e médio na rede pública) em cada um dos cursos de graduação; 5% para estudantes com necessidades especiais em todos os cursos de graduação; e disponibilizar anualmente vagas suplementares àquelas ofertadas no processo seletivo em cursos de graduação para serem disputadas exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional para atendimento das demandas de capacitação de suas respectivas sociedades, apontadas por intermédio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O número inicial de vagas foi de cinco no ano de 2008, passando para oito nos anos de 2009 e 2010, aumentando para dez vagas nos anos subsequentes²².

Haveria muitos outros exemplos para relatar, mas estes parecem suficientes para dar uma idéia do quadro geral, que podemos resumir a partir de um dado apresentado no *Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas* (2008, p. 05)²³:

Começando então com uma meia dúzia de universidades com cotas em 2003, em 2007 já tínhamos mais de cinquenta instituições de ensino superior, entre universidades federais, estaduais, autarquias municipais e CEFETs que estabeleceram alguma modalidade ou mecanismos de acesso que direcionava uma porcentagem mínima de suas vagas a candidatos negros e indígenas.

Ainda segundo informações desse Manifesto, até o ano de 2008, 69 Instituições de Ensino Superior Público (IESP) haviam adotado ações afirmativas; destas, 46 atendiam de algum modo à população indígena.

A despeito da necessidade de um maior diálogo e de problemas e dificuldades enfrentados pelos estudantes indígenas e pelas comunidades das quais fazem parte, a presença desses estudantes nas universidades é crescente. Segundo a FUNAI, já em 2005 2,5 mil índios cursavam o Ensino Superior (contudo, nesse momento, 75% deles em instituições privadas de ensino), mas

²² Todas as informações desse tópico estão disponíveis nos sites das respectivas universidades.

²³ Esse Manifesto, organizado por dez profissionais de diversas áreas e instituições (professores, jornalistas, juizes, artistas, etc.) e que contou com 740 assinaturas, foi apresentado ao Presidente do Supremo Tribunal Federal em 13 de maio de 2008.

estimou-se, mesmo que não oficialmente, a presença no ano de 2007 de quatro mil índios em universidades no Brasil²⁴.

Esses dados, incompletos, pois a cada momento novas propostas são aprovadas nas universidades – o que demonstra um processo em pleno andamento –, servem como exemplo para contextualizar o tema da pesquisa e demonstrar a importância de seu dinamismo.

Os conhecimentos indígenas e a questão do “diferenciado” – o ponto de vista dos pesquisadores

Como apresentado acima, ainda é tímido o debate sobre o ingresso de índios no Ensino Superior. A produção bibliográfica sobre o tema explora principalmente os processos de negociação, decisão e implantação dos projetos (BEVILACQUA, 2004, 2005; BRAND, 2005; LACED, 2004; NOVALTINO, 2005; RODRIGUES & WAWZYNIAK, 2005; TOMMASINO, 2004; WAWZYNIAK, 2004), mas poucos trabalhos se encorajam a refletir sobre as implicações da formação universitária na vida de estudantes indígenas e nas próprias universidades nas quais eles estão presentes, e reduzem-se a argumentações pouco aprofundadas sobre temas, no entanto, bastante complexos, como “inserir conhecimentos indígenas ou ‘conhecimento tradicional’ na universidade”, “troca de conhecimentos”, “interculturalidade”.

É verdade que, por ser um processo recente e em construção, talvez não haja ainda muitos subsídios para desenvolver o debate, mas as impressões, muitas vezes, são de que parece ser mais fácil dizer o que deve ser feito a dar sugestões de como fazê-lo ou analisar como tem sido feito. Na maioria dos trabalhos utilizados como referência nessa pesquisa, temas como esses destacados acima são levantados, mas pouco explorados. Encontramos frases como: “É face a esse quadro [...] que vem se afirmando as demandas indígenas por educação superior e pelo reconhecimento da necessidade do diálogo da universidade com seus conhecimentos tradicionais” (SOUZA LIMA E BARROSO-HOFFMAN, 2006). Ou, ainda mais objetivamente, uma proposta elaborada em um seminário que debatia justamente o tema do ingresso de índios na universidade encaminha como meta para os trabalhos futuros: “buscar conhecer e incorporar as formas de conhecimento

²⁴ Informação debatida em palestras durante o *II Seminário sobre Povos Indígenas e Sustentabilidade – práticas interculturais na universidade*, na UCDB/MS em agosto de 2007, mas não oficialmente confirmada.

dos indígenas (os ditos princípios próprios de aprendizagem) para serem colocadas no mesmo patamar que os conhecimentos ditos científicos” (proposta apresentada em seminário intitulado *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*, 2004 ²⁵).

Sabemos que os conhecimentos indígenas estão em foco ultimamente em áreas multidisciplinares, mas o que pouco sabemos ou o que pouco encontramos sendo debatido é o que realmente são esses conhecimentos e como seria possível incluí-los em cursos regulares na universidade (ou não). Podemos notar que se trata de um debate muito semelhante ao que surgiu no contexto da educação escolar indígena diferenciada, nos meados da década de 90, com suas propostas de currículos e pedagogias específicos. Creio ser, na verdade, um prosseguimento, uma continuidade, do mesmo debate; por isso retomá-lo-ei.

Lopes da Silva (2001) afirma que a Etnologia se constituiu no Brasil como área de pesquisa acadêmica com produção sistemática a partir da década de 60, mas que, no entanto, a discussão sobre a educação escolar indígena se concentrou em debates permeados por um caráter de militância, de conscientização dos direitos indígenas e de luta pela autonomia desses povos, sem efetivamente utilizar-se de uma argumentação teórica muito elaborada.

Trata-se de uma história muito particular, em que o envolvimento do etnólogo com a escolarização ocorreu muito mais no contexto dos movimentos sociais de defesa de direitos indígenas que no interior da própria disciplina. Isso talvez explique certa tendência – que percebo, entre outros, em trabalhos de cuja elaboração eu própria participei – em não usar recursos teóricos sofisticados, em contentar-se com uma argumentação por vezes pouco elaborada, feita mais de alusões à ideias e conceitos amplamente conhecidos (e concedendo mesmo em usá-los desprovidos de sua complexidade original) do que efetivamente “fazer antropologia” ao pensar a educação indígena (LOPES DA SILVA, 2001, p. 35).

No entanto, a mesma autora acreditava ser possível, e relevante, construir pesquisas sólidas que unissem estes dois aspectos. Assim, forneceu-nos algumas direções para tratar da educação escolar indígena levando em conta aspectos teóricos debatidos pela Antropologia Contemporânea, sobretudo no campo da etnologia sul-americana. Demonstrou-nos que, para se levar em consideração a garantia de respeito aos modelos próprios de ensino e aprendizagem e de interculturalidade na educação escolar indígena, era necessário discutir também temas apresentados nas experiências de análise de outros aspectos que fazem parte desses povos, como o xamanismo, o parentesco, os processos rituais, etc., como nos mostra a seguir:

²⁵ Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>.

A etnologia do pensamento indígena, que revela a complexidade das proposições ontológicas e metafísicas ameríndias e sua originalidade flagrante perante o pensamento ocidental (ilustra-o o perspectivismo amazônico), alerta para a complexidade das questões com que terão de tratar experiências de educação escolar que se desejem efetivamente respeitadas dos direitos indígenas. Por outro lado, uma compreensão maior de processos como os da *tradução xamânica*, da *produção de sentido* por meio de *sínteses totalizadoras*, da *construção de mundos* e dos *circuitos sociais circulares de noções mutuamente referidas* pode revelar contradições, impasses e limites do modelo escolar proposto” (LOPES DA SILVA, p. 41, grifo da autora).

Desse modo, a complexidade das cosmologias indígenas revelou a complexidade das questões que deveriam ser tratadas nas experiências de educação escolar indígena. Contudo, a autora também destacou, desde então, possíveis contradições, impasses e limites aos modelos escolares existentes, como argumenta no mesmo trecho acima. Com efeito, as pesquisas que se iniciaram nesta época – e que se estendem até hoje – estão tendo que se ver com problemas fundamentais à Antropologia. Sem deixar de reconhecer a importância dos direitos à diversidade cultural e à especificidade que aos índios são garantidos, ficou-nos a questão: de que modo inserir esses modelos diferenciados? Ou ainda, o que seria esse “diferenciado”?

O caminho inicialmente encontrado por antropólogos foi respeitar a escolha dos próprios índios sobre o que vem a ser uma escola, e como querem que ela funcione, mas estas escolhas não fugiam muito das normas padronizadas de uma instituição escolar, até porque, e acima de tudo, as escolas indígenas devem ser reconhecidas pelo Ministério da Educação. Percebemos, então, uma dupla tarefa a ser enfrentada pela escola indígena: oferecer um ensino adequado à formação escolar dos alunos e, ao mesmo tempo, adaptar esse ensino aos modelos diferenciados de aprendizagem e conhecimento – ou vice-versa –, como consta no PNE (BRASIL, 2000, grifo meu):

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, *tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.*

Formular projetos político-pedagógicos, currículos e calendários específicos que atendam às necessidades e às premissas das populações indígenas, tem sido, desde então, um importante desafio, como afirma Grupioni (2008, p. 32): “A busca por um novo sentido para a escola resume

uma das principais reivindicações que vem mobilizando as discussões sobre escolas indígenas no Brasil em anos recentes”.

Apesar do discurso da educação escolar indígena diferenciada ter se constituído entre fins da década de 80 e início da década de 90 e, a partir daí, se expandido e se fortalecido, colocá-lo em prática ainda representa um desafio atual. O que não significa, no entanto, dizer que os índios não estejam frequentando a escola, muito pelo contrário, segundo Grupioni (2008, p. 13), “como instituição, a escola hoje é uma realidade em praticamente todos os grupos indígenas do país”. Desse modo, independente das dificuldades enfrentadas na construção desse processo, os estudantes indígenas têm se formado nos ensinos fundamental e médio e, mais recentemente, suas demandas passam a atingir o ingresso ao nível superior; ampliando o debate, e o desafio, para esse nível de ensino.

No entanto, uma diferença se destaca: as escolas indígenas possuem autonomia na escolha do que os índios querem aprender, na produção de seu próprio material didático, na elaboração de seu calendário específico (o que ainda é um grande desafio, como mencionado acima). Já com relação ao ensino superior, apenas os cursos específicos para estudantes indígenas, geralmente licenciaturas, possuem esse mesmo direcionamento, o que não ocorre em cursos regulares, não-específicos.

A questão, então, com a qual nos deparamos é: como isso poderia ocorrer? Como seria possível incluir conhecimentos indígenas (ou “conhecimentos tradicionais”) em cursos regulares nas universidades? E, ainda, replicando as questões feitas à escola indígena, perguntar-nos novamente: o que são os conhecimentos indígenas ou “conhecimento tradicional”?

Carneiro da Cunha (2009, p. 301) nega de forma bastante clara a semelhança dos saberes tradicionais ao saber científico: “Não: eles são diferentes, e mais diferentes do que se imagina. Diferentes no sentido forte, ou seja, não apenas por seus resultados”. E ainda acrescenta:

Em cada sociedade, inclusive na nossa, contemporânea, o que vem a ser, só de início de conversa, “conhecimento” ou “saber”? Em que campo se enquadra? Quais são suas subespécies, seus ramos, suas especialidades? E como se produz? A quem é atribuído? Como é validado? Como circula? Como se transmite? Que direitos ou deveres gera? Todas essas dimensões separam já de saída o conhecimento tradicional e o conhecimento científico. Nada ou quase nada ocorre no conhecimento tradicional da mesma forma como ocorre no conhecimento científico (p. 303, grifo da autora).

Para deixar mais compreensível o debate em questão, creio ser necessário dar alguns exemplos do que entendo por conhecimentos indígenas.

Antes, porém, gostaria de esclarecer que utilizo o termo “conhecimento tradicional” sempre entre aspas por me ser incômodo em diversos aspectos, o principal deles é a oposição comumente gerada entre esse termo e “conhecimento científico” (“ocidental”, da “sociedade envolvente”) e que parece introduzir na análise mais uma vez a “Grande Divisão” (LATOURE, 1999). Sobre isso, Viveiros de Castro e Goldman (2006, p. 181, grifo meu) esclarecem:

O oposto do grande divisor não é a unidade e a noção de simetria não vai restaurar nenhuma unidade perdida. O que se contrapõe aos grandes divisores são as pequenas multiplicidades. *A noção de multiplicidade é a chave: o problema não é ser dois, mas ser só dois; e a solução para isso não é voltar ao um.*

Também sobre esse aspecto, Carneiro da Cunha (2009, p. 364, grifo meu) comenta:

Os instrumentos internacionais, quase por definição e com a melhor das intenções, caem em algumas armadilhas. Começam por desconsiderar variações entre regimes específicos de conhecimentos e fundem-nos em uma noção homogênea. Tratam o conhecimento tradicional sumariamente no singular, como uma categoria definida meramente por oposição ao conhecimento científico, sem contemplar a miríade de espécies incluídas sob o mesmo rótulo. Uma vez que o conhecimento científico foi tornado uno e universalizado, especula-se (e incluo aqui o sentido etimológico da palavra, que vem do espelhamento) a unidade do conhecimento tradicional. *Como se o único só pudesse se defrontar com um outro único e não com a multiplicidade.*

Para fugir, então, dessas armadilhas e da Grande Divisão, acredito que uma possível solução seja abordar os conhecimentos indígenas enquanto múltiplos modos de saber e múltiplos processos de construção de conhecimento. Vejamos, então, alguns exemplos desses processos indígenas relatados em artigos recentes do campo da etnologia sul-ameríndia²⁶ e em trabalhos apresentados em congressos de Antropologia nos últimos anos.

²⁶ A discussão sobre os conhecimentos indígenas, ou os modos de conhecer dos índios, vem ganhando cada vez mais espaço nos debates antropológicos. Recentemente, George Mentore e Fernando Santos-Granero organizaram um apanhado de ensaios antropológicos sobre o tema, que foi traduzido e publicado pela Revista de Antropologia da USP (vol 49, nº 1, 2006). Trata-se de uma homenagem à antropóloga Joanna Overing, em especial à sua obra *Reason and Morality* (1985), a qual os autores afirmam terem sido seus colaboradores “convincentes ao discordar da existência de uma única noção de racionalidade válida em âmbito universal. Em lugar disso, favoreceram a existência concomitante de múltiplas teorias sobre o pensamento e o conhecimento humanos” (MENTORE, G.; SANTOS-GRANERO, F. 2006, p. 11). Todos os ensaios que compõem este apanhado tratam, de alguma forma, de saberes indígenas e processos de construção de conhecimento, relacionados a diversos elementos como poder, verdade, ser, emoção, moralidade, beleza e mesmo monstruosidade (idem, p.12). Apesar da diversidade dos aspectos abordados nos textos, notam os organizadores: “Em se tratando de trazer conhecimento ao mundo, persiste um único

Os Piaroa, povo que vive às margens dos afluentes do Meio Orinoco (Amazônia venezuelana), apresentam uma estreita relação entre os processos sensoriais e as formas de produção de saberes. Segundo Overing (2006), eles concebem algumas práticas cotidianas como formas específicas de produção e transmissão de conhecimento. A arte culinária, por exemplo, demonstra formas específicas de fazer as coisas, que vão muito além de atividades como caça, pesca, coleta e preparo de alimentos – acima de tudo, “incluem o entendimento da consciência social e da inteligência moral” (p. 20). Intrínsecas às artes culinárias estão as artes verbais e as maneiras de rir – ambas, por sua vez, “ligadas à habilidade de gerar vínculos sociais” (idem). Os cantos xamânicos também são de fundamental importância para esse povo no processo de aquisição e de transmissão de conhecimentos. Overing (2006, p. 22), ao nos apresentar uma poética dos cantos xamânicos dos Piaroa, em particular de dois gêneros narrativos usados pelos cantadores, o sublime e o realismo grotesco, afirma ser “ao entender como esses dois gêneros se relacionam [...] que podemos começar a entender o conhecimento, e o uso corporal deste, do ponto de vista dos Piaroa”. Podemos notar, então, que os processos de construção do conhecimento para os Piaroa são bastante complexos e estão intimamente ligados aos processos sensitivos, ao saber fazer as coisas, e assim, saber agir e relacionar-se com os outros.

Já para os Yaneshas da Amazônia peruana, as faculdades sensitivas corpóreas parecem apresentar menos importância para a aquisição de saberes. Santos-Granero (2006, p. 96) nos mostra que a pessoa yanasha compõe-se de três aspectos: o corpo – dimensão material – e duas entidades não corpóreas, denominadas *yecamquën* (“nossa alma/vitalidade”) e *yechoyeshem* (“nossa sombra”)²⁷. Esta última encontra-se permanentemente unida ao corpo, depende deste e não possui autoconsciência, vontade própria ou sentidos; algo que só se modifica com a morte da pessoa, quando, então, desprende-se do corpo, carregando consigo algumas capacidades sensoriais, permanecendo próxima ao local da morte, perseguindo e aterrorizando os vivos. Já a primeira, *yecamquën* (“nossa alma/vitalidade”) possui as mesmas capacidades sensoriais do corpo. “Na realidade, é a alma, acreditam os Yaneshas, que imbui o corpo de faculdades sensoriais. [...] [Ela] confere vida ao corpo, possibilitando que ele tenha tanto uma vida sensual como uma vida de pensamentos” (idem, p. 99). O corpo é meramente material e possui cinco

princípio generalizante. Saberes estabelecidos trazidos à experiência humana, para se fazerem reconhecíveis e ao mundo, devem primeiro ser localizados e registrados pelo corpo” (idem). Apoiei-me em algumas destas discussões para construir meus argumentos nesta dissertação.

²⁷ Traduções retiradas do texto.

sentidos: visão, audição, olfato, paladar e tato²⁸. A vitalidade é dotada da mesma capacidade sensorial, contudo, somente ela é capaz de apreender a verdadeira natureza do mundo e dos seres que nele habitam. Nas palavras do autor:

Assim como o corpo, nossa vitalidade é dotada de capacidades sensórias. Segundo os Yanéscha, porém, os sentidos físicos só apanham a túnica das coisas, isto é, sua aparência material, ao passo que os sentidos não corpóreos que são próprios a nossas vitalidades têm capacidade de perceber as coisas como “realmente são” ou, em outras palavras, a dimensão espiritual das coisas (SANTOS-GRANERO, 2006, p. 100).

Com isso, nos demonstra que para esse povo os pensamentos não são produzidos pelo corpo, mas pela vitalidade. O conhecimento, por sua vez, só é possível por meio desta mesma agência. Para os Yanéscha, todos os conhecimentos remontam a uma origem mítica, donde quando foram entregues ao seu povo, por isso apresentam sempre um caráter extraordinário, ou seja, são transmitidos por seres habitantes de outros cósmicos – desde os mais simples e corriqueiros, utilizados nas práticas do dia-a-dia, como na caça e na coleta de alimentos, até os mais especializados, como os xamânicos. Contudo, hoje em dia podem ser transmitidos por pessoas sábias, geralmente mais velhas, ou apreendidos por esforço próprio. Porém, explica o autor: “Em ambos os casos, entende-se o processo do aprendizado como uma busca de conhecimento, para a qual o buscador (ou buscadora) deve preparar-se tanto física como espiritualmente” (idem, p.108).

Percebemos, então, que aquisição e transmissão de conhecimentos para esses dois povos, os Piaroa e os Yanéscha, se dão por processos diferentes, mas que ambos estão fortemente relacionados às faculdades sensoriais, sejam elas corpóreas ou não.

A importância de órgãos sensoriais como os olhos e os ouvidos no processo de aprendizado também se destaca entre os Xikrin, povo de língua jê do sudoeste do Pará, como afirma Cohn (2000, p. 200): “Para os Xikrin, saber, conhecer, aprender, entender e compreender estão todos inseridos em duas capacidades, a de ver e ouvir”. Para tanto, é preciso que desde criança esses órgãos sejam desenvolvidos, pois, apesar de se tratar de um crescimento natural, “pode, também, ser induzido ou impelido pela ingestão ou contato com algumas substâncias”

²⁸ Dentre os cinco sentidos, segundo o autor, para os Yanéscha, a audição é o principal deles, seguida da visão, do olfato, do tato e por último do paladar (SANTOS-GRANERO, 2006, p. 99) .

(idem)²⁹. No entanto, essas capacidades sensoriais não devem ser entendidas restritamente e, sim, de uma forma mais ampla: “*Mari* não diz respeito apenas a ouvir, mas abrange um arco maior de capacidades e habilidades e é o que permite a compreensão” (COHN, 2005, p. 497). É interessante observar que, entre os Xikrin, os momentos de aprendizados acontecem o tempo todo, não sendo necessárias ocasiões ou reuniões especiais. “A maior parte do que um Xikrin aprendeu, ele o fez quando uma situação se apresentou – quando, por exemplo, estava passando e viu um velho fazendo um cocar e esse velho lhe permitiu ficar por perto observando”, nos conta Cohn (2005, p. 497). O que não significa que não haja momentos coletivos de transmissão de conhecimentos, como as reuniões que precedem os rituais: “Durante várias noites seguidas, os homens ou as mulheres (a depender de se o ritual é masculino ou feminino) se reúnem para cantar as músicas do ritual. Para alguns, é uma boa maneira de lembrar as canções e sua ordenação; para outros, é o momento de melhorar esse seu conhecimento” (idem, p. 500). Apesar dos rituais serem apropriados para determinadas idades, em alguns é permitida a presença das crianças, que podem ser inseridas nesse aprendizado; ademais, segundo Cohn (2005, p. 497), “os Xikrin enfatizam também que às crianças deve ser permitido ver e ouvir tudo: é isso que garante que elas irão aprender de tudo um pouco”. E, assim, aos poucos, a partir do desenvolvimento de seus órgãos, de suas habilidades de compreensão, é que as crianças atingirão uma maturidade necessária para também ensinarem aquilo que foi aprendido, demonstrando seu conhecimento, pois, “assim como permitir que se aprenda não significa que se exija provas de aprendizado, às vezes, mais que não exigir espera-se que o aprendiz não ponha em prática o que aprendeu até que esteja pronto a fazê-lo” (COHN, 2005, p. 498/499). Essa é, portanto, uma condição comum em todas as situações de aprendizado entre os Xikrin: até não ter atingido essa maturidade na apreensão do conhecimento, não podem demonstrá-lo e devem manter uma atitude respeitosa diante daqueles que já o possuem, geralmente os mais velhos³⁰, sendo discretos e demonstrando *pia'am* (vergonha):

[...] quanto mais jovem for a pessoa, mais *pia'am* deve demonstrar e mais discreta será sua participação na relação de aprendizado. A própria demonstração de ter tido resultado no aprendizado será marcada por essa discrição e seja no ritual, seja na

²⁹ Como, por exemplo, a restrição às crianças comerem a cabeça do peixe, o que poderia torná-las incapaz de aprender (COHN, 2000, p. 200).

³⁰ “É impensável a um jovem xikrin cantar aos brados uma música que os mais velhos estão cantando baixinho ou fazer qualquer coisa no sentido de demonstrar sua erudição” (COHN, 2005, p. 500).

oratória, seja na confecção de objetos, as pessoas só o farão quando alcançarem as condições e a maturidade requerida para isso (COHN, 2005, p. 500/5001).

Outras duas abordagens, a de Pedro Cesarino em seu texto *De duplos e estereoscópios: paralelismo e personificação nos cantos xamanísticos ameríndios* (2006) e a de Laura Graham em seu livro *Performing Dreams* (1995) – mais voltadas às performances, mas nem por isso menos conectadas ao tema aqui explorado – mostram-nos como cânticos e narrações de sonhos entre os ameríndios revelam-se veículos transmissores de conhecimentos. Já na recente etnografia sobre os Guarani-mbya de Elizabeth Pissolato (2007), a questão dos conhecimentos indígenas é explorada junto a temas como xamanismo, processo ritual, construção da pessoa, parentesco: “O *saber falar* e, reciprocamente, o *ouvir com atenção* vinculam-se ao desenvolvimento de um conhecimento de definição ampla que se costuma traduzir como ‘sabedoria’ (*mba’ekuaa*) e que resultaria da capacidade xamânica” (PISSOLATO, 2007, p. 77, grifo da autora).

Poderia citar ainda muitos outros processos indígenas de aquisição e transmissão de conhecimentos, pois, como diz Carneiro da Cunha (2009, p. 302): “há pelos menos tantos regimes de conhecimento tradicional quanto existem povos”, mas por ora me limitarei a estes apresentados por já trazerem à luz a questão que gostaria de levantar.

O que podemos observar nesses processos é sua recorrente ligação a práticas já existentes em seus contextos locais, como xamanismo, processos rituais, processos sensitivos, assim como sua utilização das mesmas prerrogativas que fazem parte dessas práticas, como restrições, proibições, orientações – ou seja, quem pode, quando e de que modo adquirir ou transmitir determinados conhecimentos. Portanto, em se tratando de conhecimentos, ou modos de saber indígenas, a importância deve ser dada ao fato de serem *processos* pelos quais os conhecimentos são apreendidos/ adquiridos e transmitidos.

Também quanto aos conteúdos presentes nestes processos, devemos observar que não são estáticos, menos ainda estáveis, mas estão constantemente em movimentação e transformação, diferentemente do que muitas vezes julga o senso comum, como também nos afirma Carneiro da Cunha (2009, p. 302):

Para o senso comum, o conhecimento tradicional é um tesouro no sentido literal da palavra, um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados e a que não vem ao caso acrescentar nada. Nada mais equivocado. Muito pelo contrário, o conhecimento tradicional reside tanto ou mais nos seus

processos de investigação quanto nos acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores. Processos. Modos de fazer. Outros protocolos.

Os textos acima citados nos apresentam diversos *modos de saber* indígenas, ou seja, diversos *processos* de apreensão e transmissão de conhecimentos que são exercidos a partir de outros sistemas de pensamento e de entendimento sobre o mundo. Desse modo, levam-nos a questionar sobre a possibilidade de congregar esses processos aos sistemas de ensino e aprendizagem utilizados na educação escolar em nosso país, que, de um modo geral, priorizam a produção e a transmissão de *conteúdos* por meio da escrita, em detrimento de outros meios. Scaramuzzi (2008, p. 108, grifo do autor) observa essa ocorrência em sua reflexão sobre as formas de classificação e sistematização dos conhecimentos e narrativas indígenas em materiais didáticos de escolas indígenas, em especial com relação à oposição entre mito e história:

O que ocorre, de fato, quando o conhecimento contido nos materiais é classificado e sistematizado segundo essa diferenciação [mito e história], é a transformação desses saberes em *conteúdos* classificados e sistematizados em outro regime de temporalidade pautado na tradição escrita ocidental.

Como tentei demonstrar, não se trata de processos (sistemas, para o autor acima) da mesma natureza, não sendo possível, portanto, estabelecer um paralelo, uma oposição direta entre eles e, talvez, menos ainda, esperar que possam ser incluídos no sistema de ensino formal, seja nas escolas, seja nas universidades.

Voltando ao tema dessa pesquisa, o ingresso de índios no Ensino Superior, vimos, no entanto, que é recorrente a insistência de debates que argumentam a necessidade de incorporar conhecimentos indígenas “diferenciados” ou “tradicionais” aos cursos universitários, trazendo à tona constantemente a oposição entre “conhecimento tradicional” e “conhecimento científico”. Desse modo, limitam-se a entender os conhecimentos indígenas como *conteúdos* e a defender sua inclusão enquanto tal, em detrimento de uma análise mais elaborada sobre como isso poderia (ou não) ser feito³¹.

³¹ E então voltamos à situação colocada por Lopes da Silva (2001, p. 38) sobre pesquisas que se caracterizam mais por sua militância que pelo uso do “núcleo duro teórico da disciplina [Antropologia]”.

Este tema foi repetidamente levantado em congressos, palestras e seminários que discutiam o ingresso de índios nas universidades; e, como veremos no próximo capítulo, na experiência de inclusão de índios na UFSCar, o tema surgiu também em diversos momentos, desde a elaboração e aplicação do vestibular específico para os estudantes indígenas até em questões sobre suas permanências ao longo do primeiro ano de ingresso, gerando inúmeras confusões e impasses. No entanto, para os próprios estudantes indígenas isso nem sempre esteve presente ou demonstrou grande importância, visto que poucas vezes eles apresentaram, ao menos espontaneamente – em contraste com os eventos públicos e mais políticos –, questões a esse respeito. Isto fez com que fosse extremamente difícil encaixar esse debate nessa dissertação, que priorizou entender as experiências dos estudantes indígenas a partir de seus próprios pontos de vista, deixando, portanto, apenas como um pano de fundo para outras questões que serão exploradas a seguir.

Fechemos com a significativa e esclarecedora formulação de um dos estudantes indígenas da UFSCar proferida em uma palestra sobre o tema para o curso de Ciências Sociais dessa universidade. Ele falava sobre a educação indígena, que *“também é qualificada”*, *“aquela que aprende coisas um dia na mata e outro dia na aldeia”* e, de um modo bastante claro, disse: *“Eu vim para cá para aprender sobre coisas da sociedade branca, mas se não tivesse aqui estaria na aldeia aprendendo outras coisas”*.

PARTE II – AS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFSCAR

*O Processo de Inclusão de Índios na UFSCar*³²

Essa pesquisa foca o primeiro ano de ingresso de índios na UFSCar, em 2008. São, deste modo, os estudantes indígenas da UFSCar que ingressaram neste ano os citados nessa pesquisa. No ano de 2010, a UFSCar selecionou a sua terceira turma de estudantes indígenas, mas tanto esses recém alunos quanto os que ingressaram em 2009 não fizeram parte dessa pesquisa e, portanto, não precisam sentir-se representados nas questões levantadas. Dito isto, também é importante destacar que todos os estudantes indígenas citados nessa pesquisa consentiram sua participação e até mesmo que seus nomes fossem citados, o que me permiti fazer em alguns momentos, não apenas para potencializar as questões, mas para que eles se sintam realmente presentes na elaboração deste trabalho, o que de fato foram.

A necessidade de desenvolver políticas de ações afirmativas na UFSCar já vinha sendo observada na instituição desde 2004, a partir da análise de diagnósticos sobre o perfil socioeconômico do público ingressante, que apontava para uma presença muito pequena de egressos do ensino público frente aos de ensino privado e também de alunos negros, pretos ou pardos frente a alunos brancos, demonstrando a urgência de medidas paliativas³³. Inicialmente, a participação da população indígena como beneficiária do programa não era ainda muito debatida.

³² A UFSCar, fundada em 1968, é a única instituição federal de ensino superior localizada no interior do Estado de São Paulo. Oferecia até o ano de 2008 37 cursos presenciais de graduação, número que aumentou para 57 no ano de 2009, espalhados nos seus três *campi*. O principal deles, localizado na cidade de São Carlos, a 235 km da capital do Estado, oferece, atualmente, 10 cursos na área de ciências biológicas e da saúde, 16 na área de ciências exatas e 11 na área de ciências humanas. O *campus* localizado na cidade de Araras, a 170 km da capital do Estado, por sua vez, oferece 6 cursos na área de ciências agrárias. E o *campus* mais recente, localizado na cidade de Sorocaba, a 96 km da capital do Estado, oferece 14 cursos nas áreas de ciências exatas e de ciências humanas. A UFSCar oferece também mais 5 cursos à distância. Contou em 2009 com um total de 10.257 alunos entre cursos presenciais e à distância.

³³ Alguns dados demonstrativos desse diagnóstico: em 2004, 27,9% dos alunos da UFSCar eram oriundos do ensino médio público, em oposição a 72,1% oriundos do ensino médio privado. Na distribuição por cor/raça, 81,5% dos alunos se auto-declararam brancos, enquanto apenas 1,0% se auto-declarou negro e 8,7% se auto-declararam pardos. Em 2007, esse quadro se agravou ainda mais, demonstrando uma tendência que se estendia desde o final da década de 90. Para mais informações sobre o histórico do debate em torno das ações afirmativas da UFSCar e dos resultados desse diagnóstico, acessar www.acoesafirmativas.ufscar.br.

Em 2005, formou-se uma comissão³⁴ que ficaria encarregada de conduzir o processo de construção da proposta de um Programa de Ações Afirmativas para a universidade.

No ano de 2006, as discussões sobre o tema na UFSCar ainda estavam brandas e, então, a Comissão de Ações Afirmativas da UFSCar (CAA) passou a distribuir ofícios em todos os centros acadêmicos/ departamentos da universidade a respeito de uma proposta de Programa de Ações Afirmativas (PAA), em uma tentativa de ensejar o debate. Constam, no site da universidade, apenas as respostas de oito centros acadêmicos/departamentos, da secretaria de informática e do sindicato de funcionários da UFSCar. Nestas, o critério étnico (ou a palavra indígena) chega a ser mencionado, mas sem grandes problematizações. O que fica claro é que o critério racial (reserva de vagas para negros/afro-descendentes) foi menos bem aceito e que não havia consenso sobre a implantação de ações afirmativas, indicando a necessidade de se ampliar o debate³⁵.

Com isso, em setembro de 2006, a CAA promoveu uma semana de debates intitulada: “UFSCar debate Ações Afirmativas” para discutir a proposta de um PAA na UFSCar e também conhecer a experiência de outras instituições³⁶, no entanto, a pequena participação do público universitário, tanto de alunos quanto de professores, demonstrou que ainda não havia um bom conhecimento da comunidade universitária sobre o assunto e, menos ainda, um consenso. Mesmo assim, em dezembro de 2006, em reunião conjunta do Conselho Universitário (ConsUni) e do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) foi aprovado, após acirrados debates, o PAA – UFSCar, com início a partir de 2008.

Segundo texto do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, ele é composto de:

- Objetivos: implantar um sistema de reserva de vagas para ingresso na instituição, que contemple o critério socioeconômico e o critério étnico-racial; ampliar as ações institucionais existentes que garantam as condições de permanência e sucesso acadêmico de todos os alunos da

³⁴ A Comissão de Ações Afirmativas da UFSCar foi composta pela vice-reitora da universidade, professores de diversos departamentos, um aluno de pós-graduação e um de graduação e um funcionário da universidade. Porém, apenas em 2007 houve um convite para que um professor de Antropologia participasse da Comissão, para auxiliar nos assuntos relativos ao ingresso de índios.

³⁵ Esses documentos estão disponíveis em: www.acoesafirmativas.ufscar.br.

³⁶ Como, por exemplo, a UnB, com a presença de seu reitor na época, o Prof. Dr. Timothy Martin Mulholland, e também a experiência das universidades do Estado do Paraná, com a presença da historiadora e professora do Departamento de História da UEM, Isabel Cristina Rodrigues e do antropólogo e professor do Departamento de Ciências Sociais da UEL, João Valentin Wawzyniak, ambos membros da CUIA/PR (Comissão Universidade para os Índios do Paraná).

UFSCar, independente de suas condições sócio-econômicas e origens étnico-raciais; implantar um sistema de avaliação do Programa de Ações Afirmativas.

- Mecanismos de acesso: de 2008 a 2010, o sistema de reserva de vagas disponibilizará 20% das vagas, em cada curso de graduação, a egressos do ensino médio, cursado integralmente em escolas públicas. Deste percentual da reserva de vagas, 35% serão ocupadas por alunos negros (pardos e pretos); de 2011 a 20013 a reserva de vagas subirá para 40% e de 2014 a 2016 para 50% (continuando os mesmos 35% para negros). Em 2017, ao completar 10 anos, o sistema de reserva de vagas será avaliado pelos colegiados superiores da instituição que decidirão se haverá continuidade do programa, necessidade de ampliação ou finalização do mesmo.

- Para a população indígena – o que nos interessa nesta pesquisa – estabeleceu-se que o sistema de reserva de vagas disponibilizará anualmente uma vaga para cada curso de graduação, além do número de vagas total de cada curso, destinadas a candidatos das etnias indígenas de todo o Brasil, vagas estas não cumulativas caso não sejam preenchidas. Os candidatos devem ter cursado o ensino médio integralmente em escolas da rede pública (municipal, estadual ou federal) e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino (devidamente cadastradas junto ao Ministério da Educação). Inicialmente, o sistema seria de auto-declaração no ato da inscrição para o vestibular, mas em 2007 esse critério foi modificado com a Resolução CEPE nº 563, que, entre outras coisas, decidiu que os candidatos deveriam comprovar seu pertencimento às etnias indígenas presentes no território brasileiro por meio de uma Declaração de Etnia e Vínculo com Comunidade Indígena, assinada pela liderança da mesma e certificada pela unidade local ou regional da FUNAI, não valendo apenas o sistema de auto-declaração.

- Mecanismos de apoio à permanência: a UFSCar se comprometeu a ampliar suas ações de apoio institucional, visando oferecer a todos os alunos ingressantes nesta instituição – com atenção especial aos ingressantes pelo sistema de reserva de vagas –, condições de permanência e sucesso acadêmico durante todo o tempo de permanência na Universidade, independentemente de suas condições socioeconômicas e origens étnico-raciais; e também ampliação e aperfeiçoamento, para atender às novas demandas, da Moradia Estudantil, do Restaurante Universitário e da Bolsa-Atividade. Além disso, promover espaços acadêmicos de convivência da diversidade, e a educação das relações étnico-raciais a estudantes, docentes e servidores, nos diferentes âmbitos da vida universitária.

A presença da população indígena como beneficiária do PAA – UFSCar foi colocada em pauta apenas mediante uma demanda levantada por professores da área de antropologia, que elaboraram documentos a respeito do tema, com dados de sua implantação por todo o país. A partir de então, esses professores passaram a fazer parte desse processo, tendo que negociar junto à instituição, conseguindo vitórias mas nem sempre tendo suas sugestões aceitas (como aconteceu no caso da exigência do atestado da FUNAI na auto-declaração para realizar a inscrição no vestibular, mencionado acima).

O Vestibular UFSCar 2008 para Candidatos Indígenas

Em 2007, foi criada a Comissão para o Vestibular Indígena da UFSCar, composta por professores de diversas áreas dessa instituição e responsável pela formulação de um vestibular específico para os candidatos indígenas. Ao longo de todo o ano, mas com frequência irregular, esta comissão se reuniu para discutir os critérios de avaliação que seriam instaurados no vestibular específico.

Foi neste ano de 2007 que ingressei no mestrado; porém, já havia acompanhado os debates no ano anterior. Como aluna, era restrita a minha presença em reuniões de comissões de professores ou outros debates internos, tendo participado apenas uma vez de uma reunião da comissão citada acima.

Esta comissão estipulava critérios para elaboração das questões, não podendo, no entanto, elaborá-las, pois a Resolução CEPE n° 563, que regulamentou a execução do processo seletivo destinado a candidatos indígenas, decidiu que as provas seriam elaboradas, aplicadas e avaliadas naquele ano pela Fundação de Apoio Institucional da UFSCar (FAI/ UFSCar). A maioria dos professores dessa comissão não tinha experiência com a temática indígena, desse modo, os poucos que tinham sugeriram textos e trabalhos da área para auxiliá-los nessa tarefa.

Na reunião em que estive presente, pude observar que havia uma certa compreensão de alguns professores de que seria importante constar nas questões “algo de indígena”, para que fossem mais facilmente compreendidas pelos candidatos, como, por exemplo, se em uma questão de física, para se medir a velocidade de determinado objeto, esse objeto fosse um arco e flecha, ou então em uma questão de biologia deveria ser utilizada alguma planta mais conhecida pelos

índios, etc. Esses professores estavam operando conceitos do mesmo modo que o debatido no capítulo anterior, como se houvesse como medir de alguma maneira no vestibular um “conhecimento indígena ou tradicional” que os estudantes teriam aprendido nas escolas indígenas, como se houvesse como inseri-los ou mesclá-lo nos conhecimentos exigidos no vestibular, ou como se a simples presença de objetos cotidianos indígenas – sem entrar no mérito da questão do cotidiano indígena metropolitano – pudesse tornar a questão, cuja resolução era algébrica ou matemática, mais compreensível aos candidatos indígenas. Felizmente, nem todos os professores pensavam assim. Mas, de um modo geral, havia muitas dúvidas sobre o que seria um vestibular específico para estudantes indígenas, como avaliá-los de uma maneira específica (sendo que as vagas eram pra índios de todo o país) e quais conhecimentos deveria se exigir que demonstrassem que eles estariam aptos a cursar o nível superior.

Algo bem claro para os professores era a necessidade de uma avaliação oral. Ora pois, os índios pertencem a tradições orais, eles diziam. Opinião clara do senso comum. No entanto, relacionar essa tradição oral a uma prova para ingressar numa universidade me pareceu uma enorme confusão. Além disso, acreditavam que os candidatos indígenas teriam mais facilidade para se expressar oralmente. Outro erro, que não previa a variedade das éticas e das etiquetas do falar indígena³⁷. Nos dias do vestibular, essa prova oral causou uma enorme preocupação e muito receio para os candidatos indígenas, que não faziam a menor ideia do que esperar dela, como veremos adiante.

Após algumas reuniões e muitos debates, foi elaborado um documento com critérios para as formulações das questões e encaminhado à FAI/UFSCar, o qual, infelizmente, eu não tive acesso, dadas as exigências de sigilo que recobrem esses exames.

As inscrições para o vestibular foram do dia 26 de novembro até o dia 20 de dezembro de 2007 (prazo para postagem). No dia 14 de janeiro foram convocados para as provas 128 candidatos inscritos nos respectivos cursos:

³⁷ Os Xikrin, por exemplo, povo indígena do sudoeste do Pará, já mencionados acima, possuem como prerrogativa em seu processo de aprendizado algumas especificidades, como discricção e *pai'am* (vergonha), e não costumam demonstrar seus conhecimentos antes de estarem prontos, ou seja, antes de atingirem maturidade para tal, assim como não destacam suas habilidades frente àqueles que as possuem há mais tempo. O que fez com que já enfrentassem algumas dificuldades no processo escolar, como afirma Cohn (2006, p. 504, grifo da autora): “os professores esperavam que as crianças “participassem” das aulas, respondessem a perguntas e elas não se sentiam à vontade para falar em sala de aula, muito menos de um modo que lhes lembra muito diretamente a oratória masculina – aquele em que alguém se destaca e fala sozinho, ganhando a atenção de todos”.

Medicina	25	Educação Física	14	Fisioterapia	11	Enfermagem	10
Psicologia	7	Letras	7	Engenharia Agrônômica	7	Ciências Sociais	6
Pedagogia	6	Engenharia Florestal	6	Turismo	4	Ciência da Computação	4
Terapia Ocupacional	3	Filosofia	3	Imagem e Som	3	Engenharia Civil	2
Engenharia de Computação	2	Engenharia de Produção	2	Matemática	2	Biotecnologia	1
Ciências Biológicas	1	Estatística	1	Física	1		

O Vestibular para Candidatos Indígenas da UFSCar foi realizado entre os dias 09 e 10 de fevereiro de 2008, mas, antes disso, tendo ficado sabendo que a universidade estava precisando de pessoas para auxiliar os candidatos, prontamente, me coloquei à disposição. Assim, dois dias antes das provas, fui convidada para uma reunião sobre a programação do vestibular indígena. Estavam presentes a professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, coordenadora do Grupo Gestor de Ações Afirmativas da UFSCar, e Regina Aparecida Lima Melchiade, funcionária do quadro técnico/administrativo da UFSCar. Na verdade, esta funcionária se tornou a maior encarregada de prover as necessidades dos estudantes indígenas desde a recepção nos dias do vestibular como também após o ingresso. Além delas, estavam presentes cerca de 11 alunos do curso de pedagogia da UFSCar, alunos da professora Petronilha, que se disponibilizaram voluntariamente a ajudar na recepção dos estudantes indígenas.

A pauta da reunião tratava da recepção dos estudantes indígenas para o vestibular da UFSCar e da ajuda que seria disponibilizada a esses estudantes durante os dias das provas. Transmitiram-nos os horários e locais das provas e das refeições, assim como algumas informações sobre o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar que poderiam nos ser questionadas pelos estudantes indígenas. Fomos informados sobre uma ampliação do Programa de Acolhimento e Apoio aos estudantes indígenas, que contava com a oferta de moradia e alimentação, e a partir de então também ficaria encarregado de criar condições para que os estudantes tivessem todo o apoio psico-pedagógico necessário. Ademais, estava sendo previsto um espaço físico para atividades de intercâmbio cultural. Também foram decididos os horários

nos quais nos dividiríamos para estar presente no alojamento junto aos candidatos indígenas ao vestibular, inclusive durante as noites de sexta e sábado. Eu, que tinha muito interesse em acompanhar esses dias do vestibular, me disponibilizei a estar presente em todos os horários, inclusive durante as duas noites. Ninguém se manifestou contra. Os outros membros, então, se dividiram para me acompanhar nesses horários, pois deveríamos estar sempre em 2 ou 3 por horário.

Além dessas informações, alguns assuntos também foram discutidos a fim de esclarecer aos estudantes membros da Equipe algumas questões que envolvem o tema do ingresso de estudantes indígenas no ensino superior. Deste modo, a professora Petronilha reiterou algumas bases da educação indígena, na qual, segundo ela, os índios que ingressam na universidade não deixam de ser índios, de participar da sua comunidade indígena, e, ao mesmo tempo, buscam se capacitar para lidar com instrumentos necessários a uma formação profissional e darem, assim, algum apoio em retorno à comunidade.

Por fim, algumas sugestões nos foram pedidas sobre como receber os estudantes e de que forma tratá-los ao longo desses dias, especialmente a mim, por ser aluna de antropologia e tratar do tema em minha pesquisa. De imediato, nada mais pude dizer do que aconselhar a tratá-los da mesma forma que trataríamos qualquer candidato a um vestibular, dar-lhes as informações necessárias e conselhos sobre a execução das provas, acompanhá-los aos locais de provas e distraí-los com conversas e passeios, sempre que possível, pois possivelmente todos estariam tensos nesses dias.

Ao fim da reunião, a equipe presente, aproximadamente 14 pessoas, foi nomeada de Equipe de Acolhimento dos Estudantes do Vestibular UFSCar 2008 para Candidatos Indígenas.

No dia seguinte, sexta-feira, 08 de fevereiro, às 17h30 estava marcada a chegada dos estudantes indígenas na UFSCar. Deveríamos, nós da Equipe, aguardá-los em frente ao ginásio menor de esportes, no interior do *campus* de São Carlos, onde ficariam alojados. Por volta das 18h começaram a chegar os estudantes, mas logo descobrimos que alguns já haviam chegado bem antes disso, no meio da tarde, e ficaram passeando pela universidade. Após recebê-los, acompanhamo-los ao Restaurante Universitário para que pudessem jantar (todas as refeições,

desde o jantar da sexta-feira, 08, até o café da manhã da segunda-feira, 11, foram gratuitamente oferecidas pela UFSCar para os candidatos indígenas assim como para os membros da Equipe de Acolhimento). Mais ao final do dia, por volta das 20 horas, quatro estudantes indígenas do Estado do Pernambuco, de etnia Xukuru do Ororubá, chegaram na universidade. Estavam viajando há quase dois dias, e um dia todo sem alimentação. Neste momento, o restaurante da universidade já se encontrava fechado, e então tive a ideia de levá-los à lanchonete mais próxima para que pudessem comer alguma coisa. Muitos outros índios me acompanharam e, assim, foram conhecendo um pouco da universidade. Ao final do dia, eram cerca de quarenta índios candidatos ao vestibular presentes, sendo que a maioria vinha do Estado do Mato Grosso do Sul, aproximadamente 15 estudantes. Esse número total de candidatos presentes, como se pode notar, é bem menor que o número de inscritos (128). Não há informações ao certo sobre as razões da ausência desses candidatos, que pode ter se dado por motivos diversos, mas muitos candidatos presentes comentaram sobre a dificuldade de conseguir recursos para o deslocamento até São Carlos. Os estudantes de Pernambuco, por exemplo, comentaram que conseguiram ajuda de um vereador de sua cidade, mas que se não fosse por ele, não teriam conseguido estar presentes. Alguns estudantes até se arriscaram a oferecer algumas sugestões à UFSCar, como, por exemplo, realizar a prova em diversos pólos no Brasil, ou seja, em várias capitais, já que, afinal, se trata de uma universidade federal e com vagas para índios de todo o país.

Durante a noite, no alojamento, tive algumas conversas com os candidatos e muitas delas me fizeram refletir sobre a questão da educação escolar indígena diferenciada. Uma das estudantes, índia Pataxó Hã Hã Hãe do Estado da Bahia, candidata ao curso de enfermagem, me disse que um dos problemas mais recorrentes para os índios na Bahia é a falta de oportunidades para estudar. Muitos estudantes também afirmaram que as escolas indígenas costumam ter um ensino fraco, e que não prepara para o vestibular. Por exemplo, não oferecem ensino de línguas estrangeiras, como o inglês, disseram. O Vestibular para Candidatos Indígenas da UFSCar 2008 não apresentava questões sobre língua estrangeira, como muitos outros vestibulares específicos para índios, mas provavelmente ao longo dos cursos seria exigido o conhecimento sobre essa língua. Comecei a pensar se estudar em uma escola indígena diferenciada seria uma desvantagem para os estudantes indígenas que pretendem prestar vestibular para cursos não-específicos, especialmente por essas escolas enfrentarem muitos desafios com relação ao ensino, o que talvez

dificultaria o acompanhamento dos alunos durante os cursos de graduação, mesmo após terem sido aprovados no vestibular.

Foi uma noite tranqüila no alojamento, alguns candidatos ficaram acordados até tarde tomando tereré, bebida típica nos estados de MS e MT, e conversando, outros dormiram mais cedo. Um deles manteve a noite toda um radinho ligado, para descontentamento de outros estudantes. O alojamento foi preparado no ginásio menor de esportes da UFSCar, um salão grande e bastante arejado, no qual foram colocados colchões para dormir. Alguns candidatos não trouxeram roupa de cama, nem cobertor, e durante a noite reclamaram um pouco de frio. Mas não houve muitas reclamações. Algumas luzes foram mantidas acesas, para que pudessem levantar e ir ao banheiro. Os banheiros e vestiários eram próximos. Um segurança foi contratado para passar o tempo todo, inclusive à noite, vigiando o alojamento e a entrada e saída dos estudantes.

Às 6 horas da manhã do sábado, acordei e, junto com outro membro da equipe de acolhimento, Teresa, aluna da pedagogia que também esteve bastante presente nesses dias, começamos a chamar os estudantes para que se levantassem. O horário do café da manhã iniciava às 6h 30 minutos e a prova objetiva (a prova escrita) começaria às 8 horas. Nós, membros da equipe, estávamos encarregados de acompanhar a todos e garantir que não se atrasassem. Mas não tivemos problemas quanto a isso. Todos os estudantes pareciam estar bastante apreensivos e, ao mesmo tempo, entusiasmados com o vestibular e com a oportunidade do ingresso na universidade, e não correriam o risco de se atrasar e perder a prova.

A prova objetiva constava de quarenta questões, com cinco alternativas cada uma, distribuídas da seguinte maneira: oito questões de leitura, compreensão e interpretação de textos, quinze de ciências naturais (cinco de física, cinco de química e cinco de biologia), cinco de matemática, seis de história e seis de geografia.

Quanto aos textos utilizados para responder algumas questões, o primeiro do caderno de questões era retirado de um livro chamado *Os Tupinikim e os Guarani contam (1999)*, organizado por educadores Tupinikim e Guarani e Mugaribi, e tratava de uma história sobre os Guarani. Outro texto utilizado na prova de Geografia era um trecho do texto de Curt Nimuendaju, também sobre índios Guarani, chamado: *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani ([1914]1987)*. Além desses dois textos, havia apenas outros dois na Prova de Leitura, Compreensão e Interpretação de Textos sobre a imigração de brasileiros em Portugal. Notamos com isso que os textos que tratavam de temáticas indígenas eram todos

sobre índios Guarani, o que causou certo incômodo em alguns índios de outras etnias, como afirmou uma Pataxó Hã Hã Hãe: *“Tem muitas coisas sobre guarani, por que não tem sobre o meu povo?”*

Algumas questões de outras disciplinas também incluíam em seus enunciados algum tema indígena ou personagens indígenas, como a questão 23 de biologia, copiada a seguir:

Questão 23

No ano de 1854, o presidente dos Estados Unidos fez a uma tribo indígena a proposta de comprar grande parte de suas terras, oferecendo, em contrapartida, a concessão de uma "reserva". O texto com a resposta do chefe indígena distribuído pela ONU no Programa para o Meio Ambiente tem sido considerado, através dos tempos, como um dos mais belos e profundos pronunciamentos já feitos a respeito da defesa do meio ambiente.

Nesta carta-resposta lê-se, a seguinte frase:

“O que ocorrer com a terra, recairá sobre os filhos da terra. O homem não tramou o tecido da vida; ele é simplesmente um de seus fios. Tudo o que fizer ao tecido, fará a si mesmo.”

As ações humanas listadas abaixo prejudicam o ambiente:

- I- A destruição dos manguezais.
- II- Despejo de esgotos sanitários sem tratamento em rios ou mar.
- III- Presença de lixões e aterros sanitários, sem infra-estrutura adequada, próximos a rios.

Relacione as ações humanas listadas acima com as suas conseqüências para o meio ambiente e assinale a alternativa correta:

	Diminuição da reprodução de várias espécies aquáticas	O crescimento acelerado de bactérias que consomem o oxigênio da água	Surgimento de doenças, o solo fica contaminado e as águas, inclusive as subterrâneas, são poluídas
--	---	--	--

a)	I, II e III	Apenas II e III	Apenas II e III
b)	Apenas II	I, II e III	Apenas I e III
c)	Apenas I e II	Apenas II e III	Apenas II
d)	Apenas I	Apenas II	Apenas III
e)	Apenas I e III	Apenas II e III	Apenas I

Podemos notar nessa questão que ela faz apenas referência a temas ou a personagens indígenas em seu enunciado, mas de modo desconectado ao conhecimento exigido, que está de acordo com a disciplina na qual está inserida (Biologia). Ou seja, apresenta em seu enunciado um momento da história de um personagem indígena, mas o que exige de fato é que os candidatos saibam quais as consequências de algumas ações humanas para o meio ambiente de acordo com as concepções das ciências biológicas – questão que, aparentemente, se espera que o aluno tenha aprendido nas aulas de biologia.

Podemos citar o mesmo procedimento em outras duas questões, 24 e 28 de matemática:

Questão 24

Após a demarcação e homologação das terras indígenas de uma aldeia, os índios começaram o cultivo de milho em larga escala. Para evitar prejuízos, o cacique consultou um engenheiro agrícola de uma instituição de pesquisas agrônômicas, com o objetivo de usar adequada e racionalmente adubo em sua lavoura. Feita a análise da terra, observou que a produção P é dada pela expressão:

$$P(x) = -\frac{1}{8}x^2 + \frac{5}{4}x + 3$$

em que x representa a quantidade de adubo (em quilo) por hectare.

Um assistente do engenheiro, que o acompanhava na ocasião, fez alguns cálculos e apresentou as seguintes conclusões.

I- A produção em toneladas por hectare será a mesma, não adubando a terra ou adubando-a, utilizando 10 kg de adubo por hectare.

II- A produção será nula ao utilizar-se de 11,5 kg/ha de adubo.

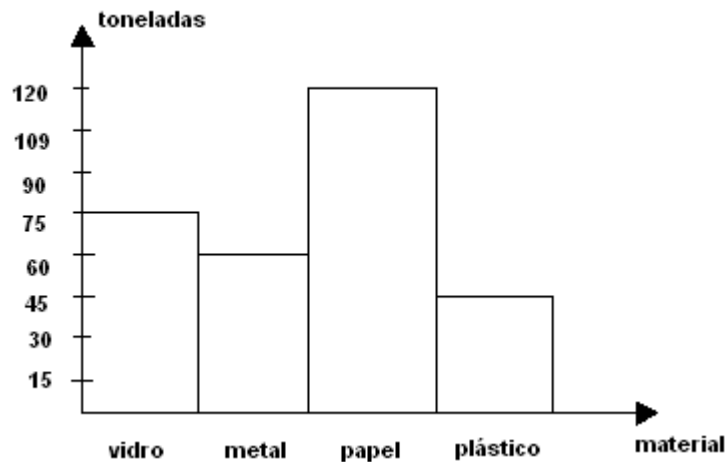
III- A produção máxima por hectare será de 6,125 toneladas.

O engenheiro e o cacique, efetuaram alguns cálculos e verificaram que:

- a) Apenas as conclusões I e III estão corretas.
- b) Apenas a conclusão II está correta.
- c) Apenas as conclusões I e II estão corretas.
- d) Apenas as conclusões II e III estão corretas.
- e) Todas as conclusões estão corretas.

Questão 28

Uma comunidade indígena organizou uma campanha de coleta de lixo reciclável. Os recursos arrecadados com a venda desse material serão destinados à construção de uma quadra de esportes. As quantidades coletadas de cada tipo estão registradas no gráfico a seguir:



Considere as seguintes proposições:

I- A quantidade de vidro coletada corresponde a $\frac{1}{4}$ do total coletado.

II- A quantidade coletada de vidro e plástico, juntos, corresponde ao dobro da quantidade coletada de metal.

III- A quantidade coletada de plástico corresponde a $\frac{3}{20}$ do total coletado.

Podemos afirmar que:

- a) Apenas as proposições I e III estão corretas.
- b) Apenas as proposições II e III estão corretas.
- c) Todas as proposições estão corretas.
- d) Apenas a proposição I está correta.
- e) Apenas as proposições I e II estão corretas.

Já algumas questões de história e geografia exigiram do candidato um conhecimento sobre a legislação e a história dos povos indígenas no Brasil, muito vezes de modo generalizado, e também com ênfase nos Guarani. Um exemplo é a questão 33, de história:

Questão 33

As afirmativas seguintes referem-se à organização e resistência das populações indígenas no Brasil.

I- A Guerra da Cabanagem (1843-1840), ocorrida no Pará e espalhada por quase todos os rios amazônicos, contou com a participação de indígenas de várias etnias, entre as quais os Mawé e os Mura, tendo como um dos grandes líderes na região do baixo Madeira, o cacique Mawé Leão Crispim.

II- O direito dos povos indígenas sobre os seus territórios foi reconhecido em quase todas as Constituições republicanas no Brasil, exceto na Constituição de 1891.

III- Na década de 1990, o cenário político nacional, marcado pela “transição democrática”, pela hegemonia de controle da FUNAI sobre a política indigenista e pela emergência de novos atores no campo do indigenismo, possibilitou a consolidação das organizações indígenas que vinham se constituindo desde finais da década de 1970.

Podemos afirmar que:

- a) Todas são verdadeiras.
- b) Apenas I é verdadeira.
- c) Apenas I e II são verdadeiras.
- d) Apenas I e III são verdadeiras.
- e) Apenas II e III são verdadeiras.

Difícilmente nas questões de história de um vestibular é encontrada uma questão que aborde de modo tão específico aspectos da política indigenista, pois também é difícil encontrar livros didáticos dessa disciplina que tratem do assunto. Pesquisas sobre o assunto (GOBBI, 2006) nos informam que a temática indígena é apresentada de forma muito retrógrada e generalizada

nos livros de história nas escolas brasileiras. A questão com a qual nos debatemos aqui é porque os organizadores da prova esperavam dos candidatos um conhecimento sobre a história da política indigenista no Brasil; por serem índios eles deveriam saber? Por terem estudado em escolas indígenas? Esse conteúdo é ensinado em todas as escolas indígenas? Pois sabemos que os conteúdos ensinados nas escolas indígenas variam de uma para outra. Além disso, vários candidatos ao vestibular poderiam não ter estudado em escolas indígenas, pois não era uma exigência.

A questão 38, de geografia, merece também um comentário:

Questão 38

O texto de Curt Nimuendaju, “As lendas da Criação e destruição do mundo como fundamentos da religião Apapocúva-Guarani” [apresentado de forma integral no início da prova de geografia] revela alhures que as longas caminhadas dos Guarani, chamadas – guata na língua Guarani, são parte de sua cultura e do seu modo de vida tradicional. De acordo com diversos pesquisadores, apesar da grande dificuldade de acesso à terra, os Guarani atuais continuam se deslocando, fundando aldeias e produzindo seu próprio território. As dificuldades de acesso à terra pelos Guarani, bem como pelas demais populações indígenas no Brasil atual, estão relacionadas:

a) À falta de terras férteis no Brasil. Como o país é muito populoso e precisa alimentar sua população, as terras disponíveis são utilizadas para agricultura e pecuária. O resultado disto é que as populações indígenas perdem boa parte de suas terras ou se deslocam em busca de terras distantes das áreas de produção agrícola.

b) À legislação brasileira que não prevê o direito de acesso à terra aos povos indígenas. Assim, quando a população indígena tem suas terras invadidas não pode reivindicar seus direitos sobre ela. Sem apoio jurídico, os índios são obrigados a abandonar suas terras.

c) À atividade agropecuária, à exploração mineral, à extração madeireira e à construção de rodovias e hidrelétricas. O resultado disto é o afastamento dos índios de suas terras e até o seu extermínio, levando à degradação ambiental do território indígena e comprometendo a sobrevivência e a qualidade de vida das sociedades que o habitam.

d) Às características históricas e culturais da população indígena no Brasil. Boa parte da população indígena não atribui importância ao uso da terra para o plantio, e abandonam, com frequência, suas terras deixando-as livres para a ocupação agrícola e pecuária.

e) À atuação de proprietários rurais que compram a preços baixos as terras indígenas e depois empregam os índios como mão de obra na agricultura. Disso resulta que terminada a colheita, os índios ficam desempregados e sem suas terras, sendo obrigados a migrar para as cidades.

Um dos candidatos, por exemplo, me informou que colocou a alternativa “d” porque na sua aldeia eles não plantam mais. Ou seja, ele respondeu de acordo com a sua situação, e não com um contexto geral (ou generalizado) dos povos indígenas. Porém, a alternativa correta, de acordo com o gabarito das provas, era a “c”. Outros erros como esse poderiam ter sido cometidos, devido a evidente politização da questão, como um candidato que não achasse que a FUNAI promoveu as organizações indígenas, por exemplo.

Às 9 horas desta mesma manhã, chegaram alguns candidatos indígenas da cidade de Araçatuba. Não foi permitido que fizessem a prova, pois as portas do prédio fechavam às 8 horas e, a partir desse horário, não seria mais permitida a entrada de nenhum candidato, um procedimento de praxe na organização de vestibulares das universidades. Eu não estava presente no momento, pois durante a realização das provas não era permitido a nenhum membro da equipe que entrasse no prédio. Mas quando retornei à UFSCar, por volta das 11 horas, horário em que alguns candidatos já estavam terminando as provas e deixando o prédio, fiquei sabendo do ocorrido. Alguns índios acompanhantes deste grupo que chegou atrasado me disseram que haviam ficado sem transporte de última hora e por isso saíram atrasado e não chegaram a tempo do horário marcado para o início das provas, mas estavam extremamente decepcionados, pois viajaram de longe para participar do vestibular. Não foi possível fazer nada para ajudá-los, pois a realização do vestibular ficou a cargo da FAI/ UFSCar (Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico) que não permitiu mudar seus procedimentos.

Durante o almoço conversei um pouco sobre essa questão da pontualidade com as duas acompanhantes dos estudantes indígenas do MS, uma professora e uma diretora de escola, ambas indígenas. Elas me disseram que a pontualidade é uma das grandes dificuldades que enfrentam na escola da aldeia, pois as crianças não chegam no horário das aulas, não estão acostumados a ter

horário. Segunda a professora Janete, são “diferenças culturais”, “*não faz parte da nossa cultura*”, ela me disse. Ao longo do ano vimos que cumprir todos os horários e prazos das disciplinas também foi uma das dificuldades apresentadas pelos estudantes indígenas em seus cursos na UFSCar, como veremos mais à frente.

Durante os dias de prova, as refeições foram todas gratuitamente oferecidas pela universidade e servidas no Restaurante Universitário³⁸. O cardápio foi composto de alimentos comuns à rotina do restaurante, como arroz, feijão, salada e carne, com o acréscimo de alguns alimentos, como peixe e mandioca, sugeridos pela Comissão do Vestibular, por ser, segunda esta, comuns à alimentação dos povos indígenas. Não houve muitos comentários sobre as refeições, apenas as acompanhantes dos estudantes do MS me disseram que ficaram satisfeitas e que ficariam tranquilas em saber que os alunos aprovados no Vestibular teriam essa alimentação gratuita ao longo da graduação³⁹.

No período da tarde do sábado foi realizada a prova de redação, que teve início às 14h e se estendia por no máximo 2 horas. O tema da redação era sobre a educação no Brasil, e um dos textos apresentados para consulta tratava da educação indígena. Não tive acesso às provas dos alunos, e quando os questionava sobre como haviam se saído, eles não sabiam me responder ao certo, provavelmente por se tratar de uma prova dissertativa, ou seja, de difícil julgamento do próprio desempenho.

Nesta mesma tarde, após todos terem finalizado a prova de redação, os candidatos foram convidados a participar de uma roda de conversas no próprio local do alojamento. Quem teve a ideia e os chamou foram duas mulheres indígenas que haviam sido convidadas pela Comissão do Vestibular para também auxiliar os candidatos indígenas durante esses dias na UFSCar, Dora Pankararu, funcionária da Casa de Saúde do Índio da cidade de São Paulo e egressa da PUC/SP, e Poty Poran, professora Guarani da aldeia Tekoá Ytu localizada no município de São Paulo. Poucos candidatos participaram da roda de conversas, pois muitos estavam descansando e alguns passeavam pelo *campus*. Eles foram convidados a se apresentar, dizendo nome, etnia, local de origem, curso de interesse e o que mais quisessem. Após as curtas apresentações, Dora Pankararu

³⁸ O Restaurante Universitário não estava funcionando normalmente devido ao período de recesso escolar, mas estava abrindo para os estudantes do curso de Pedagogia da Terra, curso específico oferecido nos períodos de férias, e abriu também para receber os estudantes indígenas candidatos ao vestibular, assim como seus acompanhantes (professores, pais, funcionários encarregados dos transportes...) e os envolvidos com o vestibular que necessitassem de alimentação, como nós da Equipe de Acolhimento.

³⁹ Como dito acima, alimentação e moradia são previstos como mecanismos de permanência do PAA/ UFSCar.

falou sobre a importância dessa oportunidade para os estudantes indígenas, sobre a relevância de se realizar um curso universitário e sobre a possibilidade de utilizarem o curso e os conhecimentos que adquiririam a favor do cumprimento de seus direitos e dos direitos de toda a população indígena. A conversa não se estendeu muito mais que isso, assim como o acompanhamento e o auxílio dessas mulheres indígenas⁴⁰.

No fim do dia, conversei com alguns candidatos sobre suas avaliações a respeito das provas, como se saíram, quais suas expectativas. Duas índias Pataxó Hã Hã Hãe, do Estado da Bahia, candidatas a Enfermagem e Medicina, me contaram sobre alguns procedimentos de partos na aldeia e disseram que gostariam de ingressar em cursos da área de saúde para ajudar as mulheres que sofrem muito com os partos, *“têm coisas que fazem parte da nossa cultura, mas que atualmente têm trazido muitas doenças para as mulheres, e elas sofrem muito”*, me disse uma delas, se referindo a problemas causados nos partos. Eu a questionei sobre como ela pretendia ajudar ao fazer um curso de medicina ou enfermagem, e ela me disse: *“Eu não pretendo mudar muita coisa, nem deixar perder a cultura, por exemplo, a bebida de ervas que elas tomam após o parto é importante para limpar o corpo, mas ao invés de fazer o parto no chão, fazer na cama e limpar bem os instrumentos”*. E a outra ainda acrescentou: *“Se a gente leva os remédios pra eles tomarem e diz que é importante, eles acreditam porque eles confiam na gente, os mais velhos apoiaram bastante a gente vir prestar o vestibular”*. Algumas impressões sobre a universidade também me foram passadas. Acharam bonito, *“até que tem bastante natureza”*⁴¹, disse um índio Xukuru do PE, candidato (e futuramente aprovado) de Psicologia.

À noite, os acompanhantes dos estudantes do MS quiseram levar os candidatos a uma lanchonete e a passear pela cidade e, assim, distraí-los um pouco e aliviá-los da tensão das provas. Mas não foi possível levar também os outros estudantes, pois não havia transporte. Fiquei, então, no alojamento conversando com alguns deles, e logo dormimos, pois o dia havia sido cansativo.

No domingo, levantamos novamente muito cedo. Era o dia da última avaliação, a oral. A expectativa e a apreensão dos candidatos eram grandes, pois não sabiam exatamente como seria

⁴⁰ Com exceção de um candidato Guarani de São Paulo, elas não passavam de estranhas para os candidatos indígenas, demonstrando uma tendência replicada pela UFSCar de achar que por serem índias seriam mais aceitas pelos candidatos, ou seja, que por ser índio entende melhor o índio, homogeneizando e generalizando os povos indígenas.

⁴¹ O *campus* de São Carlos/SP da UFSCar é bastante arborizado e ainda conta com um lago em seu centro. Além disso, está localizado a uma certa distância do centro da cidade.

essa prova, sobre o que seriam questionados, como deveriam se portar... Como a avaliação era individual, foram divididos alguns horários para atender turmas de alunos. Portanto, nesta manhã, nem todos se levantaram para o café da manhã, apenas aqueles que faziam parte da primeira turma que seria avaliada e os que não quiseram perder a refeição.

Eu, particularmente, estava bastante curiosa sobre essa modalidade de prova, pois me perguntava se seriam feitas questões sobre conteúdos de disciplinas das áreas dos cursos que os candidatos estavam prestando, ou se seriam questões mais pessoais, como uma espécie de entrevista. Uma aluna membro da Equipe de Acolhimento me disse que acreditava que seriam questões sobre conteúdos das disciplinas, pois segundo lhe foi dito certa vez por uma professora da comissão que organizou o vestibular: “*assim é mais fácil para os estudantes indígenas se expressarem devido às suas tradições orais*”. Esse tipo de raciocínio indica a crença de que esses conteúdos – de química, física, português, matemática, etc. – exigidos nas provas do vestibular e posteriormente ao longo dos cursos são transmitidos oralmente, esquecendo que o foram em ambiente escolar. Ademais, se as escolas, inclusive as indígenas, priorizam cada vez mais a escrita como meio de produção e transmissão de conhecimentos, ou melhor, de conteúdos escolares (SCARAMUZZI, 2008), como esperar que os alunos indígenas se expressem melhor oralmente? E aqui podemos retomar o que foi discutido na primeira parte desse trabalho sobre a sustentação de um problema sério e de fundamental importância: confundir esses *conteúdos* escolares com conhecimentos ou saberes indígenas que são produzidos e transmitidos por *processos* de naturezas diferentes, que variam de acordo com seus contextos locais. O mais grave é que, a partir dessa confusão, exige-se do candidato indígena algo do qual ele não tem como e nem porque saber. Os candidatos que prestaram o vestibular da UFSCar possuíam biografias escolares muito diversificadas, alguns eram egressos do ensino médio formal em escolas não-indígenas⁴²; e outros haviam completado os estudos nas escolas de suas aldeias, o que, no entanto, poderia não dizer muito, pois, além dessas escolas apresentarem condições muito diferentes com relação ao aspecto “diferenciado”, ou seja, à aplicabilidade de projetos pedagógicos específicos, esses projetos por si só – se colocados em prática – possuiriam

⁴² Como era o caso de Ednaldo, Xukuru do Ororubá, candidato e futuramente aprovado em Psicologia, que me contou que estudou até a 4ª série na escola da aldeia e depois foi finalizar os estudos na escola do município, que ficava a 8 km de sua casa (Pesqueira/PE). Contudo, o fato de, já mais adulto, ter sido Agente Indígena de Saúde e uma liderança em sua aldeia talvez o tenha auxiliado a obter sucesso na prova oral; mas nem todos os candidatos possuíam esse histórico de envolvimento político ou profissional com a sua comunidade.

características próprias de trabalhar os conteúdos escolares. Se não bastassem essas incoerências, afirmar que as populações indígenas possuem tradições orais – o que já tende a homogeneizá-las e generalizá-las – não significa dizer que estas se expressem oralmente em determinados contextos, como, no caso, os escolares⁴³.

Fiquei esperando os candidatos terminarem as provas. Descobri pelos seus relatos que cada candidato foi entrevistado por dois professores da universidade, dos quais pelo menos um era da área na qual o candidato pretendia ingressar. As provas, por sua vez, variaram entre entrevistas com questões mais pessoais, como o porquê da escolha dos cursos, o que pretendiam fazer quando se formassem, e entre questões mais objetivas sobre conteúdos disciplinares ou coisas do tipo. Temos alguns exemplos: João Guilherme, Terena de MS, candidato a Engenharia de Computação, me contou que perguntaram para ele como era feita uma lâmpada. Já Agenor Custódio, também Terena do MS, candidato a Imagem e Som, me informou que o questionaram sobre seu interesse no curso, se ele pretendia depois trabalhar em prol de sua comunidade indígena e como o faria. Os candidatos à área de saúde foram os mais questionados sobre se havia interesse ou não em trabalhar posteriormente em suas aldeias/ comunidades de origem. À Jiene Pio, Terena de SP, candidata a Filosofia, fizeram uma pergunta bastante estranha. Lembrome que ela saiu muito chateada da prova, com a certeza de que não tinha sido aprovada, e me contou que lhe haviam feito a seguinte questão: “o que quer dizer para você a frase ‘o céu cair sobre nossas cabeças?’”. Ela me disse que para ela essa frase não fazia sentido algum, e foi o que respondeu aos professores. Logo depois ouvi Dora Pankararu, que estava acompanhando os candidatos a convite da UFSCar (como relatado acima), dizer para Jiene: “*Mas você não conhece uma dança dos Terena em que as mulheres protegem a cabeça porque alguma coisa lhes será derramada, uma dança simbólica?*”, e Jiene respondeu que não. Cabe aqui uma observação: Jiene estava prestando vestibular para o curso de Filosofia. Voltamos, então, ao que foi mencionado acima sobre a confusão entre os conteúdos escolares e outros saberes indígenas. No caso, parece-me que houve uma tentativa de comparar mitos e expressões rituais (o significado de

⁴³ Novamente serve-nos o exemplo dos Xikrin (citados acima), cuja oralidade é expressada de modos específicos, com ênfase na figura masculina – madura, política, manifestada publicamente – ou a oralidade feminina, característica dos choros rituais – num contexto mais privado. E ainda, para ambos os sexos, uma ação permitida somente quando alcançada a maturidade no processo de aprendizado, quando estão prontos para expressar seus conhecimentos, como afirma Cohn (2005, p. 498): “Há várias coisas, por exemplo, que só se deve fazer quando a pessoa tiver alcançado a maturidade necessária e requerida. Por exemplo, falar em público em uma reunião em que os homens discutem questões políticas, ou liderar um canto, devem ser feitos apenas por homens maduros”.

uma dança) com conteúdos da disciplina Filosofia. Por que esperar que numa prova oral de vestibular para o curso de Filosofia a candidata indígena se recordasse do significado de uma dança de seu povo (que pode até mesmo não ser conhecida por ela)? Por que esperar que ela estabeleceria essa comparação, esse paralelo? Afinal, por que sequer achar que a dança tenha um “significado” e que seja discutido igualmente por todos os seus membros?

Tauã, Terena de MS, candidato a Engenharia de Produção, me disse que achou as provas fáceis, inclusive a oral: *“Me perguntaram quantos dias leva pra Terra dar uma volta no Sol, e me pediram pra localizar o Brasil no mapa do mundo, pra usar a bússola. Muito fácil”*.

A prova oral se prolongou até o meio da tarde de domingo. Após isso, alguns estudantes já começaram a ir embora. Acompanhei alguns até a rodoviária. Muitos tinham longos caminhos pela frente, para outros estados. Os meninos Xukuru do Ororubá, de Pernambuco, por exemplo, não conseguiram financiamento para passagens aéreas e iam retornar de ônibus, em três dias de viagem.

Mas alguns estudantes preferiram deixar para ir embora mais à noite, como o grupo que veio de MS, ou na segunda, como os dois meninos do Acre e um de SP. Estes que ficaram, muito animados, especialmente os do MS, antes de irem embora, participaram de uma festinha regada de muito forró e animação que acontecia num prédio ao lado da moradia estudantil, organizada por alunos do curso de Pedagogia da Terra.

Assim, esta festa encerrou um fim de semana que propiciou uma importante experiência para muitos dos estudantes indígenas que prestaram o vestibular da UFSCar, principalmente para os que nunca haviam prestado algum vestibular. Muitos estavam inseguros, pois já haviam parado de estudar há bastante tempo, mas alguns me disseram ter feito um bom exercício para tentar lembrar os conteúdos das aulas. Também afirmaram que a experiência valeu não só pela realização das provas, as quais testaram seus conhecimentos, suas habilidades na escrita, em lidar com suas emoções como ansiedade, nervosismo, mas também pelo fim de semana os ter possibilitado conhecer uma cidade nova, uma universidade pública (na qual alguns nunca estiveram), conhecer pessoas de outros lugares, trocar suas experiências de estudos e dividir seus desejos sobre seus objetivos profissionais.

Quanto às provas, não foi possível obter a informação do rendimento dos candidatos, tendo sido divulgada apenas a lista dos aprovados, que já estava disponível no site da universidade no dia 15 de fevereiro, com o resultado de 16 candidatos aprovados. Entre os

aprovados, encontravam-se 5 índios e 1 índia Terena do Estado do Mato Grosso do Sul nos cursos de Educação Física, Enfermagem, Engenharia de Produção, Engenharia de Computação, Imagem e Som e Engenharia Agrônômica (este último ofertado no *campus* de Araras/SP); 4 índias Terena do Estado de São Paulo nos cursos de Filosofia, Terapia Ocupacional, Pedagogia e Estatística; 3 índios Xukuru do Ororubá do Estado de Pernambuco nos cursos de Medicina, Enfermagem e Psicologia; 2 índios Guarani do Estado de São Paulo nos cursos de Turismo e Engenharia Florestal (ambos ofertados no *campus* de Sorocaba/SP) e 1 índio Manchineri do Estado do Acre no curso de Ciências Sociais. Todos os candidatos citados acima pelo nome foram aprovados.

Não me cabe aqui julgar os procedimentos da UFSCar neste vestibular, pois sabemos que todo o processo era bastante novo e que carecia de experiência. Além do mais, não há dúvidas de que foram ótimas as intenções por parte dos professores que compuseram a comissão de organização do vestibular. O que pretendi foi descrever alguns fatos que ocorreram, a fim de levantar discussões sobre este recente processo de inclusão de índios no Ensino Superior e auxiliar no esclarecimento de possíveis confusões.

Alguns momentos do Vestibular UFSCar 2008 para Candidatos Indígenas



Foto 01: No primeiro dia de avaliações, após café da manhã, candidatas indígenas e membros da Equipe de Acolhimento aguardando o horário da primeira prova (09/02/2008).



Foto 02: Candidatos indígenas aguardando chamada para a prova oral (10/02/2008).



Foto 03: Candidatos indígenas e acompanhantes durante uma das refeições no Restaurante Universitário (09/02/2008).

O início das aulas

Todos os candidatos aprovados no vestibular estavam presentes na UFSCar no dia 22 de fevereiro para fazer suas matrículas, com a exceção de Erinilso, aprovado no curso de Ciências Sociais, Manchineri do Estado do Acre, que não conseguiu passagem a tempo, mas mandou seus documentos para fazer a matrícula por procuração. Portanto, não houve segunda chamada. A partir desse dia, se instalaram na moradia estudantil em São Carlos para o início das aulas no dia 25 de fevereiro, e os que foram aprovados em cursos nos outros *campi* da UFSCar, se dirigiram para esses locais no primeiro dia de aula e lá passaram a morar também nas moradias estudantis oferecidas pela universidade.

Já neste dia, tiveram uma reunião com alguns representantes do Grupo Gestor de Ações Afirmativas da UFSCar sobre informações tais como os locais das aulas, a alimentação no Restaurante Universitário, a Moradia Estudantil, onde seriam alojados, e também sobre uma bolsa /atividade que todos receberiam.

Após a reunião, foram todos para a Moradia Estudantil para conhecer o lugar no qual iriam morar a partir de então. Os quartos nos quais eles ficariam não haviam sido definidos ainda. O estudante responsável pela organização da Moradia foi passando de bloco em bloco para ver aonde havia lugar vago, e qual a melhor maneira de alojá-los. Todos os estudantes indígenas, sem exceção, disseram que gostariam de ficar juntos. Como isso não foi possível, pois as pessoas que já moravam no lugar não podem ser retiradas de seus quartos, a não ser que aceitem, os estudantes indígenas acabaram ficando bastante chateados e um tanto indignados por não poderem ficar todos no mesmo bloco. O que, no entanto, ia ao encontro da opinião de um dos responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes indígenas que, segundo disse a mim e aos estudantes indígenas nesse mesmo dia, era importante que eles se integrassem com os estudantes não-indígenas, pois esse era o conceito de convivência com a diversidade esperado pela universidade. Não era, contudo, o que os estudantes indígenas pareciam esperar da universidade. Afinal, eles estavam sozinhos, em um local novo e diferente, só conheciam uns aos outros e preferiam ficar juntos. E certamente não estavam ali com o objetivo de aprender a conviver com não-índios, o que a grande maioria deles já sabia fazer muito bem, mas sim para estudar. No fim das contas, pareceu-me que foi feito o máximo possível para colocar os que vieram do mesmo lugar juntos. Assim, os estudantes do MS ficaram no mesmo bloco, as meninas de Bauru /SP

também, os meninos de PE também. Apenas os três estudantes que iriam para os outros *campi* da UFSCar ficaram em lugares improvisados, pois já nos próximos dias se mudariam.

Passaram o fim de semana se organizando no alojamento, conhecendo melhor a universidade e os novos colegas que moravam na Moradia Estudantil, e tentando se acostumar com todas as novidades.

Na manhã do dia 25, começaram as aulas. A primeira semana da UFSCar é marcada pela Semana da Calourada, na qual são realizados eventos para recepcionar os novos alunos, chamados de calouros. No primeiro dia acontece a recepção dos novos alunos pelos colegas do curso e às vezes também pela coordenação do curso. Há também o famoso “trote” e na UFSCar, geralmente, ele ocorre sem atitudes forçadas ou violentas, os alunos sendo apenas pintados e convidados a participar de brincadeiras para se entrosarem mais, e nenhum aluno é obrigado a participar. No fim deste dia, encontrei alguns dos estudantes indígenas e nenhum deles fez reclamação sobre o trote, muito pelo contrário, alguns estavam ainda pintados e me disseram ter conhecido bastante gente e ter sido muito bem recebidos. João Guilherme, estudante indígena aprovado em Engenharia de Computação, me contou que algumas pessoas do curso, alunos e/ou professores, sabiam que um índio havia passado no vestibular e que o estavam esperando com bastante entusiasmo e curiosidade, e que o trataram muito bem. Assim também foram os relatos dos outros estudantes indígenas, alguns mais animados com o dia que haviam passado, com as pessoas que haviam conhecido, e outros menos por terem participado menos do “trote”, por timidez ou por não gostarem muito dessas brincadeiras. Os estudantes indígenas dos cursos noturnos, no final deste dia, ainda não haviam passado por este momento, pois os cursos noturnos costumam realizar os “trotes” no horário da aula, ou seja, à noite, mas Agenor, aprovado em Imagem e Som, e Cedenilso, aprovado em Educação Física, estavam bastante ansiosos. E soube depois por eles que haviam se divertido bastante e que gostaram das pessoas.

Encontrei nesta noite também alguns estudantes indígenas numa festa realizada numa república⁴⁴ em São Carlos, do curso de Ciências Sociais, que é aberta a estudantes de qualquer curso. Estavam bastante entrosados entre si, um pouco cansados do dia cheio de novidades, mas conversei com eles e me pareceram bem.

Ao longo da semana foram ocorrendo outras atividades, como a Gincana dos Calouros na quarta-feira, a apresentação dos cursos, a Feira dos Calouros, etc. Não estive presente em todos e

⁴⁴ Nome que se costuma chamar as casas onde moram estudantes.

não sei ao certo se os estudantes indígenas participaram de tudo ou quem participou do que. Encontrei com alguns deles em alguns momentos e pareceram estar entrosados com os novos colegas. Pelas informações que me passaram depois, disseram que também estavam ainda um pouco perdidos com a quantidade de coisas novas, com o lugar novo para morar, as pessoas novas que conheceram, mas estavam tentando se acostumar.

Na semana seguinte, começaram as aulas. Participei de algumas reuniões noturnas com os estudantes indígenas, organizadas por eles mesmos para transmitirem informações uns aos outros, ou para se encontrarem mais (geralmente a iniciativa surgia de Edinaldo, Xukuru do Ororubá, estudante de Psicologia). Uma delas, por exemplo, foi realizada com a participação de uma aluna do curso de Letras, para informar sobre o curso de português que seria oferecido a eles (explicarei sobre o curso mais adiante). Mas em nenhuma dessas reuniões todos estiveram presentes. O que alguns me diziam é que estavam com muitas coisas pra fazer, tinham muitas aulas e se assustaram com a quantidade de coisas para estudar. Essa informação de que estavam correndo para tentar acompanhar as aulas, estudar e fazer a bolsa atividade e que muitos não estavam dando conta de tantos compromissos e deveres era geral. Pareciam muito assustados com tantas novidades e tantos compromissos, e apreensivos por temerem não dar conta de tudo. Tentei-lhes explicar que com todos os estudantes acontece isso, pois as disciplinas da universidade exigem muito mais do aluno do que as disciplinas das escolas. Contudo, para eles, a dificuldade parecia ser muito maior. Não tinham que lidar apenas com conteúdos escolares que nunca antes haviam estudado, inclusive de línguas estrangeiras como o inglês, mas também que lidar com todo um ambiente composto por lugares, pessoas e compromissos diferentes. Sendo assim, pude notar de modo bastante claro que esses estudantes indígenas que ingressam nos cursos universitários passam por algo que é comum aos estudantes que iniciam seus cursos em nível superior, a adaptação a uma nova condição e a uma nova vida; mas para eles isso ocorria de modo ainda mais potencializado.

Mais para frente, ouvi do pai de Tauã, estudante terena de Engenharia de Produção, a opinião de seu filho sobre as primeiras semanas de aula, que esclarece bastante como se sentia nesse período: *“Meu filho me ligou na primeira semana de aula e disse: ‘Pai, isso aqui é o paraíso, estou adorando’. Daí a duas semanas ligou de novo dizendo: ‘Pai, isso aqui é um inferno, é uma loucura, quero ir embora, não estou agüentando!’. E eu disse para ele ficar firme e agüentar porque era uma oportunidade muito importante que ele estava tendo”*.

Não foram poucos os comentários dos estudantes indígenas nesse sentido, resgatando suas memórias sobre as rotinas e os laços de convivência nas aldeias, sobre o fato de conhecerem muitas pessoas, de terem muitos amigos, visitarem frequentemente as casas dos familiares e amigos...Quando estive em julho de 2008 em aldeias Terena de onde alguns dos estudantes indígenas da UFSCar vieram, a aldeia Ipegue, a aldeia Água Branca e a aldeia Lagoinha, todas no município de Aquidauãna/MS, os estudantes me relataram suas rotinas, dizendo que, quando não estavam na escola, as atividades eram ajudar os pais na roça, em casa, ou em outros trabalhos, tomar tererê com os familiares e com os amigos na frente das casas, trocar horas de conversa, passear pelas aldeias, tomar banho de rio no calor, e em algumas noites ir aos bailes que são realizados nas próprias aldeias. Diziam também se conhecerem desde pequenos e sempre terem estudado juntos (as escolas dessas aldeias oferecem desde o ensino infantil até o ensino médio, portanto, quase todos os jovens completam seus estudos nelas). Não fiquei por lá muito tempo, portanto, não possuo impressões claras sobre esses relatos. Mas, para eles, essas afirmações denotavam as diferenças entre suas rotinas nas aldeias e o dia a dia de um estudante universitário composto de compromissos como aulas, estudos, bolsa-atividade e reuniões.

As primeiras impressões dos cursos (fracassos e sucessos)

Foi uma constante do primeiro semestre de 2008 a afirmação dos estudantes indígenas de que não estavam dando conta de acompanhar os cursos. Os compromissos eram muitos, aulas, estudos, bolsa/atividade, além de projetos (como organizar uma apresentação cultural), entrevistas, palestras, entre outros. Compromissos que preenchiam seus dias e que, além do mais, eram cheios de novidades, e, portanto, faziam com que seus dias fossem bastante agitados. Como já disse, parecia-me que os estudantes indígenas passavam por o que todos os estudantes passam quando ingressam em uma universidade, mas de modo ainda potencializado. Sentiam muita falta de casa, muitas saudades, muitas dificuldades em se adaptar. Disseram-me várias vezes que a vontade que tinham era sair correndo e largar tudo. Jiene, aluna de Filosofia, e Vera Lúcia, de Pedagogia, ambas terena da cidade de Bauru, haviam deixado seus filhos na aldeia e, além de saudades, estavam bastante preocupadas com eles, pois nunca haviam ficado tanto tempo longe.

As dificuldades em se adaptar, devido às diferenças e às saudades, somavam-se às dificuldades com os conteúdos das aulas. Alguns estudantes indígenas estavam há um bom tempo sem estudar, haviam terminado o ensino médio, feito cursos de formação, trabalhado e não se lembravam do conteúdo das aulas escolares. Com isso tudo, dois deles, Vera Lúcia, terena de Bauru, estudante de Pedagogia e Paulo Sérgio, guarani de São Paulo, estudante de Engenharia Florestal (*campus* de Sorocaba), abandonaram a universidade logo no início do primeiro semestre. Encontrei Vera um tempo depois, no dia da Apresentação Cultural na UFSCar, na qual participou junto com outras meninas das aldeias de Bauru, e ela me disse que largou os estudos porque não aguentou ficar longe dos filhos e da família, mas que havia se arrependido um pouco. De Paulo Sérgio não tive mais notícias, apenas soube que estava com muita dificuldade em se adaptar à Moradia Estudantil, que dizia não gostar de lá e que, no feriado da Páscoa, foi para a sua aldeia e não voltou mais.

Os outros estudantes indígenas não desistiram, ao menos não tão cedo. Alguns estudavam muito, o dia todo, até tarde da noite. Outros menos. Alguns frequentavam mais as festas, outros menos. Alguns estavam gostando mais do curso, outros me disseram não ser bem aquilo o que queriam. Ana Carolina e Sara, irmãs, terenas de Bauru, estudantes de Terapia Ocupacional e Estatística, pareciam as mais insatisfeitas com o curso que haviam escolhido. Não iam bem, faltavam bastante às aulas, não tinham muito ânimo e quase desistiram. Conversei com a coordenadora do curso de Estatística e ela me informou que Sara parecia muito desinteressada e nunca a havia procurado, então ela mesma achou melhor chamá-la para uma conversa e assim saber melhor o que estava havendo. Sara dizia não estar entendendo bem o curso, ter muitas dificuldades e não saber bem o que fazer para superá-las. A coordenadora se colocou à disposição para ajudá-la e pediu que ela não faltasse mais às aulas e expusesse melhor suas dificuldades para os professores, mas que não desistisse. Como estavam abertas as inscrições para uma bolsa de estudos para os alunos que ingressaram por meio de ações afirmativas⁴⁵ e os projetos deveriam estar relacionados com conteúdos dos cursos, Sara teve a ideia de fazer um projeto em sua aldeia, utilizando-se de métodos da Estatística para realizar um balanço das características da aldeia, e com isso ficou mais animada pois assim saberia aplicar o que estava aprendendo, facilitando seu entendimento sobre determinados assuntos do curso. Ana Carolina também não desistiu nesse

⁴⁵ Bolsa de Assistência a Estudantes e Incentivo à Pesquisa (BAIP), com financiamento da Fundação Ford.

momento. Foi aprovada em poucas disciplinas no primeiro semestre, mas voltou após as férias. Disse estar menos desanimada⁴⁶.

Jiene, também terena de Bauru, estudante de Filosofia, me disse uma vez no início do semestre que gostaria de transferir para o curso de Pedagogia, que era realmente o que ela queria e que não sabia o porquê de ter escolhido Filosofia. Como Vera havia desistido, achava que talvez haveria uma vaga para ela. Contudo, as transferências na UFSCar ocorrem apenas em setembro, então ela teria que esperar. Por fim, ela desistiu de mudar e continuou com o curso de Filosofia.

Essa frustração com curso e a vontade de transferir para outro ocorreu com João Guilherme, terena de MS, estudante de Engenharia de Produção. Apesar de estar indo bem nas disciplinas e de apresentar poucas dificuldades com os conteúdos das aulas, muitas vezes me disse que pensava em mudar de curso⁴⁷. Essa insatisfação geralmente ocorria por falta de informações a respeito dos cursos, ou seja, muitos estudantes indígenas prestaram os cursos sem saber ao certo o que ofereciam, o que realmente significavam e menos ainda para que serviriam em suas vidas. E, então, após estarem algum tempo circulando pela universidade, passavam a conhecer melhor a variedade de cursos disponíveis e percebiam que gostariam mais de estar matriculados em outros. Descobri que isso acontecia também com certa frequência na Universidade Estadual de Londrina, no Estado do Paraná, quando lá estive, em maio de 2008, para conhecer a experiência dessa universidade com relação ao ingresso de estudantes indígenas. Luiz Norder, um professor de Sociologia da UEL, a pessoa que os estudantes indígenas de lá disseram ser a que mais os acompanhava na universidade, me contou que os pedidos por transferência de curso eram tantos que, após muitos debates, conseguiram, por jurisprudência, modificar a política de inscrição no vestibular indígena das universidades estaduais do Paraná. Neste Estado, os estudantes indígenas, ao se inscreverem para o vestibular, não mais selecionam qual curso querem prestar, mas, sim, em qual universidade do estado querem estudar. Após ingressarem, aí, então, escolhem o curso. Ainda assim, passam por um período de adaptação no qual podem, de maneira menos burocrática, transferir para outro curso. Achei bastante interessante, ainda mais percebendo que na UFSCar isso também facilitaria e satisfaria a situação de muitos estudantes indígenas.

⁴⁶ Já no ano de 2009, Ana Carolina engravidou e voltou para sua casa em Bauru/SP para se casar e ter seu filho, portanto, abandonou o curso.

⁴⁷ E assim o fez. João Guilherme prestou vestibular novamente na UFSCar e, atualmente, cursa Biotecnologia.

Mas nem todos os estudantes indígenas da UFSCar estavam descontentes com os cursos, alguns, ao contrário, estavam bastante animados e felizes. Com Marcos, Xukuru do Ororubá, do PE, aluno de Medicina, encontrei poucas vezes, mas sempre indo estudar. Algumas vezes, já tarde da noite, lá estava ele indo para a biblioteca. No final do semestre, estive com ele e perguntei: “*E você, Marcos, está gostando do curso?*” e ele me disse com os olhos brilhando: “*Demais, era exatamente o que eu queria*”. Os três meninos xukuru do Ororubá eram Agentes Indígenas de Saúde, ou seja, já trabalhavam na área de saúde, e por isso escolheram, apoiados pela comunidade indígena a que pertencem, os cursos de Medicina, Fisioterapia e Psicologia. Edinaldo, também Xucuru do Ororubá, do PE, estudante de Psicologia, com quem mais eu conversava, apesar de sempre preocupado com a quantidade de textos pra ler, me dizia também estar gostando muito. Reclamava por não dar conta de tudo e temia ser reprovado. Mas surpreendi-me um dia, ao ajudá-lo a escrever um projeto para uma ONG que realiza alguns trabalhos em sua aldeia – uma iniciativa que veio dele mesmo de pleitear financiamento para os estudantes indígenas da UFSCar –, ao ver que ele já havia preparado um projeto inteiro, com todos os tópicos que se espera encontrar em um projeto, e muito bem escrito. O projeto não foi aprovado, mas percebi que Edinaldo não tinha assim tantas dificuldades como ele achava ter. O mesmo aconteceu em outro momento que pude acompanhar seu desempenho, no curso de português oferecido pelo Departamento de Letras.

Falemos sobre esse curso. Foi criado para atender não-falantes de português, ou seja, alunos de outros países que vão estudar na UFSCar e, por decisão do Grupo Gestor de Ações Afirmativas, se estendeu para os estudantes indígenas, como uma tentativa de auxiliá-los nas dificuldades com a língua. O Grupo interpretou, na verdade, que os estudantes indígenas poderiam pertencer a etnias que falam só a língua indígena ou muito pouco de português e que apresentariam dificuldades em lidar com a língua portuguesa. Porém, todos os índios que ingressaram na UFSCar em 2008 falavam o português, a maioria deles falava apenas o português e conhecia algumas palavras na sua língua indígena, que entendia um pouco, mas não era falante de outra língua. Isso causou certa confusão aos estudantes indígenas a respeito da importância do curso, sendo um dos motivos pelo qual alguns não o frequentaram, já que não era obrigatório. Outros não tinham disponibilidade, ou simplesmente não se interessaram. Pude acompanhar algumas aulas e, ao saber que todos falavam a língua portuguesa, a aluna de Letras que ministrava o curso adaptou-o às necessidades dos estudantes, ensinando diferentes tipos de texto,

como resenha, resumo, dissertação, ajudando nas dificuldades com a gramática, etc. Mas, mesmo assim, apenas Edinaldo, Xukuru do Ororubá, do PE, que cursava Psicologia, e Erinilso, Manchineri do Acre que cursava Ciências Sociais, frequentaram o curso todo.

Apesar das dificuldades dos estudantes indígenas serem aparentemente maiores que dos estudantes não-indígenas, não se pode dizer que todos apresentaram as mesmas dificuldades, ou que as apresentaram da mesma maneira. Uma série de fatores, já comentados, contribuiu para que essas dificuldades fossem potencializadas e para que a adaptação fosse mais lenta, mas não que esta não pudesse ocorrer. No final do primeiro semestre de 2008, as notas dos estudantes indígenas demonstraram que a maioria das reprovações não fugiu muito da média de reprovações dos alunos não-indígenas, e se deu nas disciplinas nas quais há maior número de reprovações em geral. Segundo algumas pessoas bastante envolvidas com os estudantes indígenas, do Grupo Gestor de Ações Afirmativas, o resultado do primeiro semestre, quanto às notas, foi bastante positivo. Pareceu-me que havia, então, passado a fase mais assustadora e, a partir do segundo semestre, já se sentiam mais acostumados com a vida universitária. Inclusive ao ponto de, ao retornarem das férias, alguns dizerem que sentiram falta do ritmo acadêmico.

Eventos acadêmicos

Foram muitas e diversas as situações vividas pelos estudantes indígenas em seu primeiro ano universitário, algumas bastante significativas tanto para os próprios estudantes como para mim. Nesse tópico, apresento, de modo detalhado, duas situações peculiares, especialmente porque trouxeram à luz as direções para as quais eu deveria seguir as minhas reflexões.

1º Encontro de Acadêmicos Indígenas do Mato Grosso do Sul – Incentivar a inserção dos acadêmicos indígenas nas universidades.

Durante as férias de julho de 2008, nos dias 18 e 19, ocorreu na aldeia terena Água Branca, em Aquidauã/MS, o *I Encontro dos Acadêmicos Indígenas do Mato Grosso do Sul – Incentivar a inserção dos acadêmicos indígenas nas universidades*. Seis estudantes indígenas da UFSCar são dessa aldeia ou de aldeias vizinhas e fui convidada por eles para conhecer a aldeia e

participar do Encontro. Estive lá por uma semana. Cheguei no dia 15, terça-feira, após cerca de 12 horas de viagem. Fiquei, inicialmente, hospedada na casa de Lindomar Terena, professora da aldeia, que eu havia conhecido no Vestibular para Candidatos Indígenas da UFSCar 2008, e que me acolheu muito calorosamente. Nos dias anteriores ao Encontro, pude passear pela aldeia e conhecer um pouco as famílias de alguns dos estudantes indígenas da UFSCar. Fiquei por uma noite na casa de Tauã, na qual também fui muito bem recebida. Tauã, que cursava Engenharia de Produção na UFSCar, é filho de pai terena e de mãe não-indígena, e tem duas irmãs – a mais velha estudava em uma universidade em Aquidauã e a mais nova esteve em São Carlos prestando vestibular para medicina, não conseguiu a vaga e foi para Aquidauã fazer cursinho pré-vestibular, mas estava de férias esses dias na aldeia. Seus pais disseram se orgulhar muito dos filhos que estudam em boas universidades, mas, ao mesmo tempo, sentirem muito a falta deles. Tauã se adaptou muito bem à universidade, fez vários amigos e sempre me disse que, apesar da saudade de casa, estava gostando muito da UFSCar e de São Carlos. É um menino bastante extrovertido, chegando até a se destacar da maioria dos outros estudantes indígenas da UFSCar, que são um pouco mais tímidos, o que, segundo sua mãe, se deve a sua mistura de índio com branca. Tauã é de uma família importante na aldeia, seu pai é o representante da FUNAI e lidera há bastante tempo uma intensa luta por terras, e, desse modo, conhece e é conhecido por quase todos. Esse seu importante cargo político, no entanto, não fez com que interferisse na escolha do filho pelo curso acadêmico, sempre o deixando à vontade para fazer o que gosta. Tauã dizia não saber ao certo se gostava de Engenharia de Produção, mas estava se acostumando. Nos dias em que estive em sua casa na aldeia, havia se passado umas duas semanas de férias e ele me disse que já começava a sentir vontade de voltar para São Carlos, pois a vida lá era mais agitada e ele estava começando a se entediar com a rotina mais tranquila da aldeia.

O Encontro se iniciou na sexta-feira à noite. Foram convidadas e estiveram presentes duas pessoas da UFSCar, a professora Dr^a. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, coordenadora do Grupo Gestor de Ações Afirmativas da UFSCar, e Regina Aparecida Lima Melchiade, pedagoga, que também fazia parte do Grupo Gestor. Além delas, estavam presentes também alguns professores da região, de escolas e da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), estudantes indígenas da UFSCar e da UEMS e moradores da aldeia. Mas o público era pequeno, entre 20 e 30 pessoas, e nem mesmo todos os estudantes indígenas da UFSCar que ali moravam estavam presentes, pois, como estavam de férias, alguns preferiram passar esses dias com as

famílias e/ou os amigos, em outras atividades. O objetivo do Encontro era debater sobre a importância de os índios ingressarem na universidade, os benefícios que os cursos superiores poderiam oferecer aos índios e a maioria das falas, tanto de professores quanto de estudantes indígenas, se voltou a um tópico comum: a preocupação sobre os índios estudarem e voltarem para a aldeia, utilizando seus conhecimentos para trabalhar e ajudar na aldeia. Segundo um dos professores indígenas presentes, Estevinho, coordenador da escola da aldeia: *“Por que mandar um jovem indígena para a universidade? Para que ele acompanhe a evolução, corra atrás do prejuízo, de tudo o que perdemos e possa, por exemplo, ajudar na luta pela terra”*.

No entanto, o que me surpreendeu no Encontro foi a importância que a UFSCar apresentava (ou a partir de então passou a apresentar) para as pessoas dessa aldeia. Ou seja, a UFSCar, por estar representada ali institucionalmente e por ter seis jovens indígenas dali cursando, foi o tema central do Encontro. Tudo era sobre a UFSCar. Todos os pais de estudantes indígenas, quando pediam a fala, diziam que gostariam muito que seus filhos fossem para a UFSCar. Até mesmo o cacique da aldeia falou sobre a importância da UFSCar para seu povo. Isso tudo, é claro, se potencializou devido às falas da professora e da pedagoga da UFSCar, que relataram sobre os mecanismos de acesso aos índios (vestibular específico, vagas extras) e os mecanismos de permanência (moradia, bolsa atividade e alimentação) dessa universidade. Com relação ao vestibular, também destacaram sobre a intenção de colocar *“coisas inerentes aos indígenas”*, como explorar na prova oral questões que *“tenham a ver com o universo indígena, como, por exemplo, na prova de filosofia questionar a respeito de um mito indígena, na prova de engenharia fazer perguntas sobre a construção de uma casa indígena e na prova de pedagogia explorar a imagem de uma sala de aula indígena”*. Ao fim do Encontro, a UFSCar havia “dominado” a aldeia e, certamente, isso demonstraria uma enorme demanda desse povo indígena por vagas na UFSCar no próximo ano⁴⁸.

Este foi, sem dúvida, um dos eventos mais importantes da pesquisa, pois além de me permitir conhecer um pouco o cotidiano da aldeia e entender as angústias sofridas pelos estudantes indígenas, me fez enxergar a importância da universidade não apenas para os estudantes indígenas que a frequentavam, mas para todo seu povo que, de alguma maneira, depositou neles um sentimento de vitória e uma confiança de que seus diplomas trarão benefícios para toda a aldeia. Por outro lado, os estudantes indígenas, apesar da certeza da importância de

⁴⁸ O que tem ocorrido, de fato.

cursar uma universidade, muitas vezes não se sentem preparados para tal empreitada, não sabem exatamente qual curso querem seguir e não têm clareza sobre o que terão de enfrentar ao estar longe de casa, da família, dos filhos e amigos, motivos pelos quais acabam desistindo dos cursos para voltar para casa ou para tentar o ingresso em um novo curso, como os casos relatados acima⁴⁹.

A Apresentação Cultural dos Acadêmicos Indígenas na UFSCar

Após algumas semanas de aulas, os estudantes indígenas se viram obrigados a refletir sobre seus papéis na universidade, o que eles representavam para si mesmos e para os outros estudantes. Especialmente alguns comentários de estudantes não-indígenas começaram a deixá-los bastante incomodados. Em uma reunião feita no alojamento estudantil, João Guilherme, índio terena, estudante de Engenharia de Computação, comentou: “*Meus colegas ficam dizendo que eu não sou índio, que eu não pareço índio*”. Quando perguntei o que ele respondia aos colegas, ele me disse: “*Eu falo pra eles que queria ver se eles fossem na minha aldeia, visse como a gente vive lá, se eles aguentariam ficar lá um dia. Aí sim eles iam ver que eu sou índio*”. Esse fato, de ter que expressar sua “indianidade”, foi recorrente. É certo que, na universidade, eles são alunos, com as mesmas obrigações e direitos que os outros, e é isto que estão tendo que aprender a se adaptar. Mas, ao mesmo tempo, se sentiam incomodados com os comentários sobre não parecerem índios. Desse modo, esses estudantes indígenas passaram a se ver cada vez mais na dupla posição de estudante e de estudante índio, ou seja, ter que aprender a lidar com a “igualdade” – pois nas salas de aulas, nas moradias, no refeitório, nas atividades, no dia-a-dia em geral, são tratados de maneira igual por serem alunos universitários como os outros não-índios – e, ao mesmo tempo, com a “diferença” – pois são comumente questionados sobre sua condição de “índios”. É interessante observar como eles se saíram diante dessas exigências, afinal, para eles essas posições não são separadas, elas se sobrepõem; não havia necessidade de serem uma coisa ou outra, porque eles são as duas, ou, mais precisamente, não são nenhuma por si só, visto

⁴⁹ Soube, recentemente, que até mesmo Tauã que gostava da universidade e do curso, desistiu de Engenharia de Produção após dois anos cursados. No momento, está na cidade de Aquidauãna com suas irmãs se preparando para prestar vestibular novamente, talvez na área de comunicação social, como ele mesmo me disse em uma conversa pela internet.

que a própria categoria “índio” é formulada a partir de uma relação interétnica, ou de um “sistema interétnico de representações” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 371).

Contudo, como no dia 19 do mês de abril comemora-se o “Dia do Índio”, eles se sentiram na obrigação de expressar sua condição de índios e tiveram a ideia de organizar um evento na UFSCar. Os objetivos do evento eram: “divulgar as culturas indígenas, marcar a presença dos estudantes indígenas na UFSCar, divulgar os diferentes significados do dia 19 de abril para os povos indígenas e demonstrar a atual situação dos povos indígenas no Brasil”⁵⁰. O evento contou com uma dança dos índios terena⁵¹; com uma mesa composta por três estudantes indígenas, cada um representando uma das etnias presentes no *campus* de São Carlos: Edinaldo, Xukuru do Ororubá, Erinilso, Manchineri e Tauã, Terena, sobre o significado do Dia do Índio para eles; com a apresentação seguida de comentário de um filme sugerido pelos estudantes indígenas: “Brasil Indígena – cinco séculos de resistência (CIMI)”; finalizando com uma apresentação de Erenilso, tocando violão e cantando uma música de seu povo. Tanto a ideia do evento, como das apresentações e do filme foram sugeridas e montadas pelos próprios estudantes indígenas, com o apoio da coordenadora do Grupo Gestor de Ações Afirmativas na UFSCar.

O objetivo central dos estudantes indígenas com esse evento, como foi dito acima, foi de destacar sua condição indígena, mostrar para os outros estudantes, não-índios, que eles são, sim, índios, e, para tanto, acharam necessário trazer para o público universitário danças e músicas específicas de seus povos, um filme que retrata a exploração dos índios, mas que também destaca as suas conquistas, e também falar sobre o que representa o “Dia do Índio” para eles. Nota-se que com isso eles se distanciaram um pouco de serem estudantes comuns, que ingressaram em cursos regulares, ou seja, não-específicos para índios, e destacaram sua condição de índios, de pertencentes a outros povos, com ‘culturas’, costumes e modos de pensar diferentes. Sentiram, desse modo, a necessidade de mostrar suas diferenças, seja para diminuir o preconceito que sentem, seja para responder às curiosidades dos outros estudantes.

A fala dos estudantes indígenas deveria retratar o significado do Dia do Índio para o seu povo, tema escolhido por eles por dizerem se tratar de um feriado e uma comemoração nacional

⁵⁰ Projeto do Evento Cultural dos Acadêmicos Indígenas da UFSCar que ocorreu no dia 29 de abril.

⁵¹ Os estudantes indígenas da UFSCar optaram por uma dança Terena por ser a maioria deles pertencente a esta etnia. E ainda tiveram a iniciativa de convidar outros índios Terena da aldeia Kopenoty (localizada na reserva indígena Araribá - Bauru/SP, de onde uma das estudantes da UFSCar veio), pois assim a dança ficaria mais bonita, e também resolveria o problema de conseguirem as roupas e os artefatos necessários. Edinaldo, mesmo sendo de outra etnia, quis aprender a dança para se apresentar junto. Os outros não quiseram.

refletida e encarada de maneiras muito específicas para cada um de seus povos. Porém, no momento das falas, eles contaram também suas experiências, quais cursos estudam, porque escolheram esses cursos, o que farão com a sua futura formação e comentaram sobre essa questão da curiosidade das pessoas sobre o fato deles serem índios cursando uma universidade. Em todas as falas, na maior parte do tempo, tentaram demonstrar que muitas pessoas estão equivocadas sobre as ideias que fazem dos índios, que eles são, sim, índios e estão na universidade estudando e aprendendo como qualquer outro estudante, que não andam de cocar e adereços desse tipo – o que de fato não acontece nem mesmo quando estão na aldeia, a não ser em ocasiões especiais – e que isto não faz deles menos índios. As perguntas que a eles foram direcionadas ao fim da apresentação eram todas relacionadas a esses últimos temas.

Para mim isso tudo foi uma surpresa. Não imaginava que eles, uma vez que ingressassem na universidade em cursos regulares, sentiriam a necessidade de destacar suas diferenças, suas condições de índios, mas sim que eles tentariam apenas marcar uma igualdade, de direitos e de capacidades, sendo estudantes como qualquer outro. Mas não foi o que houve. Assim, a sugestão dada por Viveiros de Castro (2002) – deixar que os “nativos” apresentem os seus problemas e não imaginá-los de antemão, já mencionada na primeira parte deste trabalho – teve que, de fato, ser seguida. Além do mais, como também já mencionado, a situação em que se encontra o meu campo, sendo comum para mim e diferente para os “nativos” da pesquisa – os estudantes indígenas – faz deles menos objetos e mais sujeitos, ou menos nativos e mais antropólogos.

Era óbvio para mim que na universidade os índios não precisariam andar de cocar ou utilizar ornamentos indígenas, mas para os outros estudantes não-índios isso não era tão óbvio assim. E isso foi percebido pelos estudantes indígenas. Na verdade, desde o dia do vestibular isso esteve aparente quando, por exemplo, uma das candidatas ao vestibular, uma Guarani-Kaiowá do MS, na manhã antes da prova oral, ao sair do ginásio me pediu para esperar um pouco e voltou atrás. Quando a questioneei sobre o que era, ela disse: “*Fui pegar meus colares de índia, preciso parecer mais índia para essa prova*”. Essa candidata sabia que precisaria mostrar nesta avaliação o quanto índia ela era, e que o uso de colares ajudaria por trazer à tona uma imagem de índio que muitos esperam encontrar. Parece-me que ela já fazia uma boa ideia de qual seriam suas respostas às questões: por que você se interessa por esse curso? Pretende voltar à sua comunidade de origem quando se formar? Pretende trabalhar para sua comunidade indígena? – questões comumente dirigidas aos estudantes indígenas.

Essas situações nos remetem ao amplo debate acerca de o que é ser “índio” e de como representar-se como tal. Sabemos que, como dito acima, a categoria “índio” não existe por si só, mas sempre em relação à sociedade envolvente, ou seja, a partir de relações interétnicas. Sabemos também que não é possível estabelecer quem é e quem não é índio, pois essa é uma prerrogativa dada apenas às comunidades indígenas, que podem dizer quem a elas pertencem ou não. Sabemos que, com relação ao Estado Brasileiro, todos os povos indígenas (mais de 220) são ditos “índios”, mas que, com relação a um Terena, um Guarani é um Guarani e um Terena é um Terena, podendo eles serem tão diferentes entre si quanto com relação a um não-índio. E, por fim, sabemos que essas diferentes categorias operam ao mesmo tempo, variando de acordo com cada situação. As palavras de Carneiro da Cunha (2009, p. 371) podem novamente nos esclarecer quanto a essa questão:

Embora esses sistemas sejam conceitualmente distintos, tendem a se articular entre si. É claro que estamos operando em escalas diferentes, cada qual com sua própria organização: um mesmo índio é um membro de uma casa específica na aldeia, é um krahô em relação a outros grupos étnicos vizinhos, é um índio diante do Congresso Nacional ou em um sistema de cotas na universidade e pertence a um povo tradicional na ONU. Essas escalas, por mais diferentes que sejam, não são interdependentes entre si; antes, apóiam-se em uma constante atividade de articulação.

Deste modo, comecei a notar que os estudantes indígenas se viam com a necessidade de viver essas duas condições: ser estudantes comuns, na maioria do tempo, mas ser estudantes indígenas – ou estudantes índios, seja lá qual for a melhor denominação – em alguns momentos, como na apresentação cultural ou na prova oral do vestibular. Dependendo da relação que se travava, eles destacavam a condição de índio, ou a simples condição de estudante como qualquer outro. Mas, note-se que o importante é a *relação*, pois é a partir dela que uma condição cultural é revelada, que uma “cultura” é inventada, como nos diz Wagner (2010 [1981], p. 03, grifo do autor):

[...] a compreensão de uma outra cultura envolve a relação entre duas variedades do fenômeno humano; ela visa a criação de uma relação intelectual entre elas, uma compreensão que inclua ambas. A ideia de “relação” é importante aqui, pois é mais apropriada à conciliação de duas entidades ou pontos de vista equivalente do que noções como “análise” ou “exame”, com suas pretensões de objetividade absoluta.

Este autor formula seu argumento a partir do exemplo do antropólogo em trabalho de campo, situação em que há mais claramente o encontro de duas “culturas” diferentes e faz do antropólogo o “elo” entre as duas. Mas não é apenas nessa situação em que isso ocorre, segundo o autor: “Essa invenção não necessariamente se dá no curso do trabalho de campo; pode-se dizer que ela ocorre toda vez e onde quer que algum conjunto de convenções ‘alienígena’ ou ‘estrangeiro’ seja posto em relação com o do sujeito” (idem, p. 39, grifo do autor). Deste modo, poderíamos dizer que é a partir das relações que os estudantes indígenas estabelecem, entre si, com os estudantes não-indígenas, com os professores, com os funcionários, que determinam qual condição eles irão “inventar”, se destacarão a igualdade ou a diferença, operação que formulam constantemente.

Mas é preciso que também fique claro que essa condição de “índio” que eles irão inventar, que, em uma escala maior, essa “cultura indígena” que eles irão demonstrar, não se trata da condição de Terena, de Xukuru do Ororubá, de Manchineri que realmente são, menos ainda do modo como vivem suas culturas (sem aspas) em suas aldeias. Antes, trata-se do que já há algum tempo vem nos apontando Turner (1991), seguido de Sahlins⁵² (1997) e que Carneiro da Cunha (2009) convencionou chamar de “cultura” (com aspas) para explicitar uma reflexividade que os índios estão fazendo sobre suas próprias culturas, como nos diz nesse trecho: “‘Cultura’ [com aspas] tem a propriedade de uma metalinguagem: é uma noção reflexiva que de certo modo fala de si mesma” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 356). É por esse motivo que, sem nenhum problema, um estudante indígena xukuru do Ororubá pôde participar de uma dança indígena terena no dia da Apresentação Cultural.

Como percebi apenas após um certo tempo, isto nada tem de banal, pois é por meio dessas operações que eles podem até mesmo parecer “pouco índios”, ou “nada índios”, ou, ao contrário, que em determinados momentos a “indianidade” deles fique mais aparente, pois trata-se de uma *condição inventada a partir de uma relação*. Do mesmo modo, acredito que esta formulação me

⁵² Sahlins indica Turner como o primeiro a afirmar, já nos fins da década de 70, a importância do uso consciente do conceito de cultura como um recurso político poderoso para os povos indígenas em suas batalhas frente à sociedade nacional. Apesar de em um primeiro momento, Turner se mostrar pessimista quanto a isso, pode constatá-lo ocorrendo de fato alguns anos mais tarde, como afirma Sahlins (1997, p. 125, grifo do autor): “[Turner] ao retornar a Gorotire em 1987, aproximadamente 25 anos depois de seu primeiro trabalho de campo, tudo havia mudado. A palavra “cultura” [N.T.: em português no original] agora era ouvida com frequência. Ela estava associada a uma relação inteiramente nova com os outros povos indígenas, com a sociedade nacional e o sistema internacional. Os Kayapó estavam envolvidos ativamente e criativamente no campo interétnico, com os olhos postos na apropriação de seus poderes e produtos tendo em vista a reprodução de sua própria ‘cultura’”.

permite falar de maneira igual de todos os estudantes indígenas, sem ter que me ater a uma determinada etnia, pois independente de serem das etnias Xukuru do Ororubá, Manchineri, Terena ou Guarani, as operações de invenções ocorrem com todos.

Os eventos



Foto 04: José Guilherme, Terena de MS, estudante indígena da UFSCar, dando seu depoimento no 1º Encontro de Acadêmicos Indígenas do Mato Grosso do Sul (19/07/2008).



Foto 05: Tauã e José Guilherme, ambos Terena de MS, estudantes indígenas da UFSCar, após apresentação da dança Bate-Pau no 1º Encontro de Acadêmicos Indígenas do Mato Grosso do Sul (19/07/2008).



Foto 06: Estudantes indígenas terena de Bauru/SP e de MS e índias terena convidadas da aldeia Kopenoty (Bauru/SP) se preparando para dançar na Apresentação Cultural dos Acadêmicos Indígenas na UFSCar (29/04/2008).



Foto 07: Erinilso, Manchineri do AC, estudante indígena da UFSCar, cantando na Apresentação Cultural dos Acadêmicos Indígenas na UFSCar (29/04/2008).

PARTE III – CONSTRUINDO PONTES

“Cultura” e “conhecimento tradicional”

Relatei na primeira parte deste trabalho os discursos que, ultimamente, têm se proliferado em debates acadêmicos e políticos sobre o ingresso de índios na universidade e, conseqüentemente, sobre a inclusão de conhecimentos indígenas ou do “conhecimento tradicional” nos cursos acadêmicos. Tentei demonstrar que, pensado desta maneira, isso que chamam de “conhecimento tradicional” geralmente não se refere ao conhecimento apreendido e transmitido nos modos de saber indígenas, mas que nem por isso podemos deixar de lado essa questão.

O que de fato se passa é que esses debates existem e têm, cada vez mais, sido levado a cabo por diversos atores, sejam eles pesquisadores da área de antropologia ou de outras áreas, entidades defensoras dos direitos indígenas, movimentos sociais, lideranças indígenas e/ou os próprios estudantes indígenas. E simplesmente por este motivo precisam ser considerados.

Já argumentei acima que, apesar de muito discutido e reivindicado, pouco sabemos sobre o que realmente são os conhecimentos indígenas ou o “conhecimento tradicional”, mas tratando-se deste último conceito, é necessário um esclarecimento. O termo “conhecimento tradicional”, que não se dirige apenas ao conhecimento de povos indígenas, mas também de muitas outras populações consideradas tradicionais⁵³, está na pauta de importantes debates, inclusive em nível internacional, desde fins da década de 80. Foi, no entanto, na Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB) das Nações Unidas, em 1992, que foram estipuladas exigências legais para o acesso a conhecimentos tradicionais, como o consentimento formal e a repartição de eventuais benefícios com os detentores desses conhecimentos. Desde então, debates em torno de direitos intelectuais, de acesso a recursos genéticos, de direitos de propriedade crescem e constituem um

⁵³ Segundo Carneiro da Cunha (2009, p. 279): “No momento, a expressão “populações tradicionais” ainda está em fase inicial de sua vida. Trata-se de uma categoria pouco habitada, mas já conta com membros e com candidatos à entrada. [...]. No início, a categoria congregava seringueiros e castanheiros da Amazônia. Desde então expandiu-se, abrangendo outros grupos que vão de coletores de berbigão de Santa Catarina a babaqueiras do sul do Maranhão e quilombolas do Tocantins. Todos esses grupos apresentam, pelo menos em parte, uma história de baixo impacto ambiental e demonstram, no presente, interesse em manter ou em recuperar o controle sobre o território que exploram”.

campo inesgotável de discussões e dissensos. Contudo, nesse trabalho, tais debates serão tratados não neste contexto, de propriedade e patrimônio intelectual, mas em relação ao tema da educação escolar indígena e, mais especificamente, do ingresso de índios nas universidades. Com relação a isso, certamente também se apresentam questões sobre direitos intelectuais e de propriedade – como já ocorre, por exemplo, na elaboração de livros didáticos para as escolas indígenas – mas, nas experiências apresentadas nessa pesquisa, esses temas não foram trazidos e, portanto, não caberia aqui colocá-los.

Como apresentado na primeira parte, o debate sobre “conhecimento tradicional” teve que ser trazido a esse trabalho por surgir em congressos e seminários que discutiam o ingresso de índios no Ensino Superior, referindo-se à inclusão de conhecimentos indígenas nos cursos universitários, e não apenas nos cursos específicos para índios, mas em geral. Tentei, então, refletir como isso seria (ou não) possível e, para tanto, foi preciso deixar claro o que se entende por conhecimentos indígenas nessa pesquisa, concluindo que os modos de saber indígenas, os *processos* de apreensão e transmissão de conhecimento, são tantos e tão diferentes quanto os são os povos indígenas, sendo uma tarefa confusa – e possivelmente incorreta ou incoerente – compará-los com o nosso regime de conhecimento (que, tampouco, sabemos definir com exatidão).

Na segunda parte, foi elaborada a parte central da pesquisa, a experiência do ingresso de índios na UFSCar, ou seja, as experiências dos estudantes indígenas que ingressaram no ano de 2008 nessa universidade. E foram levantadas algumas questões por eles apresentadas, suas dificuldades, suas superações, seus desafios. Assim como também procurei mostrar, em alguns momentos, o que a universidade, por meio de suas instâncias ligadas ao tema, pensava sobre o ingresso desses estudantes. No entanto, ficou, durante toda a pesquisa, um grande desafio: como conectar as duas partes? Em que ou de que modo elas estariam relacionadas?

Vimos na fala de um dos estudantes indígenas que, com relação aos processos indígenas de construção de conhecimento, ele sabe muito bem diferenciá-lo dos conhecimentos que aprende na universidade: “*eu estou aqui para aprender coisas da sociedade branca, mas se estivesse na aldeia estaria aprendendo outras coisas*”. Mas, em compensação, temos ouvido também – e muito – de estudantes e de lideranças indígenas a importância de valorizar e incluir o “conhecimento tradicional” nas universidades. Sabemos que são discursos de naturezas diferentes, que esse último é eminentemente político, mas se os índios o constroem é porque têm

em mente algo que pode ser feito. Se, como há algum tempo vem nos sugerindo Sahlins (1997), independente de seus usos ou significados, é necessário tentar entender que “cultura” é essa que os índios tanto falam, com relação ao termo “conhecimento tradicional” acredito que deve ser feito o mesmo. Mais do que isso, podemos produzir aqui um paralelo e dizer que, desse modo, “conhecimento tradicional” passa a operar da mesma maneira que “cultura” com aspas, reificada, auto-consciente (CARNEIRO DA CUNHA, 2009)⁵⁴. E o fato de constar nas falas e reivindicações indígenas, mostra-nos o que, mais uma vez, nos diz Carneiro da Cunha (2009, p. 330): “Para atingir seus objetivos, porém, os povos indígenas precisam se conformar às expectativas dominantes em vez de contestá-las. Precisam operar com os conhecimentos e com a cultura tais como são entendidos por outros povos, e enfrentar as contradições que isso possa gerar”.

Contradições essas que, muitas vezes, saltaram mais aos meus olhos que aos olhos dos estudantes indígenas. Eu disse acima que é fácil para eles diferenciarem seus conhecimentos, o modo como são apreendidos e transmitidos por seus povos, dos conhecimentos da universidade. Mas, deixei para esta última parte as situações em que eles trouxeram os debates sobre seus conhecimentos para a universidade, ou melhor, sobre o “conhecimento tradicional” de seus povos. Não foram muitas situações, como já disse em alguns momentos, mas recordo-me perfeitamente de duas: com o estudante de medicina e com o estudante de fisioterapia, ambos Xucuru do Ororubá, Agentes Indígenas de Saúde em suas comunidades.

No segundo semestre de 2008, o cacique Marcos Xukuru esteve presente na UFSCar para conhecer a universidade e conversar com professores e com membros do Grupo Gestor de Ações Afirmativas. Contou-nos a experiência de seu povo com relação à educação escolar indígena, sobre os desafios que enfrentavam nessa área e em muitas outras, e falou-nos, muito orgulhosamente, sobre a oportunidade que os três estudantes xukuru do Ororubá estavam abraçando ao ingressar na UFSCar. Em sua estadia na UFSCar, conversou também, em uma manhã, com professores e estudantes do curso de medicina, mencionando a importância de valorizarem os conhecimentos dos índios xukuru sobre as plantas medicinais e os processos de cura de doenças. Foi muito bem recebido e ouvido por um dos professores de medicina, que se

⁵⁴ Sugestão me fornecida pela professora Dra. Dominique Gallois (PPGAS/USP) durante um curso que participei por ela ministrado, a qual sou muito grata. Nota-se, portanto, que não foi à toa que o termo “conhecimento tradicional” apareceu ao longo de todo o trabalho entre aspas.

mostrou bastante interessado pelo tema, mas que, naquele momento, não trouxe nenhuma contribuição sobre como isso poderia ser feito.

Em outra situação, José Luiz, Xukuru de Ororubá, estudante de fisioterapia, mostrou-se interessado em fazer um trabalho sobre o uso das plantas medicinais para seu povo. Como estava cursando a disciplina Antropologia da Saúde, pediu auxílio à professora que ministrava a disciplina, Clarice Cohn. Estive também presente em alguns momentos em que discutiram sobre o trabalho. José Luiz queria escrever sobre o poder de cura das plantas medicinais e, então, fez uma bonita pesquisa em sua aldeia, no período de férias da universidade, sobre as plantas e seus usos no tratamento de doenças. Em seu relatório final, ele nos conta que, para seu povo, há duas explicações para as doenças:

Uma de ordem natural e outra de ordem social; as de ordem natural são aquelas que aparecem porque as pessoas desobedecem a Natureza e os espíritos que nela vivem ou então segundo elas são espíritos do mal que prejudicam as pessoas; as de ordem social são aquelas causadas pelas invasões do território Xukuru pelos não índios que são os fazendeiros, e latifundiários (SANTANA FILHO, 2009).

Com isso, ele diz que para tratar esses dois tipos de doenças seu povo Xukuru do Ororubá utiliza tanto a medicina tradicional xukuru, como a medicina ocidental, mas afirma:

No território Xukuru há uma grande diversidade de plantas e ervas medicinais com poderes de cura, mas para o povo Xukuru a natureza tem suas regras, por isso antes de serem colhidos, deve-se fazer um pedido à natureza em respeito à mesma. As plantas que servem de remédios para vários tipos de doenças exigem respeito e fé na sua utilização que vai desde o modo de extrair a matéria da árvore até a utilização no chá, garrafadas, lambedores, ou produto para o banho. Estas plantas têm seus segredos e devem ser respeitadas por quem está usando para que não cause danos ainda maiores à saúde quando utilizada da maneira errada e sem respeito ao verdadeiro dono, pois a natureza sagrada as protege (SANTANA FILHO, 2009).

Essa sua afirmação demonstra a importância do tratamento específico que seu povo utiliza para lidar com as plantas, demonstrando um processo próprio de aprendizado e conhecimento sobre elas. O que, no entanto, José Luiz afirma ser possível de ser transmitido a não-índios, segundo também nos relata:

Práticas tradicionais envolvendo as plantas e ervas medicinais são adotadas como recursos práticos e viáveis pelas equipes de saúde, onde os profissionais indicam alguns tipos de chás e lambedores para seus pacientes que muitas vezes são cobrados a indicação desses meios alternativos para curar suas patologias. O conhecimento destes

profissionais da saúde para com as ervas se dá através de vários encontros que o conselho indígena de saúde Xukuru do Ororubá (CISXO), promoveu na mata sagrada com seus membros, lideranças, toda a equipe multidisciplinar de saúde, principalmente os agentes indígenas de saúde e especialmente os rezadores, curandeiros, pajé, parteiras e pessoas das aldeias que tem e praticam seus conhecimentos tradicionais com o povo Xukuru (SANTANA FILHO, 2009).

Além dos relatos sobre as plantas medicinais e seus usos, José Luiz também incluiu em seu relatório fotos das diversas plantas e das pessoas que as indicaram e colaboraram com a pesquisa, escrevendo um pequeno relato sobre quem são essas pessoas, em sua maioria, anciãos, como o pajé, parteiras, rezadeiras e agentes indígenas de saúde. É importante lembrar que José Luiz, estudante indígena de fisioterapia da UFSCar, também era agente indígena de saúde em sua aldeia, o que, segundo ele, o motivou a realizar essa pesquisa. Para finalizar, ele afirma: “pretendo estendê-la [a pesquisa] a um foco mais direcionado com meu curso, ou seja, incorporar esses conhecimentos a práticas tradicionais na fisioterapia, em especial na área de saúde pública, onde meu objetivo é retornar e contribuir como profissional de saúde no povo Xukuru” (SANTANA FILHO, 2009).

Esse dois exemplos dos estudantes indígenas xukuru do Ororubá são ainda tímidos, pois se encontram em construção. Mas demonstram que há possibilidades de articulação entre os dois debates, que “é preciso criar pontes ou passagens de conexão” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 371). Criatividade e vontade para isso creio que os índios têm, porque já as vêm demonstrando há muito tempo em outras áreas. Com relação à educação escolar, manifestam a importância que ela pode lhes trazer, como disse Estevinho, coordenador pedagógico da escola indígena terena da aldeia Água Branca (Aquidauã/ MS), quando lá estive: “*Agora temos que investir na educação porque nossos rios estão secando, não temos mais terra para plantar, nem mata para caçar. O que nos resta é a educação*”. Assim também disse outra professora dessa escola, Lindomar Terena: “*A educação é a porta que nos resta*”. Grupioni (2008, p. 200) também se refere à educação diferenciada como um *locus* central para a reflexão dos povos indígenas sobre “cultura”:

Os processos de formação de índios como professores para as escolas de suas comunidades, e o funcionamento dessas escolas em terras indígenas a partir do paradigma da educação diferenciada, com a produção e consumo de materiais didáticos próprios, parte deles elaborados em línguas indígenas e incorporando acervos e conhecimentos tradicionais, propiciaram o surgimento de espaços formalizados, e

muitas vezes ritualizados, não só de reflexão a respeito de formas de expressão cultural indígena, mas também de produção de formulações acerca da diferença cultural.

Que são caminhos repletos de obstáculos, incoerências, confusões e dissensões, não há dúvidas, como ainda reflete-se em muitas experiências de escolas indígenas, e como mostramos no caso da UFSCar. Mas é preciso que deixemos que reflitam eles mesmos, os estudantes indígenas, sobre seus conhecimentos, sobre suas “culturas”, que criem seus próprios “conhecimentos tradicionais”, suas pontes ou passagens de conexão, que tragam à universidade o que poderiam ser suas traduções de seus próprios conhecimentos.

Os estudantes indígenas enquanto tradutores culturais

Ao afirmar que “conhecimento tradicional” opera como “cultura”, estou dizendo que se trata de uma reflexão dos índios sobre seus conhecimentos, e não dos modos indígenas de conhecer em si. Quando um estudante indígena realiza uma pesquisa em sua aldeia sobre o poder de cura das ervas medicinais para seu povo, ele cria um novo conhecimento sobre as ervas e sobre seu povo, que agrega o modo como as ervas são trabalhadas na aldeia, os rituais que são celebrados para seu uso, quem pode e quem não pode usá-las – que poderia ser entendido como os modos de conhecer em si – aos conhecimentos que ele aprendeu na universidade sobre esse tema, sobre como realizar uma pesquisa, etc. Essa combinação entre os modos de conhecer de seu povo sobre as ervas medicinais e os conhecimentos que esse estudante está adquirindo na universidade – que não se trata apenas de um cálculo simples, como a soma de um mais um, mas de um agregado bastante múltiplo – cria um novo conhecimento, que pode ser pensado como uma tradução para a universidade, para não-índios, realizada pelo estudante indígena.

Colocado desse modo, o conceito de tradução possui um significado amplo, como afirmado por Talal Asad (1986). Este autor destaca que Godfrey Lienhardt, além de ter sido, possivelmente, um dos primeiros a explicitar a noção de tradução como uma tarefa central da Antropologia Social, utiliza essa noção não para se referir a um problema linguístico, mas a “modos de pensar”: “I draw attention briefly to Lienhardt’s use of the word ‘translation’ to refer not to linguistic matter per se, but to ‘modes of thought’ that are embodied in such matter”

(ASAD, 1986, p. 146, grifo do autor)⁵⁵. Tradução, desse modo, supera o sentido linguístico e nos leva a refletir sobre tradução de modos de pensar, de processos diferenciados, de percepções de mundos diferentes.

Apesar de ainda pouco comum na Antropologia, esse conceito de tradução poderia resumir todo o exercício da disciplina: a tarefa de entender outras culturas, outros modos de pensar. Contudo, atualmente, temos, cada vez mais, nos dado conta de que tal tarefa não é exclusiva a antropólogos, mas, ao contrário, ela está presente em vários processos construídos pelos “nativos”, que, antes vistos como objetos de pesquisa, passam a ser reconhecidos pela qualidade de sujeitos, o que confere também a eles o papel de tradutores.

Podemos encontrar a construção de um processo de tradução cultural muito bem explicitado em Albert (2002) ao analisar o discurso político de Davi Kopenawa, um importante xamã yanomami, reivindicando o direito dos Yanomami sobre o uso de suas terras. Albert nota que Davi, de modo muito perspicaz, para fazer com que seu discurso surta o efeito político necessário para atingir seus objetivos (a demarcação das terras indígenas yanomami e a expulsão de garimpeiros), faz uso de expressões do discurso ambientalista – como ecologia, proteção ao meio-ambiente, proteção à natureza – mesmo que essas expressões não façam, em um primeiro momento, sentido na linguagem e no entendimento de seu povo. O importante, para Davi, é construir um discurso que congregue tanto a explicação cosmológica de seu povo sobre a necessidade de manutenção de suas terras e florestas, ou seja, sua visão de mundo sobre esse fato, como a explicação ambientalista sobre a importância de proteger o meio-ambiente, que é capaz de atingir o entendimento dos não-índios, especialmente do Estado-Nação. Assim, ele diz:

Antes, a gente não pensava: “vamos proteger a floresta!”. Pensávamos que nossos espíritos xamânicos nos protegiam. Só isso. Esses espíritos foram os primeiros a possuir a “ecologia”. Eles afugentam os espíritos maléficos, impedem a chuva de cair sem parar, calam o trovão...e, quando o céu ameaça desabar, são eles que falam à “ecologia”. Eles protegem o céu quando este quer se transformar, quando o mundo quer escurecer. Eles são a “ecologia” e por isso impedem essas coisas. Nós tínhamos essas palavras desde sempre, mas vocês, os brancos, inventaram a “ecologia” e então essas palavras foram reveladas e propagadas por todo lado (DAVI KOPENAWA *apud* ALBERT, 2002, p. 261, grifo deste autor).

⁵⁵ “Eu chamo atenção brevemente ao uso de Linhardt da palavra ‘tradução’ para se referir não ao sentido linguístico em si, mas a ‘modos de pensar’ que estão incorporados em tal sentido” (tradução livre minha).

Para Albert (2002, p. 260), a construção do discurso de Davi nesses moldes demonstra um claro processo de tradução cultural, como afirma: “Davi observa o discurso ambientalista das ONGs com grande interesse, mas sem complacência. Vê nele um dispositivo de tradução cultural estratégico para construir a história presente de seu povo”.

Mais próximo do tema dessa dissertação, vemos também no trabalho de Scaramuzzi sobre a escrita de narrativas históricas utilizadas em experiências de escolarização indígena de vários locais do Brasil, o que o autor também define como um processo de tradução cultural. Após uma vasta análise de materiais didáticos utilizados em escolas indígenas, conclui que:

A atividade de sistematização de conhecimentos indígenas através da escrita em língua portuguesa, desenvolvidas na elaboração desses materiais didáticos, está muito longe de ser uma *representação fiel* dos regimes de conhecimento indígenas, tal como é enunciada nesses mesmos materiais. Ao contrário, devem ser vistos como tentativas de *comunicar e traduzir* as diferenças culturais, algo que deveria ser mais enfatizado nas retóricas discursivas de índios e assessores. (SCARAMUZZI, 2008, p. 142, grifo do autor).

O autor vai além e sugere um novo modo de tratamento que poderia ser dado à escola indígena, que focasse “*traduções* a respeito de regimes de conhecimento e modos de vida dos não-índios [ao invés de] se propor a tratar de conhecimentos indígenas já produzidos em outros espaços e contextos” (idem, p. 142, grifo meu). Opinião que ele afirma compartilhar de Macedo e Farage⁵⁶ (2001, p. 187) e que também vai ao encontro da argumentação sobre escola indígena que expus no início desse trabalho.

Voltando à pesquisa tratada nessa dissertação, assumir o papel dos “nativos”, dos pesquisados, como sujeitos de pesquisa, como os responsáveis por trazer à tona as questões, as reflexões e os problemas que deveriam ser levados em conta, ficou sempre bem claro. Aliás, foi apenas por meio das reflexões dos estudantes indígenas sobre suas próprias experiências que essa pesquisa pôde ser construída. E, assim também, é por meio de suas reflexões sobre seus modos próprios de conhecer que são capazes de trazer à universidade novos conhecimentos, que são capazes de formular traduções sobre os seus modos de conhecer e transmiti-las ao meio acadêmico como seus “conhecimentos tradicionais”. Como já mencionado, essas experiências ainda encontram-se em fases iniciais entre os estudantes indígenas da UFSCar. Mas alguns desses

⁵⁶ MACEDO, A.V.L.S. & FARAGE, N. Construção de histórias, ensino de história: algumas propostas. In: SILVA, A. L. & FERREIRA, M.K.L. (Orgs). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001.

estudantes demonstram bastante interesse por isso. Um caso, relatado acima, é o do estudante indígena de fisioterapia pesquisando sobre as plantas medicinais de seu povo. Outra tentativa de tradução cultural também seriam os vídeos que estão sendo produzidos pelo estudante indígena de Imagem e Som, Agenor, terena de MS, documentando práticas sociais cotidianas existentes em sua aldeia e outras aldeias indígenas localizadas próximas a sua. Ainda não sei sobre seus resultados, mas o processo em si aponta para a criação de um novo olhar sobre essas práticas e sobre sua aldeia, que por si só mereceria a atenção de toda uma pesquisa.

Desse modo, dizer que “conhecimentos indígenas/ tradicionais” podem ser entendidos como traduções dos estudantes indígenas sobre seus modos de conhecer somados à relação que constroem com os conhecimentos adquiridos nos cursos universitários aponta para uma possível maneira de entender esse recente processo do ingresso dos índios nas universidades e do discurso sobre “conhecimento tradicional”. Aparece, portanto, nessa pesquisa, como uma sugestão de análise sobre experiências que estão em início de construção e que necessitarão de mais tempo para serem compreendidas e debatidas em sua total complexidade.

Pontes em construção

Enquanto as experiências de tradução cultural dos “conhecimentos indígenas” na UFSCar ainda estão começando e são bastante tímidas, em outros locais algumas propostas de dialogar os modos de saber indígenas com os conhecimentos passados na universidade vêm sendo construídas há mais tempo. Para finalizar essa dissertação, penso que pode ser importante relatá-las, mesmo que sucintamente.

Um caso bastante interessante e inovador é o da Universidade da Floresta, no Acre. Inaugurada em 2006, na cidade de Cruzeiro do Sul/ AC, importante região em recursos naturais, apresenta como proposta metodológica a construção de diálogos e da convivência entre saberes indígenas e científicos. Em entrevista cedida por Mauro Almeida (professor de Antropologia da Unicamp e um dos precursores da proposta da Universidade da Floresta) a Renato Sztutman (professor de Antropologia da USP), Almeida afirma que “o ideal dessa universidade é a criação de um espaço que tem como meta tratar simetricamente – com equivalência e com respeito mútuo – os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos e acadêmicos” (SZTUTMAN,

2007, p. 09). É importante destacar que a proposta da universidade surgiu em um contexto específico, no qual a região, de alta biodiversidade, se viu com a necessidade de atenção redobrada devido à construção de uma importante rodovia (BR-364) que aumentaria o fluxo no local e, segundo Almeida, “isso exige um planejamento adequado para o uso das florestas e dos recursos, e também para a proteção das populações indígenas e tradicionais que lá se encontram” (idem, p. 03). Desse modo, além dos cursos geralmente ofertados especificamente aos povos indígenas, como pedagogia e letras, a Universidade da Floresta também conta com cursos de biologia, enfermagem e engenharia florestal, mais específicos à realidade local. Ademais, está ligada ao Instituto da Biodiversidade e Manejo de Recursos Naturais, órgão voltado à pesquisa, e ao Centro de Formação e Tecnologia da Floresta (Ceflora), que oferece cursos profissionalizantes e oficinas técnicas.

Esse estímulo à convivência entre cientistas, pesquisadores acadêmicos e os povos da floresta (ribeirinhos e índios), promovido pela universidade, não significa, segundo o entrevistado, “um se colocar no lugar do outro, ou misturar as duas formas de gerar e usar conhecimento. [...] Os conhecimentos possuem teores diferentes, finalidades distintas e procedimentos também diferenciados. É preciso entender, por outro lado, que há espaço para cada um deles e que pode se estabelecer, sim, *um diálogo*” (SZTUTMAN, 2007, p. 07, grifo meu). A grande inovação da universidade, portanto, é reconhecer a existência de diferentes modos de produção de conhecimento e assumir a possibilidade de convivência entre saberes. Uma tarefa, contudo, bastante complexa e difícil de ser atingida, pois, conforme afirma Almeida – e como bem sabemos – “há bastante resistência nesse sentido” (idem, p. 05). Um projeto, portanto, em construção, mas que aponta para novas possibilidades de se pensar a universidade como um espaço mais plural, ou, para usar o trocadilho de Sztutman (2007, p. 02), “uma ‘pluriversidade’ aberta para todos”.

No Estado do Mato Grosso do Sul, o segundo do Brasil em número de população indígena, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), apoiada pela Fundação Ford e com a participação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/*Campus* de Aquidauã) e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), encabeça o projeto *Rede de Saberes – Permanência de Indígenas no Ensino Superior*, que passa, atualmente, por sua segunda gestão (2008/2010), atendendo cerca de 500 estudantes indígenas dessas universidades. Além de implementar políticas de cotas e bolsas para

populações indígenas, o projeto atua em dois eixos específicos: um deles é a oferta de cursos específicos de licenciaturas indígenas na UFGD e na UEMS, para as etnias Terena, Guarani-Kaiowá e Kadwéu; e o outro, realizado na UCDB, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI), que propõe-se a “constituir um espaço de discussão dos problemas e questões indígenas, buscando articular a pesquisa com ações de apoio às demandas indígenas, com especial ênfase na discussão e participação na implementação de políticas públicas de atendimento dessa população”⁵⁷. Além de diversos projetos em andamento – como a Revista Tellus, voltada à publicação de artigos sobre as populações indígenas – dois Programas de Pesquisa do NEPPI merecem destaque: o Programa Kaiowá/Guarani e o Programa Terena. Ambos desenvolvem pesquisas sobre essas populações indígenas, mas o destaque se dá pelo fato de que, em sua maioria, essas pesquisas são realizadas pelos próprios estudantes indígenas ou com a colaboração deles. Ou seja, são índios pesquisando e falando sobre si mesmos ou sobre outros povos indígenas, em áreas multidisciplinares. Uma novidade na área acadêmica, cada vez mais real e presente nas universidades.

Uma situação bastante semelhante tem se dado com um dos estudantes indígenas da UFSCar, Edinaldo, Xukuru do Ororubá, estudante de Psicologia. Edinaldo me enviou, recentemente, um artigo desenvolvido em parceria com alguns colegas de sala, como trabalho de final de disciplina⁵⁸. O artigo trata de um tema que, já há algum tempo, ele havia me dito se interessar em pesquisar: a educação especial para indígenas, ou seja, se há algum tratamento/acompanhamento escolar diferenciado para índios portadores de necessidades especiais e, em caso positivo, quais seriam esses tratamentos/acompanhamentos. Para tanto, foram realizadas entrevistas com professores da etnia Xukuru de Ororubá, um coordenador de curso de formação de professores indígenas do Estado do Pernambuco e alguns estudantes indígenas da UFSCar, nas quais eram questionados sobre seus conhecimentos a respeito desse tema e das realidades encontradas em suas escolas ou aldeias. Segundo a conclusão do artigo:

Todos os alunos e professores quando questionados sobre políticas públicas voltadas para atender os indígenas com deficiência afirmaram que essas não existem ou que não têm conhecimento sobre a existência das mesmas. Para a coordenadora do programa de formação de professores indígenas do estado de Pernambuco a temática da inclusão

⁵⁷ Informações retiradas de <http://www.rededesaberes.neppi.org>

⁵⁸ Edinaldo mencionou, inclusive, que o artigo seria publicado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mas não entrou em detalhes sobre em qual periódico.

ainda não chegou como demanda das comunidades indígenas e, portanto, acredita que essa possa ser a razão pela qual ainda não se pensou na implantação de políticas específicas para a inclusão de índios deficientes. Segundo a participante, é a partir de estudos como este que se pode começar a pensar sobre o tema da inclusão, o qual é uma realidade existente na maioria das comunidades indígenas do estado de Pernambuco e que mesmo assim é tão pouco conhecida e discutida pelas organizações indígenas e pelos órgãos que prestam assistência às comunidades. Tudo isso demonstra a urgência de pesquisas sobre a temática principalmente para identificar as tipologias de deficiências e até que ponto o Estado tem dado conta de garantir o pleno exercício de suas cidadanias (SANTOS RODRIGUES *et al.*, 2009).

É interessante, no entanto, verificar que em nenhum momento Edinaldo se coloca como também parte da pesquisa, ou seja, ele não questiona a si mesmo, enquanto índio/estudante indígena, quais informações ele tem a respeito do tema ou o que ele pensa sobre o assunto, se colocando o tempo todo apenas como estudante/pesquisador de psicologia. Até mesmo na revisão bibliográfica do artigo, ao expor as análises de alguns autores sobre a situação da educação indígena no Brasil e sobre a não existência de pesquisas e de bibliografia sobre índios com necessidades especiais, em nenhum momento podemos perceber que uma das pessoas que escreve o artigo é também parte dessa população estudada e comentada.

Após receber e ler o artigo, escrevi para Edinaldo comentando essas minhas observações, mas não obtive resposta. Pergunto-me muitas vezes também, por outro lado, se é possível que os estudantes indígenas deem conta de assumir esse duplo papel, de pesquisador e pesquisado, e se isso aparecerá sempre como uma necessidade em suas pesquisas (quando estas tratarem de temáticas indígenas).

Portanto, a partir dessa situação nova – formar pesquisadores indígenas –, finalizo esse trabalho com questões que surgiram desde o momento em que comecei a pensar sobre o tema da inclusão de índios no Ensino Superior⁵⁹: por serem índios, esses estudantes devem sempre pesquisar temáticas indígenas? Ao pesquisarem outros povos indígenas que não o seu, simplesmente por serem índios, suas pesquisas serão diferentes das de pesquisadores não-índios? Ou seja, por serem índios que se formaram em cursos regulares, com conteúdos e procedimentos de ensino regulares (não-específicos), ministrados por professores não-indígenas, suas pesquisas serão diferentes das pesquisas de estudantes não-indígenas?

⁵⁹ Mas, como vimos acima, não necessariamente apareceu para os próprios estudantes indígenas.

São perguntas que ainda não possuem respostas, pois, são processos recentes e em andamento, mas que, cada vez mais, nos colocam a necessidade de serem seriamente levados em conta. Por fim, nos resta saber, será que cabe apenas à Antropologia se preocupar com isso?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho apresentou uma reflexão sobre a inclusão de índios no Ensino Superior a partir de uma etnografia das experiências de estudantes indígenas que ingressaram na UFSCar em 2008. Além de uma tentativa de abarcar as primeiras reflexões desses estudantes sobre suas experiências em uma universidade, seus anseios, suas dificuldades, as relações estabelecidas, pretendeu-se analisar algumas questões de fundamental importância à Antropologia que surgiram a partir dos dados etnográficos.

Uma delas refletiu as condições desses estudantes indígenas como ora um estudante comum, ora um estudante-índio que deve manifestar sua “cultura”, ora destacando a igualdade, ora a diferença. E tentou-se relacionar essa “inconstante” condição ao que Wagner (2010 [1981]) nos propõe pensar sobre a “invenção” de uma condição cultural – ou da cultura em si, como diz o autor – a partir das relações entre pessoas supostamente de culturas diferentes. Notamos, então, que as condições inventadas pelos estudantes indígenas se davam a partir das relações que eles estabeleciam, entre si, entre eles e estudantes não-indígenas, entre eles e professores, etc., sempre variáveis dependendo de como as situações se apresentavam.

Outra reflexão abordou a questão dos processos de produção e transmissão de conhecimentos indígenas e versou sobre as diferentes formas de se pensar os saberes indígenas – como processos locais e, portanto, realizados a partir de modos diversos de significar e pensar o mundo; ou como conteúdos, e, portanto, essencialistas e subjetivados (como a “cultura” aspeada [Carneiro da Cunha, 2009]) e trazendo à tona a “Grande Divisão” (LATOUR, 1999) ao opor “conhecimento tradicional/ indígena” a “conhecimento científico”. Pretendeu-se apontar que essa última forma de análise possibilita uma continuidade dos equívocos outrora cometidos no contexto da educação escolar indígena, reproduzindo-os agora no âmbito do Ensino Superior. O problema, como demonstrado, são as tentativas de estabelecer um paralelo entre processos de ensino e aprendizagem de naturezas diferentes, que, portanto, não deveriam ser comparados.

Sugerimos, contudo, que se deva dar mais atenção ao modo como os estudantes indígenas vêm respondendo a esses processos de inclusão no Ensino Superior e quais são suas análises, enquanto tradutores/ inventores de suas experiências. Para tanto, relatamos alguns casos – em construção – de pesquisas iniciadas pelos estudantes indígenas sobre seus “conhecimentos tradicionais” e verificamos que muito ainda há para ser debatido e pesquisado, mas que isso deve

ser feito em conjunto com as populações indígenas, seja por meio da ampliação do diálogo com suas lideranças, seja pelas demandas dos próprios estudantes indígenas. Pois, mesmo que com aspás, estão nos mostrando alguma coisa, mas é preciso que ouçamos melhor o que eles têm a nos dizer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEVILAQUA, C. B. “Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa”. In: *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP, 2005, vol. 48 Nº 1.

_____. “O primeiro vestibular indígena na UFPR”, *Campos*, Curitiba, PPGAS/UFPR, 2004, vol. 5(2).

BRAND, A. “Indígenas no Ensino Superior: experiências e desafios”. In: *VI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas*, Unicamp, Campinas, 2005.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *De Charybde en Scilla: saviors traditionnels, droits intellectuels et dialectique de la culture*. Conferência Marc Bloch, EHESS, Paris , 2004.

_____. “Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saberes científicos”. *Revista da Fundarte*, 2007, v. 75.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org.); ALMEIDA, M. W. B. (Org.). *Enciclopédia da Floresta: o Alto Juruá. Práticas e Conhecimentos das Populações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, 1ª ed., v. 1.

CESARINO, Pedro de Niemeyer. “De duplos e estereoscópios: paralelismo e personificação nos cantos xamanísticos ameríndios”. 2006. *Mana*, vol 12 (1), p. 105-134.

COHN, Clarice. "Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa". In: *Revista Perspectiva*, 2005, vol. 23, n. 2.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

FERRARI, Florência. “Como estudar nômades com um pensamento nômade? Sugestões para definir um campo em antropologia”. In: *Rede Abaeté de Antropologia Simétrica*, 2006.

GOBBI, Isabel. *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*. Tese de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2006.

GOLDMAN, Márcio; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Abaeté, Rede de Antropologia Simétrica. Entrevista com Márcio Goldman e Eduardo Viveiros de Castro”. *Cadernos de Campo*, São Paulo, 2006, n. 14/15, p. 177-190.

GRUPIONI Texto disponível no site do Instituto Socioambiental (ISA), em Povos Indígenas no Brasil > Políticas Indigenistas > Educação Escolar Indígena > Da FUNAI para o MEC:

<http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/da-funai-para-o-mec>.

LACED, *Trilhas de Conhecimentos – O Ensino Superior de Indígenas no Brasil*, Departamento de Antropologia – Museu Nacional do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, out. 2004. Disponível em http://www.lppuerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim/28/pdf/desafios_p_educacao_sup.pdf

LATOUR, Bruno. *Reassembling the social - an introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

_____. “Como redividir a Grande Divisão”. *Mosaico - Revista de Ciências Sociais*, vol. 2, n.1, p. 168-199, 1999.

LOPES DA SILVA, Aracy. “A Educação de Adultos e os Povos Indígenas no Brasil”. In: *Em Aberto - Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil*. Brasília, 2003, v. 20, n. 76, p. 89-129.

_____. “Uma antropologia da educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena”. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, 2ª ed, p. 29-44.

MENTORE, George & SANTOS-GRANERO, Fernando. “Apresentação”, *Revista de Antropologia da USP*, 2006, vol. 49 (1).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

NOVALTINO, Francisca. “Indígenas no Ensino Superior X Ensino Superior Indígena”. In: *VI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas*, Unicamp, Campinas, 2005.

OVERING, Joanna. *Reason and morality*. London: Tavistock. 1985.

_____. “O fétido odor da morte e os aromas da vida. Poética dos saberes e processo sensorial entre os Piara da Bacia do Orinoco”, *Revista de Antropologia da USP*, 2006, vol. 49 (1).

PNE – Plano Nacional de Educação.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

RIBEIRO, Darcy. *O Processo Civilizatório: etapas da evolução sócio-cultural*. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 1998.

RODRIGUES, I. C. *A Lei 13134/2001 e a experiência dos estudantes universitários indígenas*. Ponta Grossa: IX Encontro Regional de História. 10 a 13 de junho de 2004.

RODRIGUES, I. C., I.; RODRIGUES, I. B.; FÁRIAS, A. *Os sistemas de vagas e o vestibular diferenciado indígena*. Porto Alegre: Fórum internacional dos povos indígenas. 11 a 14 de agosto, 2005.

RODRIGUES, I. C.; WAWZYNAK, J. V. *Populações indígenas no Paraná e suas relações com o processo de escolarização em nível superior*. Maringá: II Seminário Internacional de História – UEM – 26 a 29 de setembro de 2005.

SAHLINS, Marshall. “O ‘pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção. (parte I)” *Mana* 3(1):41-73, 1997.

SANTOS-GRANERO, Fernando. “Vitalidades sensuais. Modos não corpóreos de sentir e conhecer na Amazônia indígena”. *Revista de Antropologia da USP*, 2006, vol. 49 (1).

SCARAMUZZI, Igor. A. B. *De índios para índios: a escrita indígena da história*. Tese de Mestrado, Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2008.

SEEGER, Anthony; DAMATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo, “A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras”. *Boletim do Museu Nacional*, n. 32, p. 2-19, 1979.

SOUSA, C. N. I. de. "Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó-Gorotire". In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, p. 238-274, 2001.

SOUZA, H. C. *Educação Superior para Indígenas no Brasil (Mapeamento Provisório)*. Parceria UNEMAT e UNESCO. Tangará da Serra/ MT, 2003. Disponível em [http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/brasil/Informe%20ES%20Ind%20C3%ADgena%20-%20Brasil%20%20\(nuevo%20dado%20por%20Rama\).pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/brasil/Informe%20ES%20Ind%20C3%ADgena%20-%20Brasil%20%20(nuevo%20dado%20por%20Rama).pdf)

SOUZA LIMA, A.C.; BARROSO-HOFFMANN, M. “Povos Indígenas e Ações Afirmativas no Brasil”. *Boletim PPCor – Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira*, Laboratório de Políticas Públicas, Rio de Janeiro, n° 28, agosto, 2006. Disponível em <http://www.politicasdacor.net>

SOUZA LIMA, A.C.; BARROSO- HOFFMAN, M. & PERES, S.C. “Notas sobre os Antecedentes Históricos das Ideias de “Etnodesenvolvimento” e de “Acesso de Indígenas ao Ensino Superior” no Brasil”, s/d. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/producoes/arquivos>.

STRATHERN, Marilyn. “1989 debate. The concept of society is theoretically obsolete”. In: INGOLD, Tim (org). *Key Debates in Anthropology*. Londres e Nova Iorque: Routledge. 1996, p. 60-98.

TOMMASINO, K. *Relatório de acompanhamento dos estudantes indígenas*. Londrina. PROGRAD/ UEL, 2004.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. "Etnologia brasileira". In: Sergio Miceli. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970 - 1995)*. 1ª ed. São Paulo: Sumaré/Anpocs, 1999, p. 109-223.

_____. "Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena". in: *A inconstância da alma selvagem, e outros ensaios de antropologia*. São Paulo, Cosac & Naify, 2002.

WAGNER, Roy. *The Invention of Culture*. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

_____. "Are There Social Groups in the New Guinea Highlands?". In: Murray J. Leaf (ed). *Frontiers of Anthropology: An Introduction to Anthropological Thinking*, 1974, p. 95-122. New York: D. Van Nostrand Company.

WAWZYNIAK, J. V. "Ingresso e permanência de estudantes indígenas na Universidade Estadual de Londrina". Ponta Grossa: IX Encontro Regional de História, 10 a 13 de junho, 2004.

XAVIER, P. e CARARINE, C. Levantamento sobre ações afirmativas voltadas aos povos indígenas em universidades públicas Federais e Estaduais do Brasil. Disponível: <http://www.laced.mn.ufrj.br>.

GRAHAM, Laura. *Performing Dreams. Discourses of Immortality among the Xavante of Central Brazil*. Austin: University of Texas Press. 1995, 290 p.

PISSOLATO, Elizabeth. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)*. Ed. Unesp, 2007.

TOREN, Christina. "Como sabemos o que é verdade? O caso dos Mana em Fiji", *Mana*, 12(2), 2006, p. 449-477.

QUEIROZ, D. M. ; SANTOS, J. T. . Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios. *Educação e Sociedade*, v. 27, p. 717-737, 2006.