

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ANTROPOLOGIA SOCIAL

LEONARDO GARCIA CARNEIRO

**“ÍNDIOS” E UNIVERSIDADES: entre desejos, interesses,
afinidades e controvérsias.**

**Florianópolis
2018**

Leonardo Garcia Carneiro

**“ÍNDIOS” E UNIVERSIDADES: entre desejos, interesses,
afinidades e controvérsias.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de mestre em Antropologia Social. Orientador: Prof. Dr. Márnio Teixeira-Pinto PPGAS/UFSC)

**Florianópolis
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Carneiro, Leonardo Garcia Carneriro
"Índios" e universidades: : entre desejos,
interesses, afinidades e controvérsias / Leonardo
Garcia Carneriro Carneiro ; orientador, Márnio
Teixeira-Pinto Teixeira-Pinto, 2018.
204 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia
Social, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Antropologia Social. 2. Presença Indígena na
Universidade. 3. alternativas infernais. 4.
indigenização da modernidade. 5. ensino superior
indígena. I. Teixeira-Pinto, Márnio Teixeira-Pinto.
II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.
III. Título.

Leonardo Garcia Carneiro

**“ÍNDIOS” E UNIVERSIDADES: entre desejos, interesses,
afinidades e controvérsias. (Ou: PRESENÇA INDÍGENA NO
ENSINO SUPERIOR: des-re-territorializando “indigeneidade” e
“modernidade”).**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Márnio Teixeira-Pinto
Orientador – PPGAS/UFSC

Prof. Dr. Antonella Maria Imperatriz Tassinari
PPGAS/UFSC

Prof.^a Dr.^a Clarice Cohn
PPGAS/UFSCar

Prof. Dr. Cinthia Creatini da Rocha
Pós-doc PPGAS/UFSC

Prof. Dr. Jeremy Paul Jean Loup Deturche
Suplente - PPGAS/UFSC

A todos aqueles que (me) povoam

AGRADECIMENTOS

Além de agradecer às pessoas que fizeram com que esta dissertação se tornasse possível e pelos quais nutro um especial apreço, gostaria de aproveitar estas linhas para especular uma conclusão “alternativa” e/ou pessoal tirada desta jornada de investigação sobre o fenômeno que delimitei Presença Indígena no Ensino Superior (PIES). Ao dedicar olhares sobre o tema e, buscando desviar-me das atrações estereotipadas que a figura do *índio* nos leva corriqueiramente a percorrer, muitas vezes me perguntava: o que há de peculiar nas experiências destes estudantes? O que faz com que sejam perseguidos constantemente por atenções curiosas, e conseqüentemente, por jornalistas, gestores públicos, educadores, cientistas sociais e outros pesquisadores? Por que suas formações acadêmicas são percebidas como um fenômeno social?

Pois bem, ao longo da investigação, estas questões foram tensionadas e debatidas, contudo, em meio a algumas conexões intersubjetivas, poderíamos considerar um estudante “índio” alguém que faz sua trajetória (acadêmica, profissional, de vida...) um caminho traçado por *seu Povo* e, dos passos em que avança um território desbravado para si e para os seus. Seu caminho pessoal ou “individual” é parte do movimento de um grupo, parte de uma expressão coletiva daqueles que o povoam e constituem sua existência. Um “índio” nunca anda sozinho, pois carrega consigo o *seu povo*.

Diante estas questões, aproveito estas linhas para agradecer ao *meu povo*, primeiramente a meus pais Edeimar Matos Carneiro e Salete Garcia Carneiro que mesmo não tendo as mesmas oportunidades de estudar e muito menos de frequentar o ambiente acadêmico, fizeram de seu trabalho a força que possibilitaram as estruturas com que seus *descendentes* pudessem desbravar estes e outros territórios. Agradeço a meus irmãos e amigos Cicero e Jean por compartilharem desta trajetória.

Pensando que este trabalho é fruto não apenas de um desejo individual mas, um espaço de ocupação de um grupo, de uma família (de uma tribo ou clã), aproveito para agradecer a minha prima Tamara Carneiro, que além de uma grande amizade, tem sido uma das referências familiares no processo de desbravamento dos territórios do ensino superior público brasileiro. Sinto muito grato pelo trabalho de revisão e debate que fizemos conjuntamente tanto no trabalho anterior (TCC) quanto especialmente para esta dissertação.

Uma das lições que a antropologia (e a vida) tem a nos mostrar, é que tão importante (ou mais) do que o grupo de *descendência* de que

fazemos parte, devemos valorizar as *alianças* que se conectam a nós (e ao grupo) durante a nossas jornadas, ainda mais quando são frutos de nossas escolhas e caminhadas. Este trabalho é resultado de muitos diálogos e encontros e, em fim, uma construção coletiva. Deste modo, agradeço profundamente e com muito amor à minha companheira Michele Leão de Lima Ávila, que além do companheirismo, paciência e apoio, contribuiu imensamente em todo o caminho reflexivo para as ideias que produziram esta dissertação.

Agradeço ao amigo e *irmão* Jaime Prestes que também está presente em grande parte deste trabalho.

Nesta longa trajetória de pesquisa percorrida entre, alguns anos e muitos lugares, muitas pessoas foram importante para o processo de reflexão e construção desta dissertação, deste modo seria impossível fazer justiça e lembrar todas elas, no entanto, digo apenas que sem a compreensão dos estudantes acadêmicos indígenas este trabalho jamais seria possível de ser produzido. Agradeço, em fim, aos *Povos indígenas* pela compreensão e pela inspiração.

Agradeço a oportunidade de ter aprendido com grandes mestres nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina e, em especial, a meu orientador Márnio Teixeira-Pinto.

Agradeço também ao *Povo Brasileiro* que, consciente ou não, empresta parte de seu trabalho para financiar a educação e a pesquisa científica do país por meio de instituições como as UFRGS e UFSC e órgãos de apoio a pesquisas como a CAPES que financiou esta pesquisa.

“O rio atinge seus objetivos porque
aprendeu a contornar obstáculos”
(Lao Tsé)

Ariel Duarte Ortega: - “Até hoje continuamos a caminhada de nossos antepassados. Eles seguiam os mesmos caminhos que seguimos fazendo e sem dar-mo-nos conta, por alguma razão, fazemos isso até hoje. É a nossa sina”.

Mariano Aguirre: - “Temos que seguir os caminhos que estão abertos para nós. Nós só vamos por onde os caminhos estão abertos. Não por onde estão fechados” *.

***TAVA, Casa de Pedra.** Direção: Ariel Ortega, Ernesto de Carvalho Patricia Ferreira, Vincent Carelli. Produção: Vídeo nas Aldeias.

RESUMO

Esta dissertação esboça uma reflexão ampla sobre o fenômeno (crescente) Presença Indígena no Ensino Superior (PIES) brasileiro, processo que passa a tomar forma e força em todo o país, principalmente, nos últimos quinze anos. Embora as principais fontes empíricas para observações das dinâmicas deste fenômeno - PIES - ocorram nos contextos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), neste trabalho não apresentarei uma proposta de avaliação específica dos programas desenvolvidos por estas instituições em particular, tampouco um estudo que detalhe as especificidades das experiências de cada grupo ou etnias envolvidas nestes contextos. O fenômeno é pensado a partir de uma perspectiva que envolve a multiplicidade de “atores humanos”, tais como: professores, alunos, pesquisadores, técnicos administrativos, estudantes indígenas e “brancos”, bem como lideranças e/ou intelectuais indígenas de variadas etnias; e também “atores não humanos”: legislações, universidades, cursos, núcleos, publicações, pesquisas, reportagens, encontros, órgãos, etc. Valendo-me de ideias que aliam os pensamentos sobre “indigenização da modernidade” (SAHLINS) e perspectivas teórico-metodológicas da Antropologia Simétrica (LATOURET), as narrativas desta pesquisa apresentam alternativas às reflexões sobre relações entre indígenas de diferentes etnias e “brancos” nos ambientes (e redes) do “mundo acadêmico” brasileiro, tensionadas em decorrência do fenômeno PIES. Diante destes olhares, as PIES são então percebidas enquanto parte de um conjunto de forças des-re-territorializadoras de espaços (físicos, sociais, simbólicos, cognitivos, existenciais, corporais) ligadas às movimentações “sociais” em que diferentes grupos étnicos, pessoas e coletivos, passaram/passam a assumir a auto-categorização “índios” e estabelecer novas redes de “alianças sociopolíticas” e de parentescos (e/ou se tratarem enquanto “parentes”). A ocupação do ambiente (redes) ligado ao “mundo acadêmico” pelos “índios” se apresenta como contra força às “alternativas infernais (PIGNARRE e STENGERS, 2005) impostas pelos sistemas (envolventes) da sociedade (envolvente) em que, ao assumirem a categoria “índio” como estratégias de alianças e reivindicações políticas, precisam encontrar alternativas para a (re) construção de um mundo para além do *dualismo infernal* entre “*integração assimilacionistas*” e a “*conservação isolacionistas*”; limites estes que se apresentam como efeitos colaterais (sócio-políticos-existenciais) das categorias “índios” enquanto estratégias políticas.

Deste modo, as PIES e/ou a “indigenização da modernidade” tensiona-se por ideias representadas por frases como: “é preciso viver nas duas culturas sem deixar de ser índio”. Diante desta percepção, o material para o desenvolvimento de tais reflexões é composto por uma etnografia articulada entre inúmeras situações e acontecimentos, tais como: observações, conversas e entrevistas vivenciadas e contextualizadas, principalmente, nas UFRGS e UFSC e complementadas por discussões mais gerais de um *Mapeamento-Estado-da-Arte* das problematizações acadêmicas (artigos, teses, dissertações) produzidas nos últimos anos sobre o tema. Incluem-se também, enquanto fonte empírica destas reflexões: visitas a outras universidades e a algumas aldeias; experiências vividas enquanto estagiário no CEPI/RS; alguns momentos inusitados e, principalmente, a experiência de participação nos três primeiros Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas (ENEI).

Palavras-chave: Presença Indígena no Ensino Superior; Indigenização da Modernidade; Alternativas Internais.

ABSTRACT

This dissertation outlines a broad reflection on the phenomenon (increasing) Indigenous Presence in Higher Education (PIES) in Brazil, a process that has taken shape and strength throughout the country, especially in the last fifteen years. Although the main empirical sources for observations of the dynamics of this phenomenon - PIES - occur in the contexts of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) and Federal University of Santa Catarina (UFSC), in this work I will not present a proposal for specific evaluation of the developed programs by these particular institutions, nor a study that details the specificities of the experiences of each group or ethnicities involved in these contexts. The phenomenon is thought from a perspective that involves the multiplicity of "human actors", such as: teachers, students, researchers, administrative technicians, indigenous and "white" students, as well as indigenous leaders and / or intellectuals of various ethnicities; and also "non-human actors": legislations, universities, courses, nuclei, publications, research, reports, meetings, agencies, etc. Drawing on ideas that combine the thoughts on the "indigenization of modernity" (SAHLINS) and the theoretical-methodological perspectives of the Symmetric Anthropology (LATOURET), the narratives of this research present alternatives to reflections on relations between indigenous people of different ethnicities and "whites" in environments (and networks) of the Brazilian "academic world", strained as a result of the PIES phenomenon. Faced with these looks, the Feet are then perceived as part of a set of forces that are de-territorializing physical, social, symbolic, cognitive, existential, bodily spaces linked to the "social" movements in which different ethnic groups, people and collective, have come to take on the self-categorization of "Indians" and establish new networks of "sociopolitical alliances" and kinship (and / or treats as "relatives"). The occupation of the environment (networks) connected to the "academic world" by the "Indians" presents itself as a counterforce to the "infernal alternatives" (PIGNARRE and STENGERS, 2005) imposed by the (encompassing) "Indian" as strategic alliances and political claims, must find alternatives for the (re) construction of a world beyond the infernal dualism between "assimilationist integration" and "isolationist conservation"; These limits present themselves as side-effects (socio-political-existential) of the categories "Indians" as political strategies. In this way, the PIES and / or the "indigenization of modernity" is strained by ideas represented by phrases such as "one must live in both cultures without ceasing to be an

Indian". In light of this perception, the material for the development of such reflections is composed of an articulated ethnography between innumerable situations and events, such as: observations, conversations and interviews lived and contextualized, mainly in the UFRGS and UFSC and complemented by more general discussions of a Mapping-State-of-Art of the academic problematizations (articles, theses, dissertations) produced in recent years on the subject. It is also included as an empirical source of these reflections: visits to other universities and to some villages; experiences as a trainee at CEPI / RS; some unusual moments and, above all, the experience of participating in the first three National Meetings of Indigenous Students (ENEI).

Keywords: Indigenous: Indigenous Presence in Higher Education (PIES): "It is necessary to live in both worlds without ceasing to be an Indian"; de-re-territorialization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.A: Ações Afirmativas.

CAF/UFSC- Coordenadoria de Ações Afirmativas da UFRGS

CAPEIN/UFRGS- Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena

CEU/UFRGS - Casa de Estudantes Universitários

CEPI/RS - Conselho Estadual dos Povos Indígenas/ Rio Grande do Sul

LACED- Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento.

LEUI - Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas

PTC - Projeto Trilhas de Conhecimento

MEC - Ministério da Educação

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

OIT- Organização Internacional do Trabalhador

SESU- Secretaria de Educação Superior

SECADI- Secretaria de Educação Contínua, Alfabetização e Diversidade.

PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

ISA - Instituto Sócio Ambiental

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

SISPPPI- Sistema de Indicadores Sócio-demográficos de Populações e Povos Indígenas

IBP - Instituto Brasil Plural

PET- Programa de Educação Tutorial

CUIA- Comissão Universidade para Índios

PROUNI- Programa Universidade para todos

FUNASA- Fundação Nacional de Saúde Indígena

DSEI- Distrito de Saúde Indígena

REUNI- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais

PPGAS Programa de Pós Graduação em Antropologia Social

INCT- Institutos de Inclusão Social

NEPI- Núcleo de Estudos de Povos Indígenas

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

FOIRN- Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

ONG- Organização não Governamental

CIMI- Centro Indígena Missionário

CTI- Centro de Trabalho Indigenista

NEPPI- Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas
FIOCRUZ- Fundação Oswaldo Cruz
TI - Terra Indígena
SPI- Serviço de Proteção ao Índio
UFAC- Universidade Federal do Acre (Universidade da Floresta)
UNEAL - Universidade Estadual do Alagoas
UFAM- Universidade Federal do Amazonas
IFAM- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
UEA- Universidade do Estado do Amazonas
UNIFAP- Universidade Federal do Amapá
UNEB- Universidade Estadual da Bahia
IFET/BA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
UECE- Universidade Estadual do Ceará
UFC- Universidade Federal do Ceará
UFG- Universidade Federal de Goiás e UFT - Universidade Federal de Tocantins
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
UFCG- Universidade Federal de Campina Grande
UFGD- Universidade da Grande Dourados
UCDB- Universidade Católica Dom Bosco- Mato Grosso do Sul
UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNEMAT- Universidade Estadual de Mato Grosso
UFPE- Universidade Federal de Pernambuco
UNIR- Universidade Federal de Rondônia
UFRR- Universidade Federal de Roraima
UFLRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP- Universidade de São Paulo
UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNOCHAPECÓ- Universidade de Chapecó- Santa Catarina
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

Sumário

PARTE I – Introdução.....	23
Primeiras palavras	27
Índigenas nas Universidades: antropologia, educação diferenciada e “política”	29
Presença Indígena no Ensino Superior, “indigenização da modernidade” e um olhar pela “Simetria Generalizada”	38
Des-re-territorialização: espaços, caminhos, ideias e percepções... linhas de fugas para além de alternativas infernais	42
PARTE II - O que é (e por que) Presença Indígena no Ensino Superior?	47
Por que Universidades?.....	48
Por que Índios?.....	52
Quem é índio (no Brasil)?.....	56
Presença Indígena no Ensino Superior: das primeiras presenças ao quadro atual.....	64
Mapeando as discussões acadêmicas sobre PIES no Brasil.....	78
PARTE III-Trajatória de campo: acontecimentos, controvérsias e incertezas.....	99
Entre os estudantes indígenas na UFRGS.....	103
O 1º Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI).....	130
Os acadêmicos indígenas na UFSC: dispersão, solidão e união	145
Considerações gerais.....	183
BIBLIOGRAFIA.....	189

PARTE I - Introdução

(...) Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimem sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. (DELEUZE, 1992, p. 156).

Esta dissertação desenvolve uma reflexão ampla acerca do tema *Presença Indígena no Ensino Superior* (PIES)¹, sendo que as principais orientações para estas discussões se dão através de experiências vivenciadas e observadas pelo autor nos últimos seis a sete anos (2011 – 2017) nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de Santa Catarina (UFSC).

A proposta não segue uma linha de aprofundamento ou comparabilidade dos programas inclusivos dessas universidades, ou mesmo (não somente) a um tipo de investigação sobre os modos como determinados grupos étnicos envolvidos nestes contextos percebem suas experiências de participações em processos de formação em instituições de ensino superior. Esta pesquisa se propõe ao desenvolvimento de uma visão mais comparativa explicativa (do que antes etnográfica e/ou descritiva interpretativa) sobre um conjunto de acontecimentos envolvendo a multiplicidade de atores, discursos e tensionamentos compreendidos enquanto um fenômeno: as PIES.

A opção por esta abordagem dá-se, especialmente, em decorrência dos modos como esta investigação foi conduzida ao longo dos anos, bem como das incertezas que as geraram inicialmente e as movimentaram durante seu curso.

Desde que comecei a me dedicar ao tema apreendi, de olhares sobre as dinâmicas deste fenômeno (assim como em relação às Ações

¹ O fenômeno em destaque nesta pesquisa será tratado pela sigla PIES (Presença Indígena no Ensino). A escolha por esta sigla se apresenta como conveniente, também, por representar possibilidade “mais aberta” de interpretação. Assim, a letra P que nesta sigla representa a palavra *Presença*, pode também ser simultaneamente interpretada por: *Povos (Indígenas no Ensino Superior)*, *Pessoas (Indígenas no Ensino Superior)* e até mesmo *Perspectivas - ou Potencia(l)- Indígenas no Ensino Superior*.

Afirmativas² em Universidades brasileiras de forma mais geral), sistemas de ideário e discursivos que tensionava por mudanças e transformações sociais amplas. Mudanças que atingiam (e/ou deveriam atingir) simultaneamente: os beneficiários destas políticas, as universidades que as aplicavam e, de certa forma, toda a sociedade (envolvente). Deste modo, as controvérsias em torno destas ideias de mudanças e transformações passaram a fazer parte do modo como meu olhar era constantemente atraído pelo tema e seu desenvolvimento.

Diante destas ideias, e inspirado pelo trabalho desenvolvido por pesquisadores na Universidade de São Paulo (USP) intitulado: *Mapeamento da Controvérsia do Ensino Superior Indígena no Brasil*³, passei a perceber nas perspectivas da *Antropologia Simétrica* proposta pelo antropólogo Bruno Latour⁴, uma abertura de possibilidade para a

² As ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Imposta ou sugerida pelo Estado, por seus entes vinculados ou até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade (GOMES, 2001, p. 6-7 apud BRANDÃO, 2005, p. 37).

³ A equipe executora deste mapeamento é composta pelos pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP): Augusto Ventura dos Santos, Guilherme Pinho Meneses e Leonardo Viana Braga. Este rastreamento foi produzido entre os anos de 2010 e 2011. Segundo Santos (2016, p.29)

(...) o Mapeamento da Controvérsia do Ensino Superior foi orientado tanto na parte teórica quanto na metodológica pela proposta de cartografia de controvérsias de Bruno Latour que utilizou um conjunto de documentos (publicações de cunho acadêmico, publicações oficiais, descrições contidas nos sites das universidades etc.) extraídos principalmente da internet e, posteriormente, foi consolidado na forma de uma página na internet: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com>.

⁴ As perspectivas da *Antropologia Simétrica*, e mais especificamente a abordagem *Ator-Rede*, permitem métodos em que os múltiplos atore (humanos e não humanos; índios e não-índios) que compõem as dinâmicas do fenômeno sejam percebidos enquanto conectados em um mesmo plano de análise, enquanto que a percepção do fenômeno através de um *Mapeamento de Controvérsia* possibilita identificar os tensionamentos que movimentam e fazem as PIES serem percebidas enquanto um fenômeno em particular. Mais a frente,

organização e desenvolvimento de uma dissertação que sistematizasse este amplo material de pesquisas em desenvolvimento.

Desde o ano de 2011, vim participando de eventos que se destinaram a discutir (direta ou indiretamente) o tema em questão. Conversando, entrevistando, observando e escutando personagens (indígenas e não indígenas) que percebia que, de alguma maneira, estavam envolvidos nos acontecimentos que movimentaram e fazem este fenômeno existir.

Como minhas experiências de campo me levaram a vislumbrar um recorte de certo cenário regional (sul do país, digamos assim), percebi que diante de um trabalho de Estado da Arte⁵ das pesquisas que vinham sendo produzidas sobre o assunto, tanto poderia dar mais consistência a este quadro regional (visto a grande quantidade de pesquisas que me serviriam de apoio tratando deste cenário), quanto proporcionar um indício de uma comparação amostral que me permitisse questionamentos mais gerais e conexos a outras situações em um cenário nacional.

Ressalto ainda que as participações nos três primeiros *Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas (ENEI)* contribuíram em grande parte para o desdobramento desta percepção, tanto facilitando a construção de um quadro mais geral, quanto para a visualização de uma espécie de quadro regional. Nestes eventos, além de uma convivência mais próxima e constante com indígenas estudantes das universidades que pesquisei, encontrei um cenário onde muitas experiências de PIES, em todo o Brasil, se conectavam como uma ampla e diversa questão a ser pensada por aqueles que eram os seus principais atores.

Para uma discussão antropológica ampla dos processos que constituem o assunto em questão, este trabalho se desenvolve por concepções que conectam as reflexões sobre PIES (e abordagem da Antropologia Simétrica) as ideias em torno de *indigenização da modernidade* (SAHLINS, 1997).

voltarei a tratar as relações entre antropologia simétrica e as propostas deste trabalho.

⁵ A pesquisa, organizada enquanto um Estado da Arte sobre o tema, intitulada: *Estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras: análise a partir das produções de dissertações e teses* foi elaborada por Patrícia Oliveira Brito e Michele Barcelos Doebber (2014), duas das pesquisadoras da UFRGS que vêm debruçando-se sobre o tema. Esta pesquisa também foi fonte de inspiração e facilitadora desta escrita.

Ao passo em que a *indigenização da modernidade* aparece como proposta alternativa ao que Sahlins classifica como o *desgaste* paradigma do *pessimismo sentimental* e das lógicas da *aculturação* propondo, assim, novas maneiras de interpretações em relação às atualidades dos povos indígenas; as propostas de uma análise antropológica que se endereçam às formas de equiparações (simetrias) entre modernos („brancos”/sociedade envolvente) e extra modernos (ou indígenas/primitivos) possibilitam, concomitantemente, novos olhares para o que, tradicionalmente vem sendo tratado na antropologia, pelo enunciado do multiculturalismo.

Partindo destas perspectivas, esta pesquisa desenvolve a ideia de que o fenômeno PIES é movimentado(r) por/de forças de um processo de *desterritorialização*, *tensionador* de espaços (físicos, sociais, culturais, existenciais, cognitivos...) para além do “dualismo infernal” que se polarizam entre a *integração assimilacionistas* e a *conservação isolacionista*. Tensionamentos que podem ser exemplificados por expressões como: “é preciso viver em duas culturas, sem deixar de ser índio”.

Sendo assim tomo emprestado dos filósofos Pignarre e Stengers (2005) a ideia de “alternativas infernais”. Segundo estes pensadores, desde que o Progresso perdeu seu poder de mobilização, as alternativas e estratégias possíveis, os projetos e desejos, se resumem entre “alternativas infernais”. Sendo assim, compreendo que estas duas variantes de possibilidades de existências indígenas que resumo como alternativas entre a *integração assimilacionistas* (terem que deixar de ser indígenas) e a *conservação isolacionista* (terem que provar, discursiva, performaticamente e geograficamente que são “índios”) se colocam como espécies de duas únicas alternativas (infernais) “que capturam as potências de agir, de imaginar, de existir e de lutar” (STENGERS, PIGNARRE, 2005).

Diante dos modos como os atores envolvidos têm se expressado sobre os significados e necessidades relacionadas ao fenômeno PIES, destaco que as formas como são conduzidas as interpretações sobre este tema seguem a linha de uma “antropologia da política”, ou seja, antes de pensarmos as relações entre indígenas e ensino superior (ou educação escolar) como um tema a ser tratado por uma via que privilegie olhares, discussões e estudos ligados à educação e pedagogias diferenciadas, seguiremos o caminho de entendimento deste fenômeno que busque compreendê-lo como um processo de articulação “política” ou, melhor dizendo, das correlação de forças entre as relações entre índio e Brancos.

Esta pesquisa está organizada em três partes: início apresentando um debate um pouco mais detalhado sobre as perspectivas teóricas em que os dados foram organizados e as formas como suas reflexões se desenvolveram; em seguida conduzo o leitor por uma contextualização sobre como o fenômeno PIES passou a constituir o panorama brasileiro nos últimos anos e, por último, apresento um relato de minhas experiências pessoais de pesquisa sobre o tema, articulando as situações específicas ao debate mais geral e amplo sobre o fenômeno em questão.

Primeiras palavras

Sob as palavras e sob as frases há algo de muito mais simples que uma frase ou mesmo uma palavra: o sentido, que é menos uma coisa pensada do que um movimento de pensamento, menos um movimento do que uma direção. (BERGSON, 1934).

Palavras integram e interagem em meio às nossas linguagens e relações interpessoais. Presentes entre nossos sistemas de imaginários e valores há tanto tempo e de forma tão presentes e arraigadas que se articulam, muitas vezes, de modo a limitarem nossas perspectivas em relação àquilo que se referem. Deste modo, as palavras, apesar de comporem um sistema de linguagem que proporcionam códigos coletivos de comunicação, trocas, inventividade e criatividade atuam, ao mesmo tempo, enquanto forças condicionantes e até mesmo “neutralizadoras” de nossas ações, pensamentos e percepções.

Este é o caso de muitas palavras que, inevitavelmente, serão utilizadas neste trabalho como, por exemplo, as que seguem: universidade, sociedade, educação, presença, política, indígena, território, cultura, entre tantas outras. Faço questão de introduzir brevemente estas questões fazendo um alerta sobre os limites dos conceitos e percepções de nossas linguagens. Sobretudo quando o assunto em discussão combina e confronta palavras (e/ou atores) tão fortemente difundidas e carregadas pelos signos em (nossos) sistemas linguísticos-sócio-culturais (ocidentalizados).

Embora a temática *indígena e universidade* (ou *presença indígena no ensino superior*) se apresente como um fenômeno (de estudos) “recente” e ainda pouco debatido pela sociedade, algumas palavras/atores que compõem tal fenômeno possuem já suas

significâncias bastante estabilizadas e arraigadas nos tecidos das relações sociais dominantes. Refiro-me, principalmente, às palavras *Índio* e *Universidade*, pois, compreendo que tais referentes já se encontram tão fortemente carregados de significâncias que, com muita facilidade, somos levados por caminhos apressados (e muitas vezes equivocados) de interpretações sobre o fenômeno que elas conjuntamente (in) formam quando o assunto a ser pensado se trata de Presença indígena no Ensino Superior.

Partindo da ideia de que, aos olhares e percepções hegemônicos, a palavra *Indígena* (e correlatas⁶) ocupe posições relacionais que a associam aos símbolos do atraso, estagnação, primitividade, passado, essência (ou natureza) humana; em contrapartida, a palavra *Universidade* é percebida em um campo simbólico praticamente oposto ligado às noções de inovação, progresso, ciências, desenvolvimento, projetos de futuro, evolução, aprimoramento cultural. Ao perceber as contradições entre estes dois tipos de atores/palavras quando conectados em um mesmo panorama e compondo um mesmo fenômeno (PIES) passa-se a compreender com mais facilidade como operam grande parte das controvérsias que fazem este fenômeno “existir” (enquanto um fenômeno controverso).

Considerando que uma das características da ciência antropológica seja desafiar e ampliar perspectivas de (nossos) sistemas culturais, proponho que façamos um exercício de não somente buscar compreender como estas palavras articula-se a *outros registros culturais*, mas também em relativizar suas forças objetivando ampliar nossos campos de possibilidades de percepções em relação à temática *Presença Indígena no Ensino Superior (PIES)*.

Diante estas questões, compreendo como salutar um exercício de *estranhamento do familiar* (VELHO, 1978) a se somar às propostas de simetrização das práxis antropológicas inspiradas nas ideias de uma *antropologia simétrica*, para que assim seja possível desenvolver lentes analíticas para além da ótica dos Grandes Divisores (LATOURETTE, 1994), sendo balizada por uma constante relativização das certezas. Também animado pelo desafio proposto pelo antropólogo Marshall Sahlins (1997) de superar aquilo que o autor denomina de “paradigma do pessimismo sentimental”, buscar-se-á cumprir o desafio e partir para um tipo de percepção sobre as relações entre “indígenas” e “universidade”

⁶ Índio, ameríndio, autóctone, nativo, tradicional, primitivo, originário, não/extra modernos.

que compreenda estes processos pela ótica da *indigenização da modernidade*.

Para isso, compreendo que não basta atentarmos aos modos como os diferentes povos conceituam e ressignificam (internamente) aquilo que “nós” (os “brancos”) pensamos sob o âmbito do moderno e do não indígena, mas concomitantemente a isso, nos colorarmos atentos ao que ocorre quando os “brancos” são (somos) também levados a ressignificar o Nós, o Outro e o Mundo.

Assim, a ideia não é compreendermos a *indigenização da modernidade* (resignificação da modernidade pelos indígenas) como uma simples inversão (analogística) da noção de *modernização da indigeneidade* e/ou da aculturação, mas sim compreender a maneira como a espécie de *dupla torção* transformadora destas ideias opera metonimicamente e de maneira relacional como modo simultâneo de desterritorializações da *Modernidade* e da reterritorialização da *Indigeneidade*.

Indígenas nas Universidades: antropologia, educação diferenciada e “política”.

“Como no tempo de Sepé, seguimos enfrentando com as armas dos novos exércitos: a canetas e papel”⁷.

Nos últimos anos a presença de indígenas, enquanto ocupantes do espaço discente nas universidades brasileiras, tem sido caracterizada como um fenômeno em processo crescente, e assim, passando a ser percebido cada vez mais em suas particularidades e complexidades. No entanto, alguns tensionamentos perceptivo-conceituais-ideológicos (ou preconceito mesmo) têm obscurecido olhares mais atentos e apurados em relação a esta temática por parte da “sociedade envolvente”.

⁷ Trecho extraído do documento final do 10º Encontro Sepé Tiaraju, que ocorreu entre os dias 5 e 8 de fevereiro de 2016 em São Gabriel /RS Os Encontros *Sepé Tiaraju* têm ocorrido anualmente há mais de uma década e conta com a presença de grupos indígenas Guarani e Kaingang de diversas regiões. Sepé Tiaraju foi/é um personagem histórico/mítico tanto aos povos Guarani, quanto aos “gaúchos”, representativo de lutas políticas contra os Impérios coloniais. As ideias de que “a caneta e o papel” são “armas” de um novo tipo de guerra podem ser observadas em muitos discursos e situações (políticas) e são reproduzidas por grande parte das etnias indígenas do país.

Se, a princípio, as ações mais diretamente voltadas ao desenvolvimento dos processos didático-pedagógicos, tal como a implantação do ensino escolar nas comunidades, não entrassem/entrem em grande choque com lógicas predominantes da sociedade abrangente, visto que, parecem solucionar os impasses da “primitividade” dentro de um mundo “civilizado” (BARROSO-HOFFMANN, 2005); em contrapartida, quando indígenas passam a reivindicar e conquistar espaços não somente em cursos diferenciados ou diretamente vinculados ao ensino escolar; os debates sobre o tema, quando não são neutralizados simplesmente pela mesma perspectiva de “civilização de primitivos”⁸, tendem a ser invisibilizados diante às maiores atenções e polêmicas em torno das Políticas Afirmativas raciais voltadas para as populações negras, que ocorreram e ocorrem concomitantemente com a maior parte das lutas e conquistas indígenas por sistemas diferenciados de acesso ao ensino superior no Brasil.

Tendo em vista estas questões (somando-se ao fato deste fenômeno se tratar de um processo ainda recente), podemos considerar também que os estudos acadêmicos científicos voltados a estes processos encontram-se ainda em estágio inicial em relação à construção de novas perspectivas sobre o assunto e cito, como exemplo, a área da antropologia que ainda tem se colocado com certo distanciamento e cautela⁹ em relação a esta temática.

Em parte, podemos considerar que alguns dos entraves para uma aproximação entre os estudos antropológicos ligados a temas desta

⁸ Questionado sobre a questão indígena no país e no Estado, o pré-candidato ao Senado e atual senador pelo estado do Rio Grande do Sul, Lasier Martins, opinou: “os índios precisam se tornar profissionais respeitados. Quantos índios no Brasil e particularmente no Rio Grande do Sul deixaram de ser índios e são hoje profissionais respeitados e qualificados? Tem que combater a miséria em que vivem os índios”. Ideias como estas são exemplos da grande parte das “aceitações” ao fenômeno PIES por parte de forças que poderiam ser consideradas anti-indígenas.

⁹ Grande parte desta cautela se dá pelas posições críticas da área da antropologia aos sistemas de educação e de conhecimentos científicos (e políticos) de matrizes ocidentalizadas (o que inclusive tem levado a antropologia a uma constante autocrítica). Quando aplicados aos contextos de interação entre sociedade nacional e populações indígenas, estas críticas tendem a ser ainda mais intensificadas. Contudo, diante da posição de muitos grupos indígenas de reivindicações por escolas e acesso às universidades, os antropólogos têm, na maioria das vezes, assumido uma posição de apoio a estas causas, embora, ao mesmo tempo, carregados de cautela crítica em relação a estes processos.

natureza (aspectos da *indigenização da modernidade*, digamos assim) relacionam-se com uma espécie de *ethos* (*e visão de mundo*) que permeiam as práticas e pensamentos antropológicos desde o seu surgimento enquanto disciplina/saber ocidentalizado (KUPER, 2008; FABIAN, 2013). Pressupostos estes subjacentes e que se relacionam àquilo que o antropólogo Marshall Sahlins (1997) denominou como o paradigma do “pessimismo sentimental” ou uma inadequação do paradigma científico modernista (e, conseqüentemente, das cosmo-práxis antropológicas sustentadas por ele) ao não desaparecimento gradual e inevitável das populações indígenas e/ou de formas de vidas compreendidas como primitivas.

Em relação à antropologia brasileira (e no Brasil) devemos considerar que diante da forma como os arranjos políticos-teóricos-institucionais da disciplina vêm sendo construídos aos longos dos anos, e do fato de que a temática “povos indígenas e ensino superior” ser facilmente relacionada (por motivos óbvios) aos estudos antropológicos sobre ensino e aprendizagem, estas análises têm sido desenvolvidas de forma paralela e/ou “isoladamente” aos estudos etnológicos mais gerais sobre sociedades ameríndias no Brasil.

Em última análise, podemos relacionar estes desencontros com aqueles percebidos entre pesquisas antropológicas ligadas aos estudos sobre educação escolar em contextos indígenas, às etnográficas e aos debates etnológicos sobre populações ameríndias de modo mais geral. De acordo com Tassinari,

Análise desenvolvida por Lopes da Silva (2001) revelou uma lacuna entre o desenvolvimento intensivo de pesquisas sobre povos indígenas das últimas décadas com foco nos temas de parentesco, cosmologia, corporeidade e ritual, que foi capaz de produzir refinadas análises sobre as especificidades sociocosmológicas das populações estudadas e significativos avanços teóricos, de um lado, e, de outro, os estudos sobre experiências concretas de educação indígena, os quais geralmente discutem questões práticas e imediatas voltadas à educação bilíngue e ao ensino diferenciado, mas não incorporam os temas desenvolvidos pelas outras pesquisas. Esta lacuna entre os trabalhos teóricos sobre povos indígenas (suas histórias, cosmologias rituais, organização social) e aqueles sobre escolas indígenas (suas práticas pedagógicas, uso de línguas nativas) é

também fruto do silêncio da etnologia nacional a respeito de questões educativas (TASSINARI, 2008; p.219-220).

Contudo, ao separar os estudos sobre populações indígenas e suas relações entre estas com a educação escolar não significa apenas abrir mão de um olhar sobre um tema isolado, mas sim abrir mão de grande parte das dinâmicas que movimentam diversos aspectos das organizações sociais destas populações na atualidade, ainda mais se levarmos em conta aspectos de suas relações políticas internas e externas.

Não seria insensato supor que esta é uma das políticas indígenas mais difundidas, ao lado do direito à terra, por razões diversas, e de modos diversos, a maior parte das populações indígenas no Brasil tem demandado escolas e em diversos lugares é hoje impossível “levantar uma aldeia” sem que se garanta para ela uma escola. Sendo assim, a implementação e formulação de escolas nas terras indígenas e para o público indígena têm impacto econômico – geração de renda e criação de postos de trabalho - políticos - aspectos cruciais e da chefia e da liderança indígena atual, pauta na agenda dos direitos indígenas em nível nacional, debate sobre a representatividade em mecanismos de controle social, cargos no estado – mas, também, culturais (COHN, 2014, p. 314).

Não obstante, se a antropologia “brasileira” ainda está à procura por resolver descompassos entre diferentes correntes de pesquisas, bem como os novos arranjos teóricos e metodológicos (e perceptivos) que auxiliem na tarefa de examinar temas e aspectos daquilo que Sahlins denominou de *indigenização da modernidade* (SAHLINS; 1997), já em outras áreas de conhecimentos como, e principalmente, a Pedagogia/Educação, crescem as atenções e números de pesquisas dedicadas à refletir sobre as presenças de indígenas no mundo acadêmico brasileiro, tais como: NOVAK (2007); PAULINO (2008); BERGAMACHI (2008); AMARAL (2010); ANGNES (2010); CARVALHO (2010) entre tantos outros.

Assim, podemos identificar que grande parte das sondagens direcionadas a estes assuntos tende a ser colocada na rubrica dos estudos sobre educação/escola/pedagogia, como pode ser percebido tanto pela

relação feita à antropologia do ensino e aprendizagem, quanto pelo envolvimento das pesquisas didático-pedagógicas (Pedagogia-Educação) direcionadas a tais problematizações.

Não pretendo aqui recusar o óbvio, pois é óbvio que as PIES e educação escolar indígena, têm tudo a ver e estão intrinsicamente relacionadas. No entanto, gostaria de partir de outras perspectivas como forma de compreensão sobre os processos relacionais que formam a dinâmica das PIES enquanto fenômeno de investigação.

O que proponho não se trata de nada tão novo ou original, mas sim de privilegiar aspectos sobre o tema que podem ser observados em quase todos os trabalhos e debates sobre o assunto, ou seja, de que as ideias sobre os processos de ocupação/presença indígena nos espaços acadêmicos brasileiros, assim como os movimentos de apropriação de educação escolar por parte dos indígenas (*a caneta e o papel*), sejam também compreendidas enquanto processos de (re) articulações e lutas “políticas”.

Dessa forma, proponho enquanto ponto central da investigação para esta pesquisa, olhares mais conectados ao que pode ser melhor compreendido como uma “antropologia da política”.

Algumas ideias gerais expostas pela antropóloga Karina Kuschnir me servem de exemplo de como um olhar antropológico da política pode ser pensado e desenvolvido nas análises desta dissertação.

A abordagem da política pela antropologia pode ser definida de uma forma simples: explicar como os atores sociais compreendem e experimentam a política, isto é, como significam os objetos e as práticas relacionadas ao mundo da política. A compreensão de grupos específicos, em circunstâncias particulares, leva a comparações e diálogos com a literatura sobre contextos sociais mais amplos. Embora aparentemente simples, trata-se de uma proposta complexa de ser executada e que implica pelo menos dois pressupostos. O primeiro, de que a sociedade é heterogênea, formada por redes sociais que sustentam e possibilitam múltiplas percepções da realidade. O segundo, de que o “mundo da política” não é um dado a priori, mas precisa ser investigado e definido a partir das formulações e dos comportamentos de atores sociais e de contextos particulares (KUSCHNIR, 2007, p.163).

É importante ressaltar que, nos últimos anos, um número considerável de trabalhos acadêmicos de cunho antropológico também vem se somando aos objetivos de ampliação das discussões sobre PIES. Entre eles, destaco as pesquisas executadas por DAL BÓ (2010); ROCHA DE MELO (2014); SOUZA CADAVAL (2014); BARBOSA LOPES (2015); DOS SANTOS (2016).

Através da leitura mais atenta destes trabalhos, é possível perceber que uma abordagem de aspectos dos processos e perspectivas “políticas” deste fenômeno não são uma característica exclusiva da pesquisa aqui apresentada, mas algo que transpassa, de maneira geral, as interpretações “antropológicas” sobre o que possa a vir significar a “presença indígena no ensino superior brasileiro”. Até mesmo pesquisas produzidas dentro de outras práticas disciplinares apresentam esta mesma tendência, como se pode perceber neste trecho extraído de uma dissertação de mestrado em Educação:

(...) Portanto, apresenta-se outra questão: além do “retorno para a aldeia” estar sujeito à disponibilidade de vagas, também estará submetido ao poder dos facciosismos internos das próprias comunidades. Há sinais, como dito pelo professor, de que entre alguns estudantes são criadas expectativas de se tornarem lideranças, confiantes no preparo que a universidade lhes proporcionará e pelo fato de que suas famílias frequentemente ocupam posição de destaque nas aldeias. Configura-se um “novo” movimento indígena, no qual ainda é difícil avaliar seu grau de comprometimento e consonância com as demandas das aldeias. Destacamos que entre alguns deles há um claro interesse político partidário: um dos caciques citados era estudante e agora é vereador; outro é também estudante, forte liderança indígena e tem pretensões de se candidatar nas próximas eleições. Portanto, não se definiu ainda como será a colocação desses jovens com preparo diferenciado nas estruturas de poder das aldeias, ou seja, o quanto o “saber universitário” se tornará um instrumento de poder nessas comunidades (PAULINO, 2008, p.135).

Em minhas experiências de campo pude escutar inúmeras falas e observar muitas situações que me levaram a um entendimento que privilegiasse as perspectivas “políticas” dos processos que movimentam

as PIES. Como podemos perceber nesta fala de um dos estudantes e liderança Kaingang entrevistado no ano de 2013.

L: Você acha que a formação de indígenas nas universidades pode contribuir para as realidades das comunidades indígenas?

D.C: Eu acredito que isso depende de cada profissional. Qual é o lado da política que vai se formar. Qual é o lado da política que ele vai se adequar mais? Porque é perigoso você se formar com a proposta pedagógica da própria universidade. Outra pedagogia. E trabalhar essa proposta na comunidade. Porque a comunidade, o povo Kaingang tem outra proposta, outra pedagogia, então tudo depende de cada profissional. Mas a proposta dos estudantes indígenas na universidade é que ele volte pra comunidade. Levar os seus conhecimentos e aplicar, mas dentro da proposta dessa comunidade. Ai ele vai bem. (Entrevista com Dorvalino Refej, 02/09/13).

Reforço estas ideias afirmando que a própria discussão sobre educação escolar voltada aos povos indígenas pode ser percebida enquanto perpassada por perspectivas que poderíamos considerar como “políticas”, ou melhor; ligada às dinâmicas de administrações das relações de poder. A fala de Eloir de Oliveira, cacique da aldeia Mbya-Garani Estiva (Viamão/RS) e estudante de Direito na UFRGS é emblemática para a percepção destas questões.

L: Como você vê a importância desse acesso à educação, para os indígenas? E.O: A educação é importante porque a gente tá acessando novos conhecimentos, novas ferramentas de luta pra se defender. Os mais jovens estão tentando e conseguindo ter mais acesso a esse conhecimento dos não indígenas, e com isso briga mais por seus direitos, questiona mais também, não aceita qualquer coisa que se leva pra aldeia. Então tem certa ferramenta pra se defender também. Tem que se fazer de acordo com que as comunidades queiram. E hoje os estudantes fazem essa interpretação pra passar pros mais velhos. Ou seja, muitas pessoas querem fazer o projeto, não vão lá impor, vão fazer de acordo com que a comunidade quer. Por isso o estudante é muito importante.

Também por outros meios, você pode registrar sua própria história. E antes não, antes era o Juruá [branco] lá escrevendo para os Guarani, muitas vezes sem compreender o que o guarani estava dizendo. (Entrevista com Eloir de Oliveira, 08/11/13).

A percepção das PIES enquanto parte das estratégias políticas de transformações sociais não se restringe apenas aos modos como os indígenas têm encarado este fenômeno. Integrantes de Movimentos Sociais, apoiadores das causas indígenas e cientistas (sociais) têm expressado, sobretudo em relação às Ações Afirmativas em Universidade, uma perspectiva de mudanças nos arranjos sociais que estabelecem desigualdades nas relações de poder/saber entre diferentes grupos que as compõem.

Deste modo, se as ações destinadas ao fortalecimento e elaboração de escolas e pedagogias apropriadas e de qualidade em ambientes indígenas estão imbuídas de uma proposta ligada às estratégias “políticas” de relação com o mundo do “branco”; já em relação às PIES este viés “político-estratégico” deve ser compreendido como ainda mais amplo e complexo visto que, além de estar relacionado aos projetos de elaboração de sistemas pedagógicos diferenciados e interculturais, também podem (e devem) ser entendidos como parte de uma articulação e estratégias sócio-política interétnicas. Assim, as redes de *relacionalidades*¹⁰ que compõem o mundo acadêmico se mostram

¹⁰ Enquanto *relacionalidades* me refiro ao que a antropóloga Marilyn Strathern (2015) argumenta sobre um tipo especial de relação estudada pela antropologia. “a relação da antropologia”, para a antropóloga fundamenta-se nas relações entre dois tipos de relações que:

(...) abrangem o campo conceitual (ou categórico) e o campo interpessoal. De um lado, estão as relações que parecem fazer conexões por meio da lógica ou do poder de articulação que desenvolvem sua própria dinâmica; de outro, as relações conduzidas em termo interpessoais, conexões entre pessoas moduladas com uma história detalhada e particular. Podemos focalizar tanto a divisão pressuposta nos tipos como o fato social rotineiro de que ambos são bem administrados ao mesmo tempo, lado a lado. (STRATHERN ; 2015,p.12).

As ideias de *relacionalidades* foram importes para o processo de compreensão e reflexão dos movimentos de estabilizações, de tensionamentos e transformações

ainda mais amplas, uma vez que, nestes contextos, tratam-se das formações de advogados, antropólogos, médicos, historiadores, engenheiros, nutricionistas, pedagogos, cineastas, enfermeiros, etc., e envolvem todos os mais variados profissionais, conhecimentos, mentalidades, posições, *capitais*, bens... reproduzidos e difundidos nas (e a partir das) Universidades.

Embora os “discursos públicos” e/ou mais imediatos sobre as demandas por diversas formações acadêmico-profissionais para indígenas estejam muito próximos aos discursos relacionados à formação de professores, ou seja, às ideias de que as demandas (profissionais) internas das comunidades devam ser supridas por profissionais locais (profissionais com maior comprometimento e conhecimento das culturas, e assim, atuações mais qualificadas e adequadas a estes contextos locais), a ampliação para uma análise do tipo “antropologia da política” se relaciona com outras escalas e nuances deste fenômeno, como, por exemplo, uma maior problematização a cerca do que possa a vir significar e estar relacionado às “presenças” (ocupação) indígenas nas Universidades. Quais as transformações possíveis (e esperadas) para estas instituições, seus cursos, seus paradigmas e, conseqüentemente, para os arranjos que norteiam as forças, pensamentos, práticas e dinâmicas da sociedade envolvente e nas relações interétnicas?

Percebo, a partir desta pesquisa, que estas “presenças” atuam/atualizam transformações de relações compondo-se entre importantes processos de produção e fortalecimento de “alianças”, de construções/apropriações de novas redes de relações, visibilizações e desconstruções de estereótipos, ampliação de experiências, realizações de desejos e planejamentos, (in) formações “políticas” e de construção e reconfigurações de “identidades/corpos”. Um processo tensionador desre-territorializador, de ampliações e atualizações de virtualidades, de novas linhas de fugas e potencialidades e que transpassam os mundos indígenas, o mundo dos “brancos” e as relações entre estes “dois mundos”.

do fenômeno pesquisado e trazer a consciência do leitor uma definição deste conceito deve ajudar na melhor compressão da leitura desta dissertação.

Presença Indígena no Ensino Superior, “indigenização da modernidade” e um olhar pela “Simetria Generalizada”.

(...) As transformações podem ser comparadas e ponderadas, mas não podem ser mais vistas como ações de coisas, como verbos que modificam substantivos/substâncias tais como culturas, essências, sujeitos pré-relacionais. Em outras palavras, as transformações históricas estão em continuidade com as transformações estruturais, as sociedades em “contato” são forçosamente transformações *umas das outras*. A dialética entre estrutura e evento é interior à estrutura, que é ela própria um evento para outra estrutura e assim por diante. (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p.162).

Tendo apresentado algumas perspectivas sobre o que compreendo enquanto um viés político sobre o tema, apresento algumas reflexões mais gerais e teóricas que pautam o desenvolvimento desta pesquisa. Refiro-me ao fato de relacionar estas estratégias, interesses, alianças, projetos, desejos e controvérsias, que movimentam os processos de ocupação indígenas em espaços acadêmicos brasileiros, àquilo que o antropólogo Marshall Sahlins apresenta enquanto ideias de uma *indigenização da modernidade*. Não obstante, para fins desta dissertação, a forma como as PIES estão conectadas às estas ideias, são analisadas pelas perspectivas teórico-metodológicas do que Bruno Latour e outros pesquisadores defendem como uma proposta de Antropologia Simétrica.

Enquanto as ideias de *indigenização da modernidade* aparecem como um pensamento avesso àquele que tradicionalmente compreendia o fim das culturas (indígenas) como algo inevitável diante dos seus antagonismos aos processos de modernização, já a “antropologia simétrica”, de certo modo, se associa à proposta de diminuir esta noção de descontinuidade entre os mundos indígenas e modernidade, destinando a estes últimos, os mesmos tipos de tratamentos analíticos àqueles que os antropólogos tradicionalmente destinam aos indígenas (os extra-modernos).

A *indigenização da modernidade* aparece como um olhar alternativo para o “mundo indígena” em que as relações destes com o “mundo exterior” (não indígena) e/ou urbano, passam a ser percebidos para além das lógicas da aculturação ou da extinção das culturas

(indígenas), mas, ao contrário, destacando os processos criativos e de resiliências atravessados pelas relações translocais.

A modernização, com efeito, não tem sido a única alternativa, sequer na cidade. O efeito inverso, a indigenização da modernidade, é no mínimo tão acentuado quanto o primeiro - na cidade como no campo. Na complexa dialética da circulação cultural entre a terra natal e os lares alhures, as práticas e relações tradicionais ganham novas funções e talvez novas formas situacionais (SAHLINS, 1997b; p. 114).

As dinâmicas territoriais entre os “locais” e o “global” desafiam a percepção tradicional e caracterizam os processos das culturas/sociedades enquanto translocais, como afirma SAHLINS,

Arrisco, a seguir, algumas generalizações sobre a estrutura desses sistemas translocais tais como descritos por Hart, Hau’ofa e tantos outros. Culturalmente focalizada na terra natal, e estrategicamente dependente dos lares periféricos no estrangeiro, a estrutura é assimétrica de duas maneiras opostas. Considerada como uma totalidade, a sociedade translocal está centrada em suas comunidades indígenas e orientada para elas. Os imigrantes identificam-se com seus parentes na região de origem, e é a partir dessa identificação que se associam transitivamente entre si no estrangeiro. Esses habitantes da cidade e do mundo exterior permanecem ligados a seus parentes na terra natal, especialmente por entenderem que seu próprio futuro depende dos direitos que mantêm em seu lugar de origem. Assim, o fluxo de bens materiais favorece em geral os que ficaram em casa: estes se beneficiam dos ganhos obtidos e das mercadorias adquiridas por seus parentes na economia comercial externa. Nas palavras de um pesquisador, a aldeia consegue reverter “a função parasita tradicionalmente atribuída às cidades” (Hugo 1978:264). Sob esse aspecto, portanto, a ordem indígena engloba a moderna (SAHLINS, 1997b, p. 116).

Assim, a percepção da *indigenização da modernidade*, seus aspectos ressignificadores e de articulação entre mundo “externo” e/ou globais e culturas “locais” por formas de dinâmicas translocais, são de extrema importância para o entendimento das novas articulações (políticas) indígenas (e indigenistas) no Brasil contemporâneo, sobretudo se comparadas àquelas em curso no último meio século em que o conceito de “índio” passa a ser “ressignificado” e, com isso, produz fenômenos sociais tais como as PIES.

No entanto, observando as PIES, tendo em vista o fenômeno que ela representa, percebemos que não se trata de um processo que envolve apenas indígenas em suas dinâmicas culturais internas, particulares e isoladas. Trata-se antes de um fenômeno composto por múltiplos “atores humanos” (índios e não índios) e atores “não humanos” (lugares, instituições, leis, pensamentos, coisas.) articulando-se e conectados em redes e movimentados por e entre tensionamentos, desejos e controvérsias.

É através desta perspectiva que as PIES passam a ser pensadas, não somente pelos olhares da *indigenização da modernidade* ou de como os “índios” percebem e significam o mundo “externo”, global e/ou moderno, mas sim pelo prisma de uma *Antropologia Simétrica*. Indígenas (extra modernos) e não índios (Modernos/Branco) ou mesmo, *indigeneidade e modernidade*, são apresentados em um mesmo panorama de observação para uma compreensão mais holística em relação ao fenômeno que delimito enquanto PIES. Atores relevantes são todos aqueles (ou aquilo) que compõem (e são compostos) em redes que fazem o fenômeno existir. Deste modo, as *controvérsias* (VENTURINI, 2009)¹¹ tornam-se pontos fundamentais para as observações e rastreamento do fenômeno e os olhares passam a ser pautados por constantes incertezas.

Para colocarmos todos estes atores em um mesmo panorama de investigação, convém considerar os princípios que balizam a antropologia simétrica, ou seja, seguir por caminhos e olhares de uma “simetria generalizada”:

¹¹A técnica de Mapeamento de Controvérsias associada ao método Ator-Rede consiste em cartografar as incertezas que movimentam as ações, interesses e desejos dos atores. Um “consenso” a cerca da existência de dada controvérsia nos permitem pensar com maior contraste sobre um determinado fenômeno (controverso). Associado ao método/perspectiva Ator-Rede, nos permite uma cartografia das coisas, pessoas e ideias que estabilizam e tensionam “um grupo”, e neste caso, um fenômeno.

É preciso que a antropologia absorva aquilo que Michel Callon chama de princípio de simetria generalizada: o antropólogo deve estar situado no ponto médio, de onde pode acompanhar, ao mesmo tempo, a atribuição de propriedades humanas e de propriedades humanas (Callon, 1986). Não lhe é permitido usar a realidade exterior para explicar a sociedade, nem tampouco usar os jogos de poder para dar conta daquilo que molda a realidade externa. Também não lhe é permitido alternar entre o realismo natural e o realismo sociológico, usando “não apenas” a natureza, “mas também” a sociedade, a fim de conservar as duas assimetrias iniciais, ao mesmo tempo em que dissimula as fraquezas de uma sob as fraquezas da outra (LATOURE, 1989^a apud LATOURE, 1994).

Esta tarefa pode parecer um tanto complexa e inusitada, mas, de fato, trata-se simplesmente de “fazer antropologia” sem desviar da tarefa quando deparamo-nos com algo que, previamente, possamos encarar como pertencente da esfera do Moderno, do “não índio”, ou mesmo, familiar. É mantermo-nos no “ponto médio” em que os etnólogos normalmente se colocam quando se propõem a estudar uma sociedade que não a sua.

(...) Mas este lugar [o ponto médio] não seria exatamente aquele que a antropologia preparou durante um século, com tanta dificuldade, e que o etnólogo ocupa hoje sem nenhum esforço quando ele estuda outras culturas? De fato, podemos vê-lo passar, sem mudar seus instrumentos de análise, da meteorologia ao sistema de parentesco, da natureza das plantas a sua representação ao cultural, da organização política a etnomedicina, das estruturas míticas à etnofísica ou às técnicas de caça. É bem verdade que a coragem do etnólogo para desdobrar este tecido inteiriço vem de sua convicção íntima de estar tratando apenas de representações, nada mais que representações. A natureza, ela, permanece única, exterior e universal. Mas se efetuarmos a superposição desses dois lugares - aquele que, sem maiores esforços, o etnólogo ocupa para estudar as culturas e aquele que, a muito custo, definimos

para estudar nossa cultura -, a antropologia comparada torna-se possível, ou mesmo simples. Ela não mais compara as culturas colocando a sua de lado, como se esta possuísse, por um espantoso privilégio, a natureza universal. Ela compara naturezas-culturas. Seriam estas realmente comparáveis? Semelhantes? Iguais? Talvez agora possamos resolver a insolúvel questão do relativismo (LATOURET, 1994. p.95-96).

Deste modo, pelos olhares da “indigenização da modernidade” - e articulados pelas perspectivas teórico-metodológicas da Antropologia Simétrica - a condução, as reflexões e narrativas que se seguirão, apresentará como “objeto central” de suas análises o próprio “fenômeno PIES”, articulando inúmeros “atores” e controvérsias que o compõem e, desta forma, noções e contradições como: índios e brancos, local e global, indígenas e modernidade, serão pensadas enquanto constante processo de desterritorialização e reterritorialização deste(s) (dois) mundo(s).

Des-re-territorialização: espaços, caminhos, ideias e percepções..., linhas de fugas para além de alternativas infernais.

“É preciso reinventar este mundo, é preciso a gente olhar de uma outra forma”¹²

Tendo apresentado um breve adendo para explicar os modos como são pensadas as ideias de *indigenização da modernidade* e como elas são trabalhadas ao estilo da *simetria generalizada*, bem como uma

¹² Trecho da fala de Francinéia Fontes (Baniwa) em evento: *CORPOS DA TERRA - Imagens dos povos indígenas no cinema brasileiro*, ocorrido em 2017. Francinéia Fontes é indígena Baniwa, mestranda em antropóloga no Museu Nacional. No momento em que redijo este capítulo, ao fazer uma das pesquisas corriqueira sobre o tema na internet, deparei-me com um vídeo em que Francinéia Fontes e seu orientador, o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro. A fala de Francinéia Fontes (e de seu orientador, e de todo o contexto da palestra) foi bastante inspiradora para a escrita destas ideias que apresento sobre “des-re-territorialização”, bem como para os pensamentos que desenvolvo neste trabalho de forma geral. Recomendo que o leitor assinta ao vídeo que pode ser encontrado no seguinte endereço virtual: <https://www.youtube.com/watch?v=TD5jGre8nxk>.

introdução ao modo como se percebe o tema das presenças indígenas no ensino superior a ser considerada pela ótica de uma “antropologia da política”; percebo então a possibilidade de apresentar o pensamento que me esforço a defender e a demonstrar neste trabalho.

Ao longo desta pesquisa percebi que as *forças* que se articulam e se somam enquanto ocupação dos espaços acadêmicos por indígenas mobilizam desejos e projetos, realizações e virtualidades, nos sentidos de des-re-territorialização de espaços (objetivo-subjetivos), percebi as PIES enquanto processo de reconfiguração e desconfiguração destes “espaços” e *alternativas infernais*, como linhas de fuga alternativas à *integração assimilacionistas* e à *conservação isolacionistas* e como construções de alternativas que possibilitem “viver nas duas culturas sem deixar de ser índio”¹³. Esta frase sintetiza as falas de algumas lideranças indígenas que escutei e dialoguei ao longo de minha trajetória de pesquisa. Pelos contextos narrativos que em foram pronunciadas, diria que estas falas denotam tanto um cuidado que os estudantes deveriam ter em seu contato com a universidade, quanto um objetivo a ser alcançado por meio deste processo.

Contudo, para que possamos adentrar na complexidade nestas noções, se faz necessário que partamos de uma visão mais alargada em relação aos conceitos de território e territorialidade para além do tradicionalmente pensado. É necessária uma compreensão que não reduza a noção de território a “simples” relação (humana) ao vínculo com o meio físico e a terra, ou, ao menos, que as noções de terra (ou Terra) estejam em consonância com grande parte daquelas percepções que normalmente têm sido articuladas pelos diferentes atores envolvidos.

Recorro então, enquanto ponto de partida, a uma noção de território próxima àquela adotada por pensadores como Gilles Deleuze, Felix Guattari entre outros:

¹³ Da forma como ela está colocada, expressa literalmente a frase da liderança Kaingang João Padilha (importante personagem neste trabalho) proferida em um encontro sobre o tema na UFRGS e repetida em uma conversa que tivemos durante uma visita que fiz a sua residência. Variantes desta frase também foram pronunciadas por indígenas de diversas etnias (e inclusive por “brancos”). Em meu trabalho de conclusão de curso, utilizei uma destas variantes como título do trabalho: “Posso ser o que você é sem deixar de ser o que sou”, frase que, segundo Marcos Terrena (2013), seria uma espécie de lema das lutas indígenas por acesso ao ensino superior no Brasil. A meu ver, a frase de Francinéia Fontes, colocada na epígrafe deste capítulo, também é uma variante destas ideias.

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 1986: p.323).

Adotando uma noção “alargada” de território para tratarmos de contextos como as PIES (e da *indigenização da modernidade*) é possível compreendermos o que ocorre diante dos tensionamentos e negociações que observamos em torno deste “conceito”, palavra, espaços e práticas nas situações e acontecimentos que produzem e são produzidas pelas PIES.

Sendo assim, para exemplificar esta argumentação, trago um relato de um destes momentos de movimento perceptivo-intelectual sobre a noção de território em contexto de PIES. Uma narrativa extraída da tese de Clarissa Rocha de Melo (2014) em que esta descreve algumas situações de tensionamentos e reflexões entre os acadêmicos Guarani no contexto da licenciatura indígena intercultural na UFSC:

(...) eu sou um território para meus filhos (...) é o amor, o afeto (...) são todas as coisas (...) é um lugar adequado pra gente morar, é um jeito de viver. O lugar onde a gente mora é o nosso berço (...) mulher, terra, território (...) se a gente cuidar bem vai continuar sendo linda, como uma pessoa. Não tenho definição de palavras, é um sentimento. (Sandra Benites, 06 março, de 2012).

Refletiram sobre as categorias nativas de *Território*, pensando nas diferenças entre este e *Tekoa*: - *é um lugar onde temos liberdade para caçar, plantar, andar (...) onde podem descansar, ficar tranquilo* - explica Adão Antunes. Já Vanderley Moreira expõe sua perspectiva, que vai além do plano físico: - *o território foi concebido*

por Nhanderu Tenonde - o Deus primeiro, e completa suas considerações: (...) é muito importante poder observar nosso espaço e com ele aprender o significado do território. O território da Universidade, por exemplo, a gente tá aprendendo. Hoje é mais complicado, você precisa de um registro pra ir até São Paulo (...) é mais difícil você pensar o que é um território hoje (...). (Vanderley Moreira, 06 de março, de 2012). Aos poucos os acadêmicos Guarani vão refletindo e se questionando sobre a concepção de *Território*, como era essa percepção antigamente, e como se dá atualmente a dimensão de espaço, com fronteiras e limites: *-antes não tinha limite de andar de um lugar pra outro. As crianças já vêm hoje com a ideia de limite. A gente andava de um lado pro outro”* - explica Davi Antunes. Ele também reflete – a partir do estudo da concepção de território de outros povos – sobre as diferenças existentes entre os grupos e a relação com a terra em que vivem.

Ainda conforme Rocha de Melo (2014),

Refletir sobre nossa situação, mas comparar com outros grupos, a diferença nos costumes e do território de cada grupo (deu exemplo dos povos Tuareg do deserto, estudados durante a disciplina). (...) levar esse tipo de relação para os alunos, às noções de território de cada grupo. (...) não só o povo guarani sofreu, mas vários povos estão sofrendo e lutando pelo seu território (Davi Antunes, 06 de março de 2012). (ROCHA DE MELO, 2014, p. 239; 240).

São nos tensionamentos destes espaços e relações que percebemos a construção de novas formas de pensar território, limites, caminhadas, “bem viverem” e saúde em um mundo povoado por muitos Eu/Nós e muitos Outros.

(...) Aos poucos, se apropriam dos conceitos de *Território* – local de circulação, *Territorialidade* – forma de ver e viver no mundo; e *Territorilização* – ação política sobre o território, organização

social, e refletem sobre eles, buscando os termos guarani que melhor traduzem essas expressões: *Ywyrupa* – a morada terrena, território - e *Tataypyrupa* – conjunto de todos os fogos domésticos. A partir desses temas, discutem sobre a impossibilidade de caminhar livre como antigamente pelo território, e como isso afeta a saúde indígena na atualidade. Percebem que os não indígenas possuem distintas concepções de *saúde e doença*. Além disso, ao compreender os parâmetros da *biomedicina* – pautada na biologia humana, fisiologia e na patofisiologia – refletem sobre a perspectiva indígena, que inclui o *sistema xamânico* que percebe o corpo enquanto físico e espiritual. Concluem que as concepções de saúde indígena são mais abrangentes, pois levam em conta o *bem estar*, as *relações* ameaçadas pela doença, a causa e significado da doença, e principalmente a prevenção com os resguardos. Além disso, os acadêmicos Guarani afirmam que as concepções em destaque não são opostas, pelo contrário, as duas formas de atenção à saúde devem caminhar conjuntamente, pois são complementares (MELO, 2014, p.241- 242).

Neste exemplo é possível perceber como conceitos e/ou noções como território, caminhar, saúde estão em constante negociação e tensionamentos, sobretudo em ambientes como no mundo acadêmico onde visões distintas se confrontam e são reformuladas e realocadas. Estas negociações ocorrem constantemente entre conceitos, práticas, imaginários, percepções, performances. Enfim, estão em constante processo de des-re-territorialização.

PARTE II - O que é (e por que) Presença Indígena no Ensino Superior?

“Infelizmente, quando você vai para uma conversa, seja ela a nível governamental ou não, as pessoas costumam te cobrar esta questão qualificada: -“você é quem?” - “eu sou um indivíduo que veio de lá...” -“sim, qual a tua instrução formal?” -“eu tenho primeiro grau”. Então as pessoas já passam a te olhar de uma forma diferente. Daí ele fala assim: - “vai atrás de um antropólogo, daí ele vem aqui e assina em baixo, e daí agente começa a conversar”. E daí vai atrás de um engenheiro florestal, de um ambientalista... E daí, agente começa a se podar. Esta vai ser, a meu ver, a grande luta daqui pra frente, pois só através dos conhecimentos universais, sobre o ponto de vista científico e técnico é que nos vamos nos auto defender. Eu costumo falar isso com o índio também. Se nós não aprender o que está sendo construído lá fora. Nós vamos sumir. Agora: como fazer isso? Agora sim, daí nós vamos atrás das pessoas... “como é que agente pode ser o que ele é, sem deixar de ser o que somos?”¹⁴

Tenho anunciado já desde as primeiras linhas desta dissertação a necessidade de adentrarmos neste debate munidos de maiores relativizações e alimentando incertezas em relação às palavras que compõem o entendimento sobre o que significa este fenômeno PIES. As palavras (e/ou atores) “índios” (ou indígenas) e “Universidades” (ou ensino superior) devem ser percebidas em meio aos seus sistemas de significados, funcionalidades e posições que ocupam, antes de qualquer discussão sobre o que possamos definir enquanto Presença Indígena no Ensino Superior (PIES) ou mesmo nas relações entre “Índios” e “Universidades” de um modo mais amplo.

¹⁴ Depoimento de Sompré Xerente em vídeo: “PISA LIGEIRO”. Documentário Bruno Pacheco de Oliveira/ Realização Museu Nacional/LACED.

Por que Universidades?

A universidade, vista como um desses aparelhos ideológicos teria como função principal atuar na disseminação das ideologias dominantes, *formando intelectuais que operem nos marcos das ideologias dominantes* – dos intelectuais urbanos de novo tipo (técnicos, engenheiros, advogados, administradores) aos intelectuais orgânicos da classe dominante, isto é, aqueles que organizam os aparatos de direção dos dominantes (o partido, em sentido amplo). Porém, a universidade, ao ser considerada uma instituição educacional, podemos inferir que ela *pode também atuar como elemento organizador da disputa hegemônica*, como já vem se configurando em alguns casos. Através desta ótica, a universidade pode se firmar como um campo estratégico para os povos indígenas, principalmente no que diz respeito à constituição da sua autonomia enquanto povos. Não haverá possibilidade de mudança na correlação de forças enquanto existir esta relação de dependência em que hoje se encontram os povos originários e, para alterá-la, a formação de quadros comprometidos com suas demandas é uma questão central, já colocada pelo movimento indígena (PAULINO, 2008, p.140-141).

Quando a palavra “Universidade” se assenta em nossos escritos, discursos e imaginários normalmente deixamos de lançar a ela um olhar crítico de um *estranhamento antropológico*. Isso ocorre em virtude de certa naturalidade que esta palavra/ator exerce em nossos modos de perceber esta instituição e suas redes de abrangências, atuações e influências. No entanto, o que ocorre quando nos perguntamos: Que posição (ou função) sócio cultural esta entidade ocupa no sistema em que elas fazem parte e constituem?

Ao exercitar este olhar de estranhamento, observo, basicamente, que as instituições que denominamos como Universidades cumprem duas funções fundamentais, intrínsecas e de extrema importância para a compreensão do que percebemos como Sociedade (abrangente ou envolvente). Essas funções são a da distribuição de determinados tipos de profissionais especializados (especialistas) na Sociedade e a circulação (produção, reprodução, divulgação, ensino) de

conhecimentos e técnicas ligadas às especialidades destas profissões e/ou áreas.

Duas funções que geram distribuição de forças nos sistemas socioculturais (nacionais-global-envolvente) contemporâneo (e/ou moderno). Distribuição de profissionais (e consequentemente de posições, influenciadores, funções e status sociais), e a distribuição (e legitimação) de ideias, estéticas, valores, formas de conhecimentos, técnicas e saberes (e/ou poderes).

Ao recorrendo simplesmente a uma análise funcionalista mais superficial, podemos facilmente considerar que as profissões, os conhecimentos e técnicas atreladas a estes campos profissionais, são aquelas que podem ser compreendidas como essenciais para a manutenção e planejamentos das Sociedades (envolvente) e estão ligadas aos diversos componentes de seu *sistema sociocultural*. Dessa forma, os saberes compreendidos pelas áreas e esferas de organização do *Mundo* (objetivo/subjetivo), tais como: Educação, Saúde, Cultura, História, Esporte, Ciências, Artes, Linguagens, Leis, Filosofias, Estéticas, etc.; e seus profissionais distribuídos pelas (e auto fornecidos para¹⁵) universidades, costumam representar posições mais bem valorizadas, remuneradas e prestigiadas na *Sociedade Envolvente*.

Para alcançar estas posições/profissões, os *iniciados* de qualquer destas áreas, além de passarem por uma formação preliminar (educação básica) e por processos seletivos que permitam ingressar em um dos cursos acadêmicos desejados, devem fazer (enquanto parte da formação acadêmica) treinamentos contínuos durante alguns anos. O processo de (trans) formação profissional se finaliza com rituais como de formatura e/ou colação de grau em que os formandos recebem um papel/documento (*canudo*) simbolizando sua diplomação e novo “papel” e status social que atesta a formação profissional, a autorização para exercê-la e indica também a possibilidades de avanço nesta formação.

Entre os “indígenas” (e em relação aos indígenas), este processo de especialização é um dos pontos controversos a cerca das PIES. Estes

¹⁵ Além de distribuir profissionais “para fora” as universidades também têm a função de se “retroalimentarem”, ou seja, fornecer profissionais docentes e pesquisadores para sua manutenção e reprodução. É interessante também observar que entre os quadros técnicos administrativos que compõem as universidades públicas brasileiras existe a exigência de formação superior para o ingresso, muitas vezes, independentemente da área de formação. Deste modo, a formação superior em si é um pré-requisito ao acesso de determinados espaços institucionais.

grupos são percebidos (e, muitas vezes, se percebem) como sociedades “menos especializadas”¹⁶ e as hierarquias entre estas funções tendem a ser percebidas como algo que irá corromper as estruturas tradicionais das comunidades e valores culturais.

Outros assuntos relacionados a esta dinâmica educacional (que vai da educação básica ao ensino superior) são os tensionamentos entre uma perspectiva normalmente difundida pelos “brancos” e que pode ser resumida pelo enunciado: “*é preciso estudar para ser alguém na vida*”. A estas ideias se expressam os muitos conflitos geracionais, tanto pelos mais jovens indígenas que rejeitam a assimilação destas ideias quando difundidas, muitas vezes, pelos mais velhos: “*você tem que estudar para não ser igual a mim/nós*”, quanto pelos mais velhos por encontrarem (ou temerem encontrar), nos mais jovens, atitudes que expressem estas ideias tais como vergonha e desrespeito aos mais velhos e até abandono ou distanciamento de suas culturas, comunidades e línguas de origem.

Entre os Guarani, por exemplo, pude escutar algumas falas que iam ao sentido de rejeitar estas ideias quando afirmam que, para eles, não é necessário estudar para ser alguém na vida porque quando algum indígena nasce ele já é alguém ou quando recebem o nome, junto a ele, recebem também uma função na sociedade. Deste modo podemos perceber algumas das controvérsias que movimentam e tensionam as ideias de “*viver entre duas culturas sem deixar de ser índio*”.

Nas universidades, ao mesmo tempo em ocorre este processo de formação técnico-intelectual-formal, os iniciados/alunos passam também a vivenciar, enquanto parte de suas formações acadêmicas, momentos de “aberturas para o mundo”: ao conviver com pessoas de diversas localidades, ao deslocarem-se de seus ambientes sociais e familiares habituais, transpassarem e conectarem-se com pessoas, lugares e ideias, muitas vezes, até mesmo para além das fronteiras da

¹⁶ Durkheim distingue as sociedades por um tipo de solidariedade. A *solidariedade orgânica*, em que, ao diversificar e dividir entre os diversos indivíduos da sociedade, conhecimentos e funções em diversas profissões, criaria uma interdependência entre cada um dos indivíduos da sociedade. Outro tipo de socialização das tarefas e que organizam uma sociedade seria o *solidariedade mecânica* em que as funções/profissões seriam menos diversificadas e mais distribuídas entre os indivíduos da sociedade. As diferenças entre solidariedade orgânica e mecânica (ou ideias similares) têm sido utilizadas tradicionalmente como um dos marcadores de descontinuidade entre sociedade moderna e sociedades indígenas, e são pontos importantes das controvérsias sobre as PIES.

instituição e da região em que a universidade está situada. A formação acadêmica tende a ser percebida como um momento de intenso e variado processo de convívio social e de abertura de possibilidades sócio existenciais para aqueles que passam por ela.

Assim, ao pensarmos nos indígenas acadêmicos, ao mesmo tempo em que aumentam seus entendimentos a respeito do “mundo dos brancos”; fortalecem e criam alianças, rompem estereótipos e conhecem e se relacionam com outros “parentes índios” ampliando suas redes de conhecimentos e influências e assim de suas famílias e comunidades, este momento de abertura também podem envolver certas situações de risco: de um distanciamento de suas culturas e comunidades, de *viver entre duas culturas* e (talvez) deixarem de ser índio¹⁷.

Em um debate durante o 3º ENEI que ocorreu na Federal de Santa Catarina no ano de 2015 um acadêmico indígena fez uma analogia entre o processo de formação superior e fato de sair de perto de sua comunidade ao processo de aprendizagem executado por um de seus anciões. Este indígena fez uma comparação entre os desafios enfrentados no ensino superior (pelos indígenas) àqueles que um sábio de sua comunidade empregava como forma de treinamento de futuros guerreiros. A lição consistia em levar estes grupos de jovens a um ponto muito distante e desconhecido da mata, sem avisá-los sobre o que deveria ser feito. Ao chegar a este ponto, estes jovens deveriam voltar sozinhos à aldeia. Alguns que prestaram atenção ao caminho voltavam sozinhos, outros se uniam àqueles que pareciam saber melhor o que estavam fazendo e também conseguiram voltar, outros se perdiam por dias e outros sequer voltavam.

Para o indígena narrador desta estória, esta lição foi similar ao de enfrentar o desafio de um curso superior, estar distante de casa, e conseguir retornar com novos ensinamentos e ocupando uma nova posição (e função), pois assim se fazia um guerreiro. A analogia entre o “guerreiro desbravador” e as comunidades locais e seus limites fronteiriços (limites objetivos e subjetivos) são pontos importantes em relação à translocalidade e da indigenização da modernidade tratados por Sahlins (1997 b, p.118) e se estendem aos diversos grupos extra modernos em todo o mundo, estão até mesmo nas estruturas míticas (e

¹⁷ O “conceito” de *indigenização da modernidade* aparece como uma contraposta às ideias de *aculturação*. No entanto, há de se estar atento ao fato que os indígenas também têm seus próprios conceitos ou “noções”, não necessariamente de *aculturação*, mas de *virar branco* e/ou de *deixar de ser índio*.

relacionalidades sincrônicas atuais) dos povos de matriz ocidentalizada. Contudo, além desta estrutura mítica estar relacionada para além das ontologias indígenas e/ou ameríndias, chamo a atenção para o fato de que este tipo de relação exerce uma peculiar ressonância para representantes de culturas, famílias ou grupos (ou classes sociais) onde o ensino superior e suas redes não fazem parte de suas redes e relações “sócio-existenciais” habituais, de (pessoas, de alguma forma, compreendidas como excluídas dos espaços do ensino superior). Desafios e tarefas de “guerreiros”, processo de des-re-territorialização. Assim, podem ser pensadas as Ações Afirmativas de modo geral e para além delas. Tanto para os “índios” quanto a outros Outros.

Por que Índios?

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes (LUCIANO, 2006, p. 31).

Para os rumos reflexivos que guiam esta pesquisa, destaco duas palavras/noções que são importantes: *Índio* e *Universidade*. Em relação à palavra *Universidade*, procurou-se observar como este ator opera em meio ao fenômeno/rede em questão. Que tipo de rede podemos rastrear diante de um olhar antropológico sobre o ator *Universidade* em meio a

um fenômeno PIES? Da mesma forma, procederemos com o mesmo exercício em relação à palavra *Índio*, pois faremos a pergunta: *que posição ela ocupa, movimenta e são movimentadas por ela “na rede”?* Neste caso, de um modo um pouco diferente do anterior onde se privilegiou um olhar mais sincrônico, partiremos aqui de uma breve recapitulação histórica da formação desta palavra/noção.

Ao retomarmos a origem histórica dos signos que compõem a palavra *Índio* percebemos que ela corresponde a uma representação genérica de entrelaçamento de uma série de equívocos em meio aos desencontros que marcaram os contatos entre populações nativas americanas e invasores europeus (PRADELA, 2008). Desencontros estes carregados de símbolos conotativos (e/ou equivocadamente românticos) que passaram a preencher de sentido os referentes que constituem a palavra/noção *Índio*. O antropólogo *Índio* (Baniwá) Gersem dos Santos Luciano (2006) é quem nos apresenta em poucas palavras um resumo sobre esta questão.

A denominação índio ou indígena, segundo os dicionários da língua portuguesa, significa nativo, natural de um lugar. É também o nome dado aos primeiros habitantes (habitantes nativos) do continente americano, os chamados povos indígenas. Mas esta denominação é o resultado de um mero erro náutico. O navegador italiano Cristóvão Colombo, em nome da Coroa Espanhola, empreendeu uma viagem em 1492 partindo da Espanha rumo às Índias, na época uma região da Ásia (...). Foi assim que os habitantes encontrados nesse novo continente receberam o apelido genérico de “índios” ou “indígenas” que até hoje conservam. Deste modo, não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio. Na verdade, cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc. (...) Para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Para eles, o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas,

símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances (LUCIANO, 2006, p.30).

Ao passo que nos primeiros séculos de processo de invasão do território que hoje chamamos Brasil se caracterizaram pelo extermínio (por guerras e doenças) e escravização das populações nativas, já a partir do início do século XX, com o processo de consolidação do estado nacional republicano, algumas políticas de assimilação e localização destas populações enquanto trabalhadores nacionais estabelecem-se como diretrizes oficiais da nascente república brasileira para com as populações nativas¹⁸.

Ainda em meados deste mesmo século o mundo ocidentalizado passa então por uma crise de alguns valores (racionalidade, progresso histórico, avanço civilizacional...) e, com isso, crescem, surgem e se somam novas concepções de direitos humanos, um renovado “renascimento espiritualistas-essencialistas” e a germinação dos movimentos ecológicos.

Nos anos 70 e 80 desencadeia-se uma crise de confiança nas ideias-chave de progresso e desenvolvimento, na qual o movimento ecológico teve relevante papel. Sob o impacto dessa crise, o enfoque muda: as declarações internacionais passam a falar em etnodesenvolvimento (Declaração de San José, da UNESCO, de 1981), direito à diferença, valor da diversidade cultural. Direito à diferença, entenda-se, acoplado a uma igualdade de direitos e de dignidade (CARNEIRO DA CUNHA, 1994, p.124).

Em muitos países, entre eles o Brasil, em que os povos nativos “eram” percebidos como seguindo um caminho “natural” (e necessário) de desaparecimento, passa-se, a cada vez mais, a crescer a visibilidade da atualidade destes povos no cenário nacional e internacional. Além de

¹⁸ No ano de 1910, o Estado brasileiro cria o primeiro órgão oficial destinado a tratar as questões indígenas: o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN) que posteriormente, em 1918, passou a ser chamado apenas de SPI. Em 1967 este órgão foi extinto e passou a dar lugar a Fundação Nacional do Índio - FUNAI. O trabalho do antropólogo Antônio Carlos de Souza intitulado *Um Grande Cerco de Paz: Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado no Brasil*. Apresenta uma excelente perspectiva sobre as ações e pensamentos que moldaram a construção do SPILTN bem como de suas atuações ao longo dos anos.

não deixarem de existir, estariam em uma elevada retomada demográfica e cultural. Segundo Carneiro da Cunha (2009, p.261), “a primeira observação é que, desde os anos 1980, a previsão do desaparecimento dos povos indígenas cedeu lugar à constatação de uma retomada demográfica geral. Ou seja, os índios estão no Brasil para ficar”.

Se as populações nativas do continente americano, ao receberem os primeiros olhares daquelas populações invasoras de seu território foram interpretadas dentro de um imaginário e sistemas simbólicos que os representavam enquanto signos da falta e da carência em relação aos principais valores morais e estéticos da sociedade europeia (CLASTRES), encarados como *sem alma, sem leis, sem reis, sem história, sem Estado*; por outro lado, mesmo quando algumas visões os colocavam em molduras mais enaltecidas ou empáticas, algumas destas *carências* eram consideradas como positivas e, portanto, algo que deveria ser preservada, mantida em sua pureza e essência natural. Preservá-los como uma espécie de reserva moral (e natural) da humanidade, como símbolo de Humanidade ou natureza perdida e guardiões da natureza. Eram, então, “bons selvagens”.

Enfim, tanto as imagens dos “bons” quanto às do “mal selvagem” firmaram-se nos mesmos pressupostos e, portanto, tensionaram suas existências aos espaços restritos de territórios (objetivos e subjetivos). Constrangia-os entre um mundo envolvente em que as alternativas de se autoperceberem e, principalmente, de serem percebidos, se limitara às alternativas entre a integração/assimilação ou conservação/isolamento.

São nestes exemplos que podemos compreender as forças tensionadoras entre indígenas (*índios*) e sociedade envolvente (“Modernidade”). Assim, podemos compreender, em grande parte, tanto as forças que levam a um crescente processo de ocupação dos espaços acadêmicos por indígenas estudantes, como as tensões que fazem deste processo um tema controverso. Deste modo, antes de introduzir uma contextualização sobre as PIES, apresentarei algumas considerações sobre como podemos pensar o “índio” ou “indigenização” em contexto atual brasileiro e da “modernidade”.

Quem é índio (no Brasil)?

“Povo” só (*r*)*existe* no plural - povoS. Um povo é uma multiplicidade singular, que supõe outros povos, que habita uma terra pluralmente povoada de povos. Quando em uma entrevista perguntaram ao escritor Daniel Munduruku se ele, “enquanto índio etc.”, ele cortou no ato: “não sou índio; sou Munduruku”. Mas ser Munduruku significa saber que existem Kayabi, Kayapó, Matis, Guarani, Tupinambá, e que esses não são Munduruku, mas tampouco são Brancos. Quem inventou os “índios” como categoria genérica, foram os grandes especialistas na generalidade, os Brancos, ou por outra, o Estado branco, colonial, imperial, republicano. O Estado, ao contrário dos povos, só *consiste* no singular da própria universalidade. O Estado é sempre único, total, um universo em si mesmo. Ainda que existam muitos Estados-nação, cada um é uma encarnação do Estado Universal, é uma hipótese do Um. O povo tem a forma do Múltiplo. Forçados a se descobrirem “índios”, os índios brasileiros descobriram que haviam sido *unificados* na generalidade por um poder transcendente, unificados para melhor serem desmultiplicados, homogeneizados, abrasileirados (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p. 4).

Afinal, o que podemos considerar quando tratamos de *Índios*, *Povos* (indígenas) ou *indigenização*? Quais as formas ou modos de consolidação de políticas inclusivas no ensino superior que têm sido desenvolvidas para contemplar os *Índios*? Como funcionam os critérios de categorização daqueles grupos e pessoas que devem ser contemplados por estes tipos de políticas?

Nos últimos anos, a crescente participação de estudantes indígenas no ensino superior tem sido frequentemente percebida e estimulada por duas modalidades de ofertas de vagas, sendo, uma delas, a criação de cursos específicos voltados para as *demandas* de grupos sociais assim categorizados. Outra modalidade pode ser agregada enquanto reserva de vagas (ou cotas) em cursos já existentes (cursos regulares) nas universidades. Entre as primeiras modalidades, as licenciaturas interculturais indígenas se apresentam como um especial

destaque¹⁹, já nesta segunda se encontram as vagas em cursos de graduações e de pós-graduações que não tenham sido previamente pensadas para adequarem-se a “especificidade indígena”²⁰.

Com base em levantamentos realizados por autores que trabalham com a questão, pode-se dividir as políticas afirmativas para indígenas em duas principais modalidades (De Paula, 2013), tendências significativas (Amaral, 2010, p. 115) ou linhas de ação (Macedo Barroso, 2005: 7-8): de um lado, as experiências de ingresso em *cursos regulares*, nas quais os indígenas frequentam os cursos comuns, acompanhados dos demais estudantes e, de outro, as experiências de *cursos modulares e instituições como um todo diferenciado*, com estrutura pedagógica e curricular especialmente dirigida aos indígenas (DOS SANTOS, 2016, p.14).

Ambas as modalidades têm em comum alguns critérios de identificação dos alunos a serem beneficiados por elas. De modo geral, estes critérios constituem em um modo coletivo de *autodeterminação*, isto é, a autoidentificação dos alunos enquanto pertencentes a algum grupo reconhecido “burocrático-juridicamente” enquanto índios e,

¹⁹ Ai se incluem também outras modalidades de cursos específicos como de etnogestão, por exemplo, e mesmo algumas pós-graduações estritos sensos.

²⁰ Alguns autores têm classificado formas de acessos de indígenas ao ensino superior. Uma das formas é dividir as Licenciaturas e vagas em cursos regulares, ou dentro deste mesmo modelo incluir as vagas em pós-graduações como uma terceira modalidade, ou as universidades indígenas como terceira (ou quarta). Fazendo uma revisão nesta discussão, prefiro classificar, basicamente todas estas modalidades entre específicas e não específicas. Entre específicas podendo englobar cursos como as Licenciaturas interculturais ou qualquer outro curso de graduação ou pós-graduação voltados, exclusivamente, aos indígenas. Propostas como cursos de especializações ou mesmo uma possível universidade indígena cabem também nesta categoria. Em relação aos não específicos os principais exemplos são qualquer um dos cursos já existentes (em universidades públicas ou privadas) em que indígenas passam a fazer parte do corpo discente. Nos últimos anos muitos programas de pós-graduações têm passado a oferecer reservas de vagas em cursos de Mestrados e Doutorado para indígenas, e mesmo antes disto alguns indígenas tem acessado este tipo de formação. Na classificação proposta todos estes casos podem ser pensados como na categoria de não específico.

simultaneamente, o reconhecimento por parte dos representantes destes coletivos de que estes indivíduos façam parte de seu grupo.

Embora *indígena* seja qualquer coletivo/pessoa que seja reconhecido (e se reconheça) enquanto pertencente a uma continuidade histórica às populações nativas pré-colombianas no continente americano, o imaginário do senso comum (ao menos no Brasil) tende a considerar estas populações apenas como aquelas habitantes de florestas (quase sempre na Amazônia ou vivendo no Parque indígena Xingu) e desprovidas de qualquer, ou o mínimo possível, de contato com práticas e objetos pensados como ocidentais (roupas e outras tecnologias).

Apesar de o território brasileiro ser habitado por inúmeras populações indígenas com características culturais, sociais e históricas das mais variadas e distintas, tendo em vista a localização geográfica das pesquisas aqui sendo apresentadas e a impossibilidade de discutirmos sobre cada uma destas populações que representam este imenso e diversificado quadro nacional, optarei por breve panorama a partir de uma contextualização que apresenta um cenário sul brasileiro.

Em relação ao sul do Brasil, algo bastante recorrente nos discursos (dos brancos) sobre esta região é a ideia de que não haveria mais índios e, aqueles que ali encontrados, seriam oriundos de outras regiões do país ou vistos como uma espécie de degradação, ou seja, não mais índios ou muito próximos de deixar de sê-los.

No entanto, quando rompemos as primeiras linhas da ignorância e do total desconhecimento, invisibilidade e preconceito; encontramos fontes científicas que remontam a ocupação humana desta região há pelo menos 12.000 a 20.000 anos (SCHMITZ, 2006), e que, nos tempos atuais, podemos falar, principalmente, da presença de grupos de populações falantes das línguas Tupi-Guarani (Guarani) e do tronco Macro jê e da família linguística Jê (Kaingang, Xokleng/Laklânõ) que passam a ocupar e a se formar neste território por volta de 3.000 a 2.000 anos atrás.

Quanto aos grupos Guarani, segundo estudos mais recentes (BROCHADO, 1989; NOELLI, 1996), estes povos seriam originários de um dos *braços* de um mesmo processo de expansão de civilizações compreendidas como partes ou ligadas a um grande tronco linguístico Tupi²¹ e do qual se desdobraria a grande família linguística Tupi-

²¹ O tronco Tupi é um dos grandes agrupamentos de línguas indígenas no Brasil, constituído com base em uma classificação genética sustentada pelo método comparatista. Segundo a classificação apresentada por Rodrigues (1986), o tronco Tupi é constituído por sete famílias linguísticas: Arikém, Juruna, Mondé,

Guarani que, por volta dos últimos três milênios, passaram a se estender pelo continente e a dominar o litoral brasileiro em duas grandes frentes de expansões a partir de um mesmo centro de origem: centro amazônico (BROCHADO, 1989; NOELLI, 1996). Uma destas “correntes migratórias” estaria relacionada aos históricos Tupinambás que dominaram o litoral brasileiro do norte do país em direção ao sul do atual estado do Rio de Janeiro. O outro grupo seria o que conhecemos atualmente de forma genérica enquanto povos Guarani.

Os Guarani são grupos que passaram a ocupar a bacia dos rios Paraná, Paraguai, Uruguai e o litoral brasileiro desde a Lagoa dos Patos em direção ao norte até Cananeia (SP). No entanto, estes grupos atualmente são conhecidos e nomeados por subgrupos tais como: os *Kaiowá*, *Nhandeva* (ou *Chiripá*) e os *Mbyá*, isso para ficarmos apenas entre os que habitam o território brasileiro²².

De um modo geral, podemos caracterizar estes grupos segundo algumas especificidades cosmológicas e socioculturais, já que os Guarani aparecem na literatura como grupos com forte relação sociocosmológica ligados a uma mobilidade territorial²³. Em relação às

Mundurukú, Ramaráma, Tuparí, Tupi-Guarani, e três línguas isoladas no nível de família: Aweti, Puruborá e Sateré-Mawé.

²² Segundo Melo, os Guarani estão divididos na literatura etnográfica em subgrupos (*Kaiowá* ou *Pai Tavytera*, *Nhandeva* ou *Chiripá*, *Mbyá* e *Chiriguano*). No Brasil são divididos em *Kaiowá*, *Nhandeva*, *Mbyá* e *Chiripá*, que habitam os Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul. Na Bolívia, os Guarani são denominados *Chiriguano*s e ocupam também partes da Argentina (especialmente os *Tapui*, no noroeste); no Paraguai são subdivididos em *Pãi Tavytera* (conhecidos no Brasil como *kaiowá*), *Mbya*, *Ava Guarani* ou *Chiripá*. Além desses, os *Guarayo/Gwarayu* e *Tapieté*, no departamento de Boquerón. *Gwarayu*, *Ava Guarani*, *Tapieté*, *Isoseño*, *Mbia* e *Yuki*, nos departamentos de Santa Cruz, Tarija e Chuquisaca perfazendo mais de 350 comunidades apenas na Bolívia. (MELO, 2014, p.128,129).

²³ Em muitas interpretações, os Guarani foram considerados e classificados como *nômades*. Contudo, a literatura etnológica demonstra a importância da caminhada (o *guata*) e, por conseguinte, de sua mobilidade territorial. Estes povos circulam dentro de um vasto território denominado por eles de *ywyrupa* (nosso território ou ainda *tataypyrupa*). A caminhada (o *guata*) é necessária à manutenção do parentesco (com visitas às aldeias e redes de parentes) e do próprio *ethos* Guarani, pois o conhecimento é adquirido e produzido através da relação que se estabelece com as pessoas e com os lugares (*tekoas*).

territorialidades, enquanto os Guarani estão mais próximos das grandes bacias aquíferas dos grandes rios da região e ao litoral da região sul “do Brasil”, os “grupos Jê do sul” (basicamente os Kaingang e Xokleng/Laklãnõ) ou “Jê meridionais” ocupam historicamente as regiões mais altas do Planalto Central²⁴.

Os Kaingang correspondem a um dos povos com maior número populacional no Brasil, especialmente na região sul do país. Assim como outro grupo Jê, os Kaingang caracterizam-se por uma organização social dividida por metades. As metades exogâmicas: *kamé* e *kairu* são ao mesmo tempo formas de organizações de seus sistemas de alianças de parentesco e também de classificação do mundo natural, social e sobrenatural.

Em relação aos “grupos Jê” (Kaingang e Xokleng/Laklãnõ), no sul do Brasil, temos que dar uma atenção diferenciada às formas como se estabeleceram os contatos com o Branco e sua “pacificação”²⁵ no último século. Um processo caracterizado por uma história traumática de extermínio, controle e relações genocidas-etnocidas. No entanto, diante da crescente retomada e renascença de lutas e articulação entre diversas populações nativas no Brasil que ocorre com renovada força por volta dos anos setenta do século passado, estes grupos de forte tradição e identidade guerreira, tiveram um papel fundamental para a formação de um novo cenário e passaram a ocupar um papel cada vez maior de protagonismo na recuperação de suas terras e culturas bem como ao movimento indígena brasileiro como um todo.

Embora seus sistemas socioculturais atuais consistam em constantes rearranjos e adaptações entre sistemas religiosos, políticos,

²⁴ Os grupos Kaingang e Xokleng/Laklãnõ são considerados pertencentes à família Jê, Tronco Linguístico Macro Jê. Deste tronco, houve muitas separações e diferenciações linguísticas. Os Kaingang e Xokleng teriam sido os primeiros a iniciar um deslocamento para o sul do Brasil, região do planalto Brasileiro e fariam parte do grupo Akwén (Xakriaba, Xavante e Xerente), e os Xokleng, aos grupos dos Kayapó, timbira, Kren-akarore e Suyá (NOELLI, 1999, apud. MELO, 2014, p.127).

²⁵ Ao invés do termo “pacificação”, seria mais adequado nos referirmos a “um grande cerco de Paz”, como nas ideias utilizadas pelo antropólogo Antônio Carlos de Souza Lima (1997) sobre as ações desenvolvidas como projeto de estado nacional, inspiradas pela filosofia positivista e que marcaram as ações desenvolvidas em relação aos povos indígenas desde as expedições Rondon e o antigo órgão de Serviço de Proteção do Índio e Localização do Trabalhador Nacional (SPILTN), posteriormente sucedido pela FUNAI.

econômicos e educacionais ocidentalizados, os Kaingang e Xokleng/Laklãnô mantêm, em grande parte, o uso de suas línguas nativas, traços, territórios e rituais culturais tradicionais e estão em um crescente processo de “recuperação” cultural e territorial nestes últimos anos. Enquanto os Kaingang ocupam terras espalhadas pelos nos Estado do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, os Xokleng/Laklãnô ocupam basicamente Terras Indígenas de Ibirama e José Boiteux, no oeste do Estado de Santa Catarina.

Durante minha trajetória de Campo, em inúmeras situações e principalmente em meio às articulações políticas observadas no contexto do CEPI/RS²⁶ pude perceber algumas características em relação às dinâmicas das interações entre estes grupos e outras mais particulares de cada um deles. Em dialogo com grande parte da literatura que versam sobre estes povos poderíamos esboçar algumas generalizações e considerar que os Guarani apresentam uma postura um tanto mais reservada e, geralmente, “menos agressiva” nas relações com os Brancos. Prezam pela horizontalidade nas relações sociais e pelo “não conflito” e são bastante comedidos com as falas e pronunciamentos neste sentido. Normalmente as aldeias Mbyá (Tekoá) são representadas por dois tipos de “figuras políticas”, uma mais ligada às tradições e espiritualidade denominada de Karai, e o cacique, mais ligado às diplomacias externas da comunidade e a manutenção das questões e conflitos cotidianos das aldeias. Contudo, na maioria dos casos estas “duas posições/funções” são ocupada pela mesma pessoa e/ou ao mesmo tempo diluída entre vários personagens de influência nas comunidades.

Embora a figura xamânica do Karai seja bastante rara na atualidade, seus princípios “cosmológico-espirituais” estão bastantes presentes nestas comunidades. A função de diplomacia externa tende a ser diluída entre pessoas de prestígio e/ou percebidas como mais capacitadas. Muitas lideranças jovens têm ocupado estas posições de formas e momentos distintos e a educação escolar está bastante vinculada a este tipo de capacitação. Embora exista certo estímulo por parte das lideranças mais velhas para que os jovens exerçam estes papéis em situações de reivindicações por demandas junto aos representantes de entidades públicas e/ou os Brancos, os mais velhos também têm

²⁶ Comentarei mais a frente sobre minha participação como estagiário no Conselho Estadual dos Povos Indígenas do Rio Grande do Sul (CEPI/RS) de como estas experiências influenciaram na pesquisa.

acompanhado com cautela as atitudes e falas que muitas vezes são compreendidas como não coerentes com os modos de ser Mbyá.

Em minhas experiências de escutas, interações e observações (no CEPI, nas Universidades e em outros espaços) das dinâmicas destes grupos, em situações de diálogos políticos interétnicos e/ou nas relações com os Brancos, percebi que em muitos casos, quando as questões reivindicadas eram comuns a todas as etnias, os Guarani colocavam-se em uma posição de delegação de uma postura mais agressiva se comparados aos Kaingang (e/ou ao Charrua, e/ou aos Xokleng/Laklãnõ).

Para os Kaingang, ao contrário do que para os Guarani, uma posição mais enfática em suas falas e reivindicações pareciam se remeter aos seus traços e/ou ethos culturais e o mesmo pode se observado em relação aos Xokleng/Laklãnõ (e também aos Charruas) que apresentam na imagem de um guerreiro “mais agressivo” uma característica especialmente marcante de suas identidades históricas e culturais. Estas características parecem transbordar para as formas como estes grupos relacionam-se com a educação escolar e o ensino superior, visto que os Kaingang e Xokleng/Laklãnõ aparecem muito preocupados com estes temas em suas falas e ações, enquanto os Guarani, um pouco mais prudentes com relação a qualquer contato e envolvimento mais forte com o “mundo do branco”.

Em relação aos Xokleng/Laklãnõ de Santa Catarina, por exemplo, nota-se que estes exercem uma posição de “protagonismo” nas articulações políticas no ambiente da UFSC, tanto entre as relações com a instituição quanto com o público interno, extenso e externo a universidade. Os Xokleng/Laklãnõ são percebidos pelos Brancos como extremamente articulados e engajados politicamente e muitas vezes ocupam uma posição de mediadores entre Branco e seus outros colegas/parentes indígenas, sobretudo os Guarani, e por vezes rivalizam com os Kaingang, já que estes acabam não mantendo uma relação tão próxima com esta instituição devido à distância que os separam entre o litoral catarinense (onde se encontra a UFSC) e o oeste do Estado onde se encontra a maior parte de seu território tradicional.²⁷

²⁷ Os Kaingang (que são a grande maioria dos indígenas de Santa Catarina e do sul do Brasil), no Estado de Santa Catarina, encontram-se, em sua maioria no extremo oeste do Estado. A Universidade comunitária de Chapecó desenvolve alguns programas de inclusão de estudantes indígenas e entre eles uma Licenciatura intercultural voltada para estudantes Kaingang.

Contudo, percebo uma espécie de interação complementar entre estas culturas/coletivos, pois ao mesmo tempo em que as atitudes de seus “parentes” de outras etnias apresentem benefícios muitas vezes mais imediatos e visíveis também aos Guarani e acabem muitas vezes inspirando (para o “bem” ou para o “mal”) as posturas do jovens Mbyá, os outros grupos (Kaingang, Xokleng/Laklãnõ, Charrua...) muitas vezes, percebidos e autopercebidos como mais distanciados ou se distanciando de suas raízes culturais, parecem inspirar-se em um certo hermetismo e preservação da raízes culturais Guarani e mesmo nos efeitos que tal fato exerce nas percepções dos “Branços”. Complementariedade, tensionada entre processo de cismogênese, pois de acordo com as argumentações de Gregory Bateson ,

“Um indivíduo vivendo em uma cultura é treinado para ver certos padrões de comportamento como recomendáveis e outros como errados. Se em uma cismogênese ele é levado a ultrapassar os limites do que é culturalmente aprovado, aquele seu comportamento que ultrapassa esses limites terá provavelmente efeitos desproporcionais, não apenas o fazendo consciente da distorção de sua personalidade, mas também levando a outra parte a respostas hiperdrásticas. Contra isso, porém, é preciso recordar que tabus culturais sobre certos tipos de comportamento podem atuar no sentido de restringir a cismogênese. (BATESON,1958,p.228-229).

Além de uma simplificada explicação sobre alguns dos principais povos indígenas que povoam as dinâmicas do fenômeno a ser considerado, esta breve explanação sobre as relações interétnicas e entre as culturas/pessoas indígenas e os Brancos, e das culturas através das relações com os Brancos (e dos Brancos em meio às relações com as culturas), nos servem também como um exemplo das dinâmicas que ocorrem entre as pessoas e os grupos envolvidos em situações como aquelas geradas e geradoras das/pelas PIES e todas as *relacionalidades* expandidas a parti dela e que constituem o fenômeno em si.

Presença Indígena no Ensino Superior: das primeiras presenças ao quadro atual

O fenômeno que defino enquanto PIES pode ser mais claramente localizado historicamente em contexto brasileiro quando nos remetemos às duas últimas décadas. Este processo tem sido basicamente compreendido como um dos desdobramentos de transformações ético-legais-institucionais em relação aos povos indígenas e a sociedade nacional, consolidadas a partir dos anos finais da década de oitenta do século passado e tendo na promulgação da Constituição de 1988, uma de suas principais referências.

Em torno destas novas diretrizes, e não ficando apenas entre os artigos da Constituição que tratam diretamente dos índios, podemos remetermo-nos aos crescentes processos de demarcações de terras e novas formas de pensar suas gestões²⁸, aos espaços para as discussões sobre saúde (indígena) que passam a ser pautada pelos princípios de *controle social*²⁹, aos paradigmas em emergência que compreendem a intangibilidade (imaterialidade) das matrizes culturais/patrimoniais que compõem a identidade e história nacional, ao direito a educação diferenciada a ser pensadas e formulada enquanto intercultural, entre outros.

Em relação à educação indígena, a Constituição brasileira de 1988 passa a colocar como um de seus princípios a possibilidade de “(...) uma educação bilíngue, diferenciada, na língua materna, respeitando os processos próprios de aprendizagem”. Na sequência desta

²⁸ Um dos temas percebidos enquanto “*procura de indígenas por formação superior*” são aqueles ligados a gestão territorial de novos territórios demarcados, muitas vezes tratados como etnodesenvolvimento e/ou etnosustentabilidade. Ver: SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria; PERES, Sidnei Clemente. Notas sobre os Antecedentes Históricos das Ideias de “Etnodesenvolvimento” e de “Acesso de Indígenas ao Ensino Superior” no Brasil. LACED/Museu Nacional-UFRJ.

²⁹ Grande parte das escolhas de indígenas por cursos superiores estão ligadas à área da saúde (Medicina, Enfermagem, Odontologia, Nutrição). Assim como as escolas que começaram cada vez mais a fazer parte das realidades das aldeias indígenas, os postos de saúde têm passado a ocupar um papel importante, bem como seus profissionais. A formação de profissionais indígenas nas áreas de saúde tem sido pautada em grande parte, ao menos nestes últimos anos, pelas tentativas de pensar práticas que conjuguem e/ou respeitem tanto as medicinas tradicionais quanto a biomedicina (acadêmica).

mudança, o decreto n. 26/1991 atribuiu ao Ministério da Educação (MEC) as responsabilidades principais na formulação e coordenação de uma política nacional de educação indígena e a sua execução às esferas municipal e estadual. Ainda no MEC é criada a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) no âmbito da Secretaria de Educação Fundamental/MEC. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através de seus artigos 26, 32, 78 e 79, fixaria as bases que documentos como Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993) do Comitê de Educação Escolar Indígena criado no MEC para subsidiar essa política, delinear e o posterior Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) ampliaram, sobretudo através do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, lançado em abril de 2002. Todo este processo de mudanças foi acompanhado, na prática, por um grande crescimento da escolaridade básica entre indígenas e de escolas e professores indígenas. Este aumento na escolaridade e a necessidade de formações de professores e gestores na área de educação são percebidos como um dos principais impulsionadores do crescimento por procura e conquistas de indígenas por acesso ao ensino superior no Brasil a partir dos anos 2000.

Entretanto, se a última constituição brasileira pode ser compreendida como “pedra fundamental” (ou causa) de uma sucessão de mudanças jurídicas e institucionais que levaram, entre outras coisas, a um fenômeno de crescente procura (e presença) indígena no ensino superior brasileiro, ela também deve ser compreendida como consequência de transformações anteriores no cenário de articulações políticas entre indígenas de distintas regiões do país (e no exterior), ONGs, instituições religiosas e atores ligados ao mundo acadêmico (LUCIANO, 2006; SOUZA LIMA 2002b).

Segundo a ideia do indígena e antropólogo Baniwa Gersem dos Santo Luciano (2006) que dialoga com as ideias do cientista social Silvio Cavuscens, a história do movimento indígena contemporâneo pode ser mais bem compreendida se organizada em períodos caracterizados pelos tipos de agências de intermediação entre povos indígenas e brancos. Seriam três períodos: o primeiro e mais longo denominado de Indigenismo Governamental Tutelar iniciado com a criação do SPI (1910) e pautado pelas ideias de localização de trabalhadores, tutela e assimilação das populações indígenas; o segundo período denominado de Indigenismo não governamental, iniciado na década de setenta e caracterizado “(...) pela introdução de dois novos atores: a Igreja Católica renovada e as organizações civis ligadas a

setores progressistas da Academia (as universidades). (2006, p.72)”; e o terceiro (e atual) período, denominado Indigenismo Governamental Contemporâneo pós 1988, em que as relações de intermediação entre Estado e Indígenas são ampliadas devido a “(...) criação de diversos órgãos em vários ministérios com atuação com povos indígenas, quebrando a hegemonia da FUNAI como órgão titular e absoluto da política indigenista” (LUCIANO. 2006 p.73).

Como apresentado por Luciano, este terceiro, e atual, período caracteriza-se pela distribuição das políticas públicas voltadas aos povos indígenas. Embora ainda exista a Funai como principal órgão, políticas ligadas às áreas da saúde e da educação, por exemplo, passaram a ser planejadas e geridas por ministérios destas áreas e distribuídas entre entes federativos (união, estados e municípios). Cresce consideravelmente o número de associações, ONGs e concelhos indígenas em todo o país e a ocupação de cargos e funções nestes diversos espaços passam também a ser almejados por indígenas que, em muitos casos, requerem ou são facilitados por uma formação acadêmica.

O trânsito de profissionais “acadêmicos” ou formados nas universidades (professores, médicos, enfermeiros, antropólogos, historiadores, biólogos, extensionistas rurais, etc.), bem como a maior proximidade entre os valores do “mundo ocidentalizado”, converge para uma percepção da importância e alcance das “redes do mundo acadêmico” para o “mundo envolvente do branco” e, de muitas formas, as funções de distribuição de influências, forças, posições articuladas através dos sistemas do “mundo acadêmico”, são percebidas enquanto linhas de possibilidades aos projetos e estratégias e de novos horizontes de ações e desejos aos diferentes povos e/ou pessoas indígenas.

Por volta dos anos 70 algumas forças passaram a se somar e a se configurar em novos quadros políticos das relações entre povos indígenas, sociedade civil, Estado e relações internacionais. Em meio a estas novas configurações de articulações políticas entre diferentes populações indígenas no país (e nas Américas), algumas das estratégias adotadas são as denominadas enquanto “captura de aliados brancos” e a identificação da educação (ou da *caneta e do papel*) enquanto novas *armas* a serem incorporadas e dominadas em uma renovada configuração de “guerra-diplomacia-política” entre “Índios” e “Branços”.

Além da *caneta e do papel*, as linguagens, as posições e os papéis sociais destes “aliado-mediadores brancos”, são, também, percebidas como de fundamental importância nos jogos de forças que caracterizam este embate. Profissionais e conhecimentos difundidos

pelas instituições acadêmicas são logo percebidos como centro nevrálgico desta “*batalha de posições e ideias*”. Dentro desta lógica, não apenas as alianças com os brancos (acadêmicos) passam a ser vislumbradas como estrategicamente importantes, mas também (ou, antes de qualquer coisa) o acesso de indígenas a educação (e ao ensino superior) passa a ser visto como um ponto importante das estratégias políticas a ser alcançado.

Apresento o relato de Marcos Terena, uma das importantes lideranças indígenas e testemunha de grande parte destes processos, que exemplifica alguns destes momentos.

No ano de 1977, chegou a Brasília um grupo de quatro jovens indígenas em busca de uma bolsa de estudo para se prepararem por meio da educação ocidental e com apoio do governo federal, e ingressarem no ensino superior. Em 1981, este grupo já era de quinze jovens de sete povos, conhecidos como União das Nações Indígenas, mas neste mesmo ano, a FUNAI recebeu uma orientação “secreta” de um general chamado Golbery do Couto e Silva, mentor do governo militar, determinando a imediata expulsão de Brasília daquele grupo de jovens indígenas. O argumento foi que “Brasília era uma cidade atípica para índios” - “Não podemos criar cobras para nos picar”. Ali e naquele momento, surgiu uma consciência indígena, primeiro sobre seu próprio valor como povo, e povo discriminado, e ao mesmo tempo o renascer da indignação indígena diante de todo o processo de colonização que sempre os colocou como “relativamente incapazes”, tratados de forma paternalista ou assimilacionistas, incluso o direito de decidir por eles. O sistema governamental não previa este tipo de escolaridade indígena que conjuga novos conhecimentos e conscientização. Indignados, decidiram lutar pelo direito de permanecer em Brasília, estudar e optar. Como parte daquele momento histórico, criaram a frase “Posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou” (TERENA, 2013, p.16).

Ao longo da década de oitenta são quase inexistentes e/ou pouco conhecidos os casos de indígenas cursando o ensino superior³⁰, sendo esta aproximação entre indígenas e “mundo acadêmico” calcado, até este momento, em uma crescente relação entre pesquisadores-pesquisados. Aproximação em que muitas vezes consolidavam-se espaços de escutas, diálogos, empatias e alianças.

Desde o início da instalação da Universidade, a área de Antropologia teve um desenvolvimento comprometido com a defesa dos interesses dos grupos humanos que estuda. Em 1963, logo após minha primeira etapa de pesquisa junto aos Xokleng (Ibirama-SC) cerca de vinte índios vieram à Universidade para reivindicar a expulsão de colonos que haviam invadido suas terras.(...) A partir daí, a UFSC passou a ser confiável para os Xokleng. Depois para os Kaingang e os Guarani passaram a frequentar com regularidade nossa instituição em busca de apoio e de visibilidade (SANTOS, 2006, p.65).

Esta expansão de redes de alianças entre diferentes populações indígenas e grupos parceiros Brancos (ONGs, indigenistas, e alguns atores ligados ao mundo acadêmico)³¹ foram de fundamental importância para a construção de espaços e forças para conquistas como

³⁰ Por meio de fonte bibliográfica, não tive acesso a documentos que sinalizem sobre indígenas formados no ensino superior nesta época. No entanto, em conversas com alguns indígenas, soube de algumas experiências de formação de indígenas “brasileiros” em países estrangeiros. Por meio de pesquisas também cheguei ao caso da indígena Silvia Nobre Waiãpi, indígena que teve sua história conhecida no início dos anos noventa em todo o país após ser entrevistada em alguns programas de TV de grande repercussão nacional. Silvia foi a primeira mulher indígena a integrar as Forças Armadas no Brasil. Estudou artes, foi atleta e formou-se fisioterapeuta.

³¹ A história das instituições acadêmicas brasileiras é bastante recente, se remetem às primeiras décadas do século XX. Deste modo, o desenvolvimento das articulações entre “índios” e de pesquisas científicas, feitas por pesquisadores brasileiros, muitas vezes se confundem. Outro ponto importante é a recente (e rápida expansão) de uma antropologia (e, sobretudo da etnologia) brasileira (e no Brasil) que se desenvolve com grande força a partir da segunda metade do século passado e de forma articulada às mudanças no cenário político brasileiro em relação ao Estado e estes povos.

as trazidas pelas contribuições da Constituição de 1988 (e outras anteriores ou subsequentes a ela).

Os antropólogos Antônio Carlos de Souza Lima e Maria Macedo Barroso em publicação no ano de 2004, já diagnosticavam duas das principais tendências que levaram a uma demanda por formação acadêmica de indígenas no Brasil, que de alguma forma estão relacionadas a estas transformações em curso desde os anos finais da década de oitenta.

Há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior. Uma simples pesquisa em *sites* e jornais do início dos anos 2000 mostra os dois caminhos: o da busca por formação superior para professores indígenas em cursos específicos e o da busca por capacidades para gerenciar as terras demarcadas e os desafios de um novo patamar de interdependência entre povos indígenas e o Estado no Brasil. (...) O primeiro viés relaciona-se à educação escolar que foi imposta aos indígenas e que gerou a formação de professores indígenas. O segundo viés passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização a que estão submetidos e que redundou nas demarcações de terras para coletividades, processo que se incrementou consideravelmente após a Constituição de 1988. (SOUSA LIMA e BARROSO-HOFFMAN, 2004.,p 7-8).

Foi a partir dos anos noventa, que uma série de mudanças começou a armar o cenário para uma crescente procura de indígenas por formações superiores. As movimentações em torno das construções de educações diferenciadas produziram um novo tipo de ator de grande importância política ao cenário de articulações políticas indígenas e indigenistas: a figura do professor indígena.

Deve-se, pois, destacar que desde o fim dos anos 1980, em especial no período pós-constituente, o surgimento da categoria profissional dos *professores indígenas* impulsionou a formação de organizações que, se em algumas partes do país se articulam e filiam à organizações indígenas mais inclusivas e anteriores a elas, em outras mantêm, face a essas organizações uma grande independência, e em outras regiões, ainda, são as únicas formas efetivas de organização extra local. (SOUSA LIMA e BARROSO-HOFFMAN, 2004, p.10).

Os primeiros profissionais já atuantes em áreas indígenas foram os que passaram a entrar, cada vez mais, nas estratégias de substituição por profissionais das próprias comunidades ou culturas. Entre eles estão os profissionais das áreas da Educação (professores licenciados e pedagogos) e da saúde (médicos, enfermeiros, dentistas ...), não obstante, aos poucos, funções e conhecimentos relevantes para seus desempenhos nas lutas e diálogos políticos (advogados, antropólogos, historiadores, etc.) bem como aqueles ligados as gestões territoriais (agrônomos, biólogos, administradores, engenheiro, técnicos) passaram a entrar nas rotas e horizontes de seus principais desejos.

Ainda nos anos finais da década de noventa, ocorreu um curso de formação em Goiânia, organizado por Ailton Krenak ,que visava enfrentar os desafios da formação de indígenas em áreas que iam desde a agronomia até a advocacia. A ideia era um cruzamento dos conhecimentos tradicionais indígenas e dos saberes universitários e na necessidade de terem quadros indígenas que construíssem novos relacionamentos com o Estado brasileiro e com redes sociais nos contextos locais, regionais, nacional e internacional sem a mediação de profissionais técnicos não indígenas (SOUSA LIMA e BARROSO-HOFFMAN; 2004. p106). Em diversas universidades privadas passaram a ocorrer experiências esporádicas de formações de indígenas em seus cursos regulares de graduação e até mesmo em pós-graduações graças a iniciativas individuais e muitas vezes contando com auxílio financeiro da FUNAI e/ou de organizações internacionais.

Algumas das mais importantes políticas de permanência para indígenas no ensino superior foram levadas a cabo por meio da cooperação internacional desenvolvida pela Fundação Ford na área. Uma destas iniciativas foi o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação (International Fellowship Program-IFP), que concedeu

bolsas de pós-graduação para estudantes pertencentes aos segmentos historicamente excluídos da população brasileira (pessoas autodeclaradas negras ou indígenas, nascidas nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste e/ou que provinham de famílias de baixa renda, com baixa oportunidade educacional), dando-lhes suporte financeiro por até três anos e acompanhando sua trajetória acadêmica, desde a escolha do curso até a atuação profissional posterior ao término dos estudos (Rosemberg, 2007, p. 175, apud Dos Santos 2016, p. 18). Quanto às ações da FUNAI, há de se observar que desde os finais da década de oitenta, a Fundação tem desenvolvido ações pioneiras de apoio ao ingresso e permanência de indígenas, sobretudo em cursos regulares de universidades privadas, (Fialho, Menezes & Ramos, 2013, p.109).

Já no início dos anos 2000 algumas iniciativas se multiplicaram e acabaram por marcar os momentos iniciais das crescentes PIES no Brasil. As principais delas são: os cursos pioneiros de licenciatura intercultural indígena, surgidos na Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT³², o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima - UFRR³³ e as Ações Afirmativas Indígenas voltadas a cursos regulares nas universidades estaduais do Estado do Paraná³⁴.

³² As discussões para a criação do curso da UNEMAT iniciaram-se em meados da década de 1990, quando foi instituída uma Comissão Interinstitucional, formada por representantes indígenas e de organizações governamentais, que ficou encarregada de formular um anteprojeto para a formação de professores indígenas em nível superior (Januário & Silva, 2008, p.150). Após a elaboração desse documento e o estabelecimento de negociações político-financeiras para viabilizá-lo, foi oficialmente estabelecido em 2001 o “Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena”, com o ingresso da primeira turma de estudantes. Em 2007, em razão de sua institucionalização como programa da universidade, o projeto viria a mudar seu nome para PROESI – Programa de Educação Superior Indígena Intercultural.

³³ A Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima foi instituída no ano de 2002 e começou a primeira turma no ano de 2003. O curso é uma das principais ações do Instituto Insikiran, espaço institucional voltado para a discussão de questões indígenas na UFRR e que foi criado a partir de esforços levados a cabo pelo movimento indígena da região e por setores desta universidade (Carvalho & Carvalho, 2008, p.157).

³⁴ O vestibular diferenciado para indígenas das instituições de ensino do Paraná foi instituído em 2001, e foi uma das primeiras ações afirmativas do ensino superior no país, anterior até mesmo a outros dispositivos criados para negros e

Ainda nestes primeiros anos, podemos perceber as principais modalidades de formações acadêmicas para indígenas, Cursos Modulares e Institutos Diferenciados, dos quais a Licenciaturas Interculturais são os principais exemplos (DOS SANTOS, 2016) e as vagas em cursos regulares das graduações (e pós-graduação) não específicos. Podemos sugerir então, que essas duas modalidades tiveram seu pontapé inicial, principalmente, a partir destas três experiências iniciadas nos primeiros anos do atual século. De modo geral, essas modalidades foram impulsionadas por uma crescente escolarização em nível médio de indígenas em décadas passadas (DOS SANTOS, 2016).

Alguns fatores no plano entre relações internacionais e a nação brasileira também se somaram à rede de ações e ideias no sentido de formação do fenômeno PIES como, por exemplo, a participação do governo brasileiro na Conferência Internacional de Durban de 2001 que recomendou em seu documento final a necessidade de fomento de ações afirmativas como forma de combate a discriminação racial (Moehlecke, 2004: 759; Macedo Barroso, 2013: 83) e a determinação do cumprimento do texto, a partir de 2004, da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho OIT (sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989).

Com relação à educação, a Convenção 169 garantia aos indígenas ações a serem desenvolvidas pelo Estado que viessem a fortalecer os acessos de indígenas a todos os níveis de ensino e em igualdade com o restante da comunidade nacional (NOVAK, 2007, p.77). Já em relação à Conferência Internacional de Durban, este evento tem sido considerado como um grande marco para os processos de crescimentos dos debates e conquistas dos movimentos Negros em direção à aplicação de cotas e outras políticas de ações afirmativas que passaram a ser gradualmente conquistadas durante a primeira década deste século.

Juntamente aos movimentos e conquistas das populações afrodescendentes, as ocupações por indígena no ensino superior, ganham um grande e fortalecido número de aliados (e mediadores) e um renovado folego.

Pode-se dizer, assim, que estes dois conjuntos distintos de fenômenos (a questão da educação escolar indígena nos níveis básicos e a luta,

capitaneada pelo movimento negro, em prol do acesso diferenciado de minorias no ensino superior) constituíram, de certo modo, o pano de fundo sobre o qual as políticas afirmativas para indígenas foram sendo construídas nas universidades (DOS SANTOS, 2016, p.14).

No ano de 2004, ocorreu em Brasília, capital federal do país, um seminário intitulado: *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*, cujo intuito foi de observar, discutir e planejar políticas de acesso de indígenas em universidades³⁵. Este seminário (e este ano) pode ser pensado como um dos marcos para o processo de consolidação das PIES, pois além da inauguração das atividades do *Projeto Trilhas de Conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil* é também de fundamental importância na criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) que se projetou, de modo singular, como um novo fôlego a educação superior voltada para indígenas através dos editais do PROLIND, que se iniciou no ano de 2005 e passou a se consolidar como uma das principais fontes de recursos e planejamentos de inserção de indígenas no ensino superior brasileiro até esta data.

O Projeto Trilhas de Conhecimentos, realizado a partir do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) da Universidade Federal do Rio de Janeiro coordenado pelos antropólogos Antônio Carlos de Souza Lima e Maria Barroso Hoffman, se deu em dois períodos (do ano de 2004 a 2007 e do ano de 2007 a 2010) e desenvolveu-se em duas linhas: uma no repasse de recursos e monitoramento de projetos de universidades brasileiras interessadas em programar ação afirmativa voltada às populações indígenas e outra na organização de eventos, produção de materiais didáticos e pesquisas acadêmicas com o intuito de intervir diretamente nos processos de participação de povos indígenas na educação superior no Brasil³⁶.

³⁵ O seminário *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil* foi realizado em Brasília, nos dias 30 e 31 de agosto de 2004 e foi viabilizado por recursos do Fundo de Inclusão Social, doados pela Noruega e geridos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e da Pathways to Higher Education Initiative da Fundação Ford, como atividade do projeto Trilhas de Conhecimentos – o ensino superior de indígenas no Brasil.

³⁶ A maior parte dos recursos para o Projeto Trilhas de Conhecimento veio por meio de convênio com programa, do qual a Fundação Ford atuou nas questões do ensino superior indígena no Brasil, *Pathways to Higher Education Initiative*

Quanto às atuações da SECADI, destaca-se o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), cujo principal objetivo é apoiar financeiramente cursos de licenciatura indígena de todo o Brasil³⁷. O movimento pela criação dessa política ganhou corpo no ano de 2004³⁸, mesmo ano em que foi criado pelo MEC a Secad (Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade) e também uma Comissão Especial para Formação Superior Indígena (CESI)³⁹, composta por organizações governamentais e não governamentais. O PROLIND não se constituiu em uma política de apoio permanente, sendo a liberação de fluxos financeiros condicionada

(PHEI). Dois projetos foram beneficiados pelo repasse de recurso do Projeto *Trilhas de Conhecimentos*. Um deles é o projeto *Rede de Saberes*, que tem como objetivo apoiar a *permanência* na educação superior de estudantes indígenas do estado do Mato Grosso do Sul. O programa é executado por meio de uma articulação entre diferentes universidades, tendo sido composto inicialmente pela UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e a UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), e partir do ano de 2008, também pela UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) e pela UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) (Nascimento e Urquiza, 2013, p. 25). O outro programa que recebeu recursos do projeto *Trilhas de Conhecimentos* é o Projeto *E'ma Piá*, executado pela equipe do Núcleo *Insikiran* de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR) (Carvalho & Carvalho, 2008). O Trilhas também se destacou na organização de eventos, produção de materiais didáticos e pesquisas acadêmicas sobre o tema entre elas o levantamento das políticas de acesso ao ensino superior indígena produzido por Rodrigo Cajueiro e Vinícius Rosenthal, em 2008.

³⁷ Embora num primeiro momento também tenha destinado recursos para *permanência* de estudantes indígenas em cursos regulares.

³⁸ O processo de criação do programa envolveu a ação de diversos atores em meados da década de 2000. A Comissão Nacional dos Professores Indígenas (CNPI) passou a reivindicar junto ao MEC a criação de políticas de apoio à formação universitária de professores de escolas indígenas. Tais reivindicações apontavam para a necessidade de introduzir no Programa Diversidade na Universidade (iniciado no ano de 2003 a partir da participação do governo brasileiro na Conferência de Durban no ano anterior, sendo a primeira iniciativa do MEC no sentido de criar uma política pública ligada ao acesso diferenciado de minorias étnico-raciais) mecanismos de apoio à formação superior indígena, para além do financiamento de cursos pré-vestibulares a alunos indígenas realizados até então (Barnes, 2010, P. 69).

³⁹ Esta comissão foi responsável por elaborar, no ano de 2005, as diretrizes político-pedagógicas do PROLIND, que passou a vigorar a partir da publicação do edital n.º 5/2005/ SESU/Secad-MEC.

pela criação de editais que selecionavam os projetos de universidades públicas interessadas. Foram lançados, até o ano de 2012, três editais⁴⁰.

Nos anos de 2005 a 2008 as discussões, planejamentos e conquistas em relação a Ações Afirmativas tomaram a frente dos debates nacionais e, neste período, muitas universidades públicas do país começaram a desenvolver as primeiras experiências neste sentido. Com o passar dos anos, multiplicaram-se universidades públicas e privadas com ofertas de vagas em graduações e pós-graduações⁴¹

⁴⁰ Foram três editais lançados (nos anos de 2005, 2008 e 2009), que, por sua vez, já contemplaram 20 institutos de ensino superior. Os recursos financeiros desse primeiro edital vieram em parte do Programa Diversidade na Universidade, apoiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (Barnes, 2010). Cada um dos editais previu três eixos de financiamento nos quais deveriam se encaixar os projetos concorrentes. No edital de 2005, o Eixo I foi destinado à elaboração de novos cursos e apoio a cursos já existentes, o Eixo II destinado à criação de projeto de cursos a serem realizados futuramente e o Eixo III destinado a programas de *permanência* de estudantes indígenas no ensino superior. Foram liberados recursos para as seguintes universidades: Eixo I: UNEMAT, UFRR, UFMG, UEA; Eixo II: UFAM, UFCG, UNEB, e UEL; Eixo III: UEMS, UFBA, UFT (Brasil, 2005). Já o edital lançado em 2008 previu eixos diferentes de financiamento de projetos: o Eixo I destinado à elaboração de novos cursos, o Eixo II destinado ao apoio a cursos já existentes e o Eixo III destinado à criação de projeto de cursos a serem realizados futuramente. Foram liberados recursos para as seguintes universidades: Eixo I: UNEB, UECE, UNEAL, UFCG, UFPE; Eixo II: UFAM, UFGD, UFC, UFG e UNIFAP; Eixo III: UFMS e UFSC (Brasil, 2008). Os eixos de financiamento do edital de 2009 foram idênticos ao de 2008. Os recursos foram liberados para as seguintes universidades: Eixo I: UFC, UFMS, UFSC, IFBA, UFAM, e UNIR-RO; Os eixos de financiamento do edital de 2009 foram idênticos ao de 2008. Os recursos foram liberados para as seguintes universidades: Eixo I: UFC, UFMS, UFSC, IFBA, UFAM, e UNIR-RO; Eixo II: UFAC; Eixo III: UFES, UFAM e IFAM (Brasil, 2009).

⁴¹ A formação de indígenas em cursos de pós-graduações no Brasil teve como primeira ação coordenada o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação *International Fellowship Program* – IFP, desenvolvido pela Fundação Ford e Administrado pela Fundação Carlos Chagas no Brasil. Embora este programa tenha encerrado suas atividades no ano de 2010, o número de indígenas em pós-graduações do país só tem crescido nos últimos anos. Os principais programas que oferecerem A.A Indígenas têm sido os de Antropologia, mas também podemos encontrar políticas neste sentido em Programas de Pós-Graduações nas ades de Direito, Historia, Educação, entre outros. Ocorre também, em algumas universidades do país curso de especialização, como, por exemplo, o Curso de Educação Profissional Integrada

destinadas às formações indígenas em variados cursos e em todas as regiões do país. As licenciaturas interculturais começaram a formar suas primeiras turmas e a maioria tem dado continuidade e aperfeiçoado estas experiências, além de, cada vez mais novas licenciaturas passaram a surgir a cada ano. A construção de universidades indígenas passou a ser colocadas em pauta e algumas experiências embrionárias apresentaram-se como referências a estas ideias⁴².

A Kaingang acadêmica Jozileia Daniza, em uma palestra na UFPR em 2016, diagnosticou uma nova fase para o fenômeno PIES em curso nestes últimos anos.

(...) A exigência que também levou muito indígena da minha idade ou mais velhos do que eu foi a exigência de formação de professores de nível básico, lá para nossas aldeias, que foi prevista na LDB, lá em 1996. Então foi um momento dos estudantes indígenas formados no nível médio e que desejavam vir para o nível superior para voltar a trabalhar como professores dentro das terras indígenas. Isso acontece um pouco depois com os profissionais das áreas da saúde porque se abriram vagas na área da saúde para profissionais indígenas. Então num primeiro momento nós tivemos muitos indígenas indo para a área da educação. Num segundo momento muitos indígenas indo para a área da saúde, e

a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proposta Diferenciada para Indígenas (PROEJA INDIGENA), ocorrida na UFRGS dos anos de 2010 a 2012.

⁴² Embora a criação de universidades indígenas e/ou instituições de ensino superior diferenciadas esteja ainda no plano dos debates - como as do Grupo de Trabalho criado pelo MEC especialmente destinado para discutir a questão no ano de 2014 (Macedo Barroso, 2013, p. 91) e o projeto de Universidade da Floresta a ser aplicado no estado do Acre (Almeida, 2007) – existem “experiências modelos” de uma espécie de rede de institutos ou faculdades indígenas subordinados à estrutura administrativa de universidades já existentes. Como nos casos do *Insikiran* que de licenciatura intercultural, foi transformada num instituto a partir de resolução interna do ano de 2009, foi criada por resolução interna do ano de 2008, a Faculdade Indígena Intercultural na UNEMAT e da FAIND (Faculdade Indígena) na UFGD criada no ano de 2012 que oferece, além da licenciatura intercultural preexistente, também outros cursos.

hoje, um terceiro momento, que é muito importante, é que os indígenas estão indo para as outras áreas. Tem indígena fazendo administração de empresas. Aí, agente pode se perguntar: que empresa ele vai administrar na terra indígena? Muitas! É um mundo de possibilidades, né? O brasileiro é um povo muito inventivo, nós indígenas temos que ser muito mais inventores para poder sobreviver. É uma questão de sobrevivência⁴³.

Outro aspecto atual e importante deste fenômeno é o crescimento das discussões sobre o assunto por meio de publicações, reportagens e eventos destinados a debater sobre tema. Praticamente em todas as universidades e até mesmo em espaços externos destas instituições têm ocorrido debates voltados a refletir sobre as PIES. Alguns deles foram incorporados aos calendários das instituições e, na maioria destes eventos, os indígenas acadêmicos, como não poderia ser diferente, passaram a ocupar um papel de protagonistas destas discussões.

A partir do ano de 2013, ocorre o primeiro Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEIs), um evento que vem cada vez mais se consolidando e passando a fazer parte das histórias tanto das universidades brasileiras quanto do movimentos políticos indígenas de modo geral. Este evento vem reunindo anualmente indígenas de todo o país com o propósito de debater as experiências de formação acadêmica e conectar estas discussões aos mais variados temas que movimentam as políticas indígenas e indigenistas na atualidade.

Como participante das três primeiras edições do ENEI, gostaria de chamar a atenção a algo que também observei nestes eventos e em muitos outros encontros que trataram sobre o tema. A grande presença e proliferação de um “novo tipo de ator” no qual eu mesmo me incluía. Refiro-me ao grupo de pesquisadores que passaram a se dedicar aos assuntos relativos à PIES. O surgimento das PIES produziu também este

⁴³ Esta fala é um trecho de um debate sobre o tema (PIES) ocorrido na cidade de Curitiba/PR, no ano de 2016. Jozileia Daniza Kaingang é atualmente coordenadora pedagógica da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Assim como Rivelino Tukano o antigo coordenador pedagógico (indígena) do Curso de licenciatura indígena na UFSC teve a oportunidade de escutá-los em apresentações, conversar particularmente e até mesmo entrevistá-los.

novo tipo de ator. Um ator que passa a ser estabelecido a partir do surgimento e crescimento das PIES e que ajuda a fazer destes acontecimentos um “fenômeno” ao expor e movimentar suas controvérsias.

Mapeando as discussões acadêmicas sobre PIES no Brasil.

Entre os muitos porta-vozes que possibilitam a definição durável de grupos, devemos incluir os cientistas sociais, as ciências sociais, a estatística social e o jornalismo social (...) para os sociólogos de associações, qualquer estudo de qualquer grupo por qualquer cientista, integra aquilo que faz o grupo existir, durar, decair ou desaparecer. No mundo desenvolvido, não existe sequer um grupo sem pelo menos um instrumento das ciências sociais a ele ligado. (LATOURE, 2012, p. 58).

Iniciar uma narrativa crítica sobre o fenômeno que delimito enquanto PIES auxiliado por um *Mapeamento das Controvérsias* e em meio a um Estado da Arte das discussões acadêmicas em tono deste tema, proporciona uma forma de adentrarmos neste debate munido de uma visão panorâmica em relação aos limites e características do que constituem o fenômeno, bem como, dos tensionamentos que o produzem, o movimentam e o fazem existir.

Ao darmos atenção não apenas aos conteúdos ou dados que compõem estas pesquisas, mas também as formas como são abordados, as perguntas lançadas (e os caminhos e formas como são respondidas), as conexões feitas, as trajetórias pessoais dos autores em meio a suas pesquisas, etc, busca-se compreender a natureza e características que fazem destes acontecimentos um fenômeno social. Ao optar por seguir pelas perspectivas da *Antropologia Simétrica*, devemos trilhar e rastrear uma investigação nos guiando pelas *cinco incertezas*. Suspender nossas certezas com relação à: “natureza dos grupos, da ação, das coisas, dos fatos e sobre a modo de conhecer e escrever sobre o social” (LATOURE, 2012, p.14).

É isso exatamente o que as cinco incertezas, acrescentadas juntas, podem revelar: de que é feito o social? O que age quando estamos agindo? A que tipo de agrupamento pertencemos? Que queremos? Que espécie de mundo estamos

dispostos a partilhar? Tais perguntas são feitas não apenas pelos estudiosos, mas também por aquele que eles estudam. Não é que nós, os cientistas sociais, saibamos as respostas ocultas por trás dos atores, nem que os “próprios atores” a conheçam. Na verdade, *ninguém* tem as respostas - que, por isso mesmo, precisa ser coletivamente encenada, estabilizada, revista. Assim, as ciências sociais são absolutamente indispensáveis para o reagrupamento do social. Sem elas ignoramos o que temos em comum, as conexões graças às quais estamos agrupados, os modos como podemos viver num mesmo mundo (LATOIR, 2012, p. 202).

Embora estas pesquisas acadêmicas sejam apenas parte selecionada das repercussões do que “fazem as PIES existir” enquanto fenômeno social, as pesquisas também são fundamentais para a compreensão mais geral sobre ela. Sendo assim faremos uma análise destes trabalhos observando seus desenvolvimentos históricos, percebendo seus principais temas e quais controvérsias as movimentam e as fazem existir.

No mês de agosto do ano de 2004 ocorre em Brasília o seminário: *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*. A partir deste evento, produziu-se uma das primeiras publicações⁴⁴ destinada ao debate sobre o tema PIES. Até aquele momento, tudo se tratava de um processo um tanto ainda incipiente. Começava a tomar forma um fenômeno que, em alguns anos, se tonaria o quadro que podemos perceber nos dias atuais enquanto PIES⁴⁵.

⁴⁴ Importante destacar uma publicação anterior a esta que é de SOUZA, Hellen Cristina de Souza no ano de 2003 e cujo título. *Educação Superior para indígenas no Brasil: mapeamento provisório*.

⁴⁵ De certa forma, mesmo o quadro atual (2017), deve ser percebido como um processo inicial daquilo que discutimos neste trabalho e que só poderão ser percebidos com maior clareza a partir dos próximos anos ou décadas.

Anterior a este evento, embora algumas experiências se fizessem por iniciativas “individuais”, existiram algumas ações e programas de auxílio à permanência e facilitação de ingresso aos indígenas para cursarem o ensino superior em algumas instituições privadas e/ou comunitárias⁴⁶. Algumas destas experiências se apresentaram como referências para novas diretrizes mais ousadas que foram debatidas e planejadas também naquele encontro.

Na avaliação dos antropólogos Antônio Carlos de Souza Lima e Maria Barroso-Hoffmann, organizadores desta primeira publicação (e do evento), as demandas indígenas por ensino superior foram avaliadas como decorrentes de dois vieses distintos, articulados e complementares. Um deles ligado a formação de professores indígenas e elaboração de ensinamentos escolares diferenciados, o outro, aos planejamentos e gestões territoriais (ao etnodesenvolvimento e/ou etnosustentabilidade).

Algumas das experiências que já se destacavam no cenário nacional eram as pioneiras Licenciaturas coordenadas pelo Núcleo INSIKIRAM - UFRR desde o ano de 2002 e o Programa de 3º grau indígena coordenado pela UNEMAT, no Mato Grosso já em atuação desde 2001.

Quanto aos projetos de gestões territoriais houve alguns cursos que se sobressaíram como exemplos destas modalidades. Um deles desenvolvido por Ailton Krenak em Goiânia em 1989 para formar biólogos e advogados. Dentro de um aspecto mais geral, o ingresso de indígenas em cursos regulares também foi relacionando a estes dois vieses, contudo as experiências neste sentido foram pouco conhecidas e quase sempre estiveram ligadas aos esforços “individuais” dos

⁴⁶ O número de estudantes em universidades privadas é considerável em detrimento das universidades públicas e, na região Sul, até 2002, para 146 estudantes indígenas em universidades particulares, havia sete (7) em universidades públicas. Dos 1.150 indígenas universitários registrados pela FUNAI, em 2002, 706 estão matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, os outros 444 estão em IES públicas. Em 2003, estima-se 1.300 indígenas, dos quais 60 a 70% estavam em instituições privadas (Souza, 2003, apud. Rocha de Melo, 2014, p. 86). Outro importante exemplo destas iniciativas, no cenário sul brasileiro, são as iniciativas como as das universidades UNIJUÍ que teve início no ano de 1997, através de um programa de bolsas de estudos, financiado pela instituição alemã *Diakonisches Werk*, (ROSA e FREITAS, 2003). Alguns dos intelectuais e profissionais indígenas que pude ler e conversar ao longo destes anos realizaram sua formação por esta universidade nos anos iniciais deste século.

estudantes. Almejar e melhorar experiências de ingresso por indígenas em cursos regulares foi uma das propostas do evento, porém os exemplos de programas de estímulos a estes tipos de inclusão eram quase inexistentes ou muito pouco conhecidos naquele momento.

Um dos únicos e/ou o único programa de inclusão diferenciado em universidades que funcionou como ingresso por um sistema de reservas de vagas, consistiu no projeto desenvolvido pela Comissão Universidade para os Índios (CUIA) e que articulava programas de ingressos e permanências nas universidades estaduais do estado do Paraná desde o ano de 2001. Por mais que estas experiências não tenham sido debatidas com maior profundidade no seminário de Brasília, em 2007 surge uma primeira dissertação que irá cumprir com este papel. A pesquisa de Maria Simone Jacomini Novak intitulada: *Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses*, exibiu um panorama geral das construções daqueles programas, sobre a formação da CUIA, suas relações com ações e concepções do Banco Mundial e reflexões sobre as experiências de alguns destes primeiros indígenas estudantes.

No ano seguinte, Marcos Moreira Paulino (2008), em sua dissertação de mestrado, (também na área da educação e voltada às experiências de A. A. I no Paraná), apresentou novas questões a serem refletidas a partir de seu trabalho: *Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná*, em que, segundo suas palavras, seu objetivo central era “expor as tensões relativas ao acesso e à permanência de indígenas em uma universidade elitista e eurocêntrica, a partir da ótica do materialismo dialético” (PAULINO, 2008, resumo). Deste modo, as ideias apresentadas por este autor foram desenvolvidas através de uma percepção política das PIES e suas análises gerais seguiram uma perspectiva sociopolítica gramsciana.

Consideraremos nesta análise que a categoria classe ultrapassa a relação “da fábrica”. De acordo com a literatura gramsciana, a classe é forjada na disputa pela hegemonia e não é difícil percebermos que na atual correlação de forças os povos indígenas ocupam posição de subalternos, *embora não sejam, per si, classe social*, mas estejam inseridos na problemática da classe por serem objeto de dominação econômica, política e principalmente ideológica (PAULINO, 2008, p.139).

Segundo por esta linha de raciocínio, o autor desenvolveu em seu trabalho algumas considerações de como as PIES podem ser pensadas em um modo articulado entre suas potencialidades e outras tendências que passam a ocorrer concomitantemente a estes processos nos ambientes e redes do “mundo universitário”.

Acreditamos que povos indígenas na universidade podem se somar às pungentes iniciativas de implementação de uma nova *práxis* no Ensino Superior público brasileiro. Obviamente, apenas o preenchimento de vagas não garante nenhuma ação transformadora, mas os povos originários, com suas demandas e contribuições riquíssimas, podem agregar esforços às *trincheiras* e às *casamatas* do pensamento crítico que começam a ser abertas dentro das universidades. Consideramos que esta não seja a “via preferencial” dos estudantes universitários (em geral) e que, como já comentamos, isto não é à toa. Mas, *no caso dos indígenas, a imbricação com o movimento indígena e a relação orgânica com os seus povos podem ser um diferencial*. Desta maneira, lideranças indígenas e o movimento indígena têm que ser agentes ativos nessas políticas. Além de lutarem pelas suas próprias demandas, os povos indígenas na universidade podem mostrar, com toda a sua pluralidade, que existem outras formas de ser/estar no mundo que vão além da matriz eurocêntrica hegemônica (PAULINO, 2008, p.145).

Esta pesquisa propõem uma abordagem que leve em conta as complexidades torno das questões dos “retornos” dos estudantes às suas comunidades de origem. Como se dão, são pensados e ocorrem as colocações destes indígenas acadêmicos no mercado de trabalho após suas formações? Ao mesmo tempo, como são (pensadas) as alterações/transformações nas universidades (e na sociedade) por decorrência destas presenças indígenas no mundo acadêmico?

Em relação a este primeiro ponto, Paulino propõem este debate contrastando e ressaltando os tencionamentos entre os desejos dos indígenas acadêmicos, perspectivas dos brancos, burocracia das leis, desejos das lideranças indígenas e demais atores envolvidos. Já em relação às transformações nas universidades, destaca e conecta as

especificidades da temática indígena, a um debate colocado constantemente nos discursos que norteiam em grande parte as lutas por Ações Afirmativas em universidades brasileiras. Ações Afirmativas como reconfigurações simbólicas, sociais e cognitivas se faz(iam) bastante presente naquilo que se busca(va) em relação a maior presença de negros (e/ou pobres) nestes espaços e em relação aos indígenas, ideias como visibilização, superação de estereótipos e trocas de saberes tomavam contornos diferenciados.

Os anos em que Paulino executa e apresenta sua pesquisa são aqueles em que os debates sobre políticas de cotas e ações afirmativas em universidades no Brasil tomaram sua forma mais acalorada. As experiências do Paraná foram referências aos debates nacionais, tanto para se pensar em programas inclusivos aos indígenas de outras regiões e em outras universidades, quanto em referências às Ações Afirmativas e/ou cotas em um aspecto nacional e a um público mais amplo do que aqueles pensados como indígenas.

O período que compreende os anos de 2007 a 2010 foram de grandes movimentações, discussões e conquistas de Ações Afirmativas em universidades e, com isso, os debates sobre cotas para estudantes de escolas públicas e, sobretudo, aqueles voltados para afrodescendentes, tomaram um destaque tão grande que, por vezes, acabou por invisibilizar um debate mais aprofundado sobre as PIES que também tiveram um processo de crescimento acentuado nestes anos.

Paralelamente surgiram reportagens, artigos, entrevistas, eventos e outras formas de discussões sobre este novo panorama para as relações entre indígenas e ambientes acadêmicos brasileiros, além das diversas universidades que passaram a desenvolver programas de inclusões e permanência de estudantes indígenas em seus cursos regulares de graduação nestes anos. Também por volta desta mesma época inicia-se um crescimento das licenciaturas interculturais oferecidas em todo o país.⁴⁷

⁴⁷ Isso graças à expansão dos projetos e recursos de convênios entre universidades e as Secretarias de Educação Superior – SESU e de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – SECAD do MEC, que passaram a desenvolver experiências através dos editais do *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)*. Como já comentado, em 2004 ocorre o seminário promovido pelo LACED: “*Desafios para Educação Superior de povos indígenas no Brasil*”. De acordo com Souza Lima (2013, p.31) as discussões deste seminário foram uma das principais

Foi a partir do período compreendido pelos anos de 2010 a 2012 que surgiu a maior parte das conclusões de algumas das novas pesquisas sobre o tema. Destacaram-se pesquisas voltadas às instituições e programas desenvolvidos em lugares diversos do Brasil. No ano de 2010, surgiram quatro trabalhos de conclusões de cursos de pós-graduação dedicados à temática e entre elas, duas teses de doutoramento (ambas na área da educação e sobre as situações nas universidades do Paraná), uma primeira dissertação em antropologia (relacionada às experiências na UFSCar) e outra sobre Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Quanto às duas teses de Educação apresentadas sobre os contextos do Paraná, gostaria de destacar alguns pontos de cada uma delas e que são interessantes como forma de introdução a algumas questões que serão debatidas até o final deste trabalho.

A primeira tese é de autoria de Wagner Roberto do Amaral e tem como título *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Sua pesquisa propõe que tanto as permanências no ensino superior quanto as conclusões dos cursos e as adequadas colocações no mercado de trabalho, mediante a efetivação de um *duplo pertencimento: pertencimentos acadêmico e étnico-comunitário* (AMARAL, 2010). Segundo o autor, a construção da condição desse duplo pertencimento acontece tanto pela trajetória acadêmica percorrida *por mérito próprio* dos acadêmicos indígenas quanto pelo apoio familiar e a expectativa de sua comunidade de origem. Segundo suas palavras:

A compreensão dos pertencimentos familiares e étnico-comunitários, por meio da articulação de todos os elementos fundamentais que os caracterizam, associada à análise dos pertencimentos acadêmicos que identificam e caracterizam este diferente estudante no ambiente universitário, potencializam a reflexão de que a inédita existência e o protagonismo deste novo sujeito se realizam dada a sua capacidade de dupla e simultânea vinculação e pertença a esses dois universos: a universidade e a comunidade indígena (AMARAL, 2010, p.510).

Entendo que esta linha de pensamento é muito importante para pensarmos tanto em processos individuais (“psicológicos”) quanto

influências para os editais do Prolind, que passaram a ser publicado a partir do ano de 2005.

coletivos (“socioculturais”) da PIES, bem como uma forma de rompimento dos divisores entre um e outro⁴⁸.

Os caminhos que levaram Amaral a seguir pelos rumos destas reflexões estão intimamente ligados a um dos temas que tem se apresentado como ponto central de todos os principais debates sobre PIES. Refiro-me às discussões ligadas à dificuldade de permanência e conclusão de cursos acadêmicos por parte de estudantes que ingressam e enfrentam dos desafios de um cursos regulares. E este é também o tema central da segunda Tese de Doutorado em Educação que destaco e que é de autoria de Juliane Sachser Angnes apresentada ao programa de pós-graduação em educação da UFPR intitulada *O ensino superior para os povos indígenas: ingresso/permanência/desistência/conclusão dos estudantes indígenas da universidade estadual do centro oeste (Unicentro)- Paraná*.

Existe uma tendência nos trabalhos (e em outros debates) desenvolvidos sobre o assunto, em dar uma atenção especial aos temas das desistências e as dificuldades enfrentadas pelos indígenas em permanecerem e concluírem seus cursos, bem como, aos processos de pós-formação (inserção no mercado de trabalho/voltar para a aldeia). Dentro disto, uma alternativa de análise tem sido observar as PIES como um processo que deve ser compreendido por três fases. Sendo a primeira referente ao Ingresso/acesso; a segunda à Permanência/presença e a terceira fase referente à Conclusão/inserção no mercado de trabalho/retorno à aldeia. Uma espécie de antes, durante e depois destes processos. O antropólogo Luis Roberto de Paula (2013), em artigo intitulado O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais; chega a propor como alternativa metodológica de estudo sobre o tema “uma sequência analítica, que organiza a experiência concreta do público-alvo em três etapas processuais e interdependentes, aqui denominadas acesso, permanência e inserção no mercado de trabalho”(DE PAULA, 2013, p.797).

Uma das maiores dificuldades encontradas em situações de Ações Afirmativas Indígenas voltadas ao ingresso em cursos regulares é a grande taxa de desistência de indígenas que ingressaram nestes tipos de modalidade de curso. Ao lermos o conjunto dos trabalhos que tratam destes assuntos temos a compreensão de como este fato tem sido

⁴⁸ São importantes também para a compressão dos processos de constante *des-re-territorialização* para além de *alternativas infernais* entre *assimilação e isolamento*.

justificado pelo sentimento de *isolamento* destes estudantes em um ambiente marcado pelo preconceito, pelo individualismo e frieza das relações interpessoais e pelo distanciamento dos alunos indígenas de suas comunidades (e referências culturais). Acrescentado a isso estão as dificuldades financeiras desses estudantes de se manterem em um curso e muitas vezes terem que sustentar ou colaborar no sustento de seus familiares. Outro ponto importante é o fato dos estudantes não encontrarem, na maioria das vezes, no curso escolhido e/ou que se adequem aos seus anseios individuais e aqueles percebidos e pensados como de suas comunidades.

Seguindo a análise das pesquisas apresentadas entre 2010 a 2012, percebemos que neste período também começaram a surgir os primeiros trabalhos em universidade em outras regiões do país para além do contexto paranaense. Com o crescimento do ingresso de indígenas no âmbito das criações de Ações Afirmativas em muitas universidades públicas do Brasil, começaram a ser somadas às discussões sobre PIES debates que incluem os contextos das universidades federais do Amazonas (ESTACIO, 2011), do Tocantins (CARVALHO 2010 e PEREIRA, 2011), de São Carlos/SP (DAL BÓ, 2010 e JODAS 2012) e Estadual de Mato Grosso do Sul (ATHAYDE, 2010), isso se formos nos ater apenas às Dissertações e Teses produzidas sobre o assunto neste período⁴⁹.

⁴⁹ Entre os anos de 2010 a 2012 houve um período em que muitas pesquisas de avaliação e reflexões sobre PIES foram apresentadas e novas se iniciaram. Quanto ao maior número das universidades que passaram a desenvolver A.A.I por volta de 2007 e 2008 já se tinha um primeiro ciclo de experiências que permitissem alguma avaliação mais consistente. O maior número de trabalhos dedicados às experiências paranaenses se justifica pelo pioneirismo deste tipo de política ocorrendo já desde o ano de 2001 nas estaduais deste Estado. Quanto a minha pesquisa sobre o tema, embora venha acompanhando com atenção o processo de conquista e primeiros ingressos de estudantes indígenas na UFRGS (e na CEU) desde os anos iniciais destas experiências (2008) é no ano de 2011 que realmente começo a desenvolver uma pesquisa que culmina em um Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no final de 2013. Outra pesquisa importante publicada neste período é aquela que inspira, em grande parte, a continuidade de minhas pesquisas sobre o tema e que apresento nesta dissertação e aquele intitulada: “*Mapeamento da Controvérsia do Ensino Superior Indígena no Brasil*” produzido entre os anos de 2010 e 2011 e organizada por uma equipe de pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP).

Grande parte destes trabalhos de conclusões (ou todos) teve “como gancho” uma espécie de avaliação dos programas desenvolvidos por estas diferentes universidades e versaram sobre “engajamento político” que contextualizaram as necessidades das existências destes programas e seus aperfeiçoamentos.

Embora todas estas pesquisas componham as bases das análises desenvolvidas em meu trabalho, tanto pelos conteúdos apresentados através de entrevistas com estudantes e gestores quanto diante um olhar mais formalista sobre como estes pesquisadores se inserem e se percebem, e percebem o próprio fenômeno, não entrarei neste momento em nenhum aprofundamento maior sobre cada uma delas.

No entanto, considero importante dar uma atenção especial à primeira dissertação desenvolvida na área da antropóloga até esta data, e aos assuntos que ali são apresentados, destacados e destrinchados. Talita Lazarin Dal Bó em *Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar, uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”* desenvolve seus argumentos por meio de uma perspectiva onde aborda seriamente um assunto muitas vezes tratado de modo apenas retórico e/ou superficial: as relações entre conhecimentos tradicionais indígenas e aqueles produzidos nos ambientes acadêmicos.

No ano de 2008, a Universidade Federal de São Carlos (assim como, neste mesmo ano, em muitas outras universidades do país, como a UFRGS e UFSC, por exemplo) passou a receber um fluxo contínuo de estudantes indígenas em seus diversos cursos de graduação e que se somavam ano após ano formando um cenário em que consolidou um coletivo de indígenas nesta universidade. Este tipo de situação começou a chamar a atenção do público acadêmico e dos pesquisadores das áreas ou disciplinas ligadas de alguma forma aos estudos destas populações. Muitas vezes, estes pesquisadores se percebiam (ou eram percebidos) na função de dar alguma explicação sobre este fenômeno, seja ao público interno ou externo das universidades. Assim, aos poucos surgiram reportagens, entrevistas e artigos discutindo os “fenômenos” e, antes mesmo dos indígenas serem escutados; educadores, historiadores, assistentes sociais e, sobretudo, antropólogos que compunham os quadros das próprias universidades foram percebidos e demandados enquanto especialistas nas questões.

Algumas vezes aparecia nos discursos sobre A.A. Indígenas (e A.A de modo geral) uma ideia de que a presença destes “novos personagens” (a presença e a relação com a diferença) no cenário, no convívio e nas relações do mundo acadêmico surtiriam efeitos para além das vidas ou dos grupos mais diretos ligados a estes personagens, pois ,

alterariam a própria universidade e a *Sociedade Envolvente*. Não era apenas os efeitos de uma formação acadêmica para os grupos e/ou pessoas que normalmente não participavam deste ambiente que se pensava como relevante, mas também os efeitos e transformações nos alunos, nos professores, nos funcionários e nos conhecimentos (re) produzidos naquele ambiente diante destas novas “Presenças” (novas imagens, relações, situações, acontecimentos...). Em fim, o próprio debate que levasse em conta estes olhares sobre o tema tencionava por novos conceitos, percepções e discursos.

Refletindo sobre estas questões e diante da dificuldade e impossibilidade de compreender como isso poderia ser observado (sem cairmos em simplificações e estereótipos) nos mais diferentes cursos, ambientes e pessoas (e até para além das fronteiras do mundo acadêmico), acredito que um ponto importante de irradiação de alguma compreensão sobre isso é partirmos de uma das disciplinas acadêmicas mais fortemente relacionada aos estudos das populações indígenas. Refiro-me a Antropologia.

Iniciaremos por pensar em como estas “Presenças” influenciam a formação de “futuros” antropólogos (e não apenas etnólogos) que constroem suas (trans)formações ao mesmo tempo em que os *Índios* também se (trans)formam nestas instituições e, às vezes, no mesmo curso. Passam da posição/categoria de “Nativos” (ou “Outro”) para a posição/categoria de *Colega*.

Em anos posteriores, grande parte das pesquisas apresentadas passou a ser desenvolvida por antropólogos em formação. Uma das questões que chama a atenção na leitura destes trabalhos, que também identifiquei em minha própria trajetória, é uma tendência destes pesquisadores se encontrarem em situação desarticuladora dos locais padrões (físicos e conceituais) convencionalmente pensados para um trabalho antropológico que se dedica ao estudo das populações indígenas. Ideias e contradições entre *nativo* e *pesquisador*, *campo* e *gabinete*, *eles* e *nós*, *o lá* e *o cá*, entre outras, parecem ser constantemente intrincadas e redefinidas para todos estes antropólogos/estudantes/pesquisadores⁵⁰ nestas situações.

⁵⁰ É importante notar que todas estas pesquisas são desenvolvidas por pesquisadores que pesquisam sobre estudantes (indígenas) nas mesmas universidades em que estudaram e/ou estão estudando. Nestes casos, os “Nativos”, ocupam, concomitantemente, ao menos em alguns aspectos, a posição de colegas.

Neste caso, estar em Campo⁵¹ poderia parecer uma tarefa fácil uma vez que não era preciso sair da Universidade e, às vezes, nem mesmo da sala de aula. Porém esta tarefa se tornou um pouco mais complicada. Dal Bó é quem traduz muito bem esta situação:

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 os 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 (DAL BÓ, 2010, p. 12).

Dal Bó se propõe ao desafio de repensar algumas questões muito caras ao pensamento antropológico e, deste modo, sobre as PIES de um modo amplo. Sua tarefa se exprime entre a continuidade e descontinuidade das categorias/percepções que norteiam a disciplina, tais como “cultura” e “conhecimento tradicional” e como estas noções se expressam, atuam e atualizam diante o fenômeno PIES em processo na UFSCar.

Vimos na fala de um dos estudantes indígenas que, com relação aos processos indígenas de construção de conhecimento, ele sabe muito bem diferenciá-lo

⁵¹ A situação de “nem precisar sair de sala de aula”, pelo que pude acompanhar nestes trabalhos, acredito que seja bastante pessoal de minha parte, pois além de contar com a presença de uma colega indígena durante a graduação e de morar em um alojamento universitário em que a maior parte dos estudantes indígenas também estava residindo (neste caso, nem precisava sair de casa) também tive na pós-graduação alguns colegas indígenas.

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, p. 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” (DAL BÓ, 2010, p. 88-89)

Estes e outros assuntos são também questões levantadas pela mestrandia em antropologia Roberta de Souza Cadaval em pesquisa apresentado no ano de 2014 para o Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pelotas: *Transcendendo Fronteiras Entre Saberes: etnografia e interculturalidade entre os estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)*. Assim como no trabalho de Dal Bó, reflexões sobre as fronteiras e diferenças entre saberes, sobre quais seriam estas diferenças e relações e como isso é percebido e pensado nestas situações de estudantes indígenas na(s) Universidade(s), são os fios condutores de sua pesquisa.

(...) Desafios e relações como essas, apresentam-se como oportunidade para pensarmos em outras formas de trabalhos desenvolvidos no universo acadêmico, dentro das instituições científicas. As possibilidades que os diálogos interculturais, entre saberes, podem oferecer ao pensamento científico são as mais diversas e merecem ser levadas em consideração para ampliarmos hipóteses, teorias e metodologias acerca do que as ciências, em geral, oferecem como compreensão do mundo que nos cerca (CADAVAL, 2014, p.118).

As relações entre indígenas acadêmicos e pesquisadores colegas de curso (assim como para outros atores que, entre novos caminhos e encontros passam a ser possíveis) produzem outros olhares sobre o que é ser Índio. Desconfiguram-se estereótipos e, em meio a isso, as indigeneidade também são mobilizadas nos universos existenciais destes pesquisadores e todos os mais que se abrem a estes encontros. Abrem-se possibilidades para se pensar diferentemente, de rever seus pensamentos sobre o Outro (índio) sobre si mesmo e sua própria história. Neste sentido, as linhas finais da dissertação de Cadaval são particularmente inspiradoras.

(...) Nesse momento, os Kaingang passam por um longo processo de reinvenção de sua cultura, com grande presença no campo da Educação, ganhando espaço nas Universidades e Institutos Federais. É importante que revisemos constantemente esses processos, procurando compreender as necessidades e os direitos dos ameríndios, para que o caminho rumo a interculturalidade seja eficaz. A experiência da relação estabelecida com Darci Emiliano me transformou, assim como reciprocamente contribuiu com o seu processo de construção do conhecimento na pós-graduação e para além dela – além da amizade que se fixou através de nossos diálogos. (CADAVAL, 2014p. 125)

Continuando suas reflexões, Cadaval conclui.

(...) Esse movimento, além de abarcar essas questões pessoais, as quais me levaram a problemáticas de pesquisa, também refletiu no encontro com os estudantes que contribuíram com

esta dissertação. Ismael e Cleisson dão continuidade em seus sonhos, que incluem suas formações acadêmicas, a busca pelo conhecimento ocidental e a perspectiva de melhoria na qualidade da saúde nas Terras Indígenas. Eles desenham essa história que se constitui em movimento. Darci está próximo a concluir sua pós-graduação e segue como “guerreiro da paz”, ou, como diria Darci Kopenawa, “utilizando a caneta para guerrear”. (...) O diálogo entre nossas pesquisas atuou entre três categorias de “saberes”. Buscamos a revitalização de um saber (saberes sensíveis, neste caso, saberes tradicionais Kaingang) e a compreensão de outro saber (produzido nas instituições científicas). Por fim, essa relação resulta e contribui com os saberes que estão sendo construídos neste processo. Saberes resultantes do encontro que se constitui para além de fronteiras! (CADAVAL, 2014, p.126 -127).

Em 2015, também na Universidade Federal de Pelotas, foi apresentada uma nova dissertação em antropologia dirigida ao tema. Alessandro Barbosa Lopes em: *Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul uma perspectiva etnográfica*, propõe uma etnografia (*multissituada*)⁵² em que descreve eventos acadêmicos, situações e acontecimentos em que indígenas acadêmicos articularam-se (em meio ao fenômeno PIES) em diversas universidades do Estado do Rio Grande do Sul e, por meio desta proposta se coloca à:

(...) historicizar, localizar e problematizar a dimensão política do ensino superior de indígenas neste âmbito regional, [procurando assim] mapear as redes tramadas entre alguns desses estudantes no contexto interuniversitário e em diálogo com as suas comunidades indígenas de origem (LOPES, 2015, resumo).

Considero a dissertação de Alessandro Barbosa Lopes muito relevante e bastante influente para os rumos de minha própria pesquisa. Seja pelo entrecruzamento temporal e especial entre ela e minha

⁵² As ideias de *etnografia multissituada* (MARCUS, 2001) estão presentes em grande parte das pesquisas antropológicas sobre o tema. Pode ser utilizada também como modo de classificar as minhas experiências e que apresentarei mais a frente.

investigação na UFRGS ou porque Lopes circulou por ambientes e dialogou com personagens que me são familiares. O relato sobre sua participação no Primeiro Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (1ºENEI) em São Carlos me fez recordar algumas situações e apresentou outro olhar sobre o evento. Seus encontros, circulação e descrição da CEU/UFRGS apresentaram uma perspectiva externa sobre um ambiente em que convivera por muitos anos ao lado dos seus (e meus)⁵³ entrevistados indígenas. A descrição do encontro entre FUNAI e FURG no ano de 2012 na cidade de Passo Fundo em que foi debatido sobre o preenchimento de vagas por indígenas na federal de Rio Grande no ano seguinte (LOPES, 2015, p.79) apresentou certa semelhança a um encontro com a mesma finalidade e que também participei na cidade de Porto Alegre na UFRGS em 2011⁵⁴.

Dessa forma, não são apenas nas sobreposições espaciais e temporais que nossas pesquisas se encontram, mas também na percepção sobre este fenômeno. Destaco dois pontos nas reflexões levantadas por Lopes onde percebo uma similaridade com o que discuto nesta dissertação. O primeiro ponto são as ideias de que as PIES constituem-se e se ampliam entre redes de relações e o segundo é que estas relações englobam e se articulam entre o mundo acadêmico e além dele.

É evidente que existe uma grande diferença entre aquilo que existe e o que de fato acontece, em termos de ações voltadas ao ensino superior de indígenas e aquilo que se pretende. A troca de experiências no Rio Grande do Sul acontece de forma não institucionalizada, mas sim articulada pelas redes de relações, de maneira informal. Por parte dos indígenas, esta troca de experiência acontece também no momento em que universitários de diferentes instituições de ensino residem numa mesma terra indígena, e também no

⁵³ Coincidentemente, em período em que fazia a maior parte de minhas entrevistas com os estudantes indígenas na UFRGS, quase todos eram meus colegas de casa na CEU, escutei dos mesmos que outro pesquisador havia feito escutas e entrevistas com eles, com diferença de tempo de uma semana, e que suas perguntas eram muito parecidas com as minhas. Só fiquei sabendo de quem e do que se tratava ao ler a dissertação de Alessandro Barbosa Lopes.

⁵⁴ As semelhanças entre os dois encontros são grandes. Até mesmo as controvérsias sobre a escolha do curso de Engenharia Mecânica ocorrem nos dois eventos.

período de férias, quando encontram-se e conseqüentemente conversam sobre suas experiências individuais. Seja por parentesco ou por afinidade, as redes de relações locais ligam-se umas às outras (LOPES, 2015, p.87).

Se a pesquisa de Lopes me trouxe novos caminhos para pensar experiências vivenciadas durante a pesquisa na UFRGS e um diálogo com as ideias mais gerais que desenvolvo, a tese de doutorado de Clarissa Rocha de Melo (2014) *Da Universidade à casa de rezas guarani e vice-versa: Reflexões sobre a presença indígena no Ensino Superior a partir da experiência Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica-UFSC* foi de grande subsídio à pesquisa que eu iniciava sobre o contexto das PIES na Universidade Federal de Santa Catarina, bem como apresentou novos caminhos analíticos para pensar sobre o fenômeno.

Nos primeiros meses do ano de 2015 comecei minhas pesquisas no ambiente da UFSC e, neste mesmo período, a *Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica-UFSC* formava sua primeira turma. Como meu projeto se encontrava em uma fase exploratória e, uma das principais atividades de PIES naquela universidade passava por um período de intervalo entre a primeira turma que se formava e a segunda que se iniciaria apenas em 2016, me deparei com esta tese que apresenta a narrativa de acontecimentos da turma anterior e que foi de extrema importância para o aprofundamento que vinha procurando desenvolver.

Clarissa Rocha de Melo apresenta uma perspectiva analítica bem interessante, pois além da sua pesquisa exibir um enfoque nos Guarani⁵⁵, grupos até este momento pouco estudados nas suas relações com o ensino superior, o modo como Melo percebe as relações entre os Guarani e o Ensino Superior colocam um aprofundamento a ser relacionado ao fenômeno de um modo mais geral. A tese de Melo consiste em desenvolver uma argumentação em que compara as relações dos Guarani e o ensino superior (mais especificamente com a

⁵⁵ Os Guarani têm sido pouco visibilizados nas pesquisas situadas na região sul do país diante da predominância de Kaingang acadêmicos nos cursos regulares das universidades desta região, como podia ser observado nas pesquisas paranaenses (NONAK, 2007; PAULINO, 2008; ANGNES, 2010; AMARAL, 2010) e nas dissertações dos pesquisadores “gaúchos” Cadaval (2014), Lopes (2015); e mesmo em meu próprio trabalho de conclusão de curso de graduação (CARNEIRO, 2014).

Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC) e as suas relações e interesses com o sistema xamânico. Apresento um trecho do resumo de seu trabalho para que estas ideias possam se fazer um pouco mais claras:

(...) O objetivo dessa tese é demonstrar que o Ensino Superior, assim como o Xamanismo – e toda sua complexidade constitutiva –, é um lócus de interesse desses acadêmicos indígenas. Realizam um esforço vislumbrando a possibilidade de trânsito entre mundos: o —mundo Guarani e todas as especificidades culturais e conhecimentos que o compõem; e o não indígena – buscando os conhecimentos dos brancos que lhes são apresentados na educação escolar e ensino superior. Nesse sentido, a casa de rezas – a *opy* – e a universidade, são locais centrais de aprendizagem e aquisição de saberes, e esses acadêmicos realizam um movimento de circularidade entre esses espaços, estabelecendo um diálogo entre conhecimentos e modos de conhecer. Destaca-se a importância atribuída por alguns acadêmicos guarani, ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena e a —busca de visão Guarani– *Kaaguyi Nhemboe*, assim como seus rituais frequentes de reza. São processos de produção, aquisição e transmissão de conhecimentos valorizados, e evidentemente, ambos detêm protocolos distintos de aprendizagem, todavia, não se excluem, mas dialogam. Demonstra-se a importância da *troca* e da *relação*, do conhecimento que reside na alteridade, seja ela a mata e todos os seres que nela habitam ou a Universidade e todos os atributos que a compõem. Nesse movimento intrínseco a estes grupos caracterizado pelo *devir*, os acadêmicos (as) guarani aderem a conhecimentos que fazem sentido a eles, tanto no xamanismo – com a busca de visão guarani, quanto no ensino superior – com a seleção do que ensinar nas escolas indígenas e quais conhecimentos *entram* na escola e quais não (ROCHA DE MELO, 2014, RESUMO).

O rendimento deste tipo de análises pode ser estendido para muitos grupos indígenas, bem como para pensar as relações (políticas) entre indígenas e Brancos/Estado e o papel que a educação escolar e acadêmica ocupa nestas relações pelas perspectivas indígenas. Dialogando com as ideias de “*overture á L'autre*” (abertura para o outro) tal como debatida pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss (1991) enquanto uma característica peculiar das populações nativas americanas e conectando com os pensamentos de muitos outros pesquisadores que se dedicaram aos estudos de variados grupos ameríndios, a autora exemplifica como estes princípios estão colocados em relação a muitas populações indígenas e o ensino escolar (do Branco).

(...) Gow (1991) aponta justamente a produtividade em pensar uma analogia entre a escola e o xamanismo como conhecimento que apresenta uma ambiguidade que desliza entre o poder, o prestígio, a capacidade de trânsito e mediação entre mundos e conhecimentos específicos e sua propriedade destrutiva e disruptiva. Tassinari, em alguns de seus trabalhos (1997, 2001, 2009), utiliza esta analogia para analisar a escola entre alguns grupos do Rio Oiapoque, no Amapá. A autora enfatiza que a busca da educação escolar tem a ver com a captura do -saber da alteridade, -saberes com propriedades transformativas formalizadas. As escolas indígenas – assim como os xamãs – têm a capacidade de transitar entre mundos e realidades distintas, ambos têm como característica a mediação, não pertencendo a nenhuma das esferas que articula. Em outro trabalho Tassinari e Conh (2012, p.247-269), partindo da premissa da - Abertura ao Outro (Lévi-Strauss, 1991), analisam os contextos Karipuna/Amapá e Xikrin/ Pará, apontando distintas formas de se apropriar da escola, mas semelhantes iniciativas de estabelecer alianças com a exterioridade, especialmente aos saberes exógenos presentes tanto na educação escolar quanto no xamanismo (ROCHA DE MELO, 2014, p. 61-62).

Para finalizar este breve Mapeamento-estado-da-arte das discussões acadêmicas sobre as PIES, recorro à ideia do pesquisador Augusto Ventura dos Santos sobre o “*Mapeamento da Controvérsia do Ensino Superior Indígena no Brasil*”. Em sua dissertação de

antropologia apresentada no ano de 2016, Augusto apresenta em sua pesquisa *Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)* a ideia de que as diferentes situações de PIES “no Brasil” (para ficarmos somente por aqui) articulam-se enquanto rede de relações e, que estas são um processo que devem ser percebidas, ou pelo menos é assim que os “atores” (“nativos”) tendem a percebê-la, enquanto um processo “político”. Ideias estas que, pelo que observei, se somam às muitas falas de estudantes e/ou lideranças indígenas de diversas etnias e regiões do país, de muitos pesquisadores e apoiadores (aliados) de diferentes linhas disciplinares e de atuação, e em praticamente todas as pesquisas até aqui citadas, em especial Paulino (2008), Carneiro (2013) Lopes (2015).

Assim, concentrando inicialmente as atenções na interlocução de pesquisa com atuais acadêmicos e professores indígenas, fui levado a incorporar o ponto de vista de sujeitos que participam de outras maneiras da questão da presença no ensino superior. Ainda que, a tais pontos de vista, tenha-se dedicado um esforço investigativo menos denso e profundo, creio que a inclusão deles na pesquisa consistiu num movimento muito enriquecedor para o entendimento das experiências indígenas no ensino superior. A universidade apareceu, assim, como um *locus* de ativação de relações que ultrapassam e muito seu âmbito preestabelecido; um ponto de articulação de redes ampliadas que conectam múltiplos locais, sujeitos e objetos. Na presente pesquisa as conexões envolvendo diplomas, estudantes, salas de aula etc., apareceram como fios de uma meada mais densa, na qual estão enfiados caciques, rezadores, professores pioneiros, documentos de reconhecimento das T.I., purungos, *mbaraká*, *chiru*, aldeias, retomadas, casas de reza, etc.. Assim, é como se a presença indígena colocasse para o modelo padrão de ensino superior um imperativo fundamental, que consiste justamente em levar em conta esta pluralidade de modos de relações. A abertura para tal cenário de diversidade sociocultural constitutiva dos mundos vividos das populações indígenas parece ser um caminho muito importante para as universidades interessadas em democratizar suas estruturas

acadêmico-científicas (DOS SANTOS, 2016, p.211).

“Rede de relações políticas” movimentadas por desejos e estratégias que podem ser resumidas por frases como: “*é preciso viver nas duas culturas (ou dois mundos) sem deixar de ser índio*”, a “*caneta e do papel*” enquanto “*novas armas*” em uma “*nova guerra*”, e muitas outras. Este viver nos dois mundos aparece não apenas como um esforço de adaptação e de autopercepção do que é ser ou não ser “índio”, mas antes uma adaptação ao “mundo” (“envolvente” ou “do Branco”) em que haja um espaço para estas novas imagens e posições (conceituais e simbólicas) de um novo/verdadeiro “Índio”. A indigenização da modernidade não apenas em relação à forma como os indígenas se adaptam e significam o moderno, mas uma modernidade em que as contradições entre indigenização e modernidade percam (ou mudem) seu sentido. Enfim, as PIES como processo de *des-re-territorialização* para além das *alternativas infernais* entre *integração assimilacionistas* e *conservação isolacionista*. Ou “simplesmente”: “*viver nas duas culturas sem deixar de ser índio*”.

PARTE III- trajetória de campo: acontecimentos, reflexões, controvérsias e incertezas.

A ideia de “método etnográfico” é complexa. (...) Esses momentos são arbitrários por definição e dependem, hoje que abandonemos as grandes travessias para ilhas isoladas e exóticas, da potencialidade de estranhamento, do insólito da experiência, da necessidade de examinar porque alguns eventos, vividos ou observados, nos surpreendem. E é assim que nos tornamos agentes na etnografia, não apenas como investigadores, mas nativos/etnógrafos. (PEIRANO, 2014 p.379).

Ao ingressar como estudante de graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no ano de 2007 encontrei grandes movimentações em torno de acontecimentos que eclodiram da soma de diversas lutas e reivindicações sociais que levaram às conquistas de Ações Afirmativas nesta universidade. Uma espécie de reação em cadeia que ocorreu em muitas outras universidades do país e que desenharam um fenômeno de proporções nacionais⁵⁶.

Mesmo antes de meu ingresso nesta universidade, já sentia curiosidade e interesse pelo tema “cotas” e/ou Ações Afirmativas em universidades. Além de um interesse pessoal, visto que me enxergava enquanto um possível beneficiário destas políticas e, naquele momento, dedicava-me a ingressar naquela instituição, sentia-me também atraído por toda a repercussão e controvérsia social entorno aquele tema.

O curso de Ciências Sociais foi um local privilegiado para a observação e participação dos desdobramentos de grande parte das movimentações e discussões sobre o tema. No entanto, embora percebesse um grande envolvimento dos alunos do curso nos engajamentos e debates pela aplicação destas políticas, em aulas e outros eventos, notava certa cautela dos professores (Sociólogos, Antropólogos, Cientistas Políticos) em formulações de ideias ou opiniões relativas àqueles acontecimentos e ao tema.

⁵⁶ Neste ano (2007) em especial se desencadeou um extenso debate e controvérsias nas mídias (e na sociedade) sobre o assunto, sendo que, além de UFRGS, em muitas outras universidades propostas similares foram levadas à avaliação e aprovação, como, também, no caso da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Ao procurar por estes tipos de abordagem percebi, nas reflexões desenvolvidas pelos pensadores ligados aos movimentos sociais e que se encontravam engajados nestas lutas, por mais que “parcialmente” envolvidos, argumentos mais interessantes, complexos e profundos em relação às opiniões expostas pelos Cientistas Sociais naquele momento⁵⁷.

Ainda naquele ano passei a integrar, enquanto bolsista, o Programa *Conexões de Saberes*⁵⁸ destinado a alunos de “origem popular” da universidade e que desempenhou um papel relevante no histórico de lutas recentes e atuais por políticas de acesso naquela e em muitas outras universidades⁵⁹. Aquele ambiente de debates se tornou um espaço privilegiado para uma maior interação em relação ao tema Ações Afirmativas e tudo que o cercava.

Em 2007, ocorreram as votações para a aplicação das políticas afirmativas na UFRGS. O salão e o entorno da Reitoria da universidade foi ocupada por diversos movimentos: sociais, negros, indígenas e estudantis. O objetivo da ocupação era de influenciar as votações a favor

⁵⁷ Na medida em que fui avançando no curso, aprofundando e me envolvendo com o tema, passei a ter contato com alguns dos professores do curso que tiveram um relevante papel neste processo e produziram também interessantes reflexões sobre ele. Destaco o Professor José Carlos dos Anjos, ligado ao departamento de Sociologia desta instituição e que teve importante papel desde as primeiras movimentações e discussões pelas aplicações destas políticas afirmativas na UFRG e os antropólogos Sergio Baptista, Denise Fagundes Jardim e José Otavio Catafesto que também se destacaram nestas discussões e foram importantes para meu aprofundamento sobre estas questões. No entanto, naqueles primeiros anos, quando observava ainda superficialmente o envolvimento de Cientistas Sociais com o debate, aquilo que parecia ter mais destaque ou que chegava mais facilmente até mim, eram opiniões contrárias às políticas de cotas, como o manifesto assinado por intelectuais, empresários e ativistas de movimentos sociais contras as “cotas” no ano de 2008 onde alguns dos importantes antropólogos e sociólogos brasileiros marcaram suas assinaturas. Havia também a marcante figura do sociólogo Demétrio Magnoli que aparecia constantemente nos debates apresentando um discurso duramente crítico àquelas iniciativas. Em geral estas opiniões contrárias alegavam que as “cotas” em si consistiam em políticas racistas e, pouco, para não dizer nada, debatiam sobre as A. A. indígenas. Ver:

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2008/05/401519-confira-integra-de-manifesto-contras-cotas-e-quem-o-assinou.shtml>

⁵⁸ <http://portal.mec.gov.br/conexoes-de-saberes>

⁵⁹ Participei do Programa Conexões de Saberes em duas ocasiões distintas, por mais de dois anos de minha formação.

da aplicação de cotas na instituição. Estive em muitos momentos desta ocupação, porém mesmo que naquela ocasião eu não tivesse uma opinião completamente formada sobre o tema, embora, em geral favorável, me senti ao mesmo tempo um “militante” e também um atento observador (participante).

A partir do ano de 2008 aconteceram os primeiros anos de aplicação das cotas e os primeiros alunos cotistas começaram a ingressar na universidade entre eles, os indígenas. Também neste ano passei a ser morador da Casa dos Estudantes Universitário da UFRGS (CEU). Atualmente percebo que a experiência de ingressar na CEU no mesmo ano em que estudantes indígenas começaram a compor o corpo de moradores de uma nova casa em que passei a morar e, ao mesmo tempo em que iniciava os estudos e debates antropológicos (e voltava minhas atenções às questões indígenas), foi uma espécie de embrião de uma longa trajetória de estudos e reflexões que culminaram na escrita desta dissertação.

Embora minha maior afinidade com a área da antropologia fosse, desde o início, principal inspiração ao escolher o curso de Ciências Sociais, fui um dos tipos de estudante “antropólogo” que considerava os estudos antropológicos ligados aos “povos indígenas” (os “primitivos”) como uma espécie de fetichismo ultrapassado, um apelo ao exótico e, até, um anacronismo da disciplina. Interessava-me, basicamente, por estudos antropológicos em contextos urbanos e/ou das “sociedades complexas”, e assim direcionei minhas primeiras experimentações enquanto estudante e pesquisador.

Através de um impulso de curiosidade, de aprofundamento da percepção sobre as importâncias (mesmo que históricas) destes tipos de estudos “clássicos” da antropologia; decidi cursar no ano de 2010 uma disciplina (eletiva) intitulada *antropologia ameríndia*, ministrada pelo etnólogo e professor Doutor Sergio Baptista. Esta disciplina foi uma espécie de divisor de águas em minha formação, pois a partir dessa experiência, passei a conhecer com mais profundidade, e menos preconceito, os estudos ligados à área da etnologia ameríndia, bem como, a ter a possibilidade de executar meu primeiro trabalho etnográfico exploratório e ter contato com o coletivo indígena Mbyá-Guarani da Terra Indígena Nhu Porã/Campo Bonito no município de Torres/RS, minha cidade natal.

Com isso, alguns dos interesses e afinidades de pesquisas passaram a se mesclar e formar o início de uma curiosidade e campo de pesquisa. Reuni minhas atenções sobre contextos urbanos e sociedade

complexa, sobre Ações Afirmativas e cotas em universidades e sobre estudos etnológicos sobre povos indígenas da região.

Se antes percebia uma escassez no envolvimento da antropologia (e das Ciências Sociais) nos debates sobre cotas étnico-raciais de maneira geral, em relação às questões indígenas isto se mostrou ainda mais e curioso; sobretudo tendo em vista o tradicional envolvimento da disciplina nas reflexões a cerca dos povos e questões indígenas.

Isso parecia se juntar a certo tipo apagamento deste debate na sociedade diante de uma maior visibilidade (e/ou polêmica) no que tangem as questões raciais negras a cerca daquelas políticas e situações.

Envolto a este emaranhado de questões e em um contexto onde estas se apresentavam no cotidiano de minha formação acadêmica e intelectual, percebo hoje, através de um olhar retrospectivo, o início do que podemos considerar como uma pesquisa e um trabalho de campo, mesmo que ainda não tanto delimitado e claro (se é que em algum momento cheguei a este ponto).

Nas próximas linhas, apresentarei alguns relatos sobre momentos e situações onde as reflexões deste trabalho foram construídas ao longo destes últimos anos. Muitas outras situações, conversas e observações antecedem e preenchem os espaços das situações que apresentarei. No entanto, entendo que a descrição destes principais acontecimentos de minha jornada de pesquisa, possibilitará ao leitor uma compreensão das conexões entre teorias, reflexões, observações, conversas que permitiram a construção das ideias principais que defendo nesta dissertação. E embora este relato seja um pouco prolongado, ressalto que se trata, enfim, apenas de um resumo e seleção de momentos que me levaram à construção destas percepções bem como assim a suas reflexões.

As redes de pessoa a pessoa que se desenvolvem replicando as condições sob as quais as pessoas se relacionam entre si funcionam, assim como as relações, de modo holográfico. A sua força reside no fato de que as relações interpessoais podem assumir qualquer escala ser produtivas em qualquer ordem de encontro, seja em um pequeno

departamento universitário ou ao redor do mundo. É equivocado pensar que podem ser medidas pelo tamanho. Mas elas de fato exigem tempo, energia e cultivo, e é isso que está em jogo. Seria igualmente equivocado deixar de reconhecer que a escala existe em outros lugares. Gostaria de chamar a atenção para a *importância de reconhecer diferentes escalas de esforço nos fundamentos da criatividade*. A reprodução do conhecimento é um *processo complexo, heterogêneo e não linear que envolve relações concretas e relações abstratas*. E não pode haver procedimentos para o sucesso; ou melhor, os procedimentos não são o sucesso. É nesse sentido que os objetivos declarados às vezes parecem ridículos. Na reprodução humana, ninguém jamais se reproduz: as pessoas sempre se veem de outra forma (STRATHERN, 2014, p.292).

Entre os estudantes indígenas na UFRGS

No segundo semestre do ano de 2011, diante da tarefa de produção de uma pesquisa⁶⁰ a ser desenvolvida para a disciplina *Clássicos da Sociologia Contemporânea* (enquanto parte de minha formação no curso de Ciências Sociais pela UFRGS), passei a me dedicar a uma investigação exploratória em relação às lutas e articulações indígenas que possibilitaram a consolidação de sistemas diferenciados de inclusão e permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Por mais que, naquele momento, ocorresse um amplo debate social entorno das políticas de cotas que eclodiam enquanto um tema nacional e multiplicadamente localizado, os tensionamentos discursivos seguiram, predominantemente, em torno das questões raciais, o que trouxe uma maior visibilidade ao tema ligado à reserva de vagas voltadas para estudantes afrodescendentes e, conseqüentemente, um apagamento e

⁶⁰ Nesta pesquisa inicial, busquei examinar, à luz das ferramentas conceituais desenvolvidas pelo sociólogo inglês Anthony Giddens (1986) e de sua perspectiva da teoria da Estruturação, as formas como se deram as articulações indígenas para as conquistas de Ações Afirmativas Indígenas na UFRGS.

invisibilidade dos debates sobre os processos de lutas e ingressos de indígenas nas instituições acadêmicas.

A tarefa de uma pesquisa exploratória pareceu-me muito oportuna naquele momento, tendo em vista que vislumbrava adentrar futuramente em uma espécie de investigação “sócio antropológica” sobre o ingresso de indígenas no ensino superior (ou PIES), fenômeno que percebia enquanto em um processo crescente. Considero como positiva esta estratégia inicial tanto para alcançar uma melhor contextualização histórica em relação ao tema, quanto para um início de aproximação (e identificação) de “atores” que se mostraram relevantes para uma posterior investigação e me levaram ao aprofundamento sobre o assunto.

Após algumas leituras e conversas preliminares, passei a investigar e identificar alguns personagens que se destacavam enquanto mediadores internos em meio a estes processos reivindicatórios e de negociação nas articulações entre Universidade, Movimentos Sociais e Indígenas, em direção àqueles acontecimentos que eu buscava resgatar e compreender em suas dinâmicas.

Iniciei minhas investigações com a aplicação de entrevistas a dois professores da instituição⁶¹ que, por meio de leituras e conversas preliminares e exploratórias, identifiquei como importantes interlocutores nestas negociações: o antropólogo/etnólogo Sergio Baptista da Silva, professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS e Maria Aparecida Bergamaschi, historiadora e doutora em pedagogia, professora na Faculdade de Educação nesta mesma universidade. Estes profissionais representam

⁶¹ Neste momento de minha formação, contava com poucos contatos e conhecimentos sobre as temáticas indígenas. Havia iniciado uma primeira pesquisa “etnográfica” com indígenas, para a disciplina *Antropologia Ameríndia*, junto à comunidade mbya-guarani Nhu Porã no município de Torres/RS. Embora nesta comunidade não tivesse “nenhum” indígena entre seu grupo cursando o ensino superior (poucos acadêmicos indígenas eram guarani até este momento) observei uma grande dificuldade deste grupo a cerca de questões jurídicas relevantes a algumas demandas da comunidade. Diante disto, percebi alguns sinais de necessidades e problemas que poderiam ser contornados com facilidade com a presença de alguém minimamente formado e empenhado a ajudá-los (como um advogado indígena, por exemplo). Naquele momento, tendo em vista que não conhecia os indígenas mais ligados às lutas por ações afirmativas na UFRGS, recorrer aos professores e a outros não indígenas, parecia-me a estratégia mais cabível e menos invasiva para uma aproximação ao tema que desejava pesquisar.

alguns dos principais professores da instituição que, já há alguns anos, vem desenvolvendo e orientando pesquisas junto às comunidades e grupos indígenas na região, e, conseqüentemente, estes professores e suas redes de influências (núcleos, grupos de pesquisas, alunos, outros professores, orientandos...) passaram a compor elos importantes entre universidade, movimentos sociais e estes indígenas.

As duas entrevistas apresentaram um discurso em comum e ressaltando o protagonismo indígena. Os dois pesquisadores afirmaram que atuavam tanto nos processos de negociação por ações afirmativas indígenas, como também de mediadores entre as demandas apresentadas em suas experiências de aproximação com estes grupos indígenas em contextos de pesquisas e as forças que deliberavam sobre decisões no processo de institucionalização destas políticas afirmativas. E mesmo não desconfiando de suas afirmações, julgava que as mesmas poderiam ser um tanto “exageradas” por tendências a uma discursividade “politicamente correta” de ressaltar as agências indígenas⁶².

No entanto, conforme aprofundava na pesquisa, constatei que estas aproximações proporcionaram, realmente, possibilidades de escutas, diálogos e negociações entre indígenas e representantes da instituição. As pesquisas acadêmicas junto às populações indígenas abriram vias e relações propícias, dentro do ambiente da universidade, para a empatia, diálogos, negociações e que se conectaram aos desejos e reivindicações destes indígenas por maior envolvimento da academia em suas causas “políticas” e desejos pessoais e, conseqüentemente, o engajamento destes professores (e de suas redes) nos processos de reivindicações por ingresso diferenciado naquela instituição. Os contatos entre professores e alunos desta instituição, por exemplo, foram transformados, apropriados e potencializados por muitos destes indígenas em oportunidades de negociações e “visibilizações” entre indígenas e “atores” do “mundo acadêmico”⁶³.

⁶² Uma força discursiva bastante presente no ambiente acadêmico brasileiro (e, sobretudo, na UFRGS) por praticantes das ciências sociais afinava-se com propostas de contra discursividade em relação a um “discurso hegemônico” que apaga a capacidade das agências de indígenas por categorizá-los como primitivos.

⁶³ José Carlos dos Anjos (2013) desenvolveu algumas reflexões sobre acontecimentos que levaram até a conquista das Ações Afirmativas na UFRGS. Entre um dos assuntos discutido neste artigo, compartilho muito da forma como este autor discute sobre o engajamento de estudantes brancos nas lutas para políticas afirmativas para negros nesta universidade. Poderíamos fazer um

Em muitos momentos em que lideranças indígenas foram chamadas, e/ou “foram abertas” as portas para que eles fossem ouvidos, as pautas sobre acessos diferenciados já eram colocados como uma de suas reivindicações há alguns anos e, diante de uma forte movimentação e convergência de forças em torno das propostas de cotas e Ações Afirmativas na(s) Universidade(s), a conquista destas reivindicações foram concretizadas. Mesmo em momentos chaves para a consolidação das Ações Afirmativas na UFRGS, a atuação de indígenas e seus aliados foram fundamentais para que as particularidades das políticas afirmativas voltadas aos indígenas não fossem excluídas (ou negligenciadas) dentro do *pacote maior* de Ações Afirmativas implantada na UFRGS no ano de 2007.

Apresento o relato de Sergio Baptista, um destes aliados e/ou mediadores nas negociações para assegurar e representar os interesses indígenas nas votações realizadas no dia 29 de junho de 2007 pelo Conselho Universitário (CONSUN), sobre os momentos de tensionamentos em relação à votação destas propostas:

(...) Tiveram uma série de argumentações, assim, mais institucionais, mostrando que talvez não fosse o momento ideal para constituir as Ações Afirmativas para grupos indígenas. E, certamente, todo esse grupo de professores teve que bancar uma batalha bem difícil, vencendo e avançando. Sobretudo todo esse grupo mais conservador que principalmente dizia que a Universidade não estava preparada para fazer essa acolhida como forma clara de desculpa para protelar. E certamente, o movimento indígena, ele foi o que realmente pressionou para que as coisas acontecessem. Principalmente no momento da votação (...). Esse grupo todo [Movimentos Indígenas] ocupou aquela área lá embaixo da reitoria. Houve uma pressão exatamente no momento da votação. Isso deve ter influenciado os setores mais conservadores da universidade (...). (Entrevista com Sergio Baptista no ano de 2011).

paralelo entre suas ideias, para pensar o engajamento de estudantes (brancos e negros) e professores da instituição em relação as políticas inclusivas voltadas para indígenas. Ver: DOS ANJOS. *José Carlos. Religiões Afro-Brasileiras e políticas de reservas de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, in: *Cotas nas Universidades: análise dos processos de decisão*.

Desta forma, resumo a “conclusão” deste primeiro etapa exploratória trabalho da seguinte forma: as movimentações, articulações e alianças entre Movimentos Indígenas, Movimentos Negros, Movimentos Estudantis e diferentes e diversos atores envolvidos podem ser percebidas por uma ótica das conexões e confluências de forças entre desejos, discursos e projetos que conectaram diferentes pessoas e coletividades indígenas, Movimentos Sociais, e desejos e ideologias circulantes no ambiente universitário naquele momento.

Não obstante, algo que chamou minha atenção ao comparar as movimentações e discursividades indígenas em relação aos outros movimentos por Ações Afirmativas que somavam forças naquela ocasião, foi uma espécie de cautela ou um otimismo moderado em relação à aplicação daquelas políticas quando pensadas para indígenas. Se, em relação aos debates sobre cotas para estudantes negros os tensionamentos giravam em torno de posicionamentos a favor ou contra, no caso indígena, percebia-se uma maior precaução dentro desta ideia de *a favor*. Não se tratava apenas em pensar sobre o ingresso nas suas formas ou como deveriam ser estes ingressos, mas sim que tipo de formação se queria ter nas universidades.

Ainda durante esta investigação exploratória inicial, tive a oportunidade de participar de um evento que pode ser pensado enquanto um elo entre esta pesquisa exploratória preliminar e as investigações que passei a realizar posteriormente. Por meio destas conversas e entrevistas, soube que ocorreria um encontro em que lideranças indígenas seriam chamadas pela universidade para a escolha dos cursos a serem oferecidos enquanto reservas de vagas aos estudantes indígenas que ingressariam no próximo ano (2012). Encontros como este ocorreram/ocorrem anualmente, desde que as Ações Afirmativas Indígenas passaram a vigorar na UFRGS ainda no ano de 2007.

Sentia que uma situação como esta era a oportunidade de observar as movimentações e diálogos entre Universidade e Indígenas, processo importante tanto como fechamento desta primeira pesquisa exploratória, quanto para abrir os caminhos e iniciar novos contatos para investigações que planejava adentrar futuramente. É sobre essa experiência que narro a seguir.

Questões como: “o que há de Antropologia aqui?”, “como refletir antropológicamente 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. (DAL”BÓ, 2010, p.18)

A reunião com as lideranças indígenas ocorreu no mês de setembro de 2011 na Faculdade de Educação (FACED) no campus central da UFRGS. Nesta reunião conheci João Carlos Padilha, uma liderança Kaingang que, como pude constatar futuramente, era/é presença constante em eventos e debates sobre o tema em questão (e mesmo sobre outras “questões indígenas” dentro do ambiente da universidade)⁶⁴ e após conversarmos, informei ao João sobre o teor e os objetivos da pesquisa que estava iniciando.

Durante a conversa, João Padilha me relatou sobre sua participação e lutas pelo acesso diferenciado na UFRGS. Nesta conversa, me disse que as “cotas” para estudantes indígenas nesta

⁶⁴ Ao pesquisar sobre o tema, e comparar com dados de outras pesquisas, observo que tratar sobre Presença Indígena no Ensino Superior (PIES) não significa apenas falar de indígenas estudantes, e nem mesmo de um processo que se inicia com os primeiros ingressos de indígenas na posição de discentes nestas instituições. As formas de presenças (e interesses por elas) se articulam de formas variadas, sendo a formação acadêmica uma das mais destacadas formas de observar estas “presenças” e interesses. Há algumas décadas, diversos grupos indígenas têm percebido o “mundo acadêmico” (e suas redes de influências sociais) como um espaço importante de lutas e mobilidades. Interesses coletivos e desejos pessoais e têm neste espaço direções de atenções variadas que encontra uma de suas principais sínteses nas PIES. Um dos diferenciais que percebo em relação às PIES e os modos não indígenas de pensar e agir no contexto das formações acadêmicas é um maior envolvimento intergeracional e interindividual no processo de formação. As lideranças (e/ou os mais velhos) são acionadas constantemente a fazer parte destes caminhos. As crianças também tendem a não ser excluídas de participarem das trajetórias educacionais de seus pais.

instituição foram o resultado de muitas reivindicações por parte dos indígenas, e que, naquele momento, o desafio consistia em construir as melhores maneiras de aproveitar a abertura deste espaço. Nesta ocasião, pela primeira vez, tive a oportunidade de escutar a frase que posteriormente ouviria sendo pronunciada por ele e por outras lideranças em muitas outras ocasiões. Nas palavras de João Padilha, o desafio consistia em: “*viver nas duas culturas sem deixar de ser índio*”⁶⁵. João Padilha também contou um pouco sobre sua história pessoal, suas lutas relacionadas às políticas indígenas e às movimentações por acesso indígena à UFRGS. Contudo, a fala mais presente e espontânea desta liderança (nesta e em outras tantas que presenciei posteriormente) tratou principalmente de suas reivindicações pela retomada das Terras Kaingang Borboleta.

Enquanto conversávamos; chegaram para a reunião alguns estudantes indígenas, servidores (técnicos administrativos) responsáveis pela condução da reunião e outros não índios interessados (ou curiosos) no assunto. Entre os estudantes indígenas, alguns eu conhecia de vista ou por breves diálogos por decorrência destes serem, assim como eu, moradores da Casa dos Estudantes Universitários (CEU/UFRGS). Aos poucos apareceram outras lideranças indígenas e uma das representantes da CAPEin (Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena) conduziu as apresentações onde os estudantes relataram quem eram, quais cursos faziam, como estava sendo a experiência e o que pretendiam com a formação. Este procedimento pareceu claramente estabelecido e acordado em ocasião anterior, no entanto, os universitários pareceram um pouco desconfortáveis e tímidos com a situação.

Enquanto assistia às apresentações dos alunos, presenciei uma conversa entre uma das servidoras da instituição e um jovem indígena (que se encontravam sentados em cadeiras à minha frente). Este indígena foi questionado pela servidora do porque não ter ido se

⁶⁵ Esta frase fora pronunciada por algumas lideranças Kaingangs e em muitas outras situações. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso, interpretei-a como uma espécie de variação da frase colocada por Marcos Terrena (2013) e outros tantos, enquanto uma espécie de “lema” das lutas indígenas por acesso ao ensino superior (e pela integração não assimilacionista): “Posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou”, e que usei como título ao TCC apresentado no ano de 2013: “POSSO SER O QUE VOCÊ É SEM DEIXAR DE SER O QUE SOU!”: a presença de estudantes indígenas na UFRGS – perspectivas para pensar a “indigenização da modernidade”.

apresentar e falar sobre sua experiência. O mesmo respondeu que não era mais estudante e que iria esperar o momento certo para falar. Após a apresentação dos estudantes, outra servidora exibiu para as lideranças indígenas presentes (com uma projeção em PowerPoint) um resumo de todos os noventa e três cursos ofertados pela instituição, buscando sintetizar, em cerca de uma hora, o que significava cada curso e as possibilidades de mercado de trabalho relacionado a cada um deles (procurando sempre conectar como os cursos poderiam ser adequados às possíveis demandas das comunidades e/ou políticas indigenistas).

Após esta etapa de apresentação dos cursos, iniciou-se um debate em que as lideranças presentes⁶⁶ puderam escolher cada um dos dez cursos a serem ofertados para o vestibular indígena para o ingresso no próximo ano. Em meio ao debate, houve um momento em que os estudantes indígenas presentes interviram em relação a uma das escolhas feitas pelas lideranças. Segundo eles, as lideranças não estavam compreendendo muito bem o significado do curso de Engenharia Mecânica, um dos cursos escolhidos. Na medida em que o debate encaminhava-se a um impasse, as lideranças ali presentes pediram para que o público não indígena se retirasse para que eles (estudantes e lideranças indígenas) pudessem debater reservadamente.

Enquanto os indígenas debatiam e buscavam resolver o impasse nós, os não índios (que já nos encontrávamos fora da sala) debatemos e tentamos compreender as questões em relação àquele impasse. Durante a discussão aqueles que já haviam participado de outras reuniões como esta destacaram que a participação mais ativa dos estudantes indígenas era uma novidade em relação às reuniões anteriores. Uma questão que tensionou nossas discussões em relação a esta “novidade” foi avaliar se este tipo de atitude era algo positivo - tendo em vista que os estudantes, mais que as lideranças, pareciam que conheciam melhor as “duas realidades” (indígenas e a acadêmica) e assim, nada mais justo e desejado que suas opiniões fossem consideradas - ou se a (novidade) era algo negativo - visto que poderia significar uma afronta às autoridades das lideranças, e com isso, uma espécie de desrespeito às organizações sociais tradicionais indígenas.

Passado alguns minutos, fomos chamados a recompor o grupo, onde nos foi apresentada a decisão de manter a escolha do curso de

⁶⁶ João Carlos Padilha, sua companheira dona Iracema (acompanhados de uma de suas filhas que almejava ingressar em um curso nesta universidade) e outros dois indígenas também moradores de comunidades próximas e /ou da região metropolitana.

Engenharia Mecânica. Uma das argumentações apresentadas pelas lideranças indígenas foi que, caso a escolha não fosse a melhor, na reunião que seria realizada na cidade de Passo Fundo, as outras lideranças teriam a chance de trocar aquela alternativa por outra que viessem a considerar melhor⁶⁷.

Ao dar continuidade à reunião, um dos estudantes indígenas, que ainda parecia um pouco insatisfeito por não ter conseguido mudar a opinião das lideranças, complementou sua argumentação dizendo que os indígenas que haviam entrado em cursos como engenharia, tiveram muitas dificuldades em acompanhar as disciplinas, tendo, inclusive, acontecido algumas desistências que, segundo ele, teriam ocorrido principalmente pelas dificuldades com excesso de disciplinas ligadas à área de matemática, aliado ao fato de conseguirem fazer poucas conexões entre o curso e as necessidades das comunidades indígenas.

Em meio a este debate, aquele estudante que não havia se apresentado anteriormente quando questionado pela servidora da universidade, levantou-se e fez um discurso afirmando que ele era e um dos estudantes que havia desistido do seu curso. Para ele o motivo para a sua desistência (e a de outros estudantes) estava ligado ao fato de que a universidade acabava privilegiando aqueles estudantes que haviam estudado fora de suas comunidades, em escolas não indígenas, visto que os conteúdos e modos de ensino que estes estudantes encontravam na universidade nada tinham a ver com aquilo que se aprendia nas escolas das comunidades indígenas. Uma das propostas colocadas por este estudante foi que o vestibular e a redação fossem em língua indígena, e os conteúdos da prova contemplassem assuntos sobre cultura, história e questões relativas às políticas indígenas.

⁶⁷ A reunião para as escolhas de curso para serem preenchido pela UFRGS acontecia em dois encontros, um no município de Porto Alegre/RS e outro no de Passo Fundo/RS. Naquele ano, na reunião ocorrida em Passo Fundo, acabou-se por manter a decisão das lideranças pela escolha do curso de Engenharia Mecânica ocorrida Porto Alegre. Curiosamente, ao ler, na dissertação de Alessandro Barbosa Lopes, narrativas de momentos de encontros semelhantes ao que apresento, o antropólogo relata sobre uma reunião de escolha de curso muito similar ao de Engenharia mecânica (em forma e conteúdo). No entanto, trata-se, no seu caso, de uma reunião destinada a criação de vagas para indígenas na Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Nesta reunião que também ocorrera no município de Passo Fundo, mas no ano posterior (2012), aconteceu um fato curioso que é o de deparamo-nos novamente com a mesma controvérsia e opção pelo curso de Engenharia Mecânica por parte das lideranças indígenas.

Os funcionários ali presentes, contra argumentaram dizendo que seria muito difícil contemplar todas as culturas e línguas indígenas, sendo que o vestibular da UFRGS não era destinado apenas aos Kaingang e Guarani, e sim a todo e qualquer indígena dentro do território nacional⁶⁸. Assim o debate se desenvolveu por mais algum tempo e encerrou deixando estas e outras questões em aberto e ecoando entre conversas pelos corredores de saída da Faculdade de Educação (e além).

Em relação à proposta feita pelo estudante indígena sobre uma possível modificação tanto do vestibular quanto da prova de redação que considerassem questões relativas às políticas indígenas, gostaria de destacar duas questões que se relacionam com o fato de que grande parte dos estudantes que conseguem ingressar, permanecer e concluir cursos regulares, são aqueles que já passaram por certo “afastamento” em relação às comunidades e/ou que cursaram seus ensinamentos básicos em escolas não indígenas e este é um evento bastante interessante nas reflexões a respeito do fenômeno PIES, pois muito dos tensionamentos que produzem controvérsias em relação ao fenômeno estão ligados a isso.

A primeira questão é a de pensar se as formas de ingressos diferenciados devam ser voltadas àqueles que conhecem as línguas e culturas com maior profundidade, pois estes tipos de ingresso, por um lado, estimularia a educação escolar diferenciada e intercultural ao invés de uma educação convencional com bases no ensino escolar ocidentalizado e na língua portuguesa. Contudo, ao se aplicar alguma forma de medição de um grau de indigeneidade aos alunos pode-se estar recorrendo a uma violência (simbólica) ainda maior, pois assim o Estado (ou os brancos) estaria punindo as vítimas de um processo que ele mesmo estimulou.

Ao longo da pesquisa e em análise de outros trabalhos, percebia um processo em que muitos estudantes percebidos (e que, muitas vezes assim se percebiam) como “índios afastados” pareciam ter fortalecidas suas identidades indígenas ao entrarem nas universidades nas condições de estudantes indígenas. Este fortalecimento da identidade também foi observado em algumas falas dos próprios estudantes indígenas que por vezes afirmaram que nunca tinham se sentido tanto enquanto índio antes

⁶⁸ Este tipo de debate tem ocorrido em muitas das universidades que desenvolvem programas de inclusão de indígenas no ensino superior. É também um dos temas que aparecem constantemente nos Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas (ENEI) que pude participar.

de terem entrado na Universidade. As comunidades tendem também a aceitar melhor o retorno destes afastados diante dos bens adquiridos em suas formações acadêmicas e seus potenciais de mediadores externos, bem como em suas “performances políticas de engajamento” durante e após estas formações, aliado ao fortalecimento das percepções dos não índios destes estudantes enquanto índios. De certa forma, as PIES carrega enquanto um de seus potenciais, além de “forças de desindigenizações”, “forças de indigenização” (e/ou reindigenizações).

Como morador da CEU e estudante de graduação desta instituição, é difícil indicar quando iniciam ou terminam minhas experiências de campo, uma vez que participei de várias situações em que pude observar acontecimentos que movimentaram minhas percepções sobre o tema. As situações que poderia incluir como relevantes à pesquisa foram além da observação de algum grupo étnico ou mesmo de indígenas no geral, mas “tudo” o que, para mim, pareceu se relacionar de alguma forma ao tema, sejam elas: conversas informais com colegas indígenas e não índios que ocorreram em espaços como a CEU ou em outros ambientes, além de acontecimentos, comentários, conflitos, bem como minha participação numa disciplina que tive como colegas alguns estudantes indígenas, por exemplo, e em outras tantas situações que possam ser percebidas como descabidas de serem relatadas dentro de uma proposta descritiva “etnográfica” mais comum.

Interessei-me não somente pelas experiências indígenas no mundo acadêmico, mas também pelas experiências (e autorreflexões sobre elas) de não indígenas diante destas novas presenças e encontros que ocorriam no ambiente da universidade. Minhas atenções se direcionaram e foram acionadas, não somente às pessoas ou grupos previamente estabelecidos, mas ao fenômeno que compreendia como: *presença de estudantes indígenas na universidade (PIES)*, e de como estes atores, relações, conceitos e ideias movimentavam-se em sua órbita e o expandiam.

Ao mesmo tempo em que me interessei pelas experiências destes estudantes indígenas (sem dúvida, os principais atores/sujeitos em meio ao fenômeno em foco) minhas observações se expandiram/espalharam tanto para as atitudes e falas de lideranças indígenas em relação ao tema; quanto para as atitudes e falas dos técnicos e professores da universidade que, de alguma forma, se

envolviam ou se pronunciavam sobre o assunto. Alunos da universidade, colegas indígenas ou não índios, e mesmo repercussões “externas” ao âmbito acadêmico, em relação ao assunto, movimentaram minhas atenções e reflexões.

Após o encontro de escolha de curso, continuei seguindo por trilhas que me levaram ao desenvolvimento de reflexões sobre este tema. Logo nos primeiros meses de 2012 tive a oportunidade de participar de um encontro denominado Conversações Afirmativas⁶⁹ que propunha um debate sobre as Presenças Indígenas na Universidade. O encontro consistiu em rodas de debates organizadas pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS) da UFRGS com o intuito de estimular discussões sobre temas ligados as Ações Afirmativas na Universidade. Em decorrência da crescente presença indígena nos quadros docentes das universidades, esses eventos passaram a ser realizados de forma frequente e crescente, inclusive sendo acrescentados no calendário de eventos das instituições sendo patrocinados por seus diversos centros, institutos, programas, departamentos e coletivos. Na UFSC, por exemplo, o NEPI, ligado ao PPGAS/UFSC, tem organizado eventos praticamente anuais de discussão sobre PIES. Assim ocorre também nas universidades que oferecem licenciaturas interculturais onde há grande fomentação destes tipos de eventos. E encontros como o ENEI, que são organizados pelos próprios indígenas acadêmicos e/ou de caráter extra-institucionais/regionais, também vêm ocorrendo em escalas regionais e locais. Todos estes eventos têm se caracterizado como espaços de debates sobre as questões (políticas) indígenas de modo bem amplo, visto que as formações acadêmicas indígenas se conectam às várias esferas das relações sociais indígenas e não indígenas. Sendo assim, os eventos temáticos sobre PIES podem ser considerados como

⁶⁹ O encontro Conversações Afirmativas realiza rodas de conversa em espaços da Universidade focando em temas relacionados à implantação de políticas de Ações Afirmativas. O projeto também atua em escolas da rede pública de ensino com rodas de conversa para divulgar o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. Além disso, o encontro também desenvolve atividades culturais, como a elaboração de painéis artísticos relacionados aos “temas em discussão” (site da UFRGS, página do DEDS, acesso 04/12/20016).

importantes mediadores nos processos de movimentações (políticas) indígenas/indigenistas.

O encontro Conversações Afirmativas também ocorreu na Faculdade de Educação⁷⁰ e fizeram-se presentes alguns estudantes indígenas, professores, servidores de diversas secretarias, integrantes da CAPEIn, militantes de Movimentos Sociais e um público geral interessado/curioso. Nesta ocasião, houve apenas uma liderança indígena presente e tratava-se, novamente, de João Padilha. De maneira geral, a proposta daquele encontro foi uma espécie de avaliação das experiências vivenciadas até aquele momento e discussão sobre alternativas em relação aos avanços para as políticas afirmativas indígena na universidade.

A abertura do encontro iniciou com a fala do antropólogo, docente da universidade e integrante da CAPEIn, José Otavio Catafesto de Souza⁷¹. O Professor fez algumas considerações sobre os desencontros transcorridos por algumas situações ligadas às políticas inclusivas indígenas naquela instituição. E como exemplo de um desses desencontros, citou as críticas aos modelos de participação nos encontros de escolhas de cursos. Segundo ele, as atitudes das lideranças que se fizeram presentes nestes encontros foram duramente

⁷⁰ Ressalto que os: cursos, núcleos, pesquisas, pesquisadores, publicações, conceitos, teorias, espaços físicos ligados à área da educação; têm aparecido como grandes mediadores das relações entre indígenas, mundo acadêmico e sociedade. E isso vem intermediando, em diversas formas, o fenômeno PIES. Grande parte das relações da educação e povos indígenas têm como “pano de fundo” discussões sobre educação diferenciada e intercultural, ensino de história e cultura indígena na escola e educação popular de maneira mais ampla.

⁷¹O antropólogo José Otavio Catafesto de Souza há alguns anos vem pesquisando e colaborando com os grupos indígenas Guarani e Kaingang da região Sul do País. Destaca-se por ser um grande parceiro junto às lutas e causas políticas da região e desenvolve inúmeros projetos em parceria. Foi também um dos apoiadores do processo de negociação entre universidade e indígenas durante as reivindicações e implantação de políticas Afirmativas indígenas na UFRGS (bem como em outras atividades de parcerias entre a instituição e estes grupos). Após a implantação destas políticas, este antropólogo foi escolhido para compor o grupo de professores especialistas da CAPEIn. Tive a oportunidade de conversar inúmeras vezes com este importante ator no processo, pois além de meu professor em algumas disciplinas, foi meu orientador durante a elaboração de meu Trabalho de Conclusão de Curso (com ele, além de aprender muito do que sei sobre antropologia, aprendi também sobre outros assuntos ligados as questões “políticas” indígenas).

questionadas visto que – de acordo com estas críticas - suas escolhas não tinham considerado as “demandas coletivas” das comunidades/culturas, mas sim os interesses “pessoais” e de seus “núcleos familiares” (parentes próximos) ⁷². De acordo com Catafesto, estes questionamentos foram gerados pelas próprias premissas que sustentavam as lógicas das construções daquele tipo de participação democrática, pois as relações sociais indígenas estiveram muito mais marcadas por articulações entre “redes de parentescos” do que por uma espécie de “comunismo primitivo” e que, segundo ele, expressaram e sustentaram as ideias daquele tipo de método de construção de encontro e de “democracia participativa”, proposta pela universidade.

No transcórre do encontro, alguns temas e situações que marcaram aqueles primeiros anos de presenças de estudantes indígenas na UFRGS se destacaram. Entre elas as situações de discriminações preconceituosas sofridas por alguns estudantes, dentro do ambiente do curso de Medicina naqueles primeiros anos. Um dos professores (monitor) presentes, Odalci Postai da faculdade de Medicina ⁷³ da UFRGS aproveitou a ocasião para expor e denunciar alguns casos de preconceitos sofridos por estudantes indígenas neste curso. Postai relatou, com grande indignação, uma série de ocorridos no ambiente do curso de medicina e, segundo ele, os setores responsáveis da universidade tinham feito “vistas grossas” aos acontecimentos.

Ainda no primeiro ano de aplicação de políticas afirmativas indígenas na UFRGS, o curso de Medicina apresentou uma série de ocorrências de situações preconceituosas contra estes estudantes. O caso mais emblemático foi da indígena Lucíola Maria Inácio Belfort, a primeira a ingressar no curso de medicina desta universidade, ainda no ano de 2008. Esta indígena sofreu alguns ataques, tanto por meio de mensagens veiculadas em um site de relacionamento na internet, que contestaram a veracidade de sua indigeneidade (acusada de não ser índia, portanto, sem direitos àquela vaga); quanto através de um professor do curso que questionou sua capacidade intelectual (neste

⁷² Eu mesmo, em outras situações, também já havia escutado este tipo de crítica entre a alguns sujeitos (não índios).

⁷³ Apesar da Faculdade de Medicina se destacar por hostilidades aos estudantes indígenas que passam a frequentá-la, cada vez mais, na condição de discentes (hostilidades que ocorrem com frequência em muitas outras universidades, neste mesmo curso, como a exemplo da UFSC) os estudantes indígenas da UFRGS têm encontrado na figura do professor Odalci Postai um aliado, apoiador, mediador e “denunciador” destes conflitos.

caso, por ela ser indígena). Odalci também apresentou um relato sobre o caso de Mauro Vergeira estudante indígena de medicina egresso do ano de 2009. Este jovem teria sofrido uma série de situações de constrangimentos fazendo com que retornasse para sua aldeia antes do término do semestre. Este professor e alguns alunos organizaram um grupo de apoio e foram até a aldeia onde morava Mauro com o intuito de convencê-lo a voltar. O estudante acabou retornando no semestre seguinte.

Ao destacar estas duas situações o professor Odalci Postai expôs seu descontentamento com as atitudes tomadas (ou melhor, atitudes não tomadas) pelos setores disciplinares da universidade, visto que tanto em relação a estes professores, que teriam tido atitudes preconceituosas com relação a estes estudantes e que foram denunciadas pelo Ministério Público, quanto em relação a estas ocorrências, a universidades agia com descaso.

O tom do encontro foi pautado em torno das dificuldades que os estudantes sofriam em seus cursos. Uma das professoras presentes, monitora de alguns dos estudantes do curso de Enfermagem, se pronunciou colocando que entendia que os estudantes indígenas sofriam muito com os ritmos e demandas da academia, contudo, considerava que estas dificuldades não deveriam ser tratadas com tanto alarde, nem exotizando e nem supervalorizando as dificuldades sofridas, pois estudantes das mais diversas origens socioculturais atravessavam estas dificuldades no transcorrer de seus cursos. Como forma de fortalecer suas argumentações, a professora apresentou exemplos de sua própria trajetória acadêmica.

Antes mesmo do término do discurso desta professora, uma estudante da universidade (e militante do movimento negro), de forma ríspida, interrompeu e questionou a fala da professora, pois compreendeu que seu discurso minimizava, escondia e apagava as desigualdades, como se as diferentes dificuldades fossem igualmente partilhadas por qualquer estudante. Rita Camisolão, coordenadora do DEDS mediou este conflito, argumentando que compreendia a fala da professora, porém salientou a necessidade de se estar atento às diferentes trajetórias destes acadêmicos que passaram a compor o ambiente universitário nos últimos anos. Esta discussão se prolongou por mais algum tempo até que os ânimos foram apaziguados.

Continuando o debate proposto no encontro e, em meio às muitas questões e intervenções que foram sendo feitas, houve um momento em que os estudantes indígenas ali presentes foram convidados a se pronunciarem sobre as suas experiências e expectativas.

Entre as perguntas que foram feitas para estes estudantes, uma pareceu ganhar maior destaque: “como vocês pretendem contribuir com as realidades de suas comunidades através de suas formações acadêmicas?”.

Todos os estudantes responderam indicando suas vontades de retornar para as suas comunidades e de ajudar nas dificuldades enfrentadas por elas. No entanto, houve um momento de controvérsias, que, a meu ver, surgiu de conexões entre as falas de um destes estudantes que ressaltou sua paixão pelos esportes como principal critério para a escolha do curso de educação física (ou seja, o lado individual de sua escolha) e, principalmente, pela sequência de um relato do professor Odalci Postai que comentou sobre uma situação em que um aluno indígena de medicina o perguntou se além de trabalhar como médico em aldeias ele também poderia um dia ter um consultório particular, assim como os demais colegas do curso.

As controvérsias geradas por estas ideias foram mais uma vez motivo de indignação por parte da mesma estudante (militante de Movimento Negro) que expressou (com indignação) que a universidade e os indígenas deveriam ter mais claros seus objetivos (políticos) em relação a uma formação intercultural e comprometida com as demandas culturais (e políticas) dos Povos indígenas. Confesso que fiquei um pouco sem saber o que pensar ao presenciar uma situação de cobrança por parte de um “branco” (por mais que este “branco” fosse um negro) sobre o (ou a impressão de) “descomprometimento” dos indígenas em relação às suas lutas políticas coletivas.

O debate encontrou uma solução mais adequada, naquele momento, entre discursos atravessados que equacionaram demandas coletivas às escolhas pessoais e vocacionais de cada um. Ao menos foi assim que eu e muitos ali presentes chegamos a uma compreensão mais coerente (e óbvia) sobre aquela controvérsia.

Houve um momento em que João Padilha pediu a fala, levantando-se e pronunciando-se ao centro do círculo de ouvintes. Discursou trazendo relatos tanto de sua história pessoal (que se remeteram sempre às lutas pela retomada da Terra Indígena de Borboleta), como a história de seu povo e das relações entre brancos e índios (e das injustiças sofridas pelos Kaingang por conta destas “relações”), e reafirmou a necessidade dos estudantes indígenas aproveitarem aquele momento para mudar aquela história. Situação esta em que mais uma vez o ouvi pronunciar a frase: “*É preciso viver nos dois mundos sem deixar de ser índio*”. A fala desta liderança deu o tom final ao encontro *Conversações Afirmativa*.

Após estes primeiros “eventos introdutórios”, passei, cada vez mais, a direcionar meus olhares para uma pesquisa de investigação sobre as situações geradas pelas presenças de estudantes indígenas na UFRGS. No entanto, encontrei dificuldades em localizar momentos que pudesse explorar aquele tema através das metodologias empiristas recomendadas para um trabalho antropológico (etnografia, trabalho de campo, observação participante)⁷⁴. Deste modo, além de investigar e analisar o material bibliográfico relacionado às temáticas ligadas ao ensino superior, educação e políticas voltadas aos povos indígenas, procurei participar ao máximo de eventos que se direcionavam a discutir as questões indígenas, direta ou indiretamente ligadas a PIES⁷⁵.

Neste momento já havia construído proximidades com alguns indígenas moradores da CEU e isso me deu, além da oportunidade de algumas conversas sobre estes e outros assuntos com alguns destes estudantes, também a oportunidade de entrevistar dois deles: o jovem casal (Kaingang) Denize Leticia Marcolino - estudante de enfermagem e que naquele ano estava próxima a se tornar a primeira indígena formada pela UFRGS - e Josias Loureiro de Mello - estudante do curso de pedagogia e que, naquele mesmo ano, acabara de ingressar. Embora tenha realizado algumas entrevistas com indígenas e não índios (tanto na UFRGS quanto na UFSC) me sentia desconfortável com a proposta de fazer entrevistas. Entendia que o método mais adequado para compreender a dinâmica do fenômeno era acompanhar e observar os atores nas suas manifestações mais espontâneas. Achava, também, invasivo focar em pessoas específicas, pois compreendia como exposição desnecessária, visto que meus interesses eram muito mais “padrões gerais” do que “questões particulares ou individuais”.

A tarefa de pesquisar indígena na universidade me parecia, muitas vezes, contraditório a grande parte dos ideários dos movimentos

⁷⁴Estas dificuldades podem ser encontradas nas argumentações de praticamente todas as pesquisas antropológicas ligadas ao tema as quais tive contato.

⁷⁵ Ressalto que quase todos os eventos que se dedicaram a discutir algum aspecto das políticas indígenas/indigenistas mostraram, de alguma forma, se relacionar, mesmo que indiretamente, ao tema PIES. É através destas percepções, em grande parte, que passo a seguir os rastros para formulação da tese mais geral que desenvolvo nesta dissertação: PIES enquanto processo de articulações “políticas” e de des-re-territorialização.

de ocupação indígena do ensino superior já que parte dos movimentações sinalizavam uma proposta de ingressar nas universidades e deixar de serem apenas “objetos de pesquisa”, como podemos perceber na fala de Zaqueu Kej-Roprag, professor Kaingang, mestre em educação pela UFRGS, no momento de sua defesa de dissertação em 2013: “de hoje em diante o indígena não será um mero pesquisado, mas sim um pesquisador”.

A entrevista com o jovem casal de indígenas acadêmicos ocorreu em uma sala destinada exclusivamente aos indígenas na Casa de Estudantes Universitária da UFRGS (CEU/UFRGS) e antes de relatar como foi a entrevista, é necessário explicar porque na CEU havia uma sala exclusiva para os indígenas. Este espaço consistia em uma sala de informática criada a partir de alguns conflitos entre estudantes indígenas e não índios moradores da CEU. Durante a entrevista com Kutý Ribeiro (2013), esta faz o seguinte relato sobre a conquista desta sala,

Aquele espaço que a gente tem, ali, dos computadores, a gente conseguiu por causa das questões de preconceito. Porque a gente tem uma cultura diferente. A gente tá estudando, ao mesmo tempo a gente tá conversando. É assim. E o não índio eu não sei. Ali, aconteceu por causa disso, porque muitos índios iam lá naquela sala e ficavam conversando e rindo. Porque o índio tem esse costume. qualquer coisa ele tá rindo. Ai isso incomodou algumas pessoas que estavam ali estudando. Daí gerou uma discussão entre indígenas e não indígenas. Então a diretoria da casa junto com os nossos representantes decidiram criar uma sala só para os indígenas. Porque o nosso sistema é diferente. (Entrevista com Kutý Ribeiro, estudante Kaingang do curso de psicologia, 11/10/13).

A questão de espaços específicos para os indígenas na universidade é uma das controvérsias que tem tensionado e gerando questionamentos tanto por parte dos indígenas quanto dos não índios. Se por um lado, existe o pensamento de que os indígenas não devem se excluir dos convívios com os não índios, pois seria uma das ideias das PIES dar visibilidade aos indígenas e forçar mudanças por meio de encontros e convívios; por outro lado os indígenas têm reivindicado espaços de convivências entre eles como forma de auto fortalecimento. Estas questões são frequentemente colocadas nos debates sobre as

criações de casas de estudantes especificamente para indígenas (como já vem ocorrendo em algumas universidades, por exemplo, a UFSM). Quanto a isso, esta mesma estudante argumenta:

Eu acho isso muito importante. Tem uns parentes que disseram que a gente vai se excluir, mas eu acho que a gente vai ter uma união maior. Morando todo mundo na mesma casa, vai ter mais diálogo. E daí agente vai poder pensar mais, de várias outras formas, como se incluir dentro da sociedade não indígena. (Entrevista com Kuty Ribeiro, 11/10/13).

Voltando às entrevistas com o casal de estudantes indígenas Kaingang, através delas tive um panorama tanto das vivências de uma das estudantes que ingressara ainda na primeira turma do curso de Enfermagem e encontrava-se próxima ao término do seu caminho de formação, quanto de um indígena que acabara de ingressar nesta jornada. Além de impressões pessoais destes dois estudantes, foi possível discutir, de forma comparativa, as transformações objetivas e subjetivas que o contexto de PIES atravessou naqueles primeiros anos de experiência naquela instituição.

No mês de maio daquele mesmo ano (2012), passei a ocupar a posição de estagiário junto ao Conselho Estadual dos Povos Indígena do Rio Grande do Sul - CEPI/RS. Minhas vivências neste conselho foram de fundamental importância para a ampliação de percepções sobre as articulações sociopolíticas desenvolvidas entre indígenas e não indígenas naquele Estado (e no Brasil). Durante este período, conheci e conversei com algumas das principais lideranças indígenas da região. Escutei e presenciei momentos de tensões e reivindicações. Estive em situações que me permitiam observar como se davam as alianças, parcerias e antagonismos entre diferentes grupos indígenas e entre não índios e índios. Muitas situações se apresentaram diariamente e mostraram-se como exemplos dos impasses e obstáculos que as lutas (políticas) encontravam nas mais variadas temáticas e situações.

Naquela época, o Conselho passou por um momento muito delicado. Alguns impasses entre diferentes grupos indígenas e órgãos do Estado acabaram por afastar a coordenadora do órgão. Assim, durante um longo período, o Conselho esteve sem a presença (oficial) de um coordenador no local e este fato fez com que eu, e meu colega, também

estagiário do CEPI⁷⁶, ocupássemos um papel estratégico (e de certa forma, privilegiado) na comunicação entre diferentes secretarias, instituições e os grupos indígenas que entravam em contato e frequentavam diariamente o conselho. Coube a nós, estagiários, assegurar os andamentos das atividades do conselho.

As articulações e tensionamentos “políticos” e “interétnicos” que observei no cotidiano daquele ambiente me fizeram, naquele momento, a cogitar a ideia de redirecionar minha pesquisa para uma discussão sobre as relações e articulações “políticas” entre diferentes grupos indígenas e o Estado (e sociedade envolvente) de maneira mais ampla, utilizando de base para estas discussões, àquilo que vivenciava como estagiário no CEPI.

Situações e eventos em que representantes do Estado e indígenas se colocaram em posição de diálogo e os embates e negociações representaram diferentes perspectivas e desejos em choque. Estas situações atraíram minhas atenções (antropológicas) para estas movimentações e conexões entre os mais diversos temas: saúde, educação, terra, habitação, espaços de venda de artesanato, assistência social. E todos estes temas me instigaram e os percebi como um caminho para a composição de novas alternativas de relações a serem planejadas e buscadas.

⁷⁶ Jaime Preste é um grande amigo. O conheci no curso de Ciências Sociais e trabalhamos juntos neste mesmo período no CEPI. Jaime é aquele tipo de pessoa carismática e, também por esse motivo, estabeleceu uma relação de amizade e confiança com grande parte dos muitos frequentadores (indígenas e não índios parceiros) do Conselho. Sua atuação no CEPI era de grande responsabilidade, para além de um estagiário. Conhecia as principais lideranças indígenas, as terras de onde vinham e muito sobre as principais questões e conflitos destes grupos. Quando iniciei meu trabalho no Conselho, ele já estava há cerca de um ano atuando como estagiário. Chegou a trabalhar maior parte do tempo sobre a coordenação de Sonia Lopes dos Santos. Depois da saída da coordenadora, Jaime passou a conduzir, praticamente sozinho, o trabalho no conselho por alguns meses e neste período organizou uma das reuniões do conselho articulando o órgão do Estado, as entidades e os conselheiros indígenas (e outras lideranças) de todo o Estado. Após minha contratação (e agradeço a Jaime por seus esforços em concretizá-la) passamos a dividir as responsabilidades em relação à manutenção do conselho e chegamos a organizar mais uma destas reuniões do conselho. E Jaime, que já era uma referência, passou a ter o status de coordenador (mesmo que tenha sido extraoficialmente) tanto para os indígenas, quanto para mim e outros não índios.

Contudo, em meio a esta ampliação cada vez maior de perspectivas e de interesses, meus olhares voltaram-se novamente (sem nunca terem sido completamente abandonados) tanto para o tema: *presenças indígenas no ensino superior*, como para as repercussões para estas articulações “políticas” mais gerais, pois percebi, ao mesmo tempo, que as relações entre indígenas e mundo acadêmico, em muitas vezes representaram (aos indígenas e aliados) um ponto de articulação e de possível caminho para a superação de muitos dos empasses que se apresentaram.

Nos eventos e situações vivenciados durante este período, percebi a importância das PIES (por diversas dimensões, escalas e nuances) como acontecimento estratégico relacionado às questões sociopolíticas indígenas e de maneira bastante abrangente.

Neste contexto, destaco outra situação que vivi na primeira semana como estagiário da CEPI onde fui contatado pela UFRGS para divulgar entre os indígenas e outros representantes do conselho uma importante reunião de avaliação das políticas afirmativas, tal como se previa que ocorresse naquele ano. Assim, contatei algumas lideranças, informando-os sobre o evento e, como se tratava de um assunto de meu interesse e não havia um coordenador do CEPI para representar o conselho, decidi participar da reunião e produzir um relatório para o órgão (uma ata da reunião) e outro sobre a experiência de campo para a pesquisa que vinha desenvolvendo⁷⁷.

Naquele evento, que ocorreu no prédio da reitoria da universidade, reuniram-se representantes de Movimentos Sociais Negros, representantes de setores da própria Universidade e alguns representantes⁷⁸ Kaingang da terra indígena localizada no bairro Lomba do Pinheiro/ Porto Alegre, além de Maria Inês Freitas (Kaingang formada em pedagogia pela UNIJUI) que estava ali na condição de funcionária e representante da FUNAI e Rodrigo Venzon, representante do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado (e que futuramente exerceria o cargo de coordenador do CEPI).

⁷⁷ No CEPI havia muitos documentos que contribuíram para uma investigação dos processos de articulações e debates que lavaram a aplicação de A. A. Indígenas na UFRGS, bem como sobre os desenvolvimentos daquelas políticas até aquele momento. Estes materiais foram analisados e também me serviram de base documental para o trabalho que aqui apresento.

⁷⁸ O cacique Samuel da Silva, e Jaime Alves - conselheiro do CEPI - outra importante liderança desta localidade e conselheiro do CEPI.

Por mais que aquele encontro tenha sido destinado a um processo de reavaliação das políticas de ações afirmativas, em nenhum momento a questão da continuidade das políticas foi apresentada. Os debates circularam em torno da avaliação, identificação dos impasses encontrados naqueles primeiros anos e na discussão de como solucionar os mesmos.⁷⁹

Tendo em vista que ali se encontravam, com grande força, movimentos sociais militantes das causas negras, os debates se concentraram bastante em torno das questões do racismo e dos preconceitos sofridos na universidade por muitos estudantes cotistas a parir de seus ingressos. As questões indígenas também se sintonizaram a estes discursos, dando um grande destaque a este tema incluindo-o como um dos entraves relacionados ao grande desafio apresentado em relação às presenças indígenas na instituição: as dificuldades com relação às permanências e a dificuldade dos indígenas acadêmicos em acompanhar e concluir seus cursos.

A questão da permanência que perpassou os debates sobre cotas e ações afirmativas na universidade, independente do público tratado, em relação aos acadêmicos indígenas, tomou formas e nuances particularmente distintas. Sem dúvida, os preconceitos sofridos pelos estudantes indígenas, assim como nos casos dos estudantes negros e outros cotistas, foram agravando a questão de permanência. No entanto, segundo aqueles que debatiam as particularidades sobre as PIES, somaram-se à dificuldade sobre a permanência ideias em relação ao “desamparo”, “solidão”, “saudades” e “afastamento” que aqueles estudantes enfrentavam no ambiente acadêmico.

Maria Inês Freitas, indígena Kaingang, que ali estava como representante da FUNAI e também realiza mestrado na área da educação na UFRGS, apresentou, como exemplo, as experiências de sua filha que também havia passado por grandes dificuldades de adaptação, preconceitos e solidão em outra universidade. Segundo ela, *“um padrão que poderia ser encontrado em todas as universidades que tinham*

⁷⁹ É interessante notar que naquela meia década de aplicação das ações afirmativas em grande parte das universidades do país, os teores dos debates foram se assentando em uma aceitação da validade daquelas políticas inclusivas. No ano de 2012, grande parte das controvérsias sobre Ações Afirmativas não giravam mais em torno das legitimidades destas políticas, mas nas melhores formas de aplicá-las. Naquele ano, inclusive, foi sancionada a lei de cotas pelo governo federal que passava a estabelecer enquanto lei a reserva de vagas.

indígenas estudantes”. Estas questões também foram apresentadas por Rodrigo Venzon e outros indígenas presentes. Jaime Kentag, conselheiro do CEPI, representante Kaingang da zona metropolitana de Porto Alegre, argumentou que seria interessante que aqueles estudantes, mesmo aqueles do interior, procurassem as aldeias da região do entorno de Porto Alegre, pois poderia ser uma forma deles se sentirem mais em casa e ao mesmo tempo trocar experiências com os *parentes*.

Curiosamente, este foi o primeiro evento que participei ainda em minha primeira semana como estagiário no CEPI, e talvez aquele que mais claramente se conectou (diretamente) aos assuntos que interessavam ao meu trabalho de pesquisa, porém, em muitas situações e eventos percebi conexões entre as PIES e os mais variados debates sobre políticas indígenas que participei, fora ou dentro do ambiente do CEPI.

Descrever as situações, conversas, eventos que levaram minha percepção sobre as PIES não é tarefa fácil. Muitas vezes, as redes e conexões se apresentaram de maneira implícita ou sutil e só foi possível relacioná-las ao tema, devido ao conhecimento adquirido em minhas pesquisas desenvolvidas anteriormente. Conhecimentos sobre os atores (e redes), os saberes apreendidos através das minhas vivências em meio aos ambientes daquela universidade, no curso de Ciências Sociais, na CEU, no CEPI, nas aldeias que foram me situando e possibilitando a fazer conexões e reflexões entre elas.

Enquanto ocupei a posição de estagiário e em meio às redes de relações do CEPI, tive a oportunidade de conhecer e conversar com diversos atores importantes no contexto das relações sociopolíticas indígenas/indigenistas no estado do Rio Grande do Sul. Lideranças Indígenas e representantes governamentais reuniram-se para discutir temas específicos sobre assuntos relevantes aos grupos indígenas daquele estado. O CEPI também se caracterizava enquanto um espaço de circulação de indigenistas, pesquisadores, antropólogos que procuravam o Conselho para tratar de assuntos variados. Em certa ocasião, tive a oportunidade de conversar com o antropólogo Flavio Schardong Gobbi, que era uma das pessoas que circulava pelo ambiente do CEPI e, durante esta conversa, Flavio, sabendo sobre meus interesses de pesquisas, informou-me a respeito de uma *saída de campo* que ocorreria na terra indígena do Pinhalzinho no verão de 2013 e que estava sendo organizada por algumas estudantes do curso de letras da UFRGS. O relato a seguir é sobre esta experiência.

A saída de campo para Pinhalzinho, Terra Indígena Kaingang situada entre os municípios de Planalto e Nonoai no norte do Rio Grande do Sul, consistiu em uma atividade final do projeto elaborado e realizado por estudantes do curso de letras no Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas (LEUI)⁸⁰. Projeto este que integrou uma série de atividades de fomentos às permanências de indígenas na UFRGS e tratava de algumas intervenções de apoio e reforço pedagógico na área de linguagens, mais especificamente de inglês e português voltados para as leituras acadêmicas.

A sugestão de uma “saída de campo” (que consistia em realizar uma vivência de pouco mais de uma semana na aldeia) surgiu de uma contraproposta por parte dos próprios alunos indígenas a uma ideia inicial desenvolvida pelas estudantes do curso de letras. A proposta inicial tinha como objetivo a “produção de textos visando dar voz a estes estudantes no contexto acadêmico”. Porém, no decorrer do curso, os estudantes que participaram da atividade e cursavam os cursos de agronomia, fisioterapia e pedagogia, propuseram uma visita à aldeia de origem de um dos estudantes. Assim, a proposta inicial foi alterada e passou a questionar sobre de que forma os estudantes poderiam relacionar os conhecimentos indígenas e os conhecimentos acadêmicos. A proposta então passou a perceber como os conhecimentos apreendidos nos cursos de agronomia, fisioterapia e pedagogia se relacionavam (ou poderiam ser) àqueles sobre terra/agricultura, saúde e educação naquela comunidade. E, conforme os discursos de alguns destes acadêmicos indígenas, aquela atividade também (ou acima de tudo) era uma forma de fazer com que nós (os “brancos”) vivenciássemos um pouco da realidade, do cotidiano, dos tempos e modos de vidas nas aldeias. Apresento o relato de uma das alunas executoras das aulas do LEUI sobre as experiências, ideias e tensionamentos que levaram ao desenvolvimento desta atividade.

Na aula em que apresentamos nossas intenções quanto ao projeto e as justificamos, enquanto debatíamos com os estudantes sobre a proposta, surgiu uma ideia que, segundo eles, estava sendo

⁸⁰ Para saber mais sobre o LEUI ver: MORELO, Bruna. *Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens / Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre 2014.*

debatida em contextos extraclasse. Essa proposta era a de que fosse realizada uma saída de campo, contando com as nossas presenças, à aldeia de origem de um desses alunos. Uma das origens dessa ideia foi o fato de eu haver narrado, em aula, minha visita a uma terra indígena durante o recesso de inverno, quando participei do Programa Convivências, promovido pelo Departamento de Desenvolvimento Social da Universidade. Para essa saída, foi proposto que fosse realizado registro audiovisual de conversas com os membros mais velhos da comunidade, sobretudo com o avô de um dos estudantes, que eles consideravam uma boa fonte de informações. O objetivo dessa atividade seria ouvir e registrar para mostrar para os pares na academia como o conhecimento circulava na aldeia e como era o modo de vida deles naquele contexto. No começo, fiquei assustada com a proposta, uma vez que significava uma reorganização tanto dos objetivos gerais do projeto quanto das tarefas de leitura e de escrita que estavam previstas. No entanto, desde o começo, a coordenadora do Curso se mostrou à vontade com a ideia. Aos poucos, fomos conversando sobre a viabilidade dela e percebi como, de fato, ela se afinava perfeitamente com a produção final que almejávamos: seria um discurso produzido por eles, de acordo com o interesse deles, cujo assunto seria o conhecimento que eles consideravam importante publicizar para a comunidade acadêmica. O próprio objeto de registro, embora delimitado, era bastante aberto. Aos poucos, fomos delimitando-o ainda mais, e, mais tarde, a partir das leituras realizadas, estabelecemos conjuntamente que a pesquisa se articularia de acordo com a seguinte pergunta: como o conhecimento tradicional Kaingang, no que tangia suas áreas de formação (Pedagogia, Fisioterapia e Agronomia), se expressava no dia a dia da aldeia? Esse, portanto, seria o objetivo geral de investigação das conversas realizadas com os mais velhos na aldeia. Interessante notar que, nesse objetivo traçado, a organização do processo de busca por informação e conhecimento com o qual estamos acostumados na academia,

isto é, a formulação de perguntas que estruturam uma investigação, na saída de campo se aliou ao modo como os estudantes narraram ser o tradicional de ter acesso ao saber na aldeia: a conversa com os membros mais experientes da comunidade. (GASPARINI, 2013, p. 44).

A saída de campo para a aldeia Pinhalzinho ocorreu no mês de janeiro de 2013. A UFRGS disponibilizou um ônibus e uma equipe de filmagem para produção de um documentário sobre aquela atividade. O grupo que se deslocou de Porto Alegre até a comunidade Kaingang foi composto pelas estudantes de letras, outros convidados (como eu), e a equipe de filmagem, sendo que os estudantes indígenas que propuseram a atividade se encontravam na aldeia, esperando a nossa chegada.

Durante a viagem, destaco um fato interessante sobre a expectativa de alguns dos integrantes da delegação, especialmente dos integrantes da equipe de filmagem do documentário, em relação à saída de campo. Sabedores que eu trabalhava no CEPI e que já havia visitado algumas aldeias indígenas recorreram a mim perguntando sobre o que deveriam esperar e encontrar na aldeia naquela semana. Ao mesmo tempo em que procurei alertá-los que o tipo de organização social ou cenário que encontrariam poderia não ser exatamente como imaginavam (pois percebi, através de suas falas, que esperavam encontrar algo parecido com o que assistiam em documentários e reportagens sobre indígenas na Amazônia e/ou Xingu) e, ao invés de descrever a aldeia que iriam encontrar (que, aliás, eu não conhecia), esforcei-me para introduzir uma visão que compreendia como “mais antropológica” sobre as ideias de culturas indígenas, pois percebi que uma possível persistência aos estereótipos poderia impactar negativamente seus olhares, tanto em relação à produção do documentário quanto as suas próprias experiências.

Ao chegar à comunidade, fomos direcionados e alojados na Escola Estadual Kaingang Goj Ror que fica dentro da comunidade. O diretor da escola, que não era indígena, recebeu-nos com muita atenção e conversamos sobre a escola e sobre as expectativas com relação aos estudantes universitários indígenas, suas formações e possíveis vantagens de se ter profissionais da própria cultura atuando na escola. Em outro momento visitamos o posto de saúde onde fomos atendidos também por profissionais não indígenas e neste dia ocorreu uma roda de conversa entre estes profissionais, os estudantes indígenas presentes,

algumas lideranças da comunidade e o grupo que compunha aquela saída de campo.

Nos outros dias o grupo se dividiu entre visitas aos moradores mais antigos, caminhadas pela aldeia e conversas com outros moradores. Também visitamos uma aldeia guarani localizada dentro da terra Pinhalzinho, a aldeia Passo Feio, onde conheci, pessoalmente, alguns personagens que só havia conversado em algumas ocasiões por telefone no CEPI.

Ao término de cada dia, nos reuníamos para conversar e refletir sobre aquilo que tínhamos vivenciado naquele dia e também para organizar as atividades para o dia seguinte. Havia uma apreensão por parte de “nós” visitantes (principalmente daqueles estudantes responsáveis pela organização do projeto), para que tudo ocorresse como planejado, pois havia metas a serem estabelecidas, tudo deveria ser documentado e responder às burocracias da universidade além de prestar contas. Por esses motivos, houve certa cobrança em relação aos estudantes indígenas, parceiros no projeto, para uma maior dedicação e presença nas atividades do “grupo”.

Em resposta às cobranças, os acadêmicos indígenas destacaram que não eram os ritmos da universidade que deveriam se impor, já que estávamos ali para vivenciar os “tempos da comunidade” e que a proposta era a de experimentar e vivenciar os deslocamentos similares àqueles que indígenas viviam na universidade e não o contrário (moldar a comunidade aos “modos/ritmos/tempos/perspectivas da academia”). Em uma das reuniões diárias, Josias, estudante indígena de pedagogia, disse a seguinte frase: “a universidade deixa as pessoas bem inteligentes, mas também deixa a gente muito sequelado”. E complementou sua fala com a ideia de que “na universidade se aprendia muita coisa interessante, no entanto, muita coisa não servia para nada dentro das comunidades, e deveriam ser esquecidas”.

Quanto a nós, não indígenas, sobretudo aqueles que conheciam pouco sobre as realidades indígenas antes desta saída de campo (pelo que pude perceber em muitas conversas ao longo da viagem de volta) e embora tenham ocorrido alguns desencontros entre as expectativas em relação à comunidade indígena que esperavam encontrar e as surpresas de algumas situações, essa experiência permitiu que reelaborássemos novas imagens e percepções do “ser” indígena e do “ser” acadêmico e um pouco do que significa viver entre “dois mundos, sem deixar de ser o que se é”.

O 1º Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI)

Fora das minhas atividades do CEPI, continuei buscando materiais, informações e experiências que viessem a contribuir com percepções e reflexões em relação ao trabalho que estava desenvolvendo e buscando finalizar. Ao mesmo tempo em que me dediquei aos processos de leituras, análises e escrita de minha pesquisa de conclusão de curso, estive “sempre” atento às situações que poderiam proporcionar maior aprofundamento sobre o fenômeno em que me dedicava a debater. Estar tão perto do “campo”, embora tenha me facilitado bastante em relação ao acesso de informações relevantes e nuances mais sutis sobre o processo, por outro lado, não deixava tão claro os momentos em que poderia me dedicar puramente às tarefas de “gabinete” (análise final dos materiais e escrita).

Entre estas inúmeras situações, destaco minha participação, como ouvinte, em um curso organizado em parceria entre Universidade e a Comunidade Mbyá da Tekoá Pindó Mirim, aldeia Guarani-Mbyá situada no município de Viamão/RS⁸¹. Trata-se da primeira edição do Encontro com a Cultura Indígena Guarani-Mbyá que compreendeu três atividades, duas realizadas no Campus Centro da UFRGS e uma na terra indígena Tekoá Pindó Mirim. O objetivo fundamental desta ação foi a de oferecer aos servidores docentes, técnico-administrativos e estudantes da Universidade, um espaço de vivência e (in) formação sobre as realidades indígenas e que, deste modo, pudessem contribuir para melhores relações entre indígenas (universitários) e os demais públicos acadêmicos.

Embora esta atividade não tenha contado com as presenças de indígenas acadêmicos desta instituição, percebo como uma atividade importante em relação aos tipos de problematizações que desenvolvo neste trabalho, visto que nela se encontram muitos dos atores importantes nas dinâmicas das PIES identificados ao longo da pesquisa. Porém, farei apenas algumas considerações e reflexões sobre esta experiência ao longo da dissertação, da mesma forma como muitas

⁸¹ A realização é uma iniciativa do Museu da UFRGS em parceria com a Comunidade Mbyá da Tekoá Pindó Mirim, a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Indígena Nhamandu Nhemopu’ã, a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas e o Centro de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica, além de apoio da EDUFRGS.

outras experiências que sequer são mencionadas, mas que fazem parte e contribuem nas reflexões integrais deste trabalho.

Assim, o relato a seguir é sobre um evento que marcou profundamente minhas experiências e as direções tanto para a finalização da escrita desta primeira investigação, quanto aos rumos que ela tomou. Refiro-me ao 1º Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), evento ocorrido no município de São Carlos/SP nos dias 02 a 06 de setembro 2013. Enquanto dedicava-me a organizar e finalizar esta primeira pesquisa na UFRGS, fui convidado por colegas indígenas da CEU e servidores da CAF a participar junto aos estudantes indígenas (e outros apoiadores e pesquisador não índios) de uma viagem com a delegação representante desta universidade até aquele encontro nacional. Como sentia a falta de mais experiências e observações que me auxiliassem na finalização de uma pesquisa, resolvi abandonar as tarefas que me dedicava naquele momento e aceitei o convite, pois percebi que viajar junto aos estudantes indígenas, pesquisadores, servidores e demais atores que poderia encontrar, além, é claro, de participar de um evento em que indígenas acadêmicos de todo o país se encontrariam na proposta de discutir o tema (fenômeno) que fazia em meu trabalho objeto central seria uma excelente oportunidade de aprofundamento antes do encerramento desta tarefa.

No dia 01 de setembro de 2013 me dirigi até o local onde sairia o ônibus da UFRGS com destino ao primeiro Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (1º ENEI). Ao chegar ao local, encontrei quatro jovens (não indígenas) esperando. Tratavam-se de alguns estudantes bolsistas de um programa intitulado PET Conexões Políticas Públicas de Juventude (PPJ)⁸². A coordenadora deste PET propôs - enquanto uma de suas atividades - que os bolsistas participassem do encontro (e viagem) junto aos estudantes indígenas. Estavam interessados em atividades relacionadas às Ações Afirmativas e, assim, decidiram que a participação no evento ajudaria em relação ao aprofundamento sobre os contextos ligados as A.A Indígenas, tema que ainda era percebido como desconhecido, mesmo entre aqueles interessados pelos debates sobre

⁸² No ano de 2014, este mesmo programa de bolsas passou a ser integrado por duas estudantes indígenas.

políticas inclusivas na universidade. Constatação que eu mesmo e meus colegas também havíamos feito anteriormente no programa Conexões dos Saberes⁸³.

Após uma breve conversa e apresentação entre aquele pequeno grupo de estudantes, avistei um senhor indígena que também se posicionava cercado de malas de viagem. Aos poucos, também, avistei a formação de uma pequena aglomeração de jovens estudantes indígenas no local combinado para a espera do ônibus que foi em grande rótula próxima à reitoria da Universidade. Estes momentos iniciais de espera mostraram-me certa configuração dos modos como os “grupos” poderiam se comportar durante as primeiras horas da viagem: à leste da rótula estávamos nós, participantes não-indígenas; ao sul, solitário, aquele senhor indígena e, à oeste da rótula, o grupo de seis jovens estudantes indígenas.

Os estudantes indígenas que eu vinha estabelecendo diálogo e amizade e que me convidaram a participar do evento⁸⁴ acabaram desistindo e/ou não puderam participar daquela viagem para o ENEI. E embora a maioria dos jovens indígenas presentes fossem moradores da CEU, eu ainda não tinha tido a oportunidade de conhecê-los nem de conversar com eles, pois estes estudantes haviam ingressado recentemente na universidade (quase todos ingressantes naquele mesmo ano em que eu finalizava a pesquisa) e mesmo aquele senhor, que era um aluno mais antigo, não havia cruzado meu caminho até aquele momento de minhas investigações⁸⁵. Esse fato, embora tenha representado uma oportunidade de conhecer outros estudantes indígenas, também me fez sentir um pouco deslocado naquela situação.

⁸³ Houve um constante questionamento dentro do grupo de bolsistas do Conexões em relação à ausência de indígenas acadêmicos participando do programa, sobretudo por se tratar de uma atividade voltada à estudantes de baixa renda e em sua maioria cotistas. O que tornava a ausência de indígenas no programa ainda mais sentida era o fato de o programa se chamar Conexões de Saberes, o que parecia se conectar com grande parte das propostas das relações entre indígenas e universidade, ao menos em seu discurso.

⁸⁴ Quase todos aqueles indígenas acadêmicos que tinha um maior contato naquele momento eram de mais idade (com exceção do casal Kaingang Josias e Denize) e estavam de alguma forma, mais ligados aos espaços de discussões políticas (como o CEPI, por exemplo) e/ou eram das primeiras turmas que ingressaram na universidade.

⁸⁵ Embora já tivesse ouvido falar sobre ele por meio de colegas moradores da CEU que o tinham como colega.

Diante disto, resolvi me aproximar e conversar com o senhor indígena que se encontrava solitário. Tratava-se de Dorvalino Refej Cardoso, estudante Kaingang do curso de Pedagogia e morador da aldeia Por Fi Gâ localizada no município de São Leopoldo na zona metropolitana de Porto Alegre. Conversamos sobre o evento, sobre as ações afirmativas, sobre políticas indígenas e sobre o CEPI. Falei-lhe sobre minha pesquisa e ele me contou sobre suas experiências enquanto estudante de pedagogia, sobre como percebia as experiências dos outros acadêmicos indígenas na universidade, bem como, de suas impressões gerais sobre a Universidade e estas novas situações em decorrência das PIES. Enquanto conversávamos, começou a se formar um “quarto grupo”: chegaram Michele Barcelos Doebber representante da CAF (e organizadora da viagem) e três outras estudantes de pós-graduação da UFRGS que naquele momento, assim como eu, dedicavam-se às pesquisas relacionadas às PIES naquela universidade⁸⁶.

Os grupos que estiveram, até então, dispersos se aproximaram do ônibus e este foi o momento em que passamos a nos conhecer e a nos perceber enquanto um grupo maior. Antes de iniciarmos a viagem, que teve duração de doze horas até a cidade no interior do Estado de São Paulo, houve um momento para o registro fotográfico do grupo.

Nas primeiras horas desta viagem, os “grupos” estiveram dispostos mais ou menos como havia se configurado naqueles primeiros momentos em que esperávamos a partida do ônibus. Estudantes indígenas sentados mais a frente; não indígenas (bolsistas PET- PPJ) mais ao fundo e o “grupo de pesquisadores” no meio como que “intermediando” os demais. Dorvalino Cardoso também fez parte do “grupo intermediário”, porém esteve mais calado e observador. Lembro-me que um dos colegas não índios (um dos estudantes bolsista do PPJ) comentou sobre o desconforto da situação, achando estranho estar indo em um ônibus até um evento indígena sem ao menos conhecer os

⁸⁶ Michele Barcelos Doebber também iniciava um processo exploratório para sua pesquisa de doutoramento sobre o tema, deste modo, estiveram aí cinco pesquisadores que se dedicaram a estudar sobre as PIES, quase o mesmo número de estudantes indígenas (que eram sete) sem contar os quatro bolsistas PET que naquele momento também, pode-se dizer, que investigavam o tema, e meu colega de curso e no CEPI, Jaime que no final de seu curso apresentou uma pesquisa etnográfica relacionada aos grupos Mbyá-Guarani. Situações como estas é que me levam a concluir que os “pesquisadores” (dedicados às PIES e outros) são importantes “atores” (por diversos motivos) para a observação das dinâmicas que formam a PIES enquanto fenômeno (e controvérsia).

indígenas da delegação ao qual fazíamos parte. Não sabia bem como iniciar uma aproximação.

No entanto, aos poucos ocorreu, sem qualquer necessidade de uma atitude menos espontânea, uma maior integração entre os “grupos” que se juntaram em torno de jogos de carta. Uns discutiram sobre suas pesquisas e rotinas acadêmicas, outros debateram questões relevantes às políticas indígenas. Circulei pelos diferentes “grupos”, assim como fizera quase todos ali, porém permaneci a maior parte do tempo com o “grupo” onde as discussões sobre políticas indigenistas e Ações Afirmativas se colocaram como temas “mais centrais”. Acredito que tal fato se explica, além, e claro, pelos meus interesses por estas questões, mas também pelas referências de minhas experiências de ter trabalhado como estagiário no CEPI. Alguns indígenas acadêmicos mostraram-se muito interessados pelo CEPI e buscaram informações sobre questões do órgão e das situações políticas em relação às populações e políticas indígenas que eu tinha de minhas experiências como estagiário do Conselho⁸⁷.

No grupo em que permaneci, estiveram presentes Dorvalino Cardoso, Jaime Prestes (meu colega, e ainda estagiário do CEPI)⁸⁸, Marcos Vesolosquzki⁸⁹ estudante Kaingang do curso de direito

⁸⁷ Já vinha dialogando, mesmo antes de minha saída do Conselho, com alguns estudantes indígenas que conhecia (principalmente Josias Marcolino), sobre a possibilidade dos acadêmicos indígenas virem a ocupar meu lugar como estagiário no CEPI. Esta ideia não pode ser consolidada devido a um entrave burocrático em relação às possibilidades dos estudantes indígenas estagiarem ou participarem de qualquer bolsa de iniciação científica, extensão e ensino por já receberem uma bolsa que se destinava a solucionar problemas de permanência na universidade. Era uma bolsa que não requeria contrapartida, mas que os impossibilitavam de participarem de estágios, outras bolsas ou qualquer outra atividade remunerada.

⁸⁸ Jaime Prestes (meu colega no CEPI) passou a integrar a delegação do ônibus a partir de Biguaçu/SC local onde se encontrava devido a uma festa que participava na aldeia Guarani de Mbiguaçu.

⁸⁹ Marcos Vesolosquzki é um estudante Kaingang do curso de direito da UFRGS. Tinha um interesse bastante grande pelas discussões ligadas às políticas indigenistas e por uma abertura ao diálogo que nos levou a longas conversas tanto nestas viagens de ônibus de ida e volta até o ENEI quanto em períodos posteriores ao evento. Cheguei a fazer uma entrevista com ele na ocasião de finalização de meu TCC (nesta entrevista/diálogo chegamos a conversar por cerca de quatro horas). Na dissertação de Alexandre Lopes (2015) ele também figura como um de seus importantes interlocutores.

ingressante naquele ano e eu. Porém, após um dia inteiro de viagem, quando chegamos a São Carlos, todos já estavam integrados e aquela marcação entre os grupos já havia sido desfeita quase que completamente⁹⁰.

Ao final daquele dia de viagem, quando chegamos à UFSCar, pudemos perceber que se tratava de um evento acadêmico bastante peculiar. Fomos até o local do alojamento destinado aos participantes vindos de outras universidades e os estudantes indígenas da UFSCar nos receberam e nos apresentaram o alojamento e nos passaram as orientações gerais sobre o evento. No alojamento encontramos estudantes indígenas das mais diversas etnias, universidades e regiões do país⁹¹.

Uma das características do encontro, e que chamou a atenção já nos primeiros momentos, foi o modo como ele foi conduzido pelos estudantes da UFSCar. A iniciativa de realização do encontro nacional partiu dos próprios estudantes indígenas da UFSCar. Estes estudantes, que no ano de 2013 somavam setenta e sete (77) indígenas de variadas etnias (e de varias regiões do país) passaram a ingressar naquela universidade a partir do ano de 2007 por meio de políticas de ações afirmativas indígenas.

A UFSCar passou a desenvolver desde então, um vestibular específico destinado a preencher uma vaga suplementar em cada um dos seus cursos. Desde os primeiros ingressos destes estudantes, ocorreram algumas reuniões destinadas a discutir e avaliar as Ações Afirmativas Indígenas e um dos projetos desenvolvidos a partir destas reuniões foi a

⁹⁰ Faço relato um pouco extenso das dinâmicas da viagem até o 1º ENEI para exemplificar um pouco melhor aquilo que tenho argumentado, por vezes, de maneira excessivamente abstrata (Processos de tensionamentos, encontros, “alianças”, visibilizações, “afetamentos” que ocorreram em situações como estas, em atividades conjuntas, em salas de aulas, em ambientes de encontros e convívios na universidade, em grupos de pesquisas, ensino e extensão, e em atividades relacionadas aos processos de formação universitária, como Encontros de Estudantes, por exemplo). Compartilho e me inspiro também com as ideias de Alexandre Lopes sobre sua percepção sobre PIES (no Rio grande do Sul), composta por processos políticos de articulação em redes e através dos eventos acadêmicos.

⁹¹ Eram aproximadamente quatrocentas (400) pessoas participando do encontro, delegações de vinte e sete universidades, representantes de cinquenta e duas etnias e alguns não indígenas (pesquisadores e/ou apoiadores relacionados ao tema PIES) que acompanhavam muitas destas delegações. Havia também o público da própria UFSCar que acompanhou e/ou circulou pelo evento.

criação do Centro de Culturas Indígenas (CCI). Este centro consolidou-se como um espaço de reunião dos estudantes e contou com o apoio da universidade e, em especial, da CAAPE - Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade. Este espaço foi um dos principais “mediadores” no processo de elaboração e articulação para o 1º Encontro Nacional de Estudantes Indígenas.

Contrastando com aquilo que observamos no contexto da UFRGS, o evento organizado na UFSCar trouxe novas possibilidades para pensarmos aquilo que muitas vezes era compreendido como um “maior protagonismo” dos estudantes indígenas em meio ao ambiente acadêmico. Na UFSCar, visibilizou-se uma maior atuação destes estudantes na elaboração e manutenção do evento e na “apropriação” da universidade⁹².

Uma maior participação e envolvimento (ou protagonismo) dos estudantes indígenas na UFRGS era algo que, tanto aqueles “atores” responsáveis pelo acompanhamento das dinâmicas de ingressos e permanência (CAPEin, CAF, Professores Monitores, SAE, DEDS...) quanto os próprios estudantes indígenas e lideranças consideravam como um desafio ainda a ser alcançado na UFRGS.

Em conversas com muitos atores (indígenas e não indígenas) e mesmo em minhas observações, também percebi uma falta de articulação e participação mais consistente dos estudantes nas questões relevantes às “suas demandas acadêmicas” (ações de permanência, ocupação de espaços, organizações de eventos, avaliações)⁹³. Houve certa dificuldade na consolidação de grupos de articulação por parte dos estudantes e os atores não indígenas (servidores, docentes, apoiadores) pareciam sempre “pisar em ovos” tentando desviar de um papel percebido como “tutelar”⁹⁴ e/ou assistencialista, porém, diante de uma

⁹² Conversando com alguns estudantes indígenas da UFRGS, diante de um rápido diagnóstico, a avaliação daquele tipo de dinâmica, consistiu uma percepção de que o grande número de acadêmicos indígenas naquela instituição (que era, aliás, uma universidade menor do que a UFRGS) proporcionava uma melhor articulação e organização entre os estudantes indígenas daquela instituição.

⁹³ Por isso, posturas como de intervenção ocorrida durante a escolha de curso no ano de 2011 que narrei anteriormente, foi vista com uma espécie de avanço neste sentido.

⁹⁴ Os professores encarregados de dar orientação e ajudar os alunos de cada curso eram inicialmente denominados de tutores. Em um dos eventos sobre o tema em que participei na UFRGS uma das servidoras colocou que a ideia de

vontade (e, às vezes, obrigação) de ajudar, muitas vezes entendiam que, não conseguiam distanciar-se de ações que assim pudessem parecer.

Os estudantes (sobretudo aqueles mais jovens que ingressavam cada vez mais a cada ano) também sofreram “pressão”, por parte das lideranças, para que mostrassem mais seu comprometimento, envolvimento e um “não afastamento” em relação as suas comunidades/culturas de origem. Muitas das queixas dos estudantes indígenas estiveram ligadas ao fato de sentirem-se muito vigiados, julgados e cobrados em meio a uma dinâmica já bastante difícil de adaptação ao “mundo universitário”. Eles também se queixavam de uma maior participação/presença das lideranças durante o processo de suas formações e, em relação aos setores da universidade, uma maior “abertura” para que isso pudesse ocorrer de forma orgânica e natural.

A experiência mostrada pelos estudantes indígenas da UFSCar e de outras entre os participantes de outras universidades presentes no ENEI, ajudou a perceber a importância de espaços de articulações como bolsas de iniciação científica e extensão, o Programa como a Rede de Saberes⁹⁵ e o próprio CCI enquanto “lugares”⁹⁶ percebidos como estratégicos para o fortalecimento deste tipo de “protagonismo” e articulação dos estudantes indígena nas universidades e com as suas comunidades/culturas.

O evento em si foi uma grande referência e representou grandes possibilidades de maior participação e autonomia dos estudantes. Talvez, aquela tenha sido a primeira vez em que, em uma universidade brasileira, ao menos naquela envergadura, ocorria algo daquelas características e proporção: um grande evento acadêmico feito “por indígenas e para indígenas”. As mesas de debates formam compostas por lideranças, intelectuais e acadêmicos indígenas. Os assuntos tratados compuseram um panorama de discussão diverso que atravessava as

professor tutor deveria ser abandonada, pois se remetia as ideias de tutela, que a constituição de 1988 se propunha superar. Ver SOUZA LIMA (1997).

⁹⁵ O Programa “Rede de Saberes” é uma ação afirmativa realizada por quatro universidades do estado Mato Grosso do Sul: a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Essa ação tem como objetivo apoiar, em especial, a permanência na educação superior de estudantes indígenas da região.

⁹⁶ Assim como o conceito de território é pensado neste trabalho por perspectivas que abarcam aspectos físicos, sociais, existenciais e cognitivos, entendo que o mesmo deve ser empregado para o conceito de “lugar”. Por isso o uso de aspas.

relações entre indígenas e sociedade envolvente dentro dos mais variados temas: saúde, educação, pesquisa, legislação, lutas pelas terras, gestão territorial. Todos estes temas se interligaram transversalmente ao assunto Presença Indígena no Ensino Superior (PIES). O protagonismo dos estudantes indígenas daquela universidade foi constatado tanto nos formatos, nas interações e quanto nos conteúdos debatidos.

Os organizadores do ENEI decidiram dispor todas as mesas de forma que cada um dos palestrantes representasse uma das regiões do Brasil. O debate que introduziu o 1º ENEI teve como título: *As Ações Afirmativas e os Povos Indígenas*. Basicamente esta mesa abordou questões em torno das especificidades das Ações Afirmativas voltadas à inclusão de indígenas em cursos regulares, procurando assim contrastar estas experiências a outras como as formações em cursos de licenciaturas interculturais e outros cursos diferenciados destinados a indígenas. Foram também debatidas as particularidades das A.A. I em relação aos aspectos mais gerais deste tipo de políticas inclusivas para estudantes negros e/ou de escolas públicas.

Nos debates desta mesa, chamou à atenção a ideia de que as A.A. Indígenas compunham uma espécie de “redes”. Esta ideia apareceu repetidamente e foram identificadas em várias falas e reivindicaram: a criação de rede de universidades com a finalidade de aproximar os diversos programas de cada universidade; possibilidades e necessidades de rede de universidades com a finalidade de discutir as modalidades de validação das identidades indígenas para a seleção e o ingresso de estudantes.

Outras ideias como as de: estimular a criação de sistemas de bolsas de pesquisa, ensino e extensão para estudantes indígenas; ampliar os acessos às pós-graduações; criação de cursos específicos nas áreas de saúde, de educação e gestão territorial e ambiental para estudantes indígenas; ampliação de ofertas já existentes em cursos regulares e licenciaturas interculturais; criação de disciplinas sobre temáticas indígenas (ministradas por indígenas) nas universidades e a criação de espaços de encontro e de apoio para estudantes indígenas em cada universidade. Todas se sintonizaram às propostas de ampliação, diversificação e conexões que formaria uma rede interna e externa as universidades.

Falou-se também de iniciativas que viessem a expandir estas redes para outros espaços políticos importantes, como a ideia de “vaga para representante indígena universitário na Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena no MEC” e de “criação de uma Associação Nacional de Estudantes Indígenas”, entre outras.

As questões relativas às *permanências* foram também um dos assuntos de grande destaque nesta mesa, visto o grande número de desistências de indígenas acadêmicos que se lançaram à tarefa de enfrentar as formações em cursos regulares das universidades. Este foi um tensionamento que se mostrou como um padrão verificado em praticamente todas as experiências de A.A Indígenas em cursos regulares no Brasil.

Solidão, saudade, preconceito, dificuldades com as disciplinas, com os modos e os tempos das universidades compunham dificuldades a serem solucionados. As universidades que encontraram uma melhor solução a estas dificuldades foram aquelas em que, de alguma forma, “grupos de apoio” formados entre os próprios indígenas conseguiram se consolidar. Espaços de convivências e de atuação em conjunto como o Centro de Culturas Indígenas (CCI) que ocorreu na própria UFSCar (e que teve papel fundamental na elaboração e execução do ENEI); ou o projeto Redes de Saberes⁹⁷.

Aqui, faço uma pausa nos relatos para fazer uma consideração sobre as PIES. A ideia de que as PIES devem ser pensadas a partir de perspectivas de consolidação e articulação de redes, aparece constantemente e é uma das temáticas que identifiquei em meio às controvérsias sobre o fenômeno PIES. Basicamente esta ideia se encaixa dentro de uma perspectiva de articulações políticas entre diversos povos indígenas brasileiros (e da América) que passam a tomar forma e força principalmente a partir dos anos finais da década de setenta no Brasil. PIES como estratégia e parte importante das redes dos movimentos políticos indígenas (e indigenistas). Na dissertação de Alexandre Lopes (2015), as PIES são pensadas como rede de articulação “política” (e em eventos acadêmicos) e também em sobreposição às redes de relações de amizade, relações de parentesco e relações de casamento⁹⁸. Segundo o autor:

É visível a quantidade de conexões de parentesco entre indígenas que estão dentro ou próximos das terras indígenas e universitários indígenas. Outro ponto que deve ser observado é a quantidade de relações de parentesco dentro de uma mesma rede

⁹⁷ Para saber um pouco mais sobre as experiências de acadêmicos indígenas neste projeto Redes de Saberes, ver: Dos Santos (2016).

⁹⁸ Este tipo de pensamento ou similares também é desenvolvido em muitos outros trabalhos como: Paulino (2008); Rocha de Melo (2014) e Dos Santos (2016). Em minhas pesquisas, também pude constatar tais fatos.

local. Isso tem se mostrado uma tendência, pois, gradativamente, membros de uma mesma família ingressam em uma mesma instituição de ensino (LOPES, 2015, p.100-101).

Voltando ao encontro, outra característica peculiar do evento foi a maneira bastante intensa com que o público presente (quase exclusivamente indígena) participou, fez perguntas e comentários nos momentos onde eram abertos para suas participações. Houve também um conflito com a ideia de que cada um tinha que se adequar ao tempo cronometrado de fala. Este tipo de regra e prática foram interpretadas/acusadas como uma forma de imposição dos modelos não indígena e colonialista e que produziu duras críticas quando alguma fala era interrompida por questões de tempo⁹⁹.

No evento também aconteceram rituais de dança que marcaram os inícios e términos dos debates. Em um dos dias do evento, o grupo de dança, convidou todos os presentes na plateia (inclusive eu e os outros poucos não índios presentes) a subirem ao palco para formarem uma espécie de ritual coletivo que intercalou sequências de rituais de danças e cantos de culturas diferentes. Após o “esgotamento” das propostas de rituais que representantes de diferentes etnias sugeriram ao grande grupo, de forma quase natural, uma fila dupla passou a se formar em deslocamento ao palco do teatro Floresta Fernandes até o prédio do Restaurante Universitário (RU) onde naquele momento era servido o almoço aos participantes do evento e de todo público universitário. Uma espécie de ritual de ocupação territorial e de “indigenização da universidade”.

Sobre o ritual de ocupação do território, é importante observar que em todos os ENEIs que participei (e em outros eventos acadêmicos conduzidos por indígenas), ocorreram estes tensionamentos de fazer de um tipo de modelo de debates/encontros tradicional de tipo acadêmico “branco” algo que os caracterizavam em sua singularidade indígena, ou ao menos que não se sobrepusesse a estas particularidades indígenas. Quanto ao “ritual de ocupação do RU”¹⁰⁰, o mesmo ocorreu nas três

⁹⁹ O conflito com a delimitação do tempo de fala foi algo que pode ser percebido em muitas situações de pronunciamentos de indígenas nos diversos momentos.

¹⁰⁰ Repasso um link de um vídeo deste ritual no 3º ENEI em Florianópolis no ano de 2015 (não encontrei vídeos dos outros eventos) para que o leitor possa visualizar melhor: <https://www.youtube.com/watch?v=WU0ZiiGXcBA>

edições do evento que participei e parece se firmar como uma tradição do evento, como pude também saber de relatos do 4º ENEI ocorrido em Santarém no Pará, na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

Neste mesmo dia, ocorreu o debate sobre *Educação Escolar Indígena*¹⁰¹; sendo que as mesas dos outros dias corresponderam aos seguintes temas, respectivamente: *Pesquisa e Extensão em Territórios Indígenas*; *Daúde Indígena e a Formação de indígenas na Área de Saúde* e *O Movimento Indígena no Brasil e Suas Contribuições Para a Formação de Indígenas*. Assim, verifica-se que em todas as mesas, os debates se destinaram a pensar e planejar melhor as formas de aproximação entre as formações de indígenas no ensino superior e os temas anunciados nos títulos das mesas pensaram as PIES a partir destes temas e estes temas a partir das PIES.

A crescente formação de indígenas em diversas áreas e cursos de graduação (não específicos) foi colocada como ponto estratégico para a construção de mudanças desejadas pelos grupos indígenas. No entanto, estes discursos “otimistas” foram sempre fortemente neutralizados com alertas a um possível afastamento dos jovens de suas comunidades e culturas, diante dos “encantos” e “seduções” que estes estudantes encontram no “mundo acadêmico”. Houve, inclusive, uma fala carregada de indignação feita por uma das estudantes da UFSCar e que teve grande repercussão durante o evento que afirmou que antes serem estudantes, eles eram indígenas, então, o certo era falar em indígenas estudantes (e não estudantes indígenas).

Um dos palestrantes do primeiro dia também foi enfático ao afirmar que considerava muito errado falas que iniciavam com afirmações do tipo: “sou estudante indígena de tal universidade”, para ele o correto seria afirmar de que comunidade e cultura eram e, por último, ressaltar as universidades em que estudavam. Dadas às ênfases e paixões colocadas nestes pronunciamentos, compreendi que estas intervenções não tratavam apenas de uma simples correção de linguagem, mas uma indignação com certas posturas mais gerais.

¹⁰¹ Um pequeno comentário que gostaria de fazer a respeito desta mesa sobre educação é em relação a uma espécie de discordância e indignações surgida diante da ideia de (modelo) educação indígena (anunciada na descrição da mesa). Para uma das lideranças palestrante, os indígenas deveriam recusar veementemente as ideias de modelo. Primeiramente porque as ideias de modelo visavam padronizar todos os grupos e culturas, e mais ainda porque o modelo era uma forma de “branco” pensar a educação.

Embora a tensão em relação aos projetos coletivos das comunidades e os caminhos e desejos individuais dos estudantes indígenas fossem algo bastante presente, principalmente nos primeiros anos em que as ações afirmativas ganharam força e a PIES passa a ser composta por lideranças indígenas que procuraram o ensino superior com uma clara noção de estarem buscando caminhos de fortalecimento para as suas lutas coletivas e também por jovem que enxergavam nestas políticas inclusivas as possibilidades de alternativas daquilo que, muitas vezes, era percebido (pelos indígenas, mas, principalmente, pelos brancos) como desejos “puramente” individuais de melhores empregos e salários; estas tensões assentaram-se em novas nuances e percepções que relativizavam estes antagonismos. Como é possível observar através da fala do cacique Guarani-Mbiá, por exemplo, entrevistado neste mesmo ano:

(...) o objetivo principal no ingresso na universidade. Primeiro: é um objetivo pessoal, depois vem um objetivo coletivo. O objetivo pessoal, digamos assim, é você conseguir concluir o curso que você ingressar. Este é o objetivo principal. Qual é objetivo maior de todos, que é o coletivo? É você se formar, voltar pra aldeia e trabalhar em função da comunidade. Ou seja, é claro, você vai ter méritos por isso. Você vai ter salários. Você vai ser funcionário de uma instituição... mas, o que você vai ter que defender, usar estas ferramentas que você veio buscar aqui, em função da comunidade. Este é objetivo principal. E, com certeza, qualquer um que se formar, é uma vitória e tanto, não só para a comunidade, não só para si que está estudando, mas para o povo Guarani. Eu vejo assim, é este objetivo, de todos que vem ingressar na Universidade (Entrevista com Eloir de Oliveira: 08/11/13).

Relembro também que muitas interações entre os acadêmicos indígenas das diferentes etnias, instituições e regiões do país ocorreram e/ou se fortaleceram neste evento e que observei com maior atenção entre os grupos de diversas universidades do Sul do País: UNIPAMPA, FURG, UFSM, UFRGS, UFSC, UFPR, UNIOESTE. Percebi que muitos já se conheciam de outras situações, outros eram de famílias ou

de comunidades em comum e/ou próximas, no entanto, alguns passaram a se conhecer ali naquele encontro.

Entre as delegações de estudantes indígenas das universidades do sul, a que representou Universidade Federal de Santa Catarina recebeu certo destaque, chamando a atenção de todos. Os estudantes desta universidade foram ao evento preparados para levar a próxima edição do evento para UFSC em Florianópolis. Formaram uma “torcida” de grande força nos momentos de votações para a escolha das universidades que concorreriam a sediar o 2º ENEI e mostraram-se muito articulados e preparados para tal. UCDB, UFSC, UFMT e UFMS defenderam suas propostas para sediar o próximo ENEI. A escolha final ficou entre UCDB e UFSC. A primeira se destacava pela maior experiência com encontros de indígenas acadêmicos, a outra, por sua grande empolgação (e clareza) com a ideia de sediar o evento nacional. No final da votação, devido à avaliação da necessidade de se fortalecer o evento, optou-se pela universidade com maior experiência em eventos acadêmicos indígenas e o 2º ENEI teve como escolha de sede a UCDB, no estado do Mato Grosso do Sul¹⁰².

Durante a viagem de retorno, em meio a conversas sobre as histórias e experiências vividas naquela semana de encontro, entre os acontecimentos, um sentimento contagiou os pensamentos dos indígenas acadêmicos: uma vontade de construir articulações e maior autonomia em relação às questões envolvendo suas participações enquanto estudantes na UFRGS. Recepção dos novos alunos indígenas; participação e criação de grupos de pesquisas e extensão; reuniões periódicas entre os indígenas na CEU foram algumas das ideias que fermentaram (posteriormente foram postas em práticas) a partir da experiência deste encontro e que se misturaram aos anseios que já vinha nutrindo e algumas ações que já vinham executando.

Durante a semana de iniciação científica que ocorreu poucos dias após o ENEI, os indígenas na UFRGS organizaram uma roda de conversas (voltada ao público acadêmico) para falar sobre cultura, política indígena e experiências na universidade. Este é um dos

¹⁰² A escolha também teve como critério, dar uma maior visibilidade e apoio às situações vivenciadas pelos povos indígenas daquele estado.

exemplos de “protagonismo” raramente demonstrado antes do encontro nacional. Este foi um dos eventos que também tive a oportunidade de participar.

Nos meses que se seguiram após o evento, foi visível uma movimentação neste sentido, as reuniões de estudantes na CEU passaram a acontecer com maior frequência, alguns indígenas passaram a reivindicar (e conquistar) espaços em bolsas e outras atividades extras curriculares, posturas mais firmes e claras foram fortalecidas.

No final daquele ano apresentei os resultados de minha pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que intitulei: “*POSSO SER O QUE VOCÊ É SEM DEIXAR DE SER O QUE SOU!*”: *a presença de estudantes indígenas na UFRGS – perspectivas para pensar a “indigenização da modernidade”*. Na defesa deste trabalho, pude contar em minha banca com a participação e avaliação do primeiro indígena a formar-se em uma pós-graduação na UFRGS, tratava-se de Zaqueu Key Claudino, indígena Kaingang que havia concluído o mestrado em pedagogia (na UFRGS) naquele mesmo ano.

Sobre os momentos finais de escrita de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação, relembro e destaco um fato importante na conclusão deste. Naquele período, já tinha encerrado minha função como estagiário do CEPI e passei a trabalhar como agente de pesquisa no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Minha função era visitar algumas residências selecionadas (previamente e aleatoriamente) e coletar dados à Pesquisa Mensal de Empregos (PME). Entre uma das visitas às residências, deparei-me com o núcleo familiar de João Padilha e Dona Iracema Nascimento, dois personagens muito importantes em meu trabalho desde os seus momentos iniciais. Em outras ocasiões em que os encontrei (não só em palestras e encontros, mas também em feiras de artesanato onde eles expunham seus materiais) chegamos a combinar uma entrevista. No entanto, nunca chegamos a realizá-la, pois como não eram estudantes, não tinham filhos estudantes e nem mesmo viviam em aldeias em que alguns estudantes cursavam o ensino superior (na UFRGS ou em outra universidade) não sabia muito bem que tipo de perguntas fazer a eles ou em como encaixá-los em minha pesquisa. Assim, durante este encontro inusitado, para além da entrevista que deveria realizar como pesquisador do IBGE, passamos a desenvolver uma conversa sobre temas mais gerais, sobre as situações políticas atuais, suas relações com a terra Indígena Borboleta, a sua situação e de sua família que se encontrava morando em uma casa alugada em um bairro periférico da região metropolitana de Porto Alegre (em Viamão) e reflexões gerais sobre as

PIES. Este encontro reflete em muito do que tento expressar nas ideias que exponho nesta dissertação. Porém, conforme fui desenvolvendo a escrita deste trabalho, pensando em como descrever esse encontro e os afetamentos e reflexões produzidas por ele, percebi que esse fato, embora importante para elaboração de minhas análises em relação ao fenômeno PIES, poderia ampliar por demais ou exceder as reflexões e o debate proposto neste trabalho. Dessa forma, optei em fazer um breve registro sobre este encontro já que foi também através de João que tive contato inicial com a frase “é preciso viver nos dois mundos sem deixar de ser índio” que conectada a outras falas de outros personagens que compõem esta narrativa/trabalho/pesquisa deram origem ao título do meu Trabalho de Conclusão: posso ser o que você é sem deixar de ser o que sou!

Os acadêmicos indígenas na UFSC: dispersão, solidão e união.

No ano de 2014, continuei dando atenção e acompanhando as atividades relacionadas a esta temática de pesquisa. Apesar de já estar formado, continuei por alguns meses ainda morando e convivendo no ambiente da Casa dos Estudantes universitária. Procurei dar repercussão sobre os temas apresentados em meu TCC junto aos atores que percebia como sujeitos relevantes em meio ao fenômeno estudado, principalmente os acadêmicos e as lideranças indígenas, mas também professores, colegas da universidade e outros pesquisadores¹⁰³. No primeiro semestre daquele ano, estive na apresentação de trabalho de conclusão de curso de Dorvalino¹⁰⁴ e fui convidado por ele a participar

¹⁰³ Alguns pesquisadores chegaram a me procurar naquele ano para discutir sobre o tema. Muitas questões interessantes surgiam destes encontros. É interessante ter em mente que os pesquisadores sobre o tema são também importantes “atores” em meio às dinâmicas deste fenômeno e suas controvérsias (tipos de atores, sobretudo, que passam a “existir” a partido próprio fenômeno, ao mesmo tempo em que ajudam a fazer o fenômeno “existir” enquanto fenômeno).

¹⁰⁴ O TCC de Dorvalino Refej Cardoso foi intitulado: *Aprendendo com Todas as Formas de Vida do Planeta: Educação Oral e Educação Escolar Kanhgág*.

da festa de comemoração de sua formatura¹⁰⁵ que ocorreu na aldeia Por Fi Gâ localizada no município de São Leopoldo/RS. Estive presente também em outras atividades ligadas ao tema que, ora foram organizadas pelos acadêmicos indígenas, outras, por atores da própria universidade. Atividades que passaram a se tornar cada vez mais rotineiras nos ambientes daquela universidade.

Aproveitei o tempo entre minha formação na graduação e os caminhos até o ingresso no Mestrado para me aprofundar ainda mais sobre o assunto. Busquei leituras que me trouxeram mais informações e reflexões, tanto em relação ao que ocorria na UFRGS quanto ao fenômeno PIES de maneira mais ampla em todo o Brasil. Procurei novos rumos para a pesquisa, pois percebi que ainda havia algo a ser dito (ou explorado) e que partia da apresentação das ideias desta primeira pesquisa. Assim, minhas atenções voltaram-se principalmente para um ambiente regional mais “próximo”. Sobretudo, outras experiências que ocorreram em universidades do sul do Brasil. Percebi esta tarefa como uma forma mais segura de buscar compreender os alcances das redes sócio-políticas das PIES, sem me distanciar por demais dos elos que já havia estabelecido a partir da pesquisa na UFRGS, mas também compreendê-la de forma mais abrangente¹⁰⁶.

Outra função que me dediquei naquele ano foi o de ingresso no curso de Mestrado desenvolvido pelo PPGAS na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ao pensar em um projeto de pesquisa, considerei que, ao invés de continuar com os estudos que já vinha desenvolvendo no contexto da UFRGS, poderia continuar tratando sobre esta mesma temática, contudo, com um enfoque em “outros contextos” e assim ter uma possibilidade de comparação e contrastes entre diferentes experiências em contexto sócio-político-cultural regional similar. E também desenvolver uma discussão sobre este assunto de maneira mais holística e ampla, ao mesmo tempo, partindo de uma espécie de amostragem regional que permitisse construir, de forma mais fundamentada, este tipo de investigação: o sul do Brasil.

Conectar e confrontar a pesquisa que desenvolvi na UFRGS ao que vinha ocorrendo na UFSC (duas das principais universidades e

¹⁰⁵ Na festa de comemoração pela formatura de Dorvalino, percebi que a “festa” (encontro) foi muito mais uma conquista coletiva, da comunidade/cultura Kaingang, do que uma homenagem à pessoa formada.

¹⁰⁶ A pesquisa apresentada em meu TCC já propunha uma discussão sociológica ampla sobre o tema PIES tendo as experiências observadas na UFRGS assumindo em grande parte uma espécie de recorte amostral.

programas de inclusão indígena no sul do país) tanto possibilitou a comparação entre políticas similares, quanto a observação de modalidades variadas de ingressos de indígenas nas universidades. As duas universidades passaram a desenvolver programas de Ações Afirmativas indígenas em cursos regulares a partir do ano de 2008, e no caso da UFSC, aconteceram outras variações de projetos relacionados aos sistemas de políticas inclusivas que compunham o fenômeno que compreendia como PIES, tais como a *Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica- LIISMA* e as recentes ações afirmativas para indígenas que passaram a ser desenvolvidas no programa de pós-graduação em antropologia.

Além disso, os estudantes indígenas da UFSC já tinham chamado bastante minha atenção durante o 1º ENEI e, de certa forma, ofereciam um contraste ao que vinha acompanhando no ambiente da UFRGS. As diferenças entre as formas de articulações entre indígenas nestas duas universidades apareceram como um fator curioso, visto que se trata de duas universidades bastante próximas e os grupos étnicos que participaram destas experiências eram praticamente os mesmos¹⁰⁷. Sendo assim, isso foi um estímulo para este tipo de pesquisa no contexto da UFSC.

Resolvi então construir relações mais estreitas com este grupo de estudantes e a partir de uma pesquisa exploratória e através de Murilo, agente administrativo da universidade ligado ao curso de

¹⁰⁷ Refiro-me aos grupos Kaingang e Guarani, etnias indígenas que formam o maior quadro daquilo que podemos considerar como indígenas da região sul do Brasil. As experiências de PIES na UFSC, no entanto, apresentam algumas particularidades que fazem toda a diferença. Além de ações afirmativas de reservas de vagas para indígenas em cursos regulares, como ocorrem na UFRGS e em praticamente todas as universidades públicas do país, a federal de Santa Catarina conta desde o ano de 2011 com um curso de licenciatura intercultural destinado exclusivamente aos indígenas da região. Outra particularidade foi a forte presença de estudantes Xokleng/Laklãnõ tanto na licenciatura quanto nos cursos regulares. Estas duas particularidades, sem dúvida, foram de essencial importância para os contrastes que já tinha observado no ENEI, pois a delegação de estudantes daquela universidade foi composta praticamente por estudantes da licenciatura, e os Xokleng/Laklãnõ caracterizaram-se por um forte “protagonismo” político. Em relação as A.A indígenas, a UFRGS foi reconhecida por grande parte dos estudantes e gestores de outras universidades do sul, inclusive pela UFSC, como exemplo de sucesso, tendo em vista os programas de permanência e vestibular específico desenvolvido nesta universidade.

Licenciatura indígena e um dos parceiros do curso da LIISMA, fiquei sabendo que os estudantes estavam organizando uma saída com destino ao Mato Grosso do Sul, até a UCDB¹⁰⁸.

Como a experiência de participar do encontro no ano anterior junto aos indígenas da UFRGS tinha sido de grande importância para o aprofundamento da pesquisa apresentada enquanto TCC, tanto pelo encontro em si, quanto pela oportunidade de convívio durante a própria viagem, pensei em participar de mais um destes encontros, porém, desta vez com a delegação de estudantes da UFSC. Essa experiência poderia ser muito mais do que somente uma fase exploratória de uma nova pesquisa, mas um ponto importantíssimo e que representaria um elo entre as duas pesquisas.

Foram com estas expectativas que parti de Porto Alegre no Rio Grande do Sul em direção à Florianópolis em Santa Catarina para me encontrar com os integrantes do grupo que organizavam a viagem até Mato Grosso do Sul, mas desta vez estava sozinho e tanto os estudantes que compunham o grupo de viagem quanto à própria USFC¹⁰⁹, me eram desconhecidos.

Chegando a Florianópolis, me dirigi até o prédio do CFH na UFSC local de onde sairia o ônibus. Lá já se encontravam alguns estudantes não indígenas e logo após, junto ao ônibus, chegou o grupo de indígenas acadêmicos composto, em sua grande maioria, por Xokleng/Laklãnõ. Após o primeiro contato, percebi uma característica que os diferenciavam daquele grupo de indígenas que conheci na UFRGS. Tratava-se de grupo visivelmente muito “mais autônomo” em suas dinâmicas com a universidade e na organização da viagem, bem como no estreitamento das relações entre indígenas e não indígenas. O

¹⁰⁸ Anna Paté (estudante indígena), junto a outros estudantes indígenas, foi uma das organizadoras. Só o fato dos estudantes estarem organizando um ônibus com a delegação para o ENEI e não funcionários da Universidade como no caso da UFRGS que inclusive teve bastante dificuldade de mobilizar os estudantes para participarem do evento, já mostrava contrastes importantes entre as duas experiências.

¹⁰⁹ Este foi o primeiro contato que tive também com esta instituição que posteriormente tornou-se o local em que passei a dar continuidade a minha formação acadêmica, bem como, locus central onde se realizou a própria pesquisa.

número de indígenas participantes, diferentemente do que ocorreu na viagem da UFRGS do ano anterior, foi visivelmente superior aos de não índios.

O grupo de viagem foi composto por dois integrantes não indígenas, eu e uma estudante do curso de graduação em ciências sociais (havia outras duas estudantes que não recordo ao certo quais cursos faziam, porém as mesmas não fizeram toda a viagem, ficaram na cidade de Campo Grande e acabaram não participando do evento).¹¹⁰, treze indígenas entre Xokleng/Laklãnõ e Guarani¹¹¹. Outra diferença marcante em relação ao ônibus da UFRGS, pois lá estiveram cinco indígenas Kaingang e dois Guarani e um grupo de nove não indígenas.

Pude constatar também que os Xokleng/Laklãnõ exerceram um papel fundamental para a organização e para aquele “maior protagonismo” de estudantes indígenas na UFSC mostrando-se muito articulados e com temperamento e personalidades diferentes se comparados aos Guarani e Kaingang com quem me relacionei na UFRGS, uma vez que estes pareciam mais “tímidos”. Os estudantes eram também quase exclusivamente alunos da LIISMA. Os Xokleng/Laklãnõ também pareceram ter um tipo de discurso e postura “mais politizado e/ou engajado” quando comparado àqueles que observei entre os jovens indígenas Guarani e Kaingang.

Diferentemente da viagem feita junto à delegação da UFRGS, a integração entre indígenas e não índios ocorreu desde o início da viagem. No decorrer da viagem, fizemos uma parada na aldeia Mbyá-Guarani Morro dos Cavalos, nas proximidades de Florianópolis. Nesta ocasião o número de estudantes indígenas se equilibrou entre Xokleng/Laklãnõ e Guarani. A presença de Guarani no ônibus pareceu estabelecer uma “divisão” um pouco mais clara, pois estes passaram a se posicionar de forma mais isolada ao fundo do ônibus e estiveram, quase sempre, mais calados e reservados do que aos Xokleng/Laklãnõ que circularam de forma mais intensa.

Foi uma viagem bastante agradável, cheia de conversas e descontração. Houve empolgação e expectativas em relação ao encontro.

¹¹⁰ Uma destas estudantes era moradora de Campo Grade, e aproveitou o ônibus para se deslocar até sua casa. Isso causou a indignação de alguns dos organizadores, visto que tal objetivo não teria sido passado para eles.

¹¹¹ O número de estudantes Guarani, Kaingang, Xokleng/Laklãnõ na UFSC mais ou menos são equilibradas. A ausência de Kaingang na delegação se explica devido às distâncias em que se encontram as aldeias Kaingang de Santa Catarina em relação à capital Florianópolis.

Falaram bastante sobre o encontro anterior e sobre retomar a proposta de levar o encontro nacional do próximo ano até a UFSC. No entanto, foi também uma viagem cansativa a todos, já que a saída do ônibus a partir de Florianópolis não significava o destino de origem de quase nenhum dos ali presentes¹¹². Era uma longa viagem, um dia inteiro em um ônibus para que pudéssemos chegar até Campo Grande no Mato Grosso do Sul. Chegamos ao evento ao final daquele mesmo dia.

O II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI) aconteceu nos dias 04 a 07 de agosto de 2014, na Universidade Católica Dom Bosco, na cidade de Campo Grande/ MS. O tema que deu título ao evento foi “Políticas Públicas para os acadêmicos e egressos indígenas: avanços e desafios”. O evento foi organizado em torno dos seguintes temas: Políticas Públicas para Educação Superior Indígena: Avanços e Desafios” (mesa um); mesa 2: Diálogo dos novos desafios da pós-graduação; mesa 3: O estudante indígena e a luta pelo território tradicional; mesa 4: O pesquisador indígena e sua comunidade; mesa 5: O profissional indígena na construção de uma saúde indígena diferenciada; mesa 6: Universidade Intercultural Indígena no Brasil.

Assim como ocorreu no evento anterior, houve um dia especialmente destinado à apresentação dos GT’s, em que trabalhos desenvolvidos pelos indígenas acadêmicos (em alguns casos, em parceria com não índios) foram expostos. Os GT’s foram organizados por temáticas: GT 1 - Ciências da terra, sustentabilidade e meio ambiente; GT 2 - Direito indígena, território e movimento indígena; GT 3 - Educação indígena, escola e práticas interculturais; GT 4 - Educação superior indígena e profissionalização; GT 5 - Formação acadêmica e ciências da saúde e medicina tradicional; GT 6 - Tecnologias da informação, comunicação e a demanda indígena.

Analisando as discussões propostas nos dos dois eventos, alguns temas se destacaram como a educação escolar indígena

¹¹² Além de não haver aldeias indígenas no município de Florianópolis (apenas algumas aldeias guarani em municípios próximos) a universidade não possui indígena morando em sua Casa dos Estudantes o que fez com que todos, ou quase todos, se deslocassem de outros lugares até Florianópolis. Eu mesmo havia feito uma viagem de mais de sete horas de Porto Alegre até Florianópolis.

(intercultural), as relações entre medicina indígena (tradicional) e medicina para indígena (políticas públicas de saúde, controle social e relações entre biomedicina), os direitos tradicionais a terra e gestão territorial (leis, disputas jurídicas por terra e “etnodesenvolvimento”) e, é claro, ensino superior (para) indígena. Estes eixos despontaram como as principais discussões dos dois encontros nacionais¹¹³.

Contudo, destaco que alguns assuntos “transversais” apareceram de forma “isolada” e/ou de maneira atravessada entre os muitos debates. São aqueles sobre as pesquisas nas terras/comunidades indígenas¹¹⁴ e as relações dos estudantes com os movimentos/engajamento políticos e/ou estudantis. Um dos temas que apareceu como “novidade”, ao menos em quanto tema a ser contemplado em uma das mesas (mesa 6), foi: Universidade Intercultural Indígena no Brasil.

Entre os debatedores da última mesa do evento estive o indígena da etnia Baniwá doutor em antropologia Gersem José Santos Luciano, importante ator em meio às redes de atuações e discussões sobre educação escolar e superior indígena no contexto brasileiro. Estiveram presentes também os representantes de universidades da Colômbia e Equador onde as experiências de instituições de ensino superior voltadas às demandas e características indígenas foram colocadas em prática em Universidades Indígenas.

Resgato brevemente o tema desta mesa, por compreender que este assunto, apesar de mostrar-se como certa novidade em relação ao evento anterior, recolocou algumas questões que vinha observando ao longo de minha pesquisa: a ideia de PIES enquanto “redes”. Após fazerem uma recapitulação histórica sobre as discussões e avanços em relação às ideias de criação de universidades “especificamente indígenas” no Brasil (e uma comparação com experiências de outros países da América Latina), Gersem Baniwá apresentou um panorama atual dos debates sobre estas propostas no Brasil. Segundo ele a ideia de uma instituição “isolada e/ou específica” (próximo das experiências de muitos países das Américas) não vinha sendo a principal tendência nos

¹¹³ Estes assuntos, de certa forma, resumem grande parte dos temas comumente debatidos em eventos e publicações que se relacionam às PIES. É interessante notar que estes também são os principais temas que movimentam os debates políticos em torno das questões indígenas, o que nos ajuda a perceber uma forte relação entre PIES e as políticas indígenas/indigenistas de maneira geral.

¹¹⁴ Em verdade nos dois encontros ocorreram mesas destinadas especificamente a debater sobre pesquisa com as comunidades.

debates sobre universidade indígena no Brasil, falou de uma proposta de redes entre instituições superiores, uma universidade em rede que integrasse todas as principais instituições de ensino superior que contassem com experiências com indígenas acadêmicos, fortalecer estas experiências já existentes e interligá-las em rede.

A proposta era fugir de qualquer padronização de experiências de formação superior indígenas, uma vez que no Brasil, cada cultura, região e instituição desenvolviam experiências em cursos regulares, Licenciaturas Interculturais, outros cursos (de graduação ou pós) específicos, programas de permanência e incentivo a pesquisa de forma diferenciada e, muitas vezes, mais adequada a cada caso e contexto regional e cultural em particular. Portanto, era interessante que continuasse assim. A ideia mais interessante era continuar estimulando a pluralidade de experiências, porém construído uma rede de trocas destas experiências e de fortalecimento entre elas.

Uma ideia que também apareceu nesta discussão foi que, por mais que existissem/existam muitas dificuldades para os indígenas nos convívios em universidades convencionais, a ocupação destes espaços era também fundamental para as lutas políticas dos Povos indígenas. Além de ser uma forma de aquisição não só de conhecimentos técnico, o convívio no mundo acadêmico trazia muitos conhecimentos aos indígenas sobre o mundo do “branco” e que iam além daquilo aprendido nas disciplinas e nos cursos. Era uma oportunidade, também, de dar mais visibilidade para as causas (políticas) e realidades culturais, ou seja, destruir preconceitos. Sendo assim, uma universidade indígena poderia ser almejada enquanto (uma das) estratégia, mas isso deveria significar apenas mais uma das experiências. O mais importante era fortalecer e diversificar ainda mais os muitos experimentos ligados à formação superior indígena, além da proposta de universidade indígena enquanto rede entre instituições.

Outra peculiaridade deste evento foi que, ao contrário do encontro ocorrido em São Carlos, este ENEI não aconteceu no ambiente da Universidade, mas em um espaço reservado ao evento e afastado, inclusive, da parte urbana de Campo Grande. Foi realizado em um espaço denominado *Chácara das Mansões* que ficava alguns quilômetros da UCDB. Era um ambiente tranquilo, confortável e adequado ao desenvolvimento de eventos, contando, inclusive, com alojamentos para todos no próprio local. Embora o ambiente oferecesse melhores estruturas para um encontro como este, o local era afastado da Universidade e senti falta daquilo que ocorrera no encontro de São Carlos, já que o evento além de um espaço de encontros e discussões era

também um acontecimento para dar visibilidade aos estudantes, as questões e culturas indígenas e marcar suas presenças nas dinâmicas da Universidade.

Minha participação neste encontro me rendeu além de uma maior proximidade com as realidades de alguns dos estudantes indígenas da UFSC, a oportunidade de reencontrar algumas amigas feitas no encontro anterior. Um destes reencontros foi com Tembê Pytãwã warhyti (o Tembê), estudante do curso Engenharia de Minas e Meio Ambiente na UFPA. O evento contou com a participação de novos acadêmicos indígenas e também daqueles que estiveram no evento anterior e formaram um novo grupo que, futuramente, passaria a representar a “cara” do evento (algo que pude confirmar no 3º ENEI que ocorreu no ano seguinte em Florianópolis).

O grupo de estudantes da UFRGS esteve presente, porém com o número reduzido¹¹⁵ de participantes. O grupo contou com presença de Michele Barcelos Doebber, servidora desta universidade (e que estava também naquele grupo que se deslocou da UFRGS até o 1º ENEI no ano anterior), alguns que haviam participado da edição anterior não se estavam presentes, no entanto, outros que não haviam participado anteriormente agora estavam tendo a oportunidade.

Entre os novos participantes estava Jose Luís Antarki, indígena de origem Quíchua (Inca) que desde o ano de 2012 cursava Ciências Sociais na UFRGS. Antarki chamou atenção por suas posturas “mais engajadas” e por fazer de sua formação no ensino superior (e deixar explícito isso) parte de seu “caminho espiritual” enquanto formação xamânica. Ele se apresentou em variadas situações (inclusive em sala de aula) sempre através de ritual e musicalidade que remetiam às tradições de seu povo quíchua, o que causou repercussões entre o público universitário e entre os estudantes indígenas naquele ENEI. Naquele momento não tinha conhecimento da experiência de Antarki. No entanto, soube, posteriormente, através do relato de Marcela Stockler Coelho de Souza antropóloga e docente da UnB em um evento ocorrido no ano (2016) na Universidade Federal do Paraná, que a mesma tinha participado de um encontro onde Antarki apresentou sua história e suas experiências de estudante na UFRGS (e um intercâmbio em Portugal) como trajetória que o levou a perceber e desenvolver seu caminho de formação “espiritual”. Em seu relato, Antarki contou que, mesmo tendo abandonado sua formação acadêmica, tinha descoberto seu caminho de

¹¹⁵ Desta vez a UFRGS proporcionou os custeios da viagem (desta vez aérea) apenas para aqueles que vinham apresentar trabalhos em GT.

formação como xamã e estava voltando para sua comunidade para se tornar uma liderança espiritual, aproveitando as experiências que teve durante o período de formação acadêmica enquanto parte essencial desta formação xamânica. Aqui, faço um paralelo com as ideias de Clarissa Rocha de Melo (2014) sobre a formação superior ser percebida como análoga à formação xamânica no contexto dos alunos Guarani Mbyá no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC. A antropóloga da UnB questionava se um caso como este de Antarki (mesmo com a “desistência” do curso) poderia ser considerado um caso de insucesso. Ela também comparou a trajetória de um indígena que vai para um curso de Ciências de Sociais para se tornar um xamã não seria similar a um estudante de ciências sociais que estuda xamanismo para se tornar um antropólogo. Outro fato que me chama atenção neste acontecimento, e que demonstra uma espécie de alegoria das redes sutis que se movimentam pelas PIES é o fato de um acontecimento vivido por um indígena Quéchuas em uma universidade em Porto Alegre, se transforma em um relato de uma professora de antropóloga de Brasília, em um evento em Curitiba (e aparece em um comentário em uma dissertação de antropologia em Florianópolis).

Em meio aos debates propostos pelos temas discutidos nas mesas, o termo „egressos“ que se encontrava no tema central do evento “Políticas Públicas para os acadêmicos e egressos indígenas: avanços e desafios” pareceu anunciar uma tendência de discussão sobre as colocações de indígenas em suas pós-formações nas variadas áreas de atuação que eram potencializadas pela formação superior.

Durante os GT’s que ocorreram de forma simultânea, procurei estar presente naqueles em que se encontravam participantes indígenas da UFRGS e/ou da UFSC. Houve um considerável acréscimo no número de trabalhos apresentados em relação ao primeiro encontro e, pensar sobre a atuação pós-formação, foi uma temática constante.

No segundo dia do evento, durante a mesa: Diálogo dos novos desafios da pós-formação (Mesa dois), houve algumas falas que apresentaram algumas questões que me chamaram bastante a atenção. Falou-se muito na “construção do novo”: novos mercados de trabalho; uma nova universidade; novas práticas; novas identidades de indígenas acadêmicos. Essas frases/falas circularam e se repetiram durante o evento.

Um dos indígenas que participou desta mesa foi Poran Potiguara (da Universidade de Brasília-UnB) e falou sobre a ideia de que os indígenas acadêmicos se apresentavam como “desbravadores” e/ou um “catalizadores” de mudanças:

A construção de identidade de indígena acadêmico deveria significar um catalizador do novo (...). Desorientar o espaço da universidade, pois o disciplinamento acadêmico é uma forma colonial e ao mesmo tempo: construir outro mundo para nossas comunidades; e fortalecer os valores tradicionais”.

O estudante fez outra colocação em meio a este debate em relação ao processo mesmo de formação (estar na universidade): “*É preciso que nós estejamos juntos, é necessária esta aproximação, ser a comunidade também dentro da academia...*”.

Na mesa O estudante indígena e a luta pelo território tradicional (mesa três) ocorreram momentos de muita comoção. Especialmente por estarmos no estado do Mato Grosso do Sul, região de grandes conflitos fundiários entre fazendeiros e povos indígenas, os pronunciamentos mostraram urgência e se pautaram pela divulgação de relatos e denúncias de massacres de indígenas praticados por estes fazendeiros. O pronunciamento de Lindomar Terena (Conselho do Povo Terena) também causou grande comoção e foi aplaudido de pé ao final. Estes momentos contrastaram bastante com as falas que se seguiram como a do procurador do MPF/MS, muito mais formalista e “descarregada de emoção” (em contraste a fala anterior, é claro). Quanto aos debates a cerca de: “O pesquisador indígena e sua comunidade” (mesa quatro), as controvérsias ocorreram em torno da necessidade de o indígena pesquisador readequar estas práticas de pesquisas aos tempos, ritmos e modos de vidas das comunidades.

Outro palestrante afirmou que algumas coisas não precisavam ser ditas, tanto porque poderiam ser mal interpretadas e usadas contra a comunidade, quanto por questões internas e espirituais. Outra questão que ficou no ar foi: como fazer uma formação política dos estudantes indígenas? Questão esta que se apresentou em outras situações de debates e que foram importantes nas discussões que pautaram e atravessaram o 3º ENEI (sobre o qual debateremos mais afrente).

Também nesta mesma mesa, houve a fala pronunciada pelo Kaingang Edimar Fernandes Edi (um dos palestrantes): “*Tem gente que estuda pra ser educado... agora, tem gente que estuda e fica mais burro*”. Esta fala me chamou a atenção porque, comumente, o avanço educacional tende a ser percebido como um abandono progressivo (não reversível) das “inteligências” dos estudantes. Para os “brancos”, a progressão de grau educacional carrega símbolos de status que se

relacionam com uma percepção social de que quanto mais estudos, mais inteligente a pessoa vai se tornando. No entanto, algo percebido nas falas de muitos indígenas em relação à educação dos “brancos” é que o avanço educacional, embora proporcione a possibilidade de maior acúmulo de conhecimentos, carrega consigo a potencialidade (e/ou risco) de perda de “sabedoria” e/ou da cultura. Como se existisse dois tipos de inteligências que se tensionam uma contra outra. Um termo bastante utilizado por indígenas é a ideia de conhecimento e/ou fala “do coração”. Este tipo de conhecimento tenderia a ser subestimado e reprimido pelo conhecimento acadêmico/científico convencional e assim possivelmente perdidos pelas (trans) formações acadêmicas. Este tipo de fala me remete a outras (observadas em outras situações) que sinalizam que os estudantes (indígenas ou não) tendem a viver, nos processos de formações acadêmicas, tensionamentos entre “ganho de conhecimento” e de perda de “sabedoria”, “subjetividade” e “sensibilidade”.

Quanto ao tema sobre “saúde”, tema de fundamental importância em se tratando de PIES tendo em vista a grande recorrência de mesas, palestras e encontros com esta temática e, principalmente, pelo grande número de indígenas dedicados a formação (e já formados) em profissões relacionadas a estas áreas, foi debatido pela mesa cinco: *“O profissional indígena na construção de uma saúde indígena diferenciada”*, momento em que também se dedicaram a pensar os processos de pós-formação para estas áreas e como adequar os conhecimentos adquiridos na universidade aos conhecimentos tradicionais das comunidades¹¹⁶.

¹¹⁶ Os muitos relatos desta mesa me levavam a lembrar de uma fala de um Kaingang enfermeiro que conhecera alguns anos atrás e que em uma palestra (e posteriormente em conversa pessoal) ele relatava sua trajetória e os tensionamentos entre os usos de “biomedicina” e medicina “tradicional Kaingang”. Como ele havia se formado em uma universidade privada e já ha algum tempo, e naquela época de sua formação e mesmo quando começou a atuar não se discutia sobre estas relações, ele simplesmente atuava utilizando os princípios da “biomedicina”. Em certo momento de sua vida ele começou a ter conflitos com isso e não sabia muito bem como os resolver. Sabendo de um curso de especialização em medicina indígena no Rio de Janeiro ele resolveu participar. Durante este tempo de curso, conheceu uma aldeia Guarani na região e uma sábia da comunidade lhe alertou de que ele deveria voltar para o sul, porque lá ele encontraria as respostas para seus conflitos. Ao retornar ao sul, descobriu que estava ocorrendo o encontro dos kujã (xamã/curandeiro Kaingang) e neste evento soube as histórias (desconhecidas por ele) de seu pai,

No último dia de evento, houve a votação para a escolha da universidade que iria sediar o 3º ENEI e, desta vez, a UFSC foi escolhida como sede e foi muito comemorado por “nós”, integrantes da delegação desta universidade. Terminamos aquele evento, com o clima de festa que se prolongou no ônibus retornando até Florianópolis e aos diversos destinos de origem de que cada um de nós.

No ano de 2015 cheguei a Florianópolis para iniciar o mestrado em antropologia na Universidade Federal de Santa Catarina tendo apresentado a proposta de pesquisa que se intitulava: *ESTUDANTES INDÍGENAS E ENSINO SUPERIOR NO SUL DO BRASIL: etnodesenvolvimento, mediação e interculturalidade - reflexões a partir das presenças de estudantes ameríndios na UFSC.*

Como se pode notar pelo título do projeto, este objetivo inicial tinha uma proposta bastante ampla e ambiciosa. Falar de PIES sobre um olhar que integrasse o “sul do Brasil” pareceu-me uma maneira de agregar a análise de toda esta trajetória vivida no contexto da UFRGS e este novo projeto a ser desenvolvido na UFSC. De certa forma, devo confessar que buscava por compreender um contexto que se expandia para além até mesmo do que podemos considerar “sul do país”, não por uma pretensa ideia de me achar capaz de dar conta de algo tão abrangente, mas por compreender que qualquer análise sobre o tema tendia a ser pensada de uma forma não apenas local ou isolada.

Entendia que para qualquer compreensão sobre o que ocorria em qualquer das universidades, ou um dos tipos de programas de inclusão, (ou mesmo do contexto do sul do Brasil) deveríamos ter em mente um contexto mais amplo e para conseguir entendê-lo era preciso se situar em relações pragmáticas e localizadas onde as conexões do global e do local eram compostas e possivelmente observáveis. Como nas palavras do antropólogo Bruno Latour, era necessária uma perspectiva que possibilitasse: *“Localizar o global e redistribuindo o local...”*

Enquanto as pequenas causas locais geram efeitos locais, somos capazes de segui-las. Por que

um importante e histórico kujã já falecido. Desde então ele tem se dedicado a conhecer e seguir de alguma forma o caminho de seu pai e aliar estes conhecimentos a sua atuação e formação como enfermeiro e os conhecimentos da biomedicina.

seríamos incapazes de seguir os mil caminhos de estranha topologia que levam do local ao global e retornam ao local? A antropologia estaria para sempre reduzida aos territórios, sem nunca poder seguir as redes? (LATOUR, 1994, p. 114)

No entanto, também entendia que, mesmo para o desenvolvimento deste tipo de compreensão ampla, deveria desenvolver uma pesquisa de campo, achar um “chão” mais firme e delimitado, mesmo que isso representasse uma espécie de planificação ou “localização do global”. A estratégia mais óbvia seria desenvolver uma pesquisa sobre a LIISMA, pois ali, encontraria uma espécie de grupo mais coeso, claro ou delimitado. Minhas investigações em relação às A.A. I na UFRGS já havia sido um grande desafio tendo em vista se tratar de estudantes de diferentes etnias, localidades, gerações e em cursos distintos. Parecia uma tarefa mais simples (e possível) localizar uma das etnias (que na Licenciatura estavam divididas por turmas) e acompanhar experiências que ocorriam em espaços e tempos mais comparáveis. Uma tarefa mais próxima àquela que percebia enquanto uma pesquisa de campo ou etnografia do tipo antropológica.

No entanto, para seguir este caminho, havia já dois empecilhos. Primeiro que meu ingresso nesta universidade se deu em um momento bem peculiar para a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da mata Atlântica. O curso estava encerrando a formação de sua primeira turma e naquele ano (2015) aconteceu uma espécie de “limbo” entre o término daquela primeira experiência de licenciatura e o processo de negociações para uma nova turma e/ou um curso. Ou seja, em meu primeiro ano na UFSC sequer havia uma turma de licenciatura e ainda era uma incógnita se nova turma se iniciaria em 2016. Além disso, no final do ano anterior, já havia sido apresentado uma tese de antropologia sobre a LIISMA da UFSC, nas características que havia pensado enquanto uma alternativa à minha pesquisa. A tese de doutorado de Clarice Rocha de Melo apresentava uma rica e fresca análise das experiências vivenciadas enquanto pesquisadora, apoiadora e professora na LIISMA. Experiências vivenciadas praticamente desde o início deste projeto até a conclusão desta primeira turma. Este trabalho se mostrou ainda mais aprofundado tendo em vista a atenção especial dada às experiências Guarani e ao enfoque sobre as experiências das mulheres guarani que passaram por este processo de formação na licenciatura.

Embora a leitura atenta desta tese tenha me ajudado a contextualizar sobre a licenciatura e a PIES na UFSC, percebi que minha proposta se apresentava praticamente nos mesmos moldes e mesmo ocorrendo um novo curso, com menos tempo de inserção em campo e menos proximidade com os indígenas acadêmicos e profissionais do curso, se tornaria irrelevante.

Diante desta constatação me senti um pouco desorganizado, porém busquei lançar meus olhares, sem muita discriminação, aos acontecimentos que me remetiam às PIES naquela instituição. Assim não delimito previamente grupo, pessoas ou tipos de políticas a serem analisadas e via-me envolto, constantemente, em um processo exploratório sobre o tema. Posição que me deixava sempre atento a qualquer rastro de alguma situação que viesse significar algo relativo às PIES na UFSC.

No meu primeiro dia de aula e convívio acadêmico na UFSC, aconteceu uma situação que tensionou minhas percepções, pois naquela mesma turma de mestrado de antropologia em que fazia parte havia, entre os estudantes, uma colega indígena Kaingang. Assim, no decorrer das apresentações dos estudantes onde também anunciamos sobre nossos temas de pesquisa, senti-me desconfortável, pois ao expor sobre o meu tema, tive a impressão de que fui colocado na posição de alguém que iria ter como “objeto” de análise, uma das colegas do próprio curso. Em uma ocasião, um dos colegas do curso chegou a me questionar se nossa colega seria meu objeto de pesquisa.

Situações como esta me levaram, constantemente, a um autoquestionamento em relação a minha posição e de minha pesquisa. Desde o início de meus trabalhos, ainda na UFRGS, uma das ideias que escutava ou lia sendo apresentadas por alguns dos acadêmicos e/ou lideranças indígenas em relação ao fenômeno PIES foi a de que o indígena não seria mais um mero pesquisado, mas sim um pesquisador. Sendo assim, me vi sempre numa espécie de contradição àquilo que percebia como um dos pontos nevrálgico daquilo que minhas próprias pesquisas “denunciavam”. Se um dos objetivos das PIES era livrar os indígenas da eterna posição (subalterna) de meros objetos de pesquisas científicas, não seria uma redundância fazer de indígenas buscando conquistar este status um novo tipo de “objeto” (ou tema) de pesquisa?

Talvez estes tensionamentos expliquem minha opção de fazer do fenômeno em si (as PIES) o locus de minhas atenções. Assim meus “objetos” não foram um grupo, uma etnia ou alguns sujeitos delimitados, mas sim um tema, um fenômeno, e a partir daí identificava

atores e controvérsias que os cercavam, os movimentavam e eram movimentados por ele e, por fim, faziam o fenômeno “existir”.

Ao invés de tratar uma colega, ou outros indígenas acadêmicos, como “objeto” de pesquisa, considerei todos aqueles estudantes (e eu mesmo) enquanto parte integrante de um fenômeno de meu interesse. Mesmo assim, fiquei em dúvida sobre se esta percepção melhorava ou piorava minha situação, já que desta maneira “todos estavam sendo observados”. Assim, recorri à alternativa (ética-metodologia) de não tornar a pesquisa uma exposição generalizada (e desautorizada) de indígenas ou de qualquer outro sujeito relacionado e observado nas dinâmicas do processo, mas então fazer de minha própria trajetória (objetivas e subjetivas) e de mim mesmo enquanto um dos atores em meio a este fenômeno.

Neste mesmo ano presenciei a formatura da primeira turma da Licenciatura Intercultural da UFSC que ocorreu no *campus trindade* da UFSC no início da noite de 09 de abril do ano de 2015. Antes do início da cerimônia, a presença marcante das crianças e dos demais familiares indígenas, bem como o comparecimento da imprensa transformaram o cenário habitual do centro de eventos da universidade. Tratava-se de um momento histórico para as comunidades indígenas envolvidas, para a universidade e para todo o estado de Santa Catarina. Formaram-se naquele mesmo dia oitenta e cinco (85) alunos indígenas, entre Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ, na mais importante universidade do Estado. Universidade que até então não tinha contado com a presença de estudantes indígenas (pelo menos reconhecido como tal) a se formar em um de seus cursos.

Olhando de forma superficial, ao menos em seu formato, pareceu apenas mais um dos eventos de formatura como os que normalmente ocorrem corriqueiramente nas universidades, apenas a divisão entre as três turmas (que na verdade, separavam as três etnias) parecia caracterizar algum diferencial mais formal naquele ritual. Porém, olhando de forma mais profunda e atenta, um dos principais diferenciais daquele evento foi a repercussão que a concretização da formatura de estudantes indígenas representou para além do âmbito do

próprio curso e da própria universidade¹¹⁷. Muitas pessoas estiveram presentes. Além de uma presença maciça dos familiares indígenas na universidade, houve também a presença de um público bastante abrangente. Cheguei a encontrar alguns de meus professores e colegas no local, além de autoridades, representantes da universidade e também o presidente da FUNAI.

Houve também um momento de descontração quando uma das formandas se dirigiu ao palco para receber seu diploma e uma criança (seu filho) correu em sua direção enquanto ela recebia sua colação. Relato a minha participação nesta atividade como forma de demonstrar que em muitos momentos estive presente com atenção, investigando, explorando e aberto enquanto pesquisador.

No dia 28 de maio de 2015, pouco mais de um mês de realizada aquela formatura, ocorreu um evento em que duas ex-alunas formadas pela Licenciatura e o último coordenado do curso, se fizeram presentes em uma palestra organizada pelo – Núcleo de Estudos Afro- Brasileiro (NEAB) da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) onde se propuseram a debater em um evento intitulado: *“indígenas na universidade”*. A palestra foi realizada em um dos auditórios da universidade estadual de Florianópolis. Nesta palestra ocorreram debates importantes e, por isso, me dedicarei a um relato mais demorado sobre ela e até mesmo a transcrição de falas de seus palestrantes.

Participaram como palestrantes as indígenas Ana Patté da terra indígena Laklano- Xokleng/Laklãnõ e Kerexu Yxapyry, cacica da Tekoá Itaty ou Terra Indígena Guarani do Morro dos Cavalos (tive a oportunidade de conhecer as duas indígenas durante a viagem até o 2º ENEI). A mesa foi composta também pelo coordenador da licenciatura e professor do departamento de História da UFSC Lucas de Melo Reis Bueno e por Luisa Tombini Wittmann professora do curso de História e Pós-Graduação em História UDESC que atuou como mediadora da mesa. A palestra também contou com um bom número de ouvintes, basicamente integrantes do Núcleo, estudantes do curso de história da UDESC, de alguns outros cursos e interessados no assunto, parceiros e pesquisadores sobre o tema. Havia também uma equipe que filmava aquela atividade.

¹¹⁷ Além da página da Universidade, em todos os principais jornais, mídias virtuais e mesmo nos telejornais locais pode-se encontrar referências ao acontecimento. Nestas reportagens foi ressaltada sempre a importância histórica daquele acontecimento.

Estava começando minha pesquisa em relação às PIES na UFSC naquele ano e o pouco que sabia sobre as atividades ocorridas na LIISMA, vinha de leituras de artigos, de conversas com integrantes da delegação de indígenas acadêmicos do ENEI no ano anterior (a maioria estudantes da licenciatura) e de diálogos com minha colega mestranda Kaingang que era também uma ex-aluna do curso. Pouco depois tive contato com a tese de Clarisse Rocha de Melo, que me trouxe ricas informações sobre as dinâmicas do curso e a participação nesta palestra foi uma chance de conhecer um pouco mais sobre o tema pelas perspectivas de três de seus importantes atores.

Durante o evento, como de costume, fiz inúmeras anotações e as complementei com muitas reflexões em momentos posteriores. Contudo, as falas que escutei naquele dia me trouxeram informações tão ricas que me arrependi de não ter feito a gravação dos áudios, porque após o término do evento senti a necessidade de (re) escutá-las tanto pela relevância de suas informações mais explícitas quanto pelas informações que só poderia compreender com maior profundidade se as escutasse novamente com mais calma.

Para minha sorte, no momento em que revisava minhas anotações para fins de transcrição deste trabalho e procurava, via pesquisa na internet, informações que as complementassem, descubro o registro visual de praticamente toda a palestra em um site de vídeos. Isso me permitiu rever e escutar aquelas falas mais algumas vezes, assim como desejava. Assim, além de minhas percepções como um dos ouvintes naquele dia, compartilho a seleção de alguns trechos da palestra que me chamaram a atenção e que considero importantes para o aprofundamento das discussões desenvolvidas até aqui.

De forma mais geral nestas falas, é possível perceber os constantes processos de construção, avaliação, reavaliação, (re) significação e busca por alternativas que os diferentes atores articularam (conceitual e interpessoal) de forma individual e nas relações coletivas. E, ao citá-las nesta narrativa, pretendo não apenas dar atenção aos conteúdos das mesmas, mas às formas como elas foram elaboradas, contrastadas e expostas.

Como as reflexões sobre um mesmo curso se encontram de maneira particular e se formam entre os diversos atores que o compõem coletivamente? Um dos exemplos destes encontros ocorre com os seguintes personagens: uma jovem liderança (estudantil) Xokleng/Laklânõ que nem queria ser professora até o ingresso no curso, mas que em meio a sua formação encontrou alternativas para seus desejos de colaborar com a luta de seu povo; uma mulher Guarani (de

uma comunidade que passa por grandes conflitos nas relações com a sociedade envolvente) que se tornou cacica paralelamente ao processo de sua formação nesta licenciatura; e um jovem professor de história “branco” que se vê diante da tarefa de ser coordenador de uma (experimental) licenciatura intercultural indígena naquela universidade.

A palestra iniciou com a fala do coordenador da licenciatura e professor do departamento de História da UFSC Lucas de Melo Reis Bueno que fez uma breve introdução sobre a história, às estruturas e características gerais do curso¹¹⁸ e sobre as perspectivas e desejos de construção de um novo curso a partir do ano de 2016. Ressaltou também as dificuldades logísticas, pois grande parte dos alunos que também atuavam como professores em suas comunidades precisavam deixar as escolas no período de “tempo da universidade”.

Havia também o desafio das “alunas mães” que precisavam e desejavam ser acompanhadas por seus filhos. As relações entre indígenas e “suas” crianças têm sido um tema de controvérsia em meio às relações com a sociedade envolvente, e que transpassa e vai além do tema PIES. No entanto, em relação ao tema deste trabalho, algumas expressões destas controvérsias se dão pelas dificuldades e até a proibição de presenças de crianças em salas de aulas. Conversando com uma das professoras da licenciatura e importante articuladora do curso, me foi narrado uma situação em que a presença de crianças indígenas em sala de aula só pôde ser aceita pelos setores burocráticos da universidade quando acionado discursivamente a chave conceitual da *interculturalidade*. Em uma reunião inicial que participei junto aos novos alunos do curso que se iniciou em 2016 e que foram chamados a negociar sobre as formas de organização do curso, houve um momento em que se retomaram estas discussões. Como este novo curso não

¹¹⁸ Segundo Lucas de Melo Reis Bueno, o curso foi organizado em dois momentos. Um primeiro momento dedicado e relacionado à licenciatura da infância voltada para trabalhar com a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e que todas as três etnias tinham as mesmas disciplinas. A partir do momento em que se buscou trabalhar os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o curso se reorganizou a partir de três ênfases relacionadas a *direitos indígenas, conhecimentos ambientais e linguagem*.

contava com os mesmos recursos financeiros que permitiram as contratações de cuidadoras das próprias comunidades para acompanhar as crianças em momentos em que os pais se envolviam e atividades de salas de aula, tal como ocorria no curso anterior, foi pensada como alternativa que as crianças ficassem em um espaço de educação infantil dentro da própria universidade: o núcleo de desenvolvimento Infantil (NDI). Como aquele espaço ficava na proximidade (ao lado) da onde ocorria a maioria das aulas da licenciatura e era considerado um modelo de qualidade entre espaços de educação infantil em toda Florianópolis, esperava-se que aquela alternativa não gerasse grandes discordâncias. No entanto, a proposta gerou revolta por parte de muitos indígenas ali presentes. A argumentação era de que, segundo eles, a educação das crianças indígenas só poderia ser feita no contato e proximidade com outros indígenas (com seus parentes). Se não fosse assim, seria uma educação para “aprender a ser branco” (e/ou deixar de ser indígena). Alguns chegaram a apresentar alguma iniciativa de aceitar a proposta, mas foram rejeitados por muitos de seus colegas que os acusaram de estar pensando em “abandonar seus filhos para os brancos”. A alternativa encontrada foi contar com as crianças na companhia de seus pais e incluir enquanto possibilidade a parceria com o NDI através do projeto de extensão denominado *“Esse Lugar também é seu!” que proporciona às crianças, da faixa etária de zero a seis anos, matriculadas em escolas de Redes Municipais de Educação e Conveniadas e às crianças indígenas, filhas de acadêmicos de Licenciatura Indígena/UFSC, vivências e experiências nos espaços amplos, arborizados e com diferentes parques infantis do NDI.*

Segundo Bueno havia também muitas dificuldades com o cronograma, pois: “como organizar o calendário sem desprezar as festas, as atividades de rituais de cada comunidade/culturas?”. Outra questão vista como importante tinha a ver com uma maior integração entre a licenciatura indígena e os outros cursos da universidade. O coordenador defendia a necessidade de construir meios para que os alunos não indígenas da universidade pudessem cursar algumas disciplinas da LIISMA e que os alunos da licenciatura também cursassem disciplinas de cursos regulares da UFSC.

Em meio a isso, o professor chamava a atenção ao fato de que no curso de História, em muitas disciplinas que ele ministrava, notava que muitos de seus alunos sequer sabiam da existência de indígenas em

Santa Catarina, quanto mais da existência de uma licenciatura indígena funcionando na instituição ¹¹⁹.

Foram estes desafios que se apresentaram diante das propostas de um curso que se caracterizava pela pedagogia da alternância, ou seja, um calendário de aulas muito distinto dos outros cursos da universidade. E embora a pedagogia da alternância apresentasse algumas vantagens de adaptação para a formação diferenciada, também trazia outros desafios e dificuldades que, segundo o coordenador era “o desafio era conseguir aprimorar esse método”.

Havia também o excesso de concentração de aulas nos tempos da universidade. Na verdade, uma sobrecarga de atividades, pois normalmente ocorriam em duas semanas de aulas ¹²⁰, em todos os períodos e, muitas vezes, nos sábados. E uma das propostas em relação ao tempo das comunidades era que não fossem apenas períodos de pesquisas, mas que fossem um tempo em que *a universidade fosse às comunidades*. Uma atividade que representa essa proposta foi a experiência em que foram desenvolvidas aulas em algumas das aldeias. O professor também ressaltou alguns momentos em que sábios indígenas foram chamados a fazer falas na universidade. Atividades que passaram a ser denominadas enquanto *científico-culturais*.

Em contraponto a estas (auto) críticas ao curso, o professor ressaltou alguns dos pontos positivos. Entre eles o mais destacado foi que *o curso fora bastante feliz com relação à permanência* ¹²¹. O

¹¹⁹ Um comentário similar é feito pelo ex-aluno do curso, Getúlio Narciso (Kaingang) em palestra gravada durante seminário sobre Ações Afirmativas na UFSC no ano de 2014: “Ontem à noite eu participei de uma aula de história, com a professora Ana Lucia com uma turma que estuda a história indígena e percebi que, para muitos dos acadêmicos, era o primeiro contato que estavam tendo com indígenas.”: <https://www.youtube.com/watch?v=Vaf7PkO7xlg>. Data da Consulta 03/12/2016.

¹²⁰ Antes chegava a ser três semanas seguidas de aula, porém isso foi mudado ao longo do curso, aumentando o número de vezes em que ocorriam os tempos universidade durante o semestre e diminuindo o número de semanas de aulas em cada uma destas vezes.

¹²¹ Um dos principais problemas enfrentado em relação às PIES nas mais diferentes universidades é o da permanência, sendo assim, a questão de um grande número de indígenas conseguiram cursar e se formar na Licenciatura intercultural indígena é um ponto para ser refletido, ainda mais se levarmos em conta todos os desafios apontados por Bueno e pelo fato do número de estudantes que ingressaram e que concluíram a licenciatura intercultural

coordenador do curso ressaltava sempre, que diante destas avaliações e identificações de problemas, “tudo isso era constantemente debatido junto aos alunos do curso” como forma de construções de melhores soluções a estas e todas as questões que enfrentavam.

A licenciatura também se destacou em relação aos outros cursos da universidade pelo fato de existir uma constante discussão entre os professores e destes com os alunos. Foi uma constante construção coletiva. Apresento um trecho da fala de Lucas Bueno, como forma de elucidar e nos ajudar a compreender as dinâmicas do curso, nas percepções deste ator:

(...) acho que elas [as palestrantes indígenas ali presentes] podem comentar depois é esta questão do tempo comunidade. O que seria este tempo comunidade? É um momento em que os alunos retornam às suas comunidades, mas que eles continuam fazendo suas atividades relacionadas ao curso também. Então durante vários semestres, a gente organizou um pouco estas atividades um pouco em função de cada disciplina, então, sei lá, num semestre estão cursando cinco disciplinas, então as cinco disciplinas dão trabalhos pra que você realize e faça pesquisas em sua comunidade, ou leia questões relacionadas às disciplinas. E isso a gente viu que era um mecanismo que não acabava trazendo muito resultado, porque os alunos ficam cheios de trabalho e quando voltam para aldeia já tem uma serie de coisas pra resolver. A gente ficou pensando junto com os alunos, como resolver esta questão e uma das formas que a gente definiu, no final de 2012, começo de 2013;foi trabalhar com as disciplinas de forma a integrar todas as disciplinas do semestre, procurando definir temas transversais de modo que fizesse sentido para os alunos e pra comunidade. Então, isso me leva a lembrar de outra coisa do curso que é... - A Dorotheia tá aqui, ela participou deste curso desde a implantação, sabe muito bem disto que eu vou falar¹²² - Das

superarem até mesmo os números de grande parte dos outros cursos regulares da universidade.

¹²² A antropóloga Maria Dorotheia Post Darella estava presente na plateia. Dorotheia tem se mostrado como uma das figuras centrais nas relações entre indígenas e UFSC há muitos anos e é uma das principais idealizadoras da

inúmeras, “milhões” de reuniões que a gente tinha pra organizar este curso. Porque tudo, até a gente na coordenação sempre procurou definir como equipe de coordenação, e não como coordenador. Tudo a gente trabalhava em conjunto. Praticamente todas as decisões eram coletivas. Tô falando isso por quê? Pra resolver esta questão do tempo comunidade, fazia inúmeras reuniões com os professores. Então eram sempre reuniões de planejamento, reuniões de avaliação... A gente teve várias. Acho que isso é bem interessante da gente comentar, porque eu acho que tem um aspecto bem diferente da maioria dos cursos regulares. [...] apesar da gente não ter nenhum professore com dedicação exclusiva, a gente contou com a participação de professores excelentes da UFSC, de vários departamentos da UFSC, não só da Historia, nem do CFH, mas também dos departamentos da Engenharia, da Biologia, da Ecologia... Todos os departamentos que tinham temas dos quais a gente estava trabalhando, a gente buscou fazer parceria e a gente conseguiu esta colaboração ao longo destes quatro anos. Isso foi excelente pensando na qualidade do curso, no envolvimento destes professores com as temáticas, mas tem também alguns problemas que é esta questão da gente não ter ninguém com dedicação exclusiva para o curso. Por que isso é importante? De novo por causa desta questão do tempo comunidade. Porque idealmente exige que a universidade vá até a comunidade. Não é um tempo em que a gente vai desenvolver uma atividade que a gente passa pros alunos fazerem sozinhos, ou com seus colegas... É um momento em que a universidade vai à comunidade pra que a universidade também aprenda, conheça as realidades dos alunos, aprenda as dinâmicas internas das comunidades, conheça os cotidianos e os papeis que os alunos

Licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica. Minhas primeiras informações sobre a licenciatura ocorreram em uma palestra com a presença da antropóloga no ano de 2012 na cidade de Porto Alegre. Apesar de escuta-la em muitas outras ocasiões foi uma das pessoas que procurei para conversar sobre o meu trabalho durante minha pesquisa na UFSC.

desempenham nas comunidades pra que a gente possa neste processo também aprender outras formas de conhecimentos que é o principal mote da licenciatura intercultural, de conseguir fazer este dialogo entre formas de conhecimentos distintos.

Apresento este relato, pois além dele evidenciar a dinâmica que ocorreu durante os quatro anos de curso, ele também apresenta as próprias construções conceituais, readequações institucionais e dinâmicas interpessoais que produziram e eram produzidas pela existência do curso, pelo menos como eram compreendidas por este importante personagem.

Retomando a palestra e antes de lançar algumas reflexões sobre a fala da cacica (Eunice) Kerexu Yxapyry, apresento um relato da mesma sobre suas percepções do histórico dos envolvimento e lutas deste povo pelo acesso ao ensino superior:

Pra mim, a licenciatura veio como, assim, como uma realização, um sonho, especialmente os Guarani, a gente sempre vinha, desde 2000... 1998/2000, nesta busca pelo ensino diferenciado específico, no caso guarani, dentro das escolas. A gente sabe que o povo guarani sempre teve muita resistência com a questão das escolas dentro das aldeias. Os mais velhos nunca aceitaram, nunca tiveram esta boa aceitação das escolas. Então muitos Guarani, com o passar dos tempos assim, eles faziam de conta que eles iam pra escola, mas no final, nunca terminavam, nem o colegial nem nada, porque os mais velhos sempre tinham um pouco de receio sobre esta questão das escolas nas aldeias. Pensando nisso, teve um tempo assim que, pra mim, foi muito importante, assim, que os mais velhos meio que revolucionaram, assim dentro das aldeias, quando eles não aceitaram mais as escolas. Porque era argumentado, que a escola, ela tirava a criança da família e a gente tem como princípio, tradição mesmo, o nome de cada pessoa, e que cada um tem uma função a fazer aqui na Terra. E a escola ela não respeitava muito isso, pois sempre se ensinou a ser todo mundo igual, todo mundo igual, todo mundo, meio que uma lavagem cerebral nas crianças, na parte das escolas. E pra nós tem esta parte específica que a

criança já recebe o nome e já recebe a função dele. Então quando ele começa a se identificar como pessoa, ele já tem aquela função, já tem aquela identidade dele, então não precisa ele crescer, ir pra universidade para ele “ser alguém”. Ele já é alguém a partir do momento em que ele recebe o nome. Por exemplo, se ele for para ser um doutor, um curador na aldeia, ele recebe o nome, e ele já é chamado pela função. O doutor (Karay) ou o caçador, o agrônomo, sei lá. Sendo que na escola é um período muito longo e tem gente que não consegue ser alguém. Como se diz hoje, na sociedade, “tem que estudar pra ser alguém na vida”, e na maioria das vezes tem pessoas que não conseguem chegar a ser alguém, então é muito contrário nesta concepção de pensar a educação escolar com a educação indígena. Então, por causa disto, veio os mais velhos a questionar as escolas dentro das terras indígenas Guarani. Então acontecem nos anos 2000, 2002, 2001, não lembro bem a data, mas neste período os mais velhos desta região, do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, do Paraná, de vários estados, Rio de Janeiro, São Paulo, se reúnem aqui em Santa Catarina, na Universidade, e vão discutir sobre a educação indígena né. E os mais velhos não abrem mão disto e os professores que estão dentro das escolas, fazendo a tradução dos livros didáticos, da História dos livros didáticos contados pra crianças, então ele começa a ser proibido pelas lideranças (pelos mais velhos) dizendo que não, esta educação não é nossa. E aí começa a gerar um conflito entre professores e indígenas, porque a partir daí começa a surgir a figura do professor indígena. “Vamos contratar Guarani para dar aulas para os Guarani” porque é maior dificuldade pros guarani. Era as duas dificuldades, a criança se comunicar com este professor e o professor se comunicar com esta criança, porque as crianças geralmente nesta idade, não falam a língua portuguesa, só falam na língua Guarani e teve uma época que foi considerado uma escola de má qualidade, o ensino, principalmente na alfabetização, porque as crianças não conseguiam atingir aquele nível de

conhecimento que era proposto pelo professor não indígena. Ou era o professor que era ruim, ou eram as crianças que eram ruins que não conseguiam entender e, geralmente, quando era passado para a Secretaria da Educação, “era o aluno que não consegue, não tem esta capacidade de aprender ou de entender”. Então os guarani, os indígenas lá, são atrasado, não conseguem, então por causa disso aí tudo, foi gerado toda esta revolução. Então, foi pensado neste período o ensino, a capacitação, específica para os Guarani. Em 2002, 2003 se pensou em um magistério bilíngue, Guarani, aonde também um grupo de 82 professores vão e se formam em magistério em guarani, mesma coisa. Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Santa Catarina e neste período eu estava participando deste curso de magistério também, junto com os demais professores. Inclusive a professora Dorotheia é uma pessoa que participou destas discussões com os mais velhos, aqui do estado de Santa Catarina, que também participava deste debate, entre mais velhos, lideranças e órgãos, entidades tipo as universidades.

Outro ponto ressaltado pela cacica foi o fato que, como não existe um modelo ou fórmula já pronta de construir uma educação intercultural, era preciso que os próprios indígenas abrissem estes espaços. E que a presença de indígenas na universidade não era apenas um momento de aprendizagem apenas aos indígenas. Os primeiros estudantes eram aqueles que tinham que construir as primeiras experiências e isso os tornava como uma espécie de desbravadores.

Na licenciatura a gente pode falar de nós mesmos, fazer as pesquisas com os mais velhos nas aldeias, tentar, de todo modo, dentro da universidade, como que a gente é, quais é que são as diferenças, e registrar, e registrar também no papel, aprender a registrar no papel, como acadêmicos, e apresentar nossas pesquisas pra universidade, pros colegas. Então assim pra nós foi um momento muito bacana. Foi uma conquista mesmo. E falando um pouco das dificuldades, a gente sabe que como pioneiros, a gente é sempre aquele que abre caminho, e como a gente abre caminho a

gente tem que ter as ferramentas mais pesadas, a gente tem que ter muito instrumentos, a gente tem que ter muita força de vontade de chegar até o fim. Então a gente foi estas pessoas de abrir este caminhos , por que ninguém tinha, ninguém tem ainda. Então ao mesmo tempo em que a gente aprendia com a academia, com a universidade, ao mesmo tempo a gente tinha que tá passando informação pros coordenadores, pros professores, para própria universidade, fazendo um pouco de nossas reivindicações, contando mais um pouco de nossa história, de nossa realidade que é cada povo.

Kerexu Yxapyry argumentou também que os Guarani eram, segundo ela, “os que mais reclamavam” e um dos exemplos para tal afirmação foi a dificuldade de adaptação com a alimentação no restaurante universitário. Aconteceram muitas reivindicações para que houvesse uma melhor adaptação em relação à refeição oferecida pelo RU. Segundo a cacica, no início os Guarani tentaram se adaptar à refeição oferecida, porém não foram levados a sério pela instituição. E depois que muitos guarani ficaram doentes por enjerir a comida, eles resolveram coletivamente “se retirar do RU”.

“Dois, três dias depois a gente percebeu que a maioria dos Guarani ficou doente e aí também não tinha, não era dos nossos costumes, comer certo tipo de alimentos. (...) Daí nos íamos no mercado, fazíamos nossas vaquinhas e comia então. A gente comia em baixo das arvores quando a gente tinha dinheiro. Quando a gente não tinha, ficava por lá mesmo, tomando agua...”¹²³

¹²³ Em minhas pesquisas pude observar uma grande queixa por parte dos indígenas acadêmicos em relação às alimentações nos restaurantes universitários. A princípio, isto não me parecia destoar tanto daquilo que os estudantes não índios falavam. Aos poucos percebi algumas singularidades (e/ou maior intensidade) destas reclamações. Durante o 3º ENEI, houve uma movimentação por parte dos indígenas com relação a uma mudança na alimentação no RU. A estudante de nutrição (Xokleng/Laklãnō) Txulunh Natieli Favenh Gakran elaborou um cardápio especial para o RU na semana em que ocorreu 3º ENEI na UFSC no ano de 2015. Embora o novo cardápio tenha trazido pequenas alterações ele foi bastante elogiado inclusive pelos estudantes não índios.

Yxapyry ressaltou como pontos positivos do curso, os períodos em que foram realizadas algumas aulas nas aldeias e as possibilidades de conhecer, ouvir e conviver com outros povos tais como os Kaingang e os Xokleng/Laklãnõ. Finalizou sua fala com uma frase que demonstrava um saldo positivo das experiências: “a gente esta em busca da autonomia, e eu acho que estamos conseguindo”.

Para encerrar os debates da mesa, ocorreu a fala da última palestrante da noite Ana Patté, a jovem liderança Xokleng/Laklãnõ e licenciada pela UFSC. Ana começou sua fala dizendo seu nome completo, Ana Roberta Uglõ Patté, ressaltando que Uglõ (seu nome indígena) era o nome de sua bisavó. Segundo ela, para seu povo: “quando a gente põe o nome homenageando o nome de alguma pessoa, ela volta, como espírito na pessoa. Então, no caso, eu sou a minha bisavó”. A jovem indígena Xokleng/Laklãnõ ressaltou também o papel de liderança que tem passado a ocupar em sua comunidade nos últimos anos. “Hoje, atualmente eu sou uma liderança dentro de minha comunidade, fui até nomeada pelo meu cacique como uma liderança jovem e estou à frente da juventude indígena em minha comunidade, com projetos pra fazer oficinas, etc.” Ana resgatou em sua história de vida os caminhos que lhe trouxeram até ali:

Eu fui criada pelos meus avos, pelo meu avô e minha avó que moravam e moram na aldeia, e minha mãe teve que sair pra trabalhar na cidade pra poder me sustentar; eu e meus irmãos somos cinco irmãos; e me deixou com minha avó. E foi ali que eu cresci, falando a língua, vendo a cultura do meu povo, tradição e desde pequena já via a luta de meu povo, meus avôs, meus bisavôs, que eram lideranças e desde criança eu já era metida assim. Se tinha reunião, eu tava lá, no meio, assim. E desde pequena eu via a luta de meu povo, e desde pequena eu dizia assim, eu vou ajudar, eu vou ajudar, um dia eu vou ajudar...

Ao descrever suas experiências na LIISMA, Ana destacou alguns pontos. Entre eles, a sua intenção de fazer o curso, pois teria prestado o vestibular por pedido de sua mãe. Não pretendia se tornar professora, mas mesmo assim acabou passando e frequentando o curso. No entanto considera que a experiência de formação foi uma mudança em sua vida. Conheceu muito sobre as políticas indígenas e sobre os outros povos. Foi, ao lado de outra colega, a mais jovem da turma (tinha apenas dezoito anos quando ingressou) e se perguntava: “o que estou

fazendo aqui no meio desta gente todos bem mais velhos?” Contudo a experiência junto aos colegas foi essencial para sua formação “política”. Segundo a palestrante, na licenciatura ela conheceu o movimento indígena e destacou as experiências no primeiro encontro Nacional de Estudantes indígenas em São Carlos/SP.

A licenciatura, particularmente, foi gratificante para eu ajudar minha comunidade. Hoje eu digo que a licenciatura me deu muita oportunidade pra eu estar aqui, e onde eu estou hoje. Foi ali que eu comecei a ter novas visões. Eu sabia que existiam outros povos, que estavam passando por lutas, mais eu não sabia que a gente podia também pedir ajuda pra eles. Como eles fizeram pra conseguir aquilo? Como eles chegaram naquele caminho onde eles estavam hoje? Então foi aí que eu comecei a conhecer o movimento indígena, através da licenciatura, assim. O secretário que é o Murilo, tudo que ele via ele mandava pra gente. Aí a gente via a oportunidade de um encontro nacional de estudantes indígenas em São Paulo. Vamos embora! Conseguimos uma ajuda com a universidade e com FUNAI.

Ao falar do curso, a Xokleng/Laklãnõ relembrou também seus dramas (e de seu povo) com relação à refeição do RU. Destacou que os Guarani tiveram muitas dificuldades de adaptação com a refeição e esse fato fez com, muitas vezes, procurassem outras opções. Relatou muitas situações de preconceitos, geralmente quando iam ao restaurante universitário, pois sentiam muitos olhares de estranhamento e muitas vezes escutavam frases como “o que estes indígenas estão fazendo aqui?”. Algumas pessoas perguntavam (Ana não sabia bem se por ironia ou ignorância) “vocês precisaram fazer o vestibular?”.

Agente ficava de cara, como assim? Todos precisaram fazer. A gente chegou aqui por mérito também, não é só vocês que entraram aqui porque estudaram mais que a gente, é o mínimo, é o mínimo! Vou falar. Tava falando até pra professora, assim, não sei se eu devo, mas ela disse aqui pode falar, então eu vou falar. É o mínimo que o governo tem que fazer pra gente com todo massacre que ele fez a gente passar, entendeu? O meu povo (aplausos da plateia), o meu povo foi um povo que sofreu muito

massacre, mataram muita gente, sobrou cento e poucas famílias, e daí veio a nossa geração, então é o mínimo que eles têm que fazer pra gente e ainda é pouco. E assim foi, a gente foi levando, durante estes quatro anos, eu achei que a gente dava até uma cor melhor pra universidade (risos da plateia)

A indígena encerrou sua fala como uma “provocação” onde ela relembrou o fato de ter sido oradora durante o ritual de formatura da Licenciatura. Ela contou que pensou em colocar em sua fala a frase “*a universidade não terá mais vida sem as nossas presenças*” (risadas na plateia), porém, no final, acabou achando melhor não fazer aquela fala, devido à solenidade do evento.

Após as falas dos três palestrantes da noite, passou-se então a uma breve rodada de perguntas. A maior parte delas girou em torno das experiências depois de formados, como, por exemplo, a pergunta *como os conhecimentos e experiências adquiridas após a formação estavam influenciando nas suas trajetórias agora?* As respostas seguiram no sentido de que ainda se tratava de um período bastante recente, porém mesmo durante as formações sentiam uma maior amplitude em relação aos seus conhecimentos e relações e isto ajudava bastante nas formações escolares nas aldeias e em suas atuações políticas.

Em meados do ano de 2015 e para finalizar o primeiro semestre letivo, ocorreu o *Seminário Universidade e Educação Intercultural Indígena: Experiências em diálogo, desafios para uma inclusão de qualidade, e construção de espaços para produção e trocas de saberes diversos*, mediado pelo CFH e organizado pelo Núcleo de Estudos de Populações Indígenas (NEPI).¹²⁴. Cheguei a participar de uma das

¹²⁴ O seminário ocorreu como uma das edições anuais de eventos promovidos pelo NEPI em que temas relevantes em relação à antropologia e questões sociopolíticas indigenistas vinham sendo debatidas. O tema PIES já havia sido contemplados em outros ocasiões. Este seminário, além da organização do NEPI, fora promovido conjuntamente com os PPGAS das UFRGS, UFSC, UFG, RIMP Abya Yala: epistemologias ameríndias em rede (ILEA/UFRGS), Ações Afirmativas/Saberes Indígenas na Escola / Núcleo UFRGS e financiado

últimas reuniões do NEPI dedicada à organização do evento. Uma das propostas era dar maior destaque às situações dos estudantes indígenas que frequentavam os cursos regulares da universidade, à discussão sobre as Ações Afirmativas Indígenas na UFSC e os porquês das dificuldades tão grandes de formações, ingresso e o grande número de desistências. No entanto era difícil desviar do tema Licenciatura Intercultural Indígena quando se pensava sobre as experiências de formação de indígenas naquela universidade, e isso se mostrava também naquele evento, quanto mais naquele ano em que havia acontecido a formatura da primeira turma deste curso. A licenciatura se destacou como uma experiência de sucesso, principalmente em relação ao número de alunos formados, fato este que foi um dos principais destaques positivos dos programas de ações afirmativas em cursos regulares voltados aos indígenas naquela (e em outras) universidade.

Compareceram no primeiro dia de evento que ocorreu no auditório do CFH, representantes dos órgãos apoiadores e organizadores do evento que participaram da mesa de abertura que antecedeu a conferência de abertura com o antropólogo Antônio Carlos de Souza Lima, Presidente da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). A professora Edwiges Marta Ioris (Coordenadora NEPI e PPGAS/UFSC), fez alguns comentários a respeito da ausência de conhecimento, por parte da sociedade de Santa Catarina (e brasileira), das existências de grupos indígenas neste Estado e ressaltou a importância da antropologia e, mais especificamente, dos trabalhos de Silvio Coelho, fundador da antropologia catarinense, para esta maior visibilidade dos povos indígenas na região.

Também estiveram presentes nesta mesa de abertura representantes indígenas e, entre eles, novamente a cacica Eunice que ressaltou a importância e alegria de estar mais uma vez na Universidade. Durante sua fala comentou sobre seu processo de formação na Licenciatura ressaltando a simultaneidade de sua formação a outros processos importantes pessoais e de sua comunidade.

O Professor Marcelo Tragtenberg, representante da comissão de Acompanhamento e ações afirmativas da UFSC, destacou em sua fala o “fracasso” que vinham sendo as políticas de vagas suplementares para indígenas nesta instituição, fracasso que deveria ser visto como uma

pele PROCAD/CAPES, Casadinho/CNPq, ILEA/UFRGS, RSIE/UFRGS, CFH/UFSC, PPGAS/UFSC PROEXT/2014 – MEC/PROEXT. Apoio e organização local do NEPI (Núcleo de Estudos de Povos Indígenas), PPGAS/UFSC, Museu de Arqueologia e Etnologia-UFSC (MARquE).

deficiência da instituição e não dos alunos, visto que em outras universidades com políticas bastante similares e mesmo no curso de licenciatura indígena nesta universidade resultados mais promissores foram conquistados.

João Mauricio, representante da FUNAI, afirmou que “a formação no ensino superior vinha qualificando muito o debate político entre a instituição e as populações indígenas do sul do Brasil”. Como exemplo desta ideia ele relembrou uma conferência ocorrida recentemente entre os Xokleng/Laklãnõ e a FUNAI e também os vídeos que os jovens indígenas vinham produzindo.

Na fala do antropólogo do Museu Nacional e presidente da ABA Antônio Carlos de Souza Lima, entre tantas questões apresentadas, destacou uma ideia que vinha sendo debatida no âmbito do MEC e entre indígenas. Era mais uma vez a ideia de universidades indígenas na forma de institutos em redes.

Nesta conferência, os comentários estiveram a cargo dos indígenas. O debate foi mais uma vez coordenado pela antropóloga Edwiges Marta Ioris e contou com os comentários de Aristides Faustino Ciri Neto (Diretor e Professor Xokleng/Laklãnõ) Getúlio Narsizo (Professor Kaingang) Davi Timóteo Martins (Professor Guarani). A liderança da terra Kaingang de Chapecó Getúlio Nascimento, um dos formados pela licenciatura intercultural da UFSC, ressaltou a importância das relações com a universidade para a comunidade de Chapecó. Segundo Getúlio, a terra Kaingang desta região conta com nove escolas. Destacou também que entre a turma formada pela Licenciatura Intercultural indígena da UFSC, treze dos formados eram daquela região. De acordo com Getúlio, essas iniciativas somavam-se às desenvolvidas pela Universidade comunitária de Chapecó (UNOCHAPECÓ) que também desenvolvia um curso de licenciatura voltada à formação de professores indígenas e que já havia formado 95 professores da terra indígena de Chapecó.

A liderança ressaltou também as parcerias entre seu povo e a federal catarinense através da figura da professora Ana Lucia¹²⁵ do departamento de História da UFSC que, há longa data, vinha desenvolvendo projetos ligados à área da educação indígena e que

¹²⁵Após este evento procurei a professora Ana Lucia para conversar sobre as relações de sua pesquisa com a comunidade Kaingang de Chapecó, sobre os seus trabalhos junto à Licenciatura e trocar algumas ideias sobre meu tema de pesquisa e ter suas impressões sobre os processos de inclusão de indígenas na UFSC (e sobre as PIES de maneira geral)

também foi uma das parceiras para a licenciatura intercultural indígena da UFSC. No entanto, salientou alguns desencontros entre indígenas e universidade. Entre uma das queixas estava o descontentamento com a falta de continuidade do curso de licenciatura. Para ele, diante das dificuldades que estavam enfrentando para a consolidação do curso como permanente da universidade se fazia necessário recorrer a estratégias de assegurar mais uma edição, mesmo que fosse realizada através de edital (como tinha ocorrido anteriormente).

Neste evento, um cenário começou a se configurar cada vez mais onde elogios aos parceiros reconhecidos e um descontentamento com as posturas negligentes dos setores mais altos da instituição começaram a se depurar. Em uma frase de Getúlio, identificou como um marcador deste panorama. Seu comentário, exposto com grande indignação, foi que: “o sistema do Estado ainda não se adaptou ao nosso sistema”. Em seguida, aconteceu a fala de Aristides Faustino Criri Neto (Diretor e Professor Xokleng/Laklãnõ) que, como Getúlio, iniciou apresentado dados sobre educação nas Terras Xokleng/Laklãnõ, onde funcionam duas escolas Laklãnõ e uma Guarani.

O professor trouxe a informação que os jovens Xokleng/Laklãnõ, ainda em processo de formação escolar, estavam sendo influenciados pelo sucesso dos acadêmicos indígenas de seu povo. Segundo ele, “*hoje existe orgulho dos jovens em relação a seu povo*” e cada vez mais estes jovens estavam almejando a formação superior como um valor e possibilidade a ser alcançada. Para Aristides, o desejo e demanda por formação superior era tanta que, apesar das ofertas de vagas no ensino superior para indígenas terem tido um grande avanço nos últimos anos, havia dez alunos Xokleng/Laklãnõ em universidades particulares. Isso ocorreu principalmente pelas dificuldades de se manterem em cidades tão distantes de suas comunidades como Florianópolis, por exemplo, e outras cidades onde se encontravam as maiorias das universidades Públicas.

Diante destas questões, as ações de acompanhamento mais próximo tanto de aliados dentro da instituição quanto das convivências com outros de seus grupos (e outros indígenas) foi visto como a marca de distinção entre os sucessos da Licenciatura e os “fracassos” que vinha sendo os sistemas de reservas de vagas nos cursos regulares da universidade. Com estas ideias o professor Xokleng/Laklãnõ terminou seu pronunciamento com a pergunta: “quando irá começar a nova licenciatura?”.

As atividades neste dia foram encerradas com o depoimento de Davi Timóteo Martins (Professor Guarani). Ele falou sobre a

importância da formação superior, ao menos para os Guarani e que a mesma vinha no sentido “não apenas de formar professores, mas também de entender a realidade dos brancos”. Surgiram em suas reivindicações a solicitação de uma nova turma de licenciatura, melhorias para os programas de permanências nos curso regulares e a criação de cursos de pós-graduações voltados aos indígenas. Enfim um maior número de opções e alternativas para os indígenas no ensino superior.

Neste momento da pesquisa, cada vez mais percebi que os conjuntos das forças que movimentaram o fenômeno PIES, por diversas formas ou sentidos, buscaram desvencilhar-se daquilo que eu, pela a minha formação e observação antropológica deste fenômeno e por meio de uma bricolagem entre conceitos e ideias científicas que “povoaram” minha formação acadêmica, se deram por caminhos e desejos para além das *alternativas infernais* entre a *integração assimilacionistas* e/ou a *conservação preservacionista*, em um processo constante de *des-re-territorialização* onde o conceito de território deve ser pensado de forma que abarque “*um mundo*” povoado de relações objetivas e subjetivas, humanos e extra-humanos, “índios” e “brancos”, contextos locais e muitas localizações do Global.

No entanto, todas estas voltas e reviravoltas teóricas e conceituais me mantiveram em constante reelaboração¹²⁶ de uma “ideia/sentimento/desejo/projeto” que escutei em uma das minhas primeiras experiências de campo quando, ao encontrar com João Padilha, ouvi pela primeira vez a frase “*é preciso viver nos dois mundos sem deixar de ser índio*”. Assim, percebo que, ao escutar, observar, debater, vivenciar, refletir, interpretar, ou tentar explicar o que faziam, sentiam ou pensavam os atores que compunham as dinâmicas do “fenômeno” que tentava delimitar enquanto Presença Indígena no Ensino Superior (PIES), tudo isso se somou ou se multiplicou como expressão de sentidos e desejos que, ao recusar a *integração assimilacionista* ou a *conservação isolacionista*, propunha um constante

¹²⁶ Uma constante reelaboração intelectual e perceptiva, porém tensionada entre as relacionalidades coletivas e entre atores-rede que compunham um fenômeno que pensava (e/ou pensávamos) como PIES.

processo de reelaboração de uma espécie de *integração conservacionista*.

Poderia seguir esta narrativa “simplesmente” abordando as falas e dinâmicas destes encontros, escrever páginas sobre mais uma vivência no ENEI no ano de 2015 que ocorreu na UFSC, escrever sobre outros eventos que acompanhei, sobre pessoas que conversei e/ou entrevistei, sobre minhas tentativas atrapalhadas de fazer uma pesquisa sobre o novo curso de Licenciatura começado em 2016, sobre outras muitas situações, acontecimentos e encontros (e desencontros) que ocorreram no ano de 2015, 2016 e até mesmo, alguns no em 2017. No entanto por mais que todos estes momentos e situações possuam detalhes importantes sobre o desenvolvimento das ideias que desenvolvo aqui, bem como tenham deixado “pontas” para novas ideias que venham a ser trabalhadas por outros pesquisadores e com outros propósitos ou pensamentos sobre o tema, sinto que estaria apenas seguindo uma espécie de alegoria que demonstraria um campo exaustivo de investigação.

Os relatos sobre o evento que acabei de narrar, são exemplos dessas ideias, já que se tratou de um evento em que se buscou romper com a lógica de especialistas (brancos) falando sobre índios. A ideia, então, foi mesclar indígenas e especialistas e isso produziu formas e conteúdos diferenciais nas apresentações se comparadas às convencionais e a fala mais marcante do evento¹²⁷, foi da palestrante mais jovem (talvez a mais jovem) do evento. Txulunh Natieli Favenh Gakran (Xokleng/Laklânô) graduanda de nutrição pela UFSC que se colocou como alguém que via naquela oportunidade de fala, um momento de desabafo e apresentação de suas ideias sobre os desafios de formação acadêmica que enfrentavam os indígenas “na UFSC”. Txulunh resgatou suas experiências no curso ressaltando os desencontros e preconceitos vividos enquanto indígena em um curso de nutrição naquela universidade. Contudo, também destacou as transformações que ocorreram por conta de suas posturas e presença dentro deste ambiente: “*Estou ali há pouco tempo, mas já mudei muita coisa. (...) lá, aquela ideia de estereotipo já não se encaixa*”. Ao resgatar suas experiências de pesquisas junto ao curso de nutrição, Txulunh expressa seus questionamentos em relação à ideia de *pirâmide alimentar* e da perspectiva sobre alimentos vista como *simples agregados de substâncias químicas*. Em suas palavras: “*para nós a alimentação não é só um objeto, é também uma carga espiritual*”. Outro trecho de sua fala

¹²⁷ Marcante pela sua repercussão durante e após o evento.

deixou ecoando ideias entre os ouvintes que ao expressar sua revolta em relação aos “antropólogos” que afirmam estar “*dando voz*” aos indígenas, diz: “*vocês [antropólogos] não estão dando voz, a gente já tem voz, vocês tem é que aprender a escutar. O lugar de vocês é aí mesmo*” [referindo-se a nossas posições na plateia].

”

Como as estruturas sobre os dois primeiros ENEI já foram descritas, apresentarei apenas algumas peculiaridades em relação ao 3º encontro. A situação de organização de um ENEI na UFSC se fez em situação bastante peculiar naquele ano de 2015. Desde a primeira edição do evento, o grupo de indígenas estudantes na UFSC reivindicou e negociou para que ocorresse um destes encontros anuais na capital catarinense, no entanto, quando o evento foi conquistado, a maioria dos estudantes que tinham participado desta negociação foram aqueles que tinham cursando a licenciatura intercultural e que, no início daquele ano, havia encerrado suas atividades. Porém, superado este desafio, na semana de 28 de setembro a 02 de outubro ocorreu na Universidade Federal de Santa Catarina o 3º ENEI.

A organização do evento aceitou a colaboração de alunos não índios da universidade e esta foi uma oportunidade de ver e vivenciar o evento por perspectivas diferenciadas daquelas que tinha vivenciado nas duas outras edições. Eu e mais seis colaboradores não índios fomos convidados a participar de uma reunião com o grupo de indígenas estudantes que estava organizando o 3º ENEI. Estiveram presentes, além dos principais organizadores, sendo que alguns que já conhecia de outras situações como nos encontros anteriores, outros que passei a conhecer na reunião. Chamou minha atenção a fala de um dos organizadores que afirmou que anteriormente considerava que não deveriam contar com não índios na organização e manutenção do evento, pois “*o importante era estimular e dar visibilidade ao protagonismo indígena*”, porém, após fazer algumas considerações, chegou à conclusão de que a participação “*dos de fora*” era importante porque uma das propostas daquele encontro era, também, envolver, dar a conhecer ao público universitário as questões e realidades indígenas e desmanchar estereótipos através do contato com o “*índio real*” e isso só poderia ser propiciado em um convívio mais próximo e em situações como esta.

A partir disso, compreendi que a ajuda de não indígenas ao evento deveria se dar muito mais pelo apoio em atividades “menores” e

não diretamente na parte administrativa do evento. Sendo assim, diante da ideia de que deveria estar presente não apenas nas palestras e atividades mais “oficiais” do evento e sabendo da importância de uma participação de uma forma mais orgânica do encontro, decidi me oferecer como colaborador junto ao alojamento dos visitantes.

O alojamento funcionou em um prédio no interior do campus da universidade. E a forma de justificar minha participação neste espaço foi pelo fato de que eu um morador da própria cidade sede. Este ENEI teve como título *Avanços e desafios na organização política e movimento estudantil indígena*, e assim, o tema Movimento Estudantil Indígena ganhou um grande destaque durante o encontro.

Outro ponto que ganhou destaque no evento foi que a universidade deveria ser afetada pelas presenças indígenas e os eventos como os ENEIs eram uma oportunidade para tal e além de ressoarem nas falas de autoridades presentes, estas ideias/princípios foram citadas de diversas formas e em vários momentos por muitos palestrantes e indígenas estudantes que conversei. Ana Patté, em seu pronunciamento na mesa de abertura destacou “*o ENEI, além de um espaço de articulação entre nós, era visto por muitos como um momento de dar visibilidade sobre o protagonismo indígena no espaço acadêmico*”.

Este evento também proporcionou alguns reencontros. Em Campo Grande, havia conversado algumas vezes com Nanh, kaingang acadêmica da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Esta indígena se mostrou bastante envolvida com as políticas estudantis e, sobretudo, com as políticas vinculadas às questões de seu povo e nas questões indígenas de modo geral. Ao conversarmos sobre o tema do evento que trazia a discussão sobre o movimento estudantil indígena e suas relações com as organizações políticas indígenas, a estudante destacou que para ela “*Não existe movimento estudantil indígena, o que há, é movimento indígena*”.

Este encontro também se destacou em relação a sua repercussão (durante e após o seu término) e o quanto a universidade foi envolvida pela singularidade daquele evento. Pensando que os indígenas têm considerado a PIES como “movimento político” e buscado construir relações entre eles e os brancos muitas vezes incorporando e passando a usar as “*mesmas armas*” usadas por estes, como a “*caneta e o papel*”,

por exemplo, e que a maneira mais corriqueira com que a imagem da “sociedade que os cerca” tem sido descrita pelos índios enquanto “*sociedade envolvente*”¹²⁸, “envolver” a “*sociedade envolvente*” parece ser parte importante de suas “estratégias”. É neste sentido, também, que entendo e utilizo-me de conceitos como “*indigenização da modernidade*” e noções como *des-re-territorialização* que são pontos fundamentais das ideias expostas neste trabalho.

Quanto às repercussões posteriores, assim como pude perceber em minha primeira participação no ENEI em São Carlos junto aos indígenas acadêmicos na UFRGS, o momento pós ENEI (assim como pós-formação, pós-licenciatura, pós-conquistas de A.A. indígenas) e os processos de ocupação de territórios como as universidades, significa um momento de novos fôlegos, novas ideias e percepções para outras conquistas de espaços.

Nos meses que se seguiram ao ENEI, novos espaços de protagonismos passaram a ser conquistados na UFSC. Um alojamento indígena dentro da universidade, um maior número de indígenas concorrendo e ingressando no vestibular do ano de 2016, uma nova turma de licenciatura passando a funcionar também neste ano, encontros e debates cada vez mais organizados e protagonizados pelos estudantes e lideranças e muitas outras situações sutis e/ou subjetivas que se tornam difíceis de transmitir por estas linhas.

Passado quase dois anos do ENEI ocorrido na USFC, percebo que estas conquistas ainda reverberam e se destacam nos relatos e nas lembranças e que foram identificadas em muitas conversas, situações e eventos que continuei acompanhando. Esses sentimentos e situações podem ser exemplificados pela seguinte ideia que ouvi de alguns personagens com quem conversei e que compreendem que a PIES na UFSC *devem ser pensadas como antes e depois do 3º ENEI*. Ideia que também aparecia nas falas de estudantes de diversas universidades, etnias e regiões do país, que reconheciam o ENEI como um evento de fundamental importância para repensar suas presenças e o papel delas para as: universidade, suas vidas e para suas comunidades ou culturas.

Em uma longa conversa que tive com um acadêmico da etnia Xavante durante o ENEI em Santa Catarina, este me contou sua história e destacou que sempre havia nutrido a vontade de estudar, que sempre gostou de matemática e quando acabou seu ensino médio desejou cursar engenharia civil. A princípio, sua escolha não esteve ligada às demandas

¹²⁸ E não tanto como ocidental, capitalista, globalizada, moderna, nacional como os brancos costumam se alto referirem.

da comunidade e sim aos seus desejos e aptidões pessoais. O caminho de estudos acabou por distanciá-lo de sua comunidade e segundo ele, de sua cultura. Ao ingressar na universidade como “cotista indígena” passou a ter contato novamente com outros indígenas e mesmo que fossem de outras etnias, aquele convívio e posição que representava para os brancos e seus colegas indígenas o fizeram retornar e se ligar novamente a sua cultura e, de alguma forma, fazer de sua formação um benefício para todos de sua comunidade e para os povos indígenas. Para ele, estar participando de um evento como aquele (o ENEI) estava sendo fundamental para ele repensar muitas coisas.

Apresento esta história como uma espécie de alegoria de muitas situações que pude observar e que talvez o caso deste xavante acadêmico seja um dos exemplos extremos. Falou-se (e fala-se) bastante sobre o potencial de desindigenização que o ensino superior pode carregar, mas muitas vezes, algo menos pensado foi seu potencial contrário: para alguns ingressar no ensino superior pode significar uma ponte para reencontrar parentes ou o próprio retorno para casa.

Considerações gerais

Ao finalizar este trabalho com algumas “considerações gerais” sobre o tema, não pretendo realizar nenhuma tarefa por demais pretenciosa. Até porque, compreendo que “o geral”, deve ser percebido como muito menor do que uma consideração “final”. “O geral” prometido no título deste capítulo de encerramento, apenas anuncia uma revisão das discussões desenvolvidas desde o início desta dissertação.

Ainda em suas primeiras linhas, foi dito se tratar de uma pesquisa pensada a partir de perspectivas de uma “antropologia da política”, ou, como definiu Peirano (1998), um olhar sobre a “política” e sobre o que deve ser definido como tal a partir da “suposição básica de que a categoria política é sempre etnográfica”.

Ao considerar como os diferentes atores sociais compreendem e experimentam a política, precisamos decidir, de alguma forma, quem são estes diferentes atores sociais, e ao partir de uma perspectiva bastante ampliada de quem são estes atores (*sociais*), tal qual aquela proposta pela *Antropologia Simétrica*, em que os atores são tanto humanos (sejam eles índios ou não índios) quanto não-humanos (lugares, ideias, objetos...), a alternativa adotada foi olhar antes para

“um fenômeno” pensado como PIES e a partir da rede que o sustenta/são sustentados, o movimenta e o define; localizando os atores e, assim: escutando, observando e interpretando suas expressões, desejos e movimentações.

A partir daí e, considerando que: *o ‘mundo da política’ não é um dado a priori e precisa ser investigado e definido a partir das formulações e dos comportamentos de atores sociais e de contextos particulares*, compreendo que ,os índios, os principais atores deste processo (fenômeno), têm ,por diversas formas, direcionados suas forças nas direções de “ *viver nas duas culturas, sem deixar de ser índio* ” e que suas lutas ligadas ao ensino superior tem sido onde isso mais se põem com clareza.

Índio, como dizem os “índios”, foi uma palavra inventada pelos brancos para falar mal (ou, erradamente, bem) dos “índios” e, posteriormente, incorporada (e ressignificada) por eles (os “Índios”) para se reconhecerem, serem reconhecidos, se aliarem e lutarem conjuntamente. A partir da construção de um grande coletivo político (auto) denominado *índios*, muitas expressões como “*viver nas duas culturas sem deixar de ser índio*” ou objetos como “*a caneta e o papel*” enquanto novas “*armas*” e a educação escolar (e as universidades) como espaço de batalhas, passam a compor um denominador comum nestas lutas, uniões e alianças.

Não-índios também são engajados nas forças de *des-re-territorialização* para além das “*alternativas infernais*” entre *integração assimilacionistas* ou *conservação isolacionista*. Algo que pude perceber, na UFSC, na UFRGS, nos ENEIs, no CEPI, entre os indígenas de diferentes regiões e etnias, mas também entre brancos (aliados) sendo eles educadores, historiadores, antropólogos, indigenistas e outros; é se alguma ideia poderia generalizar as práxis movimentadas pelas (e para) as PIES seria a de que “*é preciso viver nas duas culturas sem deixar de ser índio*”, pois sinalizam a direção da construção de um processo de *integração (não assimilacionistas)*.

Iniciamos as reflexões desta dissertação com cautela em direção as palavras/atores que guiam os primeiros olhares sobre o tema, pois acredito que antes mesmo de nos dedicarmos a pensar sobre o tema Presença Indígena no Ensino Superior (PIES) devemos olhar com cuidado o que consideramos como Indígena ou Ensino Superior e quais contrastes entre estas duas noções nos fazem pensar acontecimentos em que o encontro destas duas palavras/atores forma um fenômeno a ser pesquisado.

Feito isso, mobilizou-se, enquanto uma ferramenta de reflexão, as ideias de “*indigenização da modernidade*”(SAHLINS) como forma de acesso a novas maneiras de imaginar e descrever as relações entre índios e brancos, sendo que, nem a lógica da aculturação e nem mesmo (ou não apenas) a ressignificação do moderno pelos “mundos índios” são únicas alternativas de compreensão do processo analisado.

Para isso a *indigenização da modernidade* (e as PIES) passaram pelo crivo dos olhares da *Antropologia Simétrica*. Procurou-se desviar das atrações multiculturalistas (ou simplesmente culturalistas) ao “embaralharmos” no Campo de análise tanto humanos quanto não-humanos. Embora a mistura dos humanos (índios e brancos) tenha sido, talvez, o principal propósito e rendimento de seguir por este caminho, percebemos que muitas das atuações de não-humanos (lugares, instituições, discursos, conceitos, palavras, objetos e pesquisas) foram rastreados e são necessários em uma visão conectada para a compreensão das dinâmicas que fazem o fenômeno.

Pesquisadores, contextos e as próprias pesquisas são ponto estratégico importante para a compressão das dinâmicas das PIES e , deste modo, uma atenção ao mapeamento-estado-da-arte sobre estas pesquisa/pesquisadores/pesquisados foi mobilizado para identificar e montar uma cartografia da malha formada por controvérsias, atores e tensionamentos que fazem existir o fenômeno PIES.

Em uma trajetória em que minhas atenções passaram a se voltar a um fenômeno social que se desenrolava a minha volta e passavam a tencionar as reflexões de minha formação acadêmica-intelectual. Entre acontecimentos que coincidiam com minha graduação em Ciências Sociais na Federal do Rio Grande do Sul e mestrado em antropologia em Florianópolis. Entre vivências, observações, conversar e entrevistar. Circulando por reuniões e encontros que se dedicavam ao tema. Em uma saída de campo até a terra Kaingang de Pinhalzinho ou em outras visitas às aldeias. No dia-a-dia de trabalho no Conselho Estadual dos Povos Indígenas ou em viagens e participações dos três primeiros Encontros Nacionais dos Estudantes Indígenas. Comparando as experiências de indígenas em cursos regulares entre UFRGS e UFSC ou no contraste entre estas e aquelas na Licenciatura Indígena do Sul da Mata Atlântica.

Anos de pesquisas e estudos sobre tudo que rastreava e percebia como importante para a compreensão do que significavam os acontecimentos PIES. Mergulhado no processo de investigação passei a entender algumas das características do fenômeno.

Grande parte daquilo que é discutido em relação a PIES são ideias de que as universidades (e a Sociedade) também precisam ser

adaptadas e ressignificar seus imaginários e relações com os “índios”. Serem integradas a um mundo de indigenização. Alguns “temas chaves” parecem tensionar, constantemente, este processo de *des-re-territorialização*, tais como o “retorno” às aldeias/culturas, mudanças nas universidades (e na sociedade), interculturalidade, troca/relações entre saberes, translocalidade e redes sociopolíticas de relações; entre muitos outros.

Como se dão estas presenças? Como elas são pensadas, repensadas e ressignificadas pelos índios? e pelos brancos? Para os “índios”, muitas vezes, “*viver nas duas culturas sem deixar de ser índios*” é tanto algo a ser construído por meio deste processo, quanto um alerta dado aos estudantes, aos *guerreiros desbravadores* que passam por estas (trans)formações. Talvez os principais temas que venha pautando as discussões sobre as PIES, entre os índios ou entre os brancos, são aqueles relacionados às desistências, dificuldades de permanências, conclusões dos cursos. Suas colocações no mercado de trabalho e com isso, também, seus “retornos” (retornos físico, de bens e/ou político) para as aldeias/culturas.

Diante da observação e análise destas situações e comparando estas dinâmicas entre as licenciaturas interculturais (e outros cursos específicos) e as experiências dos indígenas que enfrentam os desafios (“individuais”) de um curso regular, percebo que o perigo (virtual ou real) de *deixar de ser índio* se encontra muito mais na perda das conexões com os seus pares (ou parentes) do que no distanciamento do local (as aldeias) em que estes, em maioria, se encontram.

Ser (e não deixar de ser) índio é uma tarefa coletiva e “*viver nas duas culturas*” através das *Presenças* nas Universidades requer um esforço em conjunto. O “*duplo pertencimento*” (AMARAL, 2010), *pertencimentos acadêmico e étnico-comunitário*, que possibilita a tarefa de permanecer e se formar em um curso acadêmico, parecem ser facilitados quando estes desejos e *batalhas* são trilhados coletivamente.

Na maioria das experiências de programas de inclusão em cursos regulares, estes indígenas acadêmicos têm a ingressado de forma solitária em um curso e uma turma, visto que, em cada um dos cursos, apenas uma vaga é oferecida a cada ano. Enquanto nas licenciaturas interculturais (como no caso da LIISMA da UFSC) percebe-se um aproveitamento nos tempos de formação e no número de alunos que chegam a se formar e que, muitas vezes, superam até outros cursos das universidades, em relação àqueles indígenas espalhados (e separados)

por cursos distintos que tende a ter um resultado muitas vezes frustrante¹²⁹.

Contudo, estas dificuldades têm sido enfrentadas e superadas a cada ano quando percebemos que estes estudantes isolados em seus cursos começam, cada vez mais, a se unirem e ocuparem espaços nos ambientes acadêmicos. Tanto os seus rendimentos em seus cursos melhoram, quanto o “retorno” à aldeia/culturas passam a ser melhor elaborados, pensados e planejados e, muitas vezes, passam a acontecer independente da conclusão de seus cursos. Estar e ocupar a universidade se torna um *retorno* para a aldeia. Ao não estarem sozinhos, as universidades passam também a ser a aldeia e não apenas um lugar do qual devem rapidamente retornar antes que corram o risco de *deixar de ser índios*.

Um dos debates que vem, volta e meia, ressurgindo e tomando força no Brasil, muito orientado pelas experiências de outros países da América Latina, é aquele entorno da criação de *universidade indígena*. Embora isso seja pensado de diversas formas como uma espécie de espaço exclusivo ou predominantemente indígenas, ou ainda dentro de territórios indígenas, a forma que este debate tem assumido com maior força no Brasil é a da criação de redes de institutos, faculdades e/ou cursos que funcionem interligados e (também) em universidades já estabelecidas em todo o país. Em algumas instituições, tem se planejado (e concretizado) alojamentos, Centros de Vivências, grupos de pesquisas, extensões e de atuações políticas e outros espaços coletivos entre indígenas nas universidades.

Unidos e espalhados, espalhados e “em redes”, estas parecem ser as estratégias/tendência que melhor tem surtido efeito para o caminho da *des-re-territorialização* e/ou de um constante processo de “*indigenização da modernidade/Universidade*”. Uma construção de alternativas ou *linhas de fugas* para além das alternativas infernais entre a *integração assimilacionistas* e a *conservação isolacionista* e como comentado por Sahlins, uma das principais características da *indigenização da modernidade* é a *translocalidade* das culturas (indígenas), um processo em que “a ordem indígena engloba a moderna”. (SAHLINS, 1997b, p. 116).

¹²⁹ Em verdade, muito pouco se sabe sobre as trajetórias dos “desistentes” pra que possam ser enquadradas como fracassos ou frustrantes. Acredito que uma avaliação mais interessante sobre estas desistências necessitaria de um maior tempo e uma comparação entre as avaliações individuais e coletivas destas experiências e suas repercussões.

A união dos indígenas na universidade não deve ser percebida como uma unificação das PIES, pois alguns dos aspectos positivos destas experiências são as suas variantes, suas alternativas e o caráter constantemente experimental e dialógico de suas formulações. Não apenas aqueles cursos que parecem mais claramente se reverter em “retornos” às aldeias, mas todos aqueles em que as aptidões e desejos dos indígenas de se dedicarem a ocupar com suas presenças as licenciaturas culturais, cursos específicos, vagas em pós-graduações, criação de pós-graduações. Estes caminhos parecem somar e multiplicar as alternativas e possibilidades. Alternativas que não se reduzam à assimilação (deixar de ser indígenas) nem ao isolamento (terem que ser “índios/primitivos”). Dar visibilidade, mudar percepções, práticas e conceitos, trocar/relacionar saberes, “interculturalizar”, “retornar” para a aldeia sem precisar se isolar da universidade e da *sociedade envolvente*, envolver a sociedade (envolvente). Neste sentido é que estes estudantes (guerreiros) lançam-se a “batalha” por seus territórios e em um constante processo de des-re-territorialização. Viver nas duas culturas, sem deixar de ser índio.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Nina Paiva, **Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, UFRJ/MN/PPGAS. 2008.

ALMEIDA, Mauro. 2007. **Em Favor da Florestania**. Entrevista concedida à Renato Sztutman. Revista Trópico. Disponível em: www.uol.com.br/tropico. Acesso em: 07 de abr. de 2017.

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR. 2010.

ANGNES, Juliane Sachser. **O ensino superior para os povos indígenas: ingresso/permanência/desistência/conclusão dos estudantes indígenas da universidade estadual do centro oeste (Unicentro)**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2010.

ATHAYDE, Fernando Luís Oliveira. **Ações afirmativas, cotas e a inserção de acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS, 2010.

BARNES, Eduardo Vieira. **Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas**. In: SOUZA, Cassio Noronha Inglez de (Org.); ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (Org.); LIMA, Antônio Carlos de Souza (Org.); Matos, M. H. O. (Org.). Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II. 1. Ed., 2010.

BARRETO, João Paulo Lima. **Wai-Mahsã: Peixes e Humanos Um ensaio de Antropologia Indígena**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Antropologia Social. Manaus/AM, 2013.

BATERSON, Gregory. **Naven: um esboço dos problemas sugeridos por um retrato compósito, realizado a partir de três perspectivas, da cultura de uma tribo da Nova Guiné** / Gregory Bateson ; tradução Magda Lopes. – 2. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

BEELO, Luciane. **A permanência de estudantes indígenas na UFRGS: uma oportunidade para (re)pensarmos nossas posturas**. Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis. 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Por que querem e por que não querem escola os guarani?** In: Tellus, ano 4, n.7, out. 2004

BERGSON, H. **Textos escolhidos**. Col. Os Pensadores São Paulo: Abril Cultural, 1979b.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas, SP: Autores associados, 2005

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

BROCHADO, José P. **“A expansão dos Tupi e da cerâmica da tradição policroma amazônica”**. Dédalo, 27:65-82.1989.

CABALZAR, Aloisio (org.), **Manejo do mundo. Conhecimentos e práticas dos povos indígenas do Rio Negro, Noroeste Amazônico**. ISA-São Paulo & FOIRN-São Gabriel da Cachoeira. 2010.

CADAVAL, Roberta de Souza. **Transcendendo Fronteiras Entre Saberes: etnografia e interculturalidade entre os estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pelotas como requisito para obtenção do Título de Mestre em Antropologia.

CAJUEIRO, Rodrigo & ROSENTHAL, Vinícius. **Levantamento de ações afirmativas voltadas aos povos indígenas em universidades públicas federais e estaduais do Brasil.** 2008.

CALLON, Michel. "Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Briec Bay." Pp. 196-233 in *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge*, edited by John Law. London: Routledge & Kegan Paul. 1986.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas.** São Paulo: Cosac Naify. 2009.

CARNEIRO, Leonardo Garcia. **“POSSO SER O QUE VOCÊ É SEM DEIXAR DE SER O QUE SOU!”: a presença de estudantes indígenas na UFRGS – perspectivas para pensar a indigenização da “modernidade”** Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2013.

CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de. **A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia/GO, 2010.

CARVALHO, Fabíola & CARVALHO, Fábio de Almeida. **“A Experiência de Formação de Professores Indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima”.** In: MATO, Daniel (coord.) *Diversidad Cultural e interculturalidad em educación superior. Experiencias em America Latina y el Caribe (IESALC).* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp. 157-166. 2008

CATAFESTO DE SOUZA, José Otavio. **Perspectivas Ameríndias Integradas ao Universal Acadêmico: O lugar dos indígenas na Transformação Polifônica da Estrutura de Ensino Superior no Brasil.** In: Bergamaschi, M. A.; Nabarro, E.; Benites, A. (Orgs.). *Estudantes Indígenas no Ensino Superior - uma abordagem a partir da experiência na UFRGS.* Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2013.

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. ANPEd, out. 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/marilenachauianped2003.doc>.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado: Pesquisas de Antropologia Política**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1974.

COKN, Clarice. **A cultura nas escolas indígenas**. In: Manuela Carneiro da Cunha; Pedro de Niemeyer Cesarino. (Org.). Políticas Culturais e Povos Indígenas. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, v. 1, p. 313-338.

DAL“BÓ, Talita Lazarin. **Perspectivas antropológicas sobre a inclusão de índios no ensino superior**. IN: II seminário dos povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas culturais na universidade. 2007.

DAL“BÓ, Talita. Lazarin. **Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar. Uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”**. Dissertação de Mestrado, PPGAS-UFSCar. 2010.

DA MATTA, Roberto. 1978. **“O ofício do etnólogo ou como ter ,anthropological blues”**. In: Edson de Oliveira Nunes (org.), A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Zahar.

DARELLA, Maria Dorothea Post. **Ore roipotã yvy porã 'nósqueremos terra boa': territorialização guarani no litoral de Santa Catarina - Brasil**. São Paulo, Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____ ; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DE PAULA, Luis Roberto de. **O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais**. Rev. bras. Estud. pedagóg. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 795-810, set./dez. 2013.

DURKHEIM. Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DOS ANJOS. José Carlos. **Religiões Afro-Brasileiras e políticas de reservas de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, in: Cotas nas Universidades: análise dos processos de decisão.

DOEBLBER; M. B.; BRITO, P. O. **Estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras: análise a partir das produções de dissertações e teses**. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1202-0.pdf. Acesso em: 08 de Jun. de 2015.

DOS SANTOS. Augusto Ventura. **Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)** Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social. 2016.

DOS SANTOS. Augusto Ventura e TERENA Luiz Henrique Eloy Amado. **Os Terena e o ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul**. In: Políticas culturais e povos indígenas/ organização Manuela Carneiro da Cunha, Pedro de Niermeyer Cesarino. – 1. Ed. – São Paulo: Cultura Academica, 2014.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas. 2011.

ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS / Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

FABIAN, J. **O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece seu objeto**. Tradução de Denise Jardim Duarte. Petrópolis, Vozes, 2013.

FRAGA, Isabela. **“Diploma de Tradição”**. In: Revista Ciência Hoje. Março, 279, vol. 47, pp 47-50.2010. Disponível em:

<http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2011/279/diploma-de-tradicao>
(acesso em 03/12/2015)

FREITAS, A. E. C.; ROSA, R. R. G. **Diagnóstico do programa de bolsas de manutenção da Diakonisches Werk para estudantes indígenas na UNIJUÍ**. Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais - NIT/PPGAS/UFRGS. 2003.

FOUCALT, M. **As Palavras e as coisas**. São Paulo. Martins Fontes, 1981.

GASPARINI, Nathalia. **Experiência docente no curso de leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas**: Diálogo entre educação linguística, agência de letramento e educação. Trabalho de Conclusão de Curso de licenciatura em Letras/UFRGS- Porto alegre 2013

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papiрус, 1989a.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GOMES, Ana Maria R. e MIRANDA, Shirley Aparecida de. **A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das "culturas" entre os Xakriabá e os Pataxó**. In: Políticas culturais e povos indígenas/ organização Manuela Carneiro da Cunha, Pedro de Niermeyer Cesarino. – 1. Ed. – São Paulo: Cultura Academica, 2014.

HOFFMANN, Maria Barroso. **Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil**. Comunicação apresentada no Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas do 1º Congresso Latinoamericano de Antropologia – ALA, realizado em Rosário, Argentina, 2005.

HUGO, Graeme J. **Population Mobility in West Java**. Yogyakarta: Gadjah Mada University Press. 1978.

JODAS, Juliana. **Entre diversidade e diferença: o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2012.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva. 8ª ed., 2003.

KUPER, Adam. **Antropólogos e Antropologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1978.

_____. **A Reinvenção da Sociedade Primitiva: transformações de um mito**. Recife: UFPE. 2008.

KURROSCHI, Andréia Rosa da Silva e BERGAMASCHI Maria Aparecida. **Estudantes Indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural**. In: Presença indígena na cidade : reflexões, ações e políticas / organização Rosa Maris Rosado, Luiz Fernando Caldas Fagundes; realização Núcleo de Políticas Públicas para Povos Indígenas. – Porto Alegre : Gráfica Hartmann, 2013.

KUSCHNIR, K. **“Antropologia e política”**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 22, 64, pp. 163-167 . 2007.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 1994.

_____; WOOIGAR, S. **A Vida de Laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1997.

_____. **Reagregando o social: uma introdução a teoria do ator-rede**. EDUSC: São Paulo, 2012.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história**. In: Antropologia Estrutural II. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 4ª ed. P. 328-366, 1993

LOPES, Alessandro. **Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul: uma perspectiva etnográfica**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pelotas. 2014.

LOPES DA SILVA Aracy . **Uma antropologia da educação no Brasil reflexões a partir da escolarização indígena** In LOPES DA SILVA Aracy FERREIRA Manaria Kawall Leal (Org) Antropologia historia e educação a questão indígena e a escola. São Paulo Global 2001 p 29 43

LUCIANO, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

_____; HOFFMANN, M. B.; (2010). **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília, DF: Centro Indígena de Pesquisas.

_____. **Projeto é como branco trabalha: as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do Alto Rio Negro**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, 2006.

_____. **A lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade**. <http://www.laced.etc.br/site/2012>.

_____. **O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas**. In: NASCIMENTO, Adir Castro et al (org.). Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade. Campo Grande: UCDB, 2009.

NIVYGÃNH. Andila. **A trilha de minha formação**. In: RS ÍNDIO, cartografia sobre a produção do conhecimento. Organizadores: DA SILVA, Gilberto Ferreira; PENNA, Rejane; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha- Porto Alegre: EDIPUCRS. 2009

NOELLI, Francisco. **“As hipóteses sobre o centro de origem e rotas de expansão dos Tupi”**. Revista de Antropologia, 39(2):7-53. 1996.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pósgraduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2007.

MACEDO BARROSO, Maria. 2005. **Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil**. In: Primer Congreso Latinoamericano de Antropología, Rosário. 1º Congreso Latinoamericano de Antropología, 2005.

MARCOLINO, Denize Leticia. **Saúde das Mulheres Indígenas no Brasil: Uma revisão integrada**. Trabalho de Conclusão de Curso de Enfermagem/UFRGS- Porto alegre 2012.

MARCUS, George E. **Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal**. Alteridades, n. 11. pp. 111 – 127, 2001.

MEC, Ministério da Educação. **Relatório do Seminário Nacional de avaliação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND**. Manuscrito, Brasília. 2007.

MELO, Clarissa Rocha de. **Corpos que falam em silêncio: escola, corpo e tempo entre os Guarani**. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. **Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os Guarani**. IN: Educação indígena : reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização / Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Beleni Saléte Grando, Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque, organização. – Florianópolis : Ed. da UFSC, 2012.

_____. **Da Universidade à casa de rezas guarani e vice-versa: Reflexões sobre a presença indígena no Ensino Superior a partir da experiência Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC /**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de

Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. - Florianópolis, SC, 2014.

MORELO, Bruna. **Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens** / Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre. 2014

MESSEDER, Marcos Luciano Lopes. **A construção da licenciatura indígena da UNEB: Dilemas, desafios, limites e possibilidades.** PPP, UNEB. 2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo.** Brasília: Paralelo 15. Ed. UNESP: São Paulo, 2006.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

PALADINO, M. (2013). **Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior.** In: Bergamaschi, M. A.; Nabarro, E.; Benites, A. (Orgs.). *Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS.* Porto Alegre: Ed. UFRGS.

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

PRADELLA. Luiz Gustavo Souza **O „índio“ genérico: contato em desencontro.** IN: *Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.* Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas. Coordenação de Direitos Humanos. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008

PEIRANO, Mariza. **Antropologia política, ciência política e antropologia da política**, Três Ensaio Breves. Brasília, UnB, “Série Antropologia”, n. 230, pp. 17-29, 1998.

_____. **Etnografia não é método**. Horizontes antropológicos, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PIGNARRE, P. & STENGERS, I. **La sorcellerie capitaliste: pratiques de désenvoûtement**. Paris: La Découverte, 2005.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Brasília: Univ. de Brasília, 247 p., 1991.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ROSA, Rogério Réus Gonçalves da. **Os kujà são diferentes: um estudo etnológico do complexo xamânico dos Kaingang da terra indígena Votouro**. Tese de doutorado, UFRGS, Porto Alegre 2005.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1990

_____. **Adeus aos tristes tropos: a etnografia no contexto da moderna teoria mundial** In: Cultura na prática. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004. p.503- 534.

_____. **Cosmologias do capitalismo: o setor transpácífico do “sistema mundial”** In: Cultura na prática. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004. P. 445-502.

_____. **O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um objeto em extinção (parte I)**. Rio de Janeiro, Mana, v. 3, n1, abr, 1997a.p. 41-73.

_____. **O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um objeto em**

extinção (parte II). Rio de Janeiro, *Mana*, v. 3, n2, out, 1997b. p.103-150.

SILVA, Sérgio Baptista da. **Xamanismo e ontologia entre os coletivo kaingang no Rio Grande do Sul.** In: CRISTINA, Eliane. *Religiões e religiosidades no Rio Grande do Sul: manifestações da religiosidade indígena.* ANPUH: São Paulo, 2014. pp 69 – 96.

SANTOS, Boaventura de Sousa e FILHO, Naomar de Almeida: **A universidade no século XXI. Para uma universidade nova.** Coimbra: Edições Almedina, 2008.

SANTOS, Silvio Coelho. **Educação e Sociedades tribais.** Porto Alegre: Movimento. 1975.

_____. **Índios e brancos no Sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng.** Porto Alegre: Movimento; Florianópolis: Edeme, 313p. 1973.

_____. **Os Índios Xokleng: Memória Visual.** Florianópolis. Ed da UFSC. 1997.

_____. **A Antropologia em Santa Catarina.** In: *Memória da Antropologia no Sul do Brasil.* Florianópolis. Editora da UFSC:ABA. 2006.

SCHMITZ, P.I. (coord.) 2006. **A ocupação pré-histórica do Litoral Meridional do Brasil.** *Pesquisas, Antropologia* 63. São Leopoldo, Instituto Anchietano de Pesquisas/UNISINOS.

SOUZA, Hellen Cristina. **Educação Superior para indígenas no Brasil: mapeamento provisório.** Tangara da Serra, Mato Grosso: Unemat/Unesco, 100p., 2003

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de, **“Trilhas de Conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de Fomento a ações afirmativas no Ensino Superior”.** In: MATO, Daniel (coord.) *Diversidad Cultural e interculturalidad em educación superior. Experiencias em America Latina y el Caribe*

(IESALC). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp 167-176. 2008.

_____; BARROSO-HOFFMANN, Maria; PERES, Sidnei Clemente. **Notas sobre os Antecedentes Históricos das Idéias de “Etnodesenvolvimento” e de “Acesso de Indígenas ao Ensino Superior” no Brasil.** LACED/Museu Nacional-UFRJ

_____. **Um Grande Cerco de Paz. Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado no Brasil.** Petrópolis: Vozes. 335 pp. 1995.

_____; HOFFMANN, Maria Barroso. **Desafios para uma educação superior Para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados.** Trilhas do Conhecimento/ LACED – Departamento denAntropologia/Museu Nacional-UFRJ, 2004

_____.(Org.)**A educação superior de indígenas no Brasil [recurso eletrônico]: balanços e perspectivas /** organização Antônio Carlos de Souza Lima. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

_____. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: As Cotas bastam? Opinião.** Uma contribuição do autor ao projeto Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEAES, realizado pela FLACSO-Brasil com apoio da Fundação Ford), N. 5, 2012.

STRATHERN, Marilyn. **Parentesco, direito e o inesperado: parentes são sempre uma surpresa.** 1. ed. São Paulo: Editora Unifesp, 2015.

_____. **O efeito etnográfico e outros ensaios.** Coordenação editorial: Florencia Ferrari Tradução: Iracema Dulley, Jamille Pinheiro e Luísa Valentini. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **A esquerda, de modo vital, tem necessidade de que as pessoas pensem**. Entrevista concedida à Pierre Chaillan. *Jornal Parisiense L'Humanité*, 15 de julho de 2013. Disponível em: www.climacom.mudancasclimaticas.net.br/?p=2965. Acesso em: 15 de abr. 2017.

SZTUTMAN, Renato, **Metamorfoses do Contra-Estado**, Ponto Urbe [Online], 13 | 2013, posto online no dia 31 Dezembro 2013. DOI : 10.4000/pontourbe.893 Disponível em: <http://pontourbe.revues.org/>. Acesso em: 30 de set. de 2016.

TASSINARI, Antonella. **Múltiplas infâncias: O que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A sociedade contra escola**. Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais - ANPOCS, 2009.

_____. **Indígenas na Universidade: resultados e desafios da inclusão de estudantes indígenas através da Política de Ações Afirmativas da UFSC (2008-2015)**. A ser publicado (repassado pelo autor).

_____. **Antropologia, educação e diversidade**. In: CARDOSO, V. (Org.). *Diálogos transversais em antropologia*. Florianópolis: UFSC/PPGAS, 2008. p. 161-176

TERENA, Marcos. **O estudante indígena no ensino superior**. In: *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS / Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

TRAGTENBERG, Marcelo. **O processo de elaboração e aprovação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina**. In: SANTOS, Jocélio Teles do (Org.).

Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão. Salvador:CEAO,2012, p. 235-256.

_____. ; BOING, A.C. ; BOING, A.F. ; TASSINARI, A. M. I. . **Impacto das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina (2008-2011)**. In: Jocélio Teles dos Santos. (Org.). O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012). 1ed.Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2013, v. 1, p. 203-240.

_____, BOING, Alexandra, BOING, Antonio, TASSINARI, Antonella. 2013. **Impacto das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina (2008-2011)** In SANTOS, Jocélio Teles do (Org.). Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, p.203-240. O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012).

VENTURINI, Tomasso. 2009. **Diving in Magma: How to explore Controversies with Actor- Network Theory**. In: *Public Understanding of Science*. 19(3), 258-273.

_____. 2012. **Building on faults: how to represent controversies with digital methods**. *Public Understanding of Science*, 21.7: 796-812

VEIGA, Juracilda. **Cosmologia kaingang e suas práticas rituais**. In: Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos kaingang. EDUEL: Londrina, p. 267 – 284, 2004.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Observando o familiar**. In: NUNES, E. de O. (Org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 36-47. 1978.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify. 2002.

_____. **'"Transformação' na antropologia, transformação da 'antropologia'".** *Mana. Estudos de Antropologia Social*, 18(1):151-171. 2012.

_____. **Os involuntários da pátria: elogio ao subdesenvolvimento** Edições Chão da Feira Caderno de Leituras / Série Intempestiva Projeto gráfico - Mateus Acioli Maio de 2017.

_____. **“Filiação intensiva e aliança demoníaca”.** *Novos Estudos do Cebrap*, 77:91-126. 2007.

WEBER, Cátia. **Tornar-Se Professora Xokleng/Laklãnõ: Escolarização, Ensino Superior e Identidade Étnica.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação 2007.