



Grupo Estratégico de Análise da
Educação Superior no Brasil

ISSN 2317-3246

A QUESTÃO INDÍGENA **NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Lucia Alberta Andrade de Oliveira
(Org.)

Cadernos do GEA, n.10, jul.-dez. 2016

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Brasil

Salete Valesan Camba – Diretora

Marcelle Tenório – Assistente de Direção

Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior/Fundação Ford

André Lázaro – Coordenador

Carolina Castro Silva e Luciano Cerqueira – Assistentes de Pesquisa

Laboratório de Políticas Públicas/UERJ

Emir Sader – Coordenador

André Lázaro, Gaudêncio Frigotto e Zacarias Jaegger Gama – Comitê Gestor

Carmen da Matta – Coordenadora Técnica de Projetos Institucionais

Felipe B. Campanuci Queiroz – Coordenador Técnico de Projetos Institucionais

Carla Navarro – Bolsista Técnica Proatec/Depesq/SR-2

Carolina Costa, Pedro Gesteira e Viviane Marques – Bolsistas de Extensão

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

C122 Cadernos do GEA – n. 10 (jul./jdez. 2016). – Rio de Janeiro :
FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012-
v.

Semestral
ISSN 2317-3246

1. Ensino superior – Brasil – Periódicos. 2. Programas de
ação afirmativa – Brasil – Periódicos. I. Grupo Estratégico de Análise
da Educação Superior no Brasil. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Laboratório de Políticas Públicas.

CDU 378(81)(05)

André Lázaro
Editor

Carmen da Matta
Editora Executiva

Marcelo Giardino
Projeto Gráfico

Pedro Biz
Diagramação

Wendell Setubal
Revisão

Luciano Cerqueira
Revisão

Bárbara Corrêa dos Reis
Tradução de Inglês

Carolina Costa e Viviane Marques
Assistentes de Edição

FLACSO-Brasil/GEA e LPP-UERJ

Rua São Francisco Xavier, 524/12.111/Bloco-F/subsalas 8 e 9

Maracanã – CEP 20550-013 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Tel.: 55 21 2234-0969/2334-0890/E-mail: uerj-lpp@gmail.com

<<http://www.flacso.org.br/gea>> e <<http://www.lpp.uerj.br>>

SUMÁRIO

Editorial	
Indígenas nas universidades brasileiras: estudos sobre práticas	 3
<i>André Lázaro e Renata Montechiare</i>	
Resumo (Abstract)	 7
A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010)	 9
<i>Lucia Alberta Andrade de Oliveira</i>	
Índios antropólogos: apontamentos sobre a produção de dissertações por Tukano orientais no PPGAS/UFAM	 14
<i>Melissa Santana de Oliveira</i>	
Ingresso de indígenas em cursos regulares nas universidades e desafios da interculturalidade: o caso da UFSCar	 27
<i>Clarice Cohn e Talita Lazarin Dal'Bó</i>	
Veiculação de propriedade intelectual indígena na universidade: um desafio para todos	 38
<i>João Rivelino Rezende Barreto</i>	
Resultados e desafios da inclusão de estudantes indígenas pela política de ações afirmativas da UFSC	 43
<i>Antonella Tassinari</i>	
A experiência na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC	 52
<i>Clarissa Rocha de Melo</i>	
Projeto Vidas Paralelas Indígenas no ensino-pesquisa-extensão: uma experiência acadêmica na UnB	 58
<i>Maristela Sousa Torres, Laura Celeste Gonçalves Cardoso e Tânia Pinto Pereira</i>	

EDITORIAL

INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: ESTUDOS SOBRE PRÁTICAS

André Lázaro* e Renata Montechiare**

Este número 10 dos *Cadernos do GEA* traz relevantes contribuições de pesquisadores/as indígenas e não indígenas que se dedicaram a estudar aspectos do ingresso de estudantes indígenas na educação superior. Não se trata apenas de quantificar esse ingresso: o perfil da população indígena brasileira impõe que a dimensão qualitativa dessa presença seja considerada. O Brasil é um dos países com maior diversidade indígena nas Américas. Segundo o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE):

(...) no total, foram contabilizadas 305 etnias. Dentro das terras [indígenas], foram contadas 250 e fora das terras, 300 etnias. Para efeito do Censo Demográfico 2010, considerou-se etnia ou povo a comunidade definida por afinidades linguísticas, culturais e sociais.¹

Tal diversidade se traduz também em grande variedade de interesses e condições de acesso e posse da terra, uso da língua materna e frequência à escola. Do total de praticamente 900 mil indígenas no Brasil, 37,4% falavam ao menos uma língua indígena, enquanto 76,9% declararam falar o português. A perda de línguas indígenas é um processo que se encontra em rápida expansão e equivale a perder um elo na formação humana, um ponto de vista único e singular sobre a vida, o mundo e o universo.

A partir de 1988, a Constituição Federal reconhece o direito dos povos indígenas a suas terras ancestrais e a uma

educação própria, em sua língua materna.² Embora até hoje, passados quase trinta anos de sua promulgação, não tenha sido concluída a demarcação das terras para “proteger e fazer respeitar todos os seus bens”, os povos indígenas continuam a luta pelo reconhecimento de suas diferenças, como alerta o professor Gersem Baniwa:

A marca principal dos direitos indígenas é a diferença e a equivalência e não a igualdade ou similaridade, em razão da qual os povos indígenas têm reivindicado tratamento diferenciado em que o foco da política seja a valorização e o reconhecimento das diferenças e da diversidade e não a inclusão e homogeneização das políticas, mesmo no âmbito das políticas para a diversidade ou minorias sociais.³

O melhor conhecimento sobre os distintos povos indígenas e suas relações com a educação superior é, portanto, parte fundamental da luta pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas e pela valorização do imenso patrimônio cultural e linguístico desses povos. Não se trata de um favor, uma benesse, um presente, uma concessão: ao contrário, a questão tem valor estratégico para toda a sociedade brasileira e para o planeta.

O acesso ao ensino superior por indígenas não é apenas um direito, é também uma necessidade deles e um desejo da

* Professor da Faculdade de Comunicação Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FCS/UERJ). Pesquisador da FLACSO-Brasil, onde coordena o Projeto Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), com apoio da Fundação Ford e parceria com o Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ). Diretor da Fundação Santillana no Brasil.

** Doutoranda em Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

¹ Censo Demográfico 2010. Características Gerais dos Indígenas. Resultado do Universo. IBGE, 2012, p.85.

² Constituição Federal: o art. 210, § 2º, *assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*. No art. 231, é reconhecido o direito a sua organização social, costumes, línguas e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Cf.: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Parecer CNE/CEB, nº 13, de 5/5/2012.

³ BANIWA, G. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. In: *Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano*, jan. 2013, p.18-21. Disponível em: <<http://flacso.org.br/>>. Acesso em: 11/7/2016.

sociedade brasileira, na medida em que os povos indígenas administram hoje mais de 13% do território nacional, sendo que na Amazônia Legal este percentual sobe para 23%. Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte, comunicação, mas, também de possibilitá-las condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e com a sociedade nacional no que tange a interesses comuns e nacionais, como, por exemplo, a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira. (Id.ib.)

O Projeto Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), uma parceria da FLACSO/Brasil e do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LPP/UERJ), com apoio da Fundação Ford, apresenta esta edição como expressão de um compromisso político e educacional. O número 10 dos *Cadernos do GEA* traz artigos que discutem e analisam a presença de indígenas nas universidades brasileiras e o quanto essa participação reorganiza as relações sociais entre os membros da comunidade acadêmica, na mesma proporção em que incita à reflexão sobre os modos de produção do conhecimento científico.

Ao receber estudantes indígenas, as universidades precisam trabalhar pela permanência e defesa dos direitos dos mesmos frente às reações conservadoras internas e externas aos *campi* e reconhecer que essa presença pressupõe revisões epistemológicas profundas. Apoiar a formação de intelectuais indígenas significa rever a gênese do conhecimento no formato ocidental incorporado pela academia brasileira e permitir discutir seus paradigmas. Ainda que todos os estudantes apóiem às universidades experiências a partir de sua trajetória pessoal e intelectual, uma política que demanda a participação de indígenas como produtores de sentidos deve estar aberta o suficiente para se confrontar com as próprias contradições do conhecimento que produz, como produz, para quem produz e como é apropriado o saber que cria e sistematiza.

Os trabalhos aqui reunidos convidam-nos a conhecer o caminho percorrido por muitos indígenas até chegarem à universidade: da escolarização nos territórios de origem, por meio de instituições religiosas – e as idiosincrasias desse processo – até as experiências de formação dialógica que trazem o saber concreto das aldeias como parte da aprendizagem formal. Os artigos apontam que esse contato inicial na

escola é determinante futuramente, não apenas para a participação dos indígenas nos espaços tradicionalmente “brancos”, como para sua escolha entre mobilizar conhecimentos tradicionais e/ou científicos nos diversos espaços em que atuam, seja na universidade, seja entre seus parentes.

Lucia Alberta Andrade de Oliveira, organizadora deste número, abre a série de trabalhos comentando a Lei nº 9394/1996 e as diretrizes pedagógicas específicas para a formação de professores indígenas. Trata da criação, no Brasil, de cursos de magistério intercultural indígena para formar professores e professoras da educação infantil e do ensino fundamental nos territórios indígenas e aponta a grande demanda de formação superior para profissionais de nível médio dessas escolas. A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) foi pioneira nesse curso, resultado de um grupo de trabalho que se estendeu entre os anos de 1997 e 1999, reunindo órgãos públicos e organizações sociais no estado. O avanço desse trabalho resultou no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e na criação da Faculdade Superior Indígena. Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), que promoveu a ampliação da oferta de cursos de formação de professores indígenas pelas universidades federais. O artigo defende a centralidade de ações estruturais, como as citadas, para estreitar o diálogo da universidade com os povos indígenas, sempre marginalizados em seus conhecimentos e modos de transmissão.

A autora Melissa Santana de Oliveira analisa como seus colegas do Mestrado em Antropologia Social concluíram a pós-graduação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Percorre a trajetória comum a muitos indígenas do Alto Rio Negro em sua formação inicial junto aos missionários salesianos, passando pelas iniciativas de construção de conhecimento integrado entre indígenas e não indígenas, e a forma como esse processo interferiu nas escolhas de objeto de estudos dos mestres antropólogos indígenas. Mostra como a luta pela regulamentação da política de cotas na pós-graduação, revogada em 2012, após três anos de implementação, e finalmente aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFAM, em 2016, integra-se a um movimento mais amplo de reflexões sobre a apropriação do saber indígena no cotidiano da produção acadêmica dos que passam a conviver com os alunos cotistas. Essa nova dinâmica requer repensar tanto as regras quanto as premissas do conhecimento produzido, por meio de experiências testadas pela primeira vez nesse contexto, tais como a autoria compartilhada entre pesquisadores e indígenas e a adoção da língua Tukano para o texto final das dissertações dos estudantes.

Clarice Cohn e Talita Lazarin Dal’Bó discutem o contexto das políticas de inclusão de estudantes indígenas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e as contradições inerentes à compreensão sobre os parâmetros da iniciativa, de divergências sobre autodeclaração indígena, aos métodos de avaliação para o vestibular diferenciado. Sobre este último, as antropólogas comentam os debates sobre métodos e a inclusão de supostos contextos do mundo indígena para responder questões sobre Álgebra ou Física: tentativas, acertos e equívocos de se arriscar a construir uma política pública inovadora. Em termos positivos mais atuais, em 2016 a universidade recebeu 43 estudantes indígenas, número crescente desde a primeira turma, em 2009. Além do trabalho para o ingresso, há políticas de permanência, articulando parcerias institucionais para a oferta de bolsas de estudo. De todo modo, a experiência do estudante indígena na universidade vai além dos recursos financeiros para sua permanência. As autoras relatam as cobranças sofridas quando se tornam mais um estudante no enorme e complexo conjunto da universidade, que exigem dos indígenas que ora se comportem como iguais a seus colegas não indígenas, nas leituras, avaliações e nos demais compromissos acadêmicos, ora demonstrem que são de fato indígenas, como num tipo de autenticidade que afirme sua identidade aos que com eles se relacionam. Diante de todas as variáveis experimentadas, descrevem os resultados qualitativos do I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, em que os integrantes das mesas de conferências eram todos indígenas, recebendo participantes e representantes de povos do país inteiro.

João Rivelino Rezende Barreto, indígena Tukano, doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), apresenta um artigo autobiográfico, narrando a trajetória de sua formação intelectual e a forma como articula o pensamento Tukano de suas origens no Amazonas com o pensamento científico no Mestrado em Antropologia na UFAM. Seu trabalho nos informa sobre as dificuldades pelas quais um aluno indígena passa ao ingressar na universidade, os contrastes que observa, os preconceitos sofridos e o acúmulo intelectual que produz justamente por atravessar perspectivas tão diversas. Da aplicação do idioma ao complicado distanciamento científico, seu relato analisa os embates de se reconhecer como indígena e tornar o modo de conhecimento de seu povo como parte das teorias com as quais trabalha, e pondera que conhecer sua própria cultura é diferente de pensar sobre ela: “hoje entendo que a escola é sim importante nas aldeias, mas o mais importante é o aluno indígena dominar a escola e não a escola dominar o indígena”.

As análises de experiências da implementação das políticas de ações afirmativas têm contribuído para as

soluções aos desafios enfrentados pelas universidades em seus sistemas administrativos e burocráticos, e ainda no cotidiano das instituições, surpreendidas pela nova dinâmica que a inclusão dos estudantes cotistas traz. Na UFSC, as primeiras iniciativas nesse sentido datam de 2006. As necessidades de ajustes nas políticas adotadas ao longo dos últimos anos foram analisadas por Antonella Tassinari, membro da Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFSC. A pesquisadora comenta os resultados do sistema de autodeclaração para as vagas suplementares oferecidas e a alta demanda pelo que chama de “simpatizantes da cultura indígena ou de ascendência longínqua”. A universidade pretendia alcançar também indígenas moradores das aldeias do estado e estabeleceu o critério da moradia para atender a cinco vagas disponíveis, ainda que sem o recurso do vestibular diferenciado indígena, que garante uma avaliação mais coerente com sua escolarização, tendo sido este um dos argumentos da baixa capacidade de preenchimento das vagas ofertadas. São muitos os desafios enfrentados, como problemas técnicos de acesso à internet, desconhecimento sobre os prazos e especialmente a fluência em português como exigência imediata; entretanto, seu trabalho nos mostra que é possível vencê-los: a partir de uma iniciativa individual, o vestibular de 2014 contou com 136 inscritos, frente aos 17 do ano anterior. A política inspira-se ainda nos pequenos movimentos que, por sua vez, produzem dados e informações centrais para ajustá-la ao contexto da universidade.

O trabalho desenvolvido no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena no Sul da Mata Atlântica é analisado no artigo de Clarissa Rocha de Melo. A iniciativa surgiu a partir da demanda de organizações indígenas da região e hoje atende populações Guarani, Kaingang e Xokleng dos estados de Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, por meio de metodologia que incorpora a pedagogia da alternância como prática educacional coerente com as diretrizes do curso: um tempo na aldeia, um tempo na universidade. Esta é a base da proposta que considera primordial a presença dos indígenas ao lado dos demais estudantes na universidade, na mesma medida em que seu retorno ao território é fundamental, inclusive para a garantia de sua permanência no curso. Da percepção sobre o ruído das conversas no *campus* à centralidade da escrita, a autora reúne um importante material de reflexão, não apenas sobre a experiência indígena no espaço acadêmico, mas sobre o modo “branco” de produção e difusão de conhecimento. São análises ricas em contraste, entre o mundo prático e concreto da aldeia e a mediação que o idioma pressupõe, reunidos para formar os professores que atuam nas escolas indígenas

e constatando que a forma de aprender importa tanto quanto o conteúdo assimilado.

A pesquisadora Maristela Sousa Torres e as estudantes indígenas Baré e Tupinikim Laura Celeste Gonçalves Cardoso e Tânia Pinto Pereira, respectivamente, apresentam-nos um estudo descrevendo as atividades do Projeto Vidas Paralelas Indígenas, iniciado em 2010 na Universidade de Brasília (UnB). A proposta em desenvolvimento toma como base a interação dos indígenas com as tecnologias digitais. Por meio de câmeras e celulares distribuídos em comodato, os participantes indígenas do projeto de extensão registram sua percepção sobre o mundo, produzem fotografias e vídeos, conhecem e acessam redes sociais e descobrem novas possibilidades de interação social por meio das tecnologias de comunicação. O resultado é a expressão do olhar indígena sobre seu cotidiano e suas expectativas, apresentado em cineclubes e espaços de socialização, que estreitam o contato da UnB com as comunidades de seu entorno.

A FLACSO/Brasil almeja que essa coletânea de trabalhos contribua para que o Estado brasileiro e suas instituições de educação ajustem os rumos e estratégias das políticas de ação afirmativa, em particular no tocante ao direito adquirido pelos povos indígenas com a legislação de cotas. Em respeito à luta dos intelectuais indígenas, cabe a Gersem Baniwa concluir esta apresentação:

Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida. Aqui reside o maior desafio da formação superior de indígenas nos contextos das atuais IES [instituições de ensino superior], fundamentadas na organização, produção e reprodução de saber único, exclusivo, individualista e a serviço do mercado. O desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas. Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais em retorno à civilização da barbárie e da selvageria, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que têm poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas. Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem viver coletivo é a prioridade.⁴

⁴ BANIWA, G. Op.cit.

A QUESTÃO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Resumo – Este número traz relevantes contribuições de pesquisadores/as indígenas e não indígenas que se dedicaram a estudar aspectos do ingresso de estudantes indígenas na educação superior. Não se trata apenas de quantificar esse ingresso, já que o perfil da população indígena brasileira impõe que a dimensão qualitativa dessa presença seja considerada. Os artigos discutem e analisam o quanto essa participação nas universidades reorganiza as relações sociais entre os membros da comunidade acadêmica, na mesma proporção em que incita a reflexão sobre os modos de produção do conhecimento científico. Estes estudos convidam o leitor a conhecer o caminho percorrido por muitos indígenas até chegar à universidade: da escolarização nos territórios de origem, por meio de instituições religiosas, até as experiências de formação dialógica que trazem o saber concreto das aldeias como parte da aprendizagem formal.

Palavras-chave: indígenas; educação superior; ações afirmativas; inclusão; pesquisa científica.

Abstract – *This volume presents relevant contributions from indigenous and non-indigenous researchers who dedicated themselves to study aspects of the admission of indigenous students in higher education. It is not only a matter of quantifying this admission, since the brazilian indigenous population profile dictates that the qualitative dimension of this presence must be considered. The articles discuss and analyze the way this participation in universities reorganizes the social relations between the members of the academic community, in the same proportion that it incites reflexion on the modes of production of scientific knowledge. These studies invite the reader to know the path trailed by many indigenous people in order to enter a university: from schooling in their original territories, by religious institutions, to the dialogical formation experiences which brings concrete knowledge of the villages as part of formal learning.* **Keywords:** higher education; inclusion; democratization; quality; Enade; internationalization.

Keywords: indigenous people; higher education; affirmative action; inclusion; scientific research.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES NO ÂMBITO DO PROLIND/MEC (2005-2010)¹

Lucia Alberta Andrade de Oliveira*

1. ANTECEDENTES

Até 2005, um pequeno número de professores indígenas dispunha de licenciaturas interculturais específicas. Os profissionais que quisessem ter uma formação superior tinham que ingressar nos cursos superiores regulares ofertados pelas universidades estaduais, federais ou particulares.

Com a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes da Educação Nacional-LDBEN),² que define diretrizes pedagógicas específicas para formação de professores indígenas e estabelece um prazo para que se formem adequadamente para trabalhar nas respectivas escolas, começaram a surgir em todo o Brasil, a partir de 1997, diversos cursos de magistério indígena intercultural em nível médio, o qual possibilitava a formação de professores indígenas para atuar na Educação Infantil e no ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais. Estes cursos possibilitaram um avanço muito grande na educação escolar indígena no país.

No entanto, com o aumento da escolaridade dos alunos indígenas – já que antes a maioria das escolas indígenas funcionava até a 4ª série do ensino fundamental, com a formação dos professores, a grande maioria das escolas indígenas atualmente oferece o ensino fundamental completo – começou-se a perceber a necessidade da continuidade da formação dos professores indígenas em nível superior, para que, com isso, eles pudessem também trabalhar com as séries finais do ensino fundamental e médio.

Antes de começarmos a falar diretamente do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), é bom destacar que a Universidade do

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Coordenadora Geral da Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC).

¹ Este artigo foi construído a partir dos produtos oriundos da Consultoria do Projeto BRA nº 09/004-OEI estabelecida com o Ministério da Educação (MEC). Qualificação 153, 2010.

² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

Estado de Mato Grosso (UNEMAT) foi a primeira a criar um curso de licenciatura intercultural no Brasil, sendo a pioneira nesta discussão.

Em 1997,³ após a Conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena, realizada no estado de Mato Grosso, foi criada pelo Governo do Estado a Comissão Interinstitucional e Paritária, que iniciou as discussões sobre a formação de professores indígenas em nível superior, atendendo à reivindicação do movimento indígena. A Comissão era constituída por representantes da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (Seduc/MT), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Comissão Estadual de Educação (CEE/MT), Central Eletrônica de Integração e Informações (CEI/MT), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), UNEMAT, Coordenadoria de Assuntos Indígenas de Mato Grosso (CAIEMT) e representantes indígenas. Em 1998, a Comissão elaborou o anteprojeto para formação em nível superior, estabelecendo as diretrizes gerais da proposta.

O projeto foi concluído pela CEE no final de 1999, com a entrega oficial do documento ao governo do estado de Mato Grosso. O ano de 2000 foi dedicado às negociações políticas e financeiras, com a assinatura dos convênios entre as instituições parceiras e sua aprovação nos colegiados da UNEMAT.

Em 2001, teve início oficialmente o Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, com a realização do vestibular e o início das aulas no mês de julho para a primeira turma dos cursos de licenciatura específica para a formação de professores indígenas. Em janeiro de 2005, tiveram início as aulas para a segunda turma dos cursos.

Em junho de 2006, a primeira turma concluiu as atividades do curso, sendo realizada a colação de grau e a entrega dos diplomas de licenciados a 186 acadêmicos indígenas. Em agosto de 2007, considerando a necessidade de fortalecer as ações desenvolvidas pela UNEMAT, em prol da Educação Superior indígena em Mato Grosso, o Projeto 3º Grau Indígena foi transformado no Programa de Educação Superior Indígena

³ Disponível em: <<http://indigena.unemat.br/index.php/historico/>>.

Intercultural (PROESI). Em janeiro de 2008, iniciaram as aulas para a terceira turma dos cursos de Licenciatura.

Durante o II Congresso Universitário da UNEMAT, realizado em dezembro de 2008, foi aprovada a criação da Faculdade Indígena Intercultural, incorporando as ações relacionadas à Educação Superior indígena. A Faculdade tem por objetivo a execução dos cursos de licenciaturas plenas e bacharelado, com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas; abertura de vagas nos cursos regulares de pós-graduações *lato sensu e stricto sensu*; cursos de formação continuada, acompanhamento de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação e administração do Museu Indígena a ser implantado.

Em julho de 2009, a segunda turma concluiu as atividades do curso, realizando então a colação de grau e a entrega dos diplomas a mais 90 professores indígenas. A partir de 2005, com a criação do PROLIND, o curso de Licenciatura Intercultural da UNEMAT começou a receber financiamento deste programa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC).

Além da UNEMAT, no Brasil outras universidades também tiveram o seu protagonismo na implantação de cursos de licenciaturas específicas para formação de professores indígenas, como a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Como poderemos ver adiante, até 2010 existiam 21 universidades em todo o Brasil com programas de formações específicas para professores indígenas.

2. O PROLIND/MEC

O PROLIND é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secad/MEC, atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), com apoio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação.

O PROLIND apoia projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo de temas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas. Os projetos apoiados devem também promover a capacitação política dos professores que atuam na docência aos indígenas,

como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de suas comunidades.

Desde o lançamento em 2005, até 2010, o PROLIND teve três editais de convocação: 2005 – Edital de Convocação nº 5, de 29/6/2005; 2008 – Edital de Convocação nº 3, de 24/6/2008; e 2009 – Edital de Convocação nº 8, de 27/4/2009.

2.1. EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 5, DE 29/6/2005

O primeiro edital do PROLIND contou com a participação de 12 instituições de ensino superior (IES), as quais puderam apresentar propostas para três eixos. O MEC instituiu um comitê técnico multidisciplinar para avaliar as propostas recebidas, ficando o resultado da seguinte forma:

Projetos aprovados

Eixo I: Implantação e manutenção de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Título: Formação Intercultural de Professores

Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Título: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural

Projetos pré-aprovados

Eixo I: Implantação e manutenção de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Título: Curso de Licenciatura Plena para Professores Indígenas

Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT)
Título: Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Título: Licenciaturas Interculturais das Áreas: Ciências Sociais, Educação Matemática, Ciências da Linguagem e Ciências da Natureza

Eixo II: Elaboração de projetos de cursos de licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior

Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Título: Diagnóstico Socioeducacional das Populações Indígenas no Paraná

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Título: Elaboração de Projeto de Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Título: Licenciatura para Professores Indígenas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Título: Universidade na Aldeia

Eixo III: Permanência de alunos indígenas na Educação Superior

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Título: A Permanência do Estudante Indígena na UEMS: Uma Proposta de Ação (aprovado integralmente)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Título: Povo Pataxó em Luta pela Educação Superior

Projetos aprovados parcialmente

Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Título: Educação e Interculturalidade: políticas de permanência dos estudantes indígenas na UFT

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Título: Caracterizar as condições de saúde/educação nas comunidades Guarani e Kaingang na área indígena Rio das Cobras-PR

2.2. EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 3, DE 24/6/2008

O segundo edital do PROLIND contou com a participação de 12 IES, as quais puderam apresentar propostas para três eixos, sendo que o eixo III, a partir deste edital, mudou seu foco de atendimento. É importante destacar que o MEC instituiu um comitê técnico multidisciplinar para avaliar as propostas recebidas, ficando o resultado da seguinte forma:

Projetos aprovados

Eixo I: Implantação e desenvolvimento de cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores em nível superior que atuam nas escolas indígenas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Título: Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Título: Curso de Licenciatura em Educação Indígena

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Título: Curso de Licenciatura de Educação Intercultural

Universidade do Estado do Ceará (UECE)
Título: Licenciatura Intercultural Indígena

Universidade do Estado de Alagoas (UNEAL)
Título: Curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas

Eixo II: Desenvolvimento de cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas em nível superior

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Título: Curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Título: Curso de Licenciaturas Indígenas no Contexto dos Guarani e Kaiowá – Projeto Teko Arandu

Universidade Federal do Ceará (UFC)
Título: Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior

Universidade Federal de Goiás (UFG)
Título: Curso de Licenciatura Intercultural

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Título: Curso de Licenciatura Intercultural

Eixo III: Elaboração de projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas em nível superior

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Título: Programa de Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Kaingang e Xokleng

Projeto pré-aprovado a ser reformulado para Eixo III

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Título: Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

2.3. EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 8, DE 27/4/2009

O terceiro edital do PROLIND contou com a participação de 9 IES, as quais puderam apresentar propostas para três eixos, sendo que o eixo III, a partir deste edital, mudou seu foco de atendimento. É importante destacar que o MEC instituiu um comitê técnico multidisciplinar para avaliar as propostas recebidas, ficando o resultado da seguinte forma:

Projetos aprovados

Eixo I: Implantação e desenvolvimento de cursos de licenciatura interculturais para formação de professores indígenas em nível superior

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Título: Magistério Indígena Superior dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (Misi-Pitakajá)
Licenciatura Intercultural Específica

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Título: Licenciatura Intercultural Indígena "Povos do Pantanal"
Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Título: Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica
Guarani, Kaingang e Xokleng

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA/Campus Porto Seguro)

Título: Licenciatura Intercultural Indígena

Eixo II: Desenvolvimento de cursos de licenciatura interculturais para formação de professores indígenas em nível superior

Universidade Federal do Acre (UFAC)

Título: Licenciaturas Interculturais para Formação de Professores Indígenas em Nível Superior

Eixo III: Elaboração de projetos de cursos de licenciatura interculturais para formação de professores indígenas em nível superior

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Título: Projeto de Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Sateré e Munduruku

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Título: Projeto de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

Título: Projeto de Cursos de Licenciaturas Específicas para Formação de Professores Indígenas em Nível Superior

Projetos pré-aprovados a serem reformulados para Eixo I**Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**

Título: Licenciatura Indígena, Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Título: Licenciatura em Educação Básica Intercultural

3. AS IES E OS CURSOS DE LICENCIATURAS INTERCULTURAIS

Os cursos de licenciaturas interculturais podem vir a ser um dos principais mecanismos de afirmação cultural e gestão territorial, mensagem transmitida nas conferências regionais de educação escolar indígena e na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena realizada em 2009.

Para isso os cursos vêm possibilitando uma ampla participação das lideranças, pajés, rezadores, jovens, anciões, anciãs e demais membros das comunidades em todos os momentos dos cursos, para com isso criarem um vínculo entre os professores a serem formados, suas comunidades e a universidade responsável pelo curso.

Historicamente, as universidades brasileiras sempre tiveram dificuldade para se relacionar com os povos indígenas, por diversos motivos. No entanto, com essas iniciativas inovadoras, podemos afirmar que as portas de algumas instituições acadêmicas estão se abrindo para um diálogo equiparado com os povos indígenas, possibilitando uma inter-relação entre os conhecimentos produzidos e os saberes ancestrais dos povos indígenas.

Historicamente, as universidades brasileiras sempre tiveram dificuldade para se relacionar com os povos indígenas, por diversos motivos. No entanto, com essas iniciativas inovadoras, podemos afirmar que as portas de algumas instituições acadêmicas estão se abrindo para um diálogo equiparado com os povos indígenas, possibilitando uma inter-relação entre os conhecimentos produzidos e os saberes ancestrais dos povos indígenas.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROLIND

Os projetos das 22 IES beneficiadas pelo PROLIND até 2010 representam grande avanço para a política nacional de educação escolar indígena. No entanto, não têm acompanhamento técnico-pedagógico da equipe do MEC para avaliar se os objetivos definidos estão sendo alcançados, e se os resultados da formação específica para os professores indígenas estão tendo algum tipo de impacto dentro das aldeias/comunidades indígenas.

Para que estes cursos realmente atendam às necessidades dos povos indígenas de cada região, é necessário que os cursos tenham uma avaliação constante e um acompanhamento por parte do MEC em parceria com o movimento indígena local, para que as propostas de formação possam sempre ser aprimoradas, visando atender aos planos de vida dos povos indígenas. Uma recomendação que parece ser crucial

em propostas inovadoras como estas é que elas criem mecanismos para garantir ampla participação dos povos indígenas em todas as fases do projeto, da elaboração à implementação.

Com o apoio do PROLIND, muitas escolas indígenas puderam dar um salto de qualidade, principalmente na construção de propostas pedagógicas específicas. No entanto, ainda temos muito para avançar, pois não basta apenas as escolas indígenas terem professores qualificados, bons projetos político-pedagógicos, se os órgãos responsáveis pela execução da política de educação escolar indígena não garantirem o que prevê a nossa Carta Magna.

É o que hoje está ocorrendo nas escolas indígenas; não têm apoio estrutural dos estados e municípios para colocarem em prática os princípios e objetivos da educação escolar indígena. Mas o que se vê é a organização do movimento indígena para reverter esse quadro, para garantir os seus direitos constitucionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. Edital de Convocação nº 5, de 29/6/2005. CESI/SESU/MEC.

BRASIL. MEC. Portaria Conjunta nº 55, de 10/8/2005. SECAD/MEC.

PROLIND. Edital de Convocação nº 5, de 29/6/2005.

_____. Edital de Convocação nº 3, de 24/6/2008.

_____. Edital de Convocação nº 8, de 27/4/2009.

_____. Portaria nº 61, de 23/6/2009.

_____. Portaria nº 100, de 6/8/2009.

ÍNDIOS ANTROPÓLOGOS: APONTAMENTOS SOBRE A PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES POR TUKANO ORIENTAIS NO PPGAS/UFAM

Melissa Santana de Oliveira*

INTRODUÇÃO

Neste artigo, tematizo a produção de dissertações de Mestrado em Antropologia Social no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (PPGAS/UFAM), por parte de três alunos indígenas Tukano orientais, originários de comunidades do Alto Rio Negro. Entendendo este processo como parte de um movimento mais amplo, em que os indígenas tomam para si o protagonismo na produção de registros escritos sobre seus conhecimentos, procuro demonstrar o que tais dissertações revelam sobre a trajetória destes alunos Tukano, os critérios de escolha e o teor das suas temáticas de pesquisa, a metodologia utilizada e as reflexões sobre as condições da produção de conhecimentos antropológicos sobre os conhecimentos Tukano por parte destes alunos e suas consequências. Antes de tudo, apresento o contexto dos Tukano do Alto Rio Negro, focalizando dois pontos que a meu ver são cruciais para se compreender o universo referencial de tais antropólogos indígenas: as nuances do histórico de escolarização e da tradição de registros de conhecimentos por parte de antropólogos e missionários em parceria com indígenas nesta região.

* Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

¹ Este tópico foi desenvolvido a partir de adaptação de partes dos Capítulos 1 e 3 da minha Tese de Doutorado intitulada: *Sobre Casas, Pessoas e Conhecimentos: Uma Etnografia Entre os Tukano Nãhuri e Hausirõ Porã do Médio Rio Tiquié, Noroeste Amazônico*, defendida em 2016, pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFSC. Para o desenvolvimento da tese, contei com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), que me forneceu bolsa, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que me contemplou com uma bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) na Universidade de Cambridge, e do Instituto Brasil Plural (IBP), que financiou meu trabalho de campo no Rio Tiquié, TI Alto Rio Negro.

1. DA ESCOLA MISSIONÁRIA À ESCOLA INDÍGENA: ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS TUKANO DO ALTO RIO NEGRO¹

O Alto Rio Negro, situado no noroeste amazônico, é marcado pela diversidade étnica, pelo multilinguismo² e pelo antigo histórico de escolarização, que remonta à chegada dos salesianos na região a partir da década de 1910. A partir desta época, foram instaladas missões salesianas em diversos pontos estratégicos no Rio Negro: São Gabriel da Cachoeira, 1914; Taracúá (Uaupés), 1923; Iauaretê (Uaupés), 1929; Pari Cachoeira (Tiquié), 1940; Santa Isabel (Médio Rio Negro), 1942; e Assunção do Içana (Içana), 1952. (Cabalzar e Ricardo, 2006, p.93) A maior parte dos adultos e velhos que habitam atualmente as comunidades do Rio Uaupés e afluentes foram alunos internos das missões de Taracúá, Iauaretê e Pari Cachoeira.

A atuação missionária literalmente atacou e destruiu as malocas (casas comunais) e as propriedades materiais e imateriais a elas relacionadas e em seu lugar instaurou instituições poderosas: a igreja e o internato, que por décadas foi o local de estudo e de vivência das crianças e jovens Tukano, que, apartados do espaço da maloca, afastados de seus pais e familiares, foram privados da possibilidade de participar de situações cotidianas de formação da pessoa e transmissão de saberes que os preparariam para mais tarde acessarem conhecimentos importantes. Conforme relatou o pedagogo salesiano Tuyuka Rezende (2007) para Pari Cachoeira, o dia a dia na missão era marcado pela proibição da fala nas línguas indígenas, uma rotina rígida e repetitiva voltada para os estudos, orações e realizações de trabalhos braçais.

² A região do Alto Rio Negro é composta por 27 etnias, sendo 22 no lado brasileiro, pertencentes a três famílias linguísticas – Aruak, Tukano e Maku, falantes de mais de 20 línguas (ISA, s/d). A família linguística Tukano oriental é composta, para além dos Tukano propriamente ditos, por 18 grupos linguísticos: Tuyuka, Kubeo, Desana, Uanana, Pira-Tapuya, Bará, Barasana, Makuna (Ide masa e Yeba masã), Tatuyo, Taiwano (ou Eduria), Karapanã, Siriano, Yuruti, Miriti-Tapuya, Arapaso, Letuama, Pisá-mira e Tanimuka. (Cabalzar, 2008)

Com a demarcação da terra indígena Alto Rio Negro em 1992, o movimento passa a ter como um de seus principais focos uma revisão da educação escolar na região, respaldados pela LDB de 1996 e artigos posteriores, que garantem aos povos indígenas o respeito às formas próprias de ensino e aprendizagem.

Apesar de fazerem duras críticas aos missionários, muitos Tukano orientais costumam ressaltar algumas de suas qualidades, como o fato de os terem protegido dos violentos comerciantes, a quem estavam submetidos em um sistema de endividamento, e de terem sido os primeiros não índios que os ensinaram a ler, escrever e fazer contas. Em sua dissertação sobre a Escola Indígena Utapinozona-Tuyuka, Rezende afirma que, por proporcionar o ensino-aprendizado da leitura em português e de certos ofícios, os missionários passaram a ser chamados *añureã buera* (os que ensinam coisas boas); *añureã neatira* (os que trouxeram as coisas boas); *basuka seiñora* (os que nos tornarão civilizados). Meus interlocutores mais velhos, que vivenciaram a chegada dos missionários salesianos aos rios Uaupés e Tiquié, referem-se a estes na língua Tukano como *mahsã heōrã*, aqueles que estavam trazendo civilização, ou literalmente, aqueles que iriam torná-los “considerados”. (Rezende, 2007)

Se a princípio o ensino escolar consistiu numa ação forçada por parte dos salesianos, aos poucos os indígenas desenvolveram um grande interesse na educação escolar de suas crianças. Com a extinção dos internatos a partir dos anos 70, começaram a ser implantadas escolas municipais em algumas comunidades ao longo do Rio Tiquié, sob a supervisão das freiras Filhas de Maria Auxiliadora. (Cabalzar e Ricardo, 2006, p.47)

Com a demarcação da terra indígena Alto Rio Negro em 1992, o movimento passa a ter como um de seus principais focos uma revisão da educação escolar na região, respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB)³ de 1996 e artigos posteriores, que garantem aos povos indígenas o

respeito as suas formas próprias de ensino e aprendizagem na educação escolar. Em 1998, tendo a sua frente o Secretário de Educação Gersem Baniwa (gestão 1997-1999), inicia-se a formação de professores indígenas no nível do magistério indígena pela Secretaria Municipal de Educação (Semec). Em julho de 1999, os professores indígenas criaram a Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (APIARN), com o objetivo de “valorizar as escolas nas comunidades, reestruturá-las de maneira a valorizar as culturas e as línguas da região (...) e valorizar o trabalho do professor indígena das comunidades, antigamente chamado de professor rural”. Na mesma época, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e o Instituto Socioambiental (ISA) assinam o contrato do Projeto de Educação Indígena no Alto Rio Negro com a Fundação Rainforest, da Noruega, cujo principal objetivo era buscar a “renovação e a reestruturação das escolas indígenas da região”, investindo na implementação de três redes de ação – Escola Indígena Baniwa e Coripaco, Escola e Educação Tuyuka e Educação e Valorização da Língua e Cultura Tariana, proposta que, ao obter êxito a partir de 2000, se disseminou, tendo sido criadas escolas como a Escola Indígena Tukano Yupuri, no Médio Tiquié, e a Escola Kotiria Kumuno Wuu, no Alto Uaupés. Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas do Alto Rio Negro, e especialmente no Uaupés e Tiquié, são voltados para os objetivos e projetos de fortalecimento da vida nas comunidades e os processos escolares ultrapassam o espaço da sala de aula e se imbricam no espaço e tempo da vida cotidiana das comunidades. (ISA, p.276-277)

Em 2005 e 2011, as escolas indígenas do Alto Rio Negro formaram suas primeiras turmas de ensino fundamental e médio. Atualmente, tais escolas ainda não tiveram seu ensino médio reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), sendo consideradas “salas de extensão” de escolas municipais maiores. Por outro lado, cursos de ensino superior indígena foram implementados ou estão em fase de implementação. É o caso de curso de Licenciatura Indígena – Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da UFAM, instaurado no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), que formou a primeira turma em 2013, em São Gabriel da Cachoeira, e iniciou uma segunda turma em 2016, e a aprovação parcial pelo Ministério da Educação (MEC) do Instituto de Conhecimentos Indígenas e Pesquisa do Rio Negro (ICIPRN), primeira instituição federal de ensino superior voltada especificamente para indígenas no país, que continua em fase de análise.

³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm/>.

2. REGISTRO DE CONHECIMENTOS NO RIO UAUPÉS E AFLUENTES: MISSIONÁRIOS, ANTROPÓLOGOS E INDÍGENAS⁴

Neste tópico, tratarei de modo resumido de um tema bastante discutido na literatura contemporânea sobre o Alto Rio Negro e que compõe o universo referencial da geração atual de antropólogos indígenas, que são os diferentes processos de registro de conhecimentos realizados ao longo da história na região. Em sua análise da *Coleção Narradores Indígenas no Alto Rio Negro*, Andrello (2010) afirma que ela faz parte de uma linhagem não tão recente de combinação entre antropólogos e indígenas no registro de conhecimentos, que é geralmente oculta na publicação dos antropólogos. Voltando nossa atenção ao caso específico dos grupos Tukano, podemos mencionar alguns antropólogos e missionários que contaram com a parceria de indígenas nas suas atividades de pesquisa e produção de livros sobre a região. No entanto, a participação dos indígenas no desenvolvimento das obras e o modo como têm seus créditos de autoria reconhecidos são variados. Nos últimos 20 anos, com o fortalecimento do movimento indígena na região, há uma proliferação da produção de livros e outros materiais de autoria ou coautoria reconhecidamente indígena.

Theodor Koch-Grünberg, etnólogo alemão, que esteve no Alto Rio Negro entre 1903 e 1905, pautado em um projeto etnográfico voltado a *Völkerkunde* alemã – marcado pela obsessão na documentação – realizou variadas anotações, fotos, filmagens, gravação de músicas e sons, esboços, com domínio de equipamentos muito modernos para a época. (Frank, 2010) Além de realizar seus próprios registros, o etnólogo coletou diversos mapas e desenhos realizados pelos próprios indígenas, com papéis e lápis fornecidos por ele, parte dos quais estão reunidos e publicados no livro *Começos da Arte na Selva*, de Koch-Grünberg (2009 [1905]). No prefácio, o etnólogo reconhece que os desenhos são de “propriedade espiritual” dos indígenas.

Os salesianos, para além da implementação do projeto de “conduzir os indígenas pelos caminhos da civilização”, foram os primeiros a realizar registros mais detalhados da vida cotidiana e a transpor a língua Tukano para a escrita de modo mais sistemático.⁵ Alguns missionários envolveram indígenas

nas suas pesquisas e de certo modo os “iniciaram” na realização de registros dos conhecimentos de seus parentes. Porém, apesar de apresentarem muitos conhecimentos indígenas em seus livros, a autoria indígena é pouco reconhecida ou reconhecida de modo oscilante nos trabalhos dos salesianos.

O padre Alcionilio Bruzzi da Silva, que atuou nas regiões do Uaupés e Tiquié e participou da fundação do Centro de Pesquisas de Iauaretê, na introdução da segunda edição de *A Civilização Indígena do Uaupés*, afirma que:

(...) Os verdadeiros autores, ou ao menos, os seus principais colaboradores são os beneméritos Missionários que há várias dezenas de anos mourejam no meio da selva quase inóspita da Amazônia, no afã de incorporar os pobres silvícolas na civilização brasileira e cristã. (1977, p.9)

Em seu estudo linguístico, Silva (1966) reconhece a ampla colaboração de *auxiliares/consultores* indígenas, ressaltando, no entanto, que todos eles foram alunos dos salesianos. O padre lituano Casimiro Beksta chegou em 1951 no Amazonas e por mais de vinte anos morou e atuou na área do Alto Rio Negro e afluentes, como Uaupés e Tiquié; ele estranhou o fato das línguas nativas serem consideradas “suas” pela Igreja e a obrigatoriedade do português. (Farias, 2004) Interessado na cultura dos povos da região, contou com o apoio de alguns indígenas na realização de pesquisas e registro de conhecimentos Tukano. Nesse sentido, Feliciano Lana (2012), renomado artista plástico Desana, que foi interno da missão salesiana de Pari Cachoeira no final dos anos 1940, e que é originário da região do Médio Tiquié, contou⁶ que anos após ter se formado na missão, quando retornou ao Rio Tiquié depois de uma longa temporada de trabalho na Colômbia, foi convidado pelo padre para realizar registros da vida dos Tukano com materiais para gravação de áudio, fotografia e desenhos.

⁴ Este tópico foi desenvolvido a partir de adaptação de partes dos Capítulos 8 e 9 da minha Tese de Doutorado. (Oliveira, 2016)

⁵ Cf.: Gallo, 1972; Giacone, 1965; e Silva, 1966, 1977 [1961] e 1994.

⁶ Entrevista concedida a mim e a então mestrande do PPGAS/UFAM, Rosseline Tavares, no Jardim Botânico de Manaus, em abril de 2012. Feliciano Pimentel Lana, Desana, nascido em 1937, em São Luís, comunidade do Médio Tiquié, é artista plástico desde a juventude. Suas obras foram expostas em museus brasileiros e na Alemanha, França, Itália e Espanha. Realizou ilustrações para os livros *Antes o Mundo Não Existia* (Pārōkumu e Kēnhiri, 1995), *Peixe e Gente no Rio Tiquié* (Cabalzar, 2005), entre outros. A animação “Gain Panã e a Origem da Pupunheira” (Perazzo, ECO/UFRJ, 1994) foi realizada a partir de desenhos de Feliciano coletados pela antropóloga Berta Ribeiro.

A ação concomitante dos missionários na destruição do modo de vida e registro dos conhecimentos Tukano não deixou de suscitar interpretações dúbias sobre a “natureza” dos padres. Em alguns discursos, a imagem do missionário se mescla com a do antropólogo e o interesse de ambos no registro de conhecimentos geralmente vem acompanhado de um julgamento negativo, de que estes *brancos* estão enganando os Tukano e roubando seus conhecimentos, assim como outrora roubaram artefatos e caixas de ornamentos.

A primeira versão do livro *Antes o Mundo Não Existia*, de 1980, de autoria dos Desana Umúsin Panlôn Pārökumu e Tōrãmũ Kēnhíri, pode ser considerada a primeira publicação reconhecidamente de autoria indígena da região do Alto Rio Negro, assim que, na sua contracapa, lê-se: “Este é o primeiro livro brasileiro totalmente escrito (e ilustrado) por um índio”. E ainda: “Este ‘caderno’ foi trazido (por vontade de Tolamã) ao mundo dos brancos pela antropóloga Berta Ribeiro, que fez também a introdução do livro, as notas explicativas e o prefácio”. Há, nessa obra, além da novidade de ser reconhecidamente de autoria dos índios, o fato de que seu público-alvo também inclui os próprios índios da região e não apenas os missionários, linguistas ou antropólogos. (Hugh-Jones, 2010, p.205)

Inaugura-se, então, uma tradição de publicações com autoria indígena produzidas com apoio e/ou organização de antropólogos, que vai se consolidar com o fortalecimento do movimento indígena no Alto Rio Negro, a criação da FOIRN e a parceria com ONGs como o ISA, Saúde sem Limites (SSL) e Instituto de Políticas Linguísticas (Ipol). A *Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro*, desenvolvida pela FOIRN em parceria com o ISA e com associações locais, hoje possui oito volumes e segue basicamente o modelo do livro *Antes o Mundo Não Existia*, cuja reedição consiste no seu primeiro número. Nesta Coleção mantém-se, de certo modo, a regra de transmissão patrilinear dos conhecimentos masculinos, característica dos povos Tukano, um pai narra ao seu filho histórias de origem do universo, da humanidade e da trajetória de seu clã. Para a produção do livro, o filho anota ou grava a narrativa, reproduzindo depois de modo escrito na língua no papel. O antropólogo apoia na tradução para o português, revisão conceitual e entra como organizador, prefaciador e escreve as notas do livro. (Andrello, 2010)

De acordo com Hugh-Jones, há um duplo direcionamento dos livros desta Coleção. Enquanto para uma audiência externa as mensagens dos livros são: “Nós também somos educados e civilizados. Nós continuamos índios a despeito de sua ‘civilização’, mas nós também podemos selecionar aspectos da sua civilização para promover nossos próprios fins e continuar nossos próprios projetos de vida”, para “um público indígena, no contexto de um sistema político multiétnico, os

livros condensam as palavras dos ancestrais”. (Hugh-Jones, 2010, p.210-213, [traduções minhas])

Para além desta Coleção, muitas experiências de registro de conhecimentos e publicações têm sido efetivadas no âmbito de pesquisas colaborativas realizadas por membros de associações comunitárias e indígenas, profissionais de ONGs e especialistas de diversas áreas. Enquanto muitos materiais são produzidos nas línguas indígenas, seguem uma lógica conceitual indígena e possuem uma circulação mais local, outros são desenvolvidos na língua portuguesa e visam, para além do alcance do público local e regional, conferir visibilidade a esses processos, tornando-os acessíveis a um público mais amplo. Entre estes últimos, podemos destacar de um modo mais abrangente, na região do Alto Rio Negro, a coletânea *Manejo do Mundo* (Cabalzar, 2010), em que a ideia de coautoria entre indígenas e não indígenas é valorizada.

Outro exemplo de produção escrita de autoria indígena são as experiências de pesquisa e registro de conhecimentos nas línguas indígenas, que têm sido realizadas há aproximadamente quinze anos nas escolas indígenas da região do Alto Rio Negro, por meio do envolvimento de alunos, professores, “conhecedores”, assessores e consultores de organizações não governamentais, entre as quais apenas uma parte ínfima é encaminhada para publicação. Nas escolas indígenas, as línguas indígenas são as línguas de instrução, consideradas principais línguas faladas e escritas nas escolas, e a grafia produzida pelos missionários salesianos e linguistas é revista, visando-se sua simplificação e uma maior aproximação da língua tal como é usada no dia a dia; o foco do ensino e aprendizagem estava precisamente no diálogo com conhecimentos locais, sendo que velhos e velhas eram considerados “conhecedores” (*mahsirã*) e referência fundamental. “Os velhos são nossos livros”, dizem os Tukano. Nestas escolas, há uma articulação necessária entre capitães, “pajés” e professores/líderes de associação para implementação de uma educação escolar indígena pautada na metodologia de pesquisa que valoriza o registro de conhecimentos indígenas.

Ao mesmo tempo, para que a realização de pesquisas nas escolas indígenas do Rio Negro se tornasse realidade, foi necessária a apropriação de conhecimentos e formas de transmissão de conhecimentos não indígenas por parte de professores, alunos e moradores das comunidades, algo que demandou a composição de alianças das lideranças que estavam à frente do movimento da escola indígena – coordenadores de associação, gestores da escola, professores, secretários – com *brancos*, assessores e consultores de ONGs, funcionários da Secretaria de Educação; gestores e professores de instituições acadêmicas, algo que ocorreu e continua ocorrendo em variados contextos, em maior ou menor profundidade: nos

cursos de magistério indígena, licenciatura intercultural, oficinas pedagógicas realizadas nas escolas, intercâmbios envolvendo organizações indígenas e ONGs, encontros promovidos pela FOIRN na cidade de São Gabriel, encontros de educação realizados pela secretaria de educação do município, estado e/ou pelo MEC. Nestes contextos, indígenas aprendem e/ou aprimoram técnicas de pesquisa, sistematização e apresentação de ideias mediante a elaboração de pequenos textos, artigos, cartazes, jornais, em PowerPoint, monografias, mapas de territórios, calendários, além da manipulação de GPS, câmeras fotográficas, câmeras de vídeo, o uso de gravadores, computadores, impressoras, *scanners*.

3. A PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES POR ALUNOS TUKANO ORIENTAIS NO PPGAS/UFAM

O PPGAS da UFAM, em Manaus, foi fundado em 2008 e, em 2009, estabeleceu cotas para indígenas. A partir deste período houve um crescimento do número de alunos indígenas, que levou a um debate interno ao programa e à criação de um colegiado indígena composto por pesquisadores indígenas que residem na cidade de Manaus. (Montardo, 2014) Em 2012, tal colegiado apresentou uma proposta de seleção diferenciada, que foi acatada e implementada no mesmo ano. (Barreto, 2014) Porém, em setembro de 2014, a UFAM cancelou as cotas para alunos indígenas e negros em seus programas de pós-graduação, alegando que tal política de cotas não tinha amparo legal e regulamentação. (Farias, 2014) Tal postura, por parte da procuradoria jurídica da UFAM, levou a uma reação direta dos estudantes do Colegiado Indígena do PPGAS, que se manifestaram por meio do pedido de impugnação do cancelamento da reserva de vagas na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPESP) e com artigos publicados na mídia (Barreto, 2014), nos quais procuraram demonstrar o conservadorismo de tal postura e ressaltar os potenciais avanços e mudanças epistemológicas, estruturais e políticas que a presença indígena na universidade permite e deve impulsionar. Após estas repercussões negativas, em 2016, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFAM aprovou a Resolução nº 010/2016, que dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na pós-graduação *stricto sensu* na instituição, por meio da implementação de “vagas suplementares, (...) para serem ocupadas pelos cotistas e extintas no final do certame, caso não sejam preenchidas”. (Farias, 2016)

Desde 2009, além de receber alunos indígenas, o PPGAS da UFAM tem promovido atividades que incentivam o diálogo entre conhecedores/conhecimentos indígenas.

Neste contexto, destacam-se as pesquisas e eventos desenvolvidos no âmbito do Núcleo de Estudos Amazônia Indígena (NEAI), que agrega pesquisadores indígenas e não indígenas e entre as quais menciono como exemplo a mesa-redonda de acadêmicos indígenas, intitulada “O Que é Antropologia Para os Indígenas”, realizada em abril de 2016, e o curso Cosmografia, Vida Social e Classificações Tukano, coordenado e ministrado por alunos Tukano do corpo discente, em fevereiro de 2015.

É importante ressaltar que, apesar da diversidade de povos existentes no estado do Amazonas, os alunos Tukano orientais possuem forte presença e atuação marcante no PPGAS, não apenas como estudantes indígenas que almejam a titulação de mestres em Antropologia Social, mas como intelectuais indígenas, que são parte ativa e fundamental na criação de um debate sobre os significados em torno do impacto da presença de estudantes indígenas na universidade, sobre as possibilidades de diálogo entre conhecimentos indígenas e não indígenas e sobre os limites da produção de conhecimentos na universidade. Neste sentido, é importante reforçar que a presença de alunos Tukano na pós-graduação é possível devido ao alto índice de escolarização no Alto Rio Negro em comparação com outros contextos indígenas, e a atuação destes alunos como intelectuais indígenas é, sem dúvida, informada pela longa tradição de produção conjunta de conhecimentos entre indígenas e não indígenas, pontos abordados nos tópicos anteriores.

Compreendendo este processo como inovador, mas também como parte de um movimento mais amplo de diálogo intercultural em que os indígenas tomam para si o protagonismo na produção de registros escritos sobre seus conhecimentos, procuro, neste tópico, focalizar nesta modalidade específica de registro – a produção antropológica Tukano na universidade. Dedicarei minha atenção às primeiras dissertações defendidas por alunos Tukano orientais no PPGAS: de Rivelino Barreto (Tukano), de João Paulo Barreto (Tukano) e de Rosilene Fonseca Pereira (Piratapuia), com o intuito de explorar o que cada uma destas dissertações revela sobre a trajetória do aluno, os critérios de escolha e o teor da temática de pesquisa, a metodologia utilizada e as reflexões acerca da produção de conhecimentos antropológicos sobre os conhecimentos Tukano por parte destes alunos Tukano.

Rivelino Barreto, Tukano, do clã Buberã Põra, foi o primeiro aluno indígena a defender o mestrado pelo PPGAS/UFAM, fato que ocorreu em março de 2012 e teve repercussões na mídia. (IBP, 2012 e Farias, 2012) A sua dissertação, intitulada “Formação e Transformação de Coletivos Indígenas no Noroeste Amazônico: do Mito à Sociologia das Comunidades”, foi orientada pelo Prof. Dr. Carlos Dias e tematizou

“o processo de formação e transformação social no universo cultural Tukano em seus próprios termos”. (Barreto, 2012)

Nessa dissertação, a autobiografia do pesquisador indígena torna-se uma estratégia metodológica e o Capítulo 1, um ponto a partir do qual se busca constituir um foco, seu clã⁷ Buberã Porã, e que tem como referência uma localidade – a comunidade de São Domingos, Alto Rio Tiquié, TI Alto Rio Negro –, onde Rivelino passou parte de sua infância. Ao narrar sua trajetória segue uma lógica patrilinear Tukano: começa falando de seu pai, fala de si e finalmente de seu filho. Conta que nasceu em Mira Flores, Colômbia, local onde seu pai trabalhou na extração de borracha e na plantação de coca. De lá saiu aos seis meses, junto com seu pai e sua mãe que era uma Tuyuka, e foram viver no Brasil, em São Domingos, comunidade onde viviam seus avós paternos. Descreve o modo de vida na comunidade, pautado pelo ritmo das atividades familiares e comunitárias – pesca, roça, caça, festas, rituais – e pela frequência à escola. Em meados dos anos de 1980, seus familiares estiveram envolvidos em trabalhos de garimpo, enquanto isso, apesar de visitar o garimpo, continuou na comunidade com o intuito de estudar. Nos anos de 1990, passa um tempo na cidade de São Gabriel da Cachoeira e em uma comunidade no Rio Negro, devido à doença da mãe, que falece em 1992. Regressam para a comunidade, onde continua os estudos. Seus familiares voltam ao garimpo, onde ele passa um tempo e retorna para continuar os estudos. Mudam-se para a cidade de Santa Isabel, onde ele estuda com as irmãs salesianas. Os familiares vão para o garimpo e mais uma vez ele opta por permanecer na cidade para estudar. Mora um tempo no internato e quando o internato é fechado, passa a trabalhar como garçom. Em 2003, ingressa no curso de Filosofia na Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB) e para realizar seus estudos reside em Manaus, Mato Grosso do Sul e Recife. Em 2008, passa “a praticar um novo projeto de vida: a família e o conhecimento tradicional do meu povo”. Casa com sua esposa Jussara, de Manaus, com quem tem seu filho João Carlos, que foi benzido por seu pai, de acordo com as regras Tukano (benzimento de nominação, banho e alimentação). (Barreto, 2012, p.22-70)

Ao tecer esta narrativa, o autor realiza algumas reflexões sobre como a experiência de sair de sua própria comunidade lhe trouxe o contato com a diversidade cultural e

⁷ Os grupos Tukano orientais possuem uma organização social com grupos de descendência patrilinear que tendem a se identificar como unidades linguísticas, subdivididos em *sibs* [clãs] nomeados e hierarquizados, a exogamia e a virilocalidade. (Cabalar, 2008, p.39)

seu próprio reconhecimento como Tukano, sobre a diferença entre a lógica da comunidade e a da cidade (reciprocidade x individualidade), as continuidades e descontinuidades do modo de vida Tukano na cidade, sobre as diferenças entre as noções salesianas e Tukano, sobre as contradições da vida em Manaus (oportunidades x dificuldades), sobre a importância de viver na cidade construindo uma identidade com dupla referência – Tukano e cidadão urbano. Por fim, como sua “trajetória revela uma faceta da dispersão do coletivo SYBP⁸” e como a familiarização em diversos lugares o fez perceber as diferenças, os contornos socioculturais.

Ao apresentar sua metodologia, Barreto faz algumas reflexões sobre modos de transmissão e aquisição de conhecimentos Tukano. Neste cruzamento de métodos, explicita o desafio de pesquisar o próprio coletivo étnico que integra e a dificuldade em compilar conhecimentos orais em papel. É notável que as entrevistas seguiram a lógica patrilinear de transmissão de conhecimentos Tukano. Grande parte das entrevistas e gravações foi feita em um momento em que Rivelino não pensava em ser antropólogo, mas já se interessava em aprender e registrar conhecimentos Tukano, ainda em 2007, quando morava na casa de formação salesiana e trouxe seu pai para Manaus. Outra parte foi feita em outras ocasiões em Manaus, com o pai e com outros membros do clã. Seguindo orientações de seu pai, também “perguntou” a outros homens Buberã Porã na comunidade de São Domingos Sávio, onde realizou trabalho de campo, com outros membros na cidade de São Gabriel e no distrito de Pari Cachoeira, por ocasião da mesma viagem. O antropólogo afirma que se surpreendeu com a atitude de seus tios e primos durante seu trabalho de campo: a princípio, não queriam lhe transmitir conhecimentos, pois estes já haviam sido “bem transmitidos pelo seu pai”. Então compreendeu que isso se dava devido a uma questão hierárquica interna da linhagem: seu pai era irmão maior de todos – reconhecido *kumu* (benzedor) e seu avô havia sido o último *yai* (pajé). Elaborou uma reflexão sobre o fato de que entre os Tukano nem todo indígena é detentor de conhecimentos. Há pessoas preparadas especificamente para isso e isto segue uma lógica genealógica: filhos de pais conhecedores podem falar de conhecimentos Tukano, embora outros possam se aproximar de tal conhecimento. Ao discorrer sobre as entrevistas realizadas com o pai, explica como ele lhe chamou atenção sobre dois pontos: a necessidade de haver uma concentração e a importância da sintonia entre os dois no momento de transmissão – pois a distração de um reflete no pensamento

⁸ Sararó Yuúpuri Búbera Põra.

de outro e sobre a importância de sempre estar “lembrando” do conhecimento, para não esquecer. (Id., p.19-21)

Barreto afirma-se como Tukano e o Alto Rio Negro como lugar de onde veio, onde nasceu, aprendeu a olhar, ver, escutar, ouvir, pensar, ler e escrever, sistematizar e classificar o mundo de modo não formal e como sente e experimenta a diferença entre duas referências sociais claras e complexas. Ressalta a dificuldade em traduzir e colocar no papel e estabelece como desafio de seu trabalho “grafar o ambiente complexo deste trânsito” em seu próprio pensamento, entre mundos diferentes, mas que estão interconectados e interdependentes, reconhecendo a Antropologia como uma disciplina que se preocupa com essas traduções. Ao eleger a “autobiografia comentada e acrescida de alguns elementos etnográficos pontuais” como modo de enfrentar o desafio de etnografar seu próprio coletivo, apresenta a preocupação pelo fato deste método não ser algo próprio ao pensamento ameríndio sul-americano, mas ressalta que realizou uma autobiografia pautada em elementos narrativos Tukano: a referência a pessoas, eventos e lugares, e etnográfica – repleta de descrições da vida na aldeia e da cidade. (Id., p.18)

Perante o grau de complexidade apresentado pelos sistemas sociais do Alto Rio Negro, no que tange à definição de unidades sociais, destaca a dificuldade que os conceitos desenvolvidos pelos etnólogos têm para dar conta das ações e relações dos grupos indígenas na região e afirma que suas teorias devem ser “situadas no tempo, no lugar, na pessoa coletiva (do narrador)”. Apesar das tentativas da etnologia no noroeste amazônico de dar interpretações gerais aos grupos étnicos residentes na região do Alto Rio Negro, afirma que “é difícil uma interpretação homogênea da formação cultural do noroeste amazônico, pois, cada grupo tem seu ponto de vista quando o assunto é cosmogonia, etnogênese ou etno-história”. (Id., p.144-145)

Por fim, demonstra como a relevância de sua dissertação aponta para um duplo sentido: para ele, como antropólogo em formação, para o seu pai, como conhecedor e professor Tukano, para os Buberã Porã e moradores do Alto Rio Negro, especialmente Tukano falantes; e para o âmbito acadêmico, especialmente para o PPGAS/UFAM, que forma seu primeiro aluno indígena no curso de mestrado. Espera que a dissertação possa estimular tanto a reflexão antropológica sobre os povos indígenas do Alto Rio Negro, quanto à reflexão dos Tukano sobre os humanos e suas unidades sociais. Registra sua esperança de que “o esforço desta tradução possa contribuir para abrir mais espaços onde o pensamento indígena possa ser expresso com mais densidade para o diálogo acadêmico” e de estimular colegas a levar adiante “o exercício do conhecimento em suas múltiplas formas”. (Id., p.21-23)

João Paulo Barreto, Tukano, do clã Buberã Porã, defendeu em 2013 sua dissertação intitulada “*Wai-Mahsã: Peixes e Humanos*. Um ensaio de Antropologia Indígena”, sob a orientação do Prof. Dr. Gilton Mendes dos Santos e dos coorientadores Prof. Dr. Geraldo Mendes dos Santos, do Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (Inpa), e o *kumu* (especialista xamânico/benzedor) Ovídio Lemos Barreto Tukano, seu pai, que foi, salvo engano, o primeiro conhecedor indígena a ser reconhecido oficialmente como coorientador de uma dissertação de mestrado, fato que em si já aponta para o caráter inovador da pesquisa. A dissertação se constituiu numa reflexão sobre o conhecimento Tukano da relação entre humano e não humano para além de narrativas míticas, tendo como foco a diferenciação entre as categorias de *wai-mahsã* (humanos invisíveis) e *wai* (peixe).

Barreto insere a narrativa de sua trajetória de estudante no contexto de explicação do como chegou a sua opção em cursar Antropologia e a definição de seu objeto de pesquisa. Conta que nasceu no Alto Tiquié e até os cinco anos foi formado pelo avô Ponciano, que era um *yai* (pajé) que lhe transmitiu conhecimentos para que fosse seu substituto. Começou a estudar na escola da comunidade por incentivo da mãe, e completou estudos de ensino fundamental na escola da missão em Pari Cachoeira, em regime de internato, época em que deixou de ter contato com seu avô. Cursou o ensino médio em Manaus, na Escola de Mineração da empresa mineradora com a qual a organização indígena local tinha um convênio. Após se formar, retornou ao Tiquié e lecionou na escola de Pari Cachoeira, onde havia se formado. Retornou a Manaus para estudar no seminário e passados alguns anos desistiu e passou a lecionar na rede municipal de Manaus. Cursou Filosofia na UFAM e Direito na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na qual entrou por meio do sistema de cotas para indígenas. Durante a formação no ensino superior teve “desencontros marcantes, sobretudo no confronto entre conhecimentos científicos e indígenas” e aumento de “crises intelectuais” e “(...) acerca da validade dos conhecimentos indígenas no contexto onde a objetividade é o motor de produção de conhecimentos”. Ressalta que nessa época seu pai passou seis meses em Manaus e lhe falou dos conhecimentos Tukano, algo que até então ele não havia dado atenção. (Barreto, 2013, p.20-21)

Em 2010, conhece professores da UFAM, começa a participar dos seminários do NEAI, participa de discussões sobre antropologia simétrica, principalmente a respeito da obra de Roy Wagner. Toma conhecimento da política de vagas reservadas para candidatos indígenas no PPGAS/UFAM, com a qual não se empolga devido ao desencantamento com a Antropologia. Interessado em estudar os brancos a partir

das teorias Tukano, do modo como estes estudam os indígenas, ingressa no PPGAS da UFAM em 2011, com o projeto intitulado “Um Olhar Indígena (Tukano) Sobre a Ciência: uma Etnografia no Laboratório de Pesquisa de Ictiologia no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia”. Seu orientador o estimulava a servir-se da Antropologia para fazer uma Antropologia indígena, olhar para a prática científica a partir do conhecimento Tukano. Pouco a pouco foi se dando conta de que para fazer um estudo da ciência teria que realizar trabalho de campo no laboratório e dialogar com certos autores. Ao mesmo tempo, começou a organizar debates com conhecedores indígenas no NEAI, mais especificamente com *kumuã* benzedores nos quais discutiam longamente certos temas, ocasião em que se deu conta do estilo narrativo dos *kumuã*, mitos e benzimentos e da importância de se realizar uma reflexão antropológica sobre tais conhecimentos. Sua participação em cursos e eventos promovidos no âmbito do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD) entre a Universidade de São Paulo (USP) e a UFAM e seu contato com Roy Wagner e Stephen Hugh-Jones em suas passagens na UFAM, num contexto que estimulava o diálogo destes antropólogos com conhecedores indígenas, como Higino Tuyuka, o levaram a refletir sobre as diferenças entre os conhecimentos indígenas e acadêmicos e a vislumbrar o diálogo possível entre o conhecimento indígena e a ciência, lançando mão da própria Antropologia. Todo este processo o levou a redefinir seu tema primeiro, estudo da ictiologia, para um estudo da relação entre animais e humanos peixes e pessoas entre os Tukano. (Id., p.21-24)

Ao tratar de metodologia, João Paulo apresenta as vantagens do seu modo de fazer antropologia em relação a um antropólogo não indígena: “facilidade de acessar, com certo nível de compreensão e profundidade, os conhecimentos sob os quais estou imerso ou que posso alcançar a partir das consultas, diálogos e debates insistentes com os conhecedores indígenas”, especialmente seu pai, que é *kumu*, e na ocasião morava com ele em Manaus, e seu conhecimento da língua e da cultura Tukano, que não induz os informantes indígenas a simplificarem noções complexas para facilitar o entendimento do antropólogo. (Id., p.24-25) O autor se propõe a tomar os conhecimentos indígenas como conceitos e teorias e refletir sobre tais conhecimentos expressos em mitos mediante um diálogo com a Antropologia, algo que os indígenas não costumam ser estimulados a fazer. Ressalta que o método de conversa com seu pai segue uma lógica própria, em que suas perguntas são respondidas com referência a narrativas míticas e enunciados de práticas de benzimentos, e é a partir disso que o antropólogo extraiu conceitos e categorias Tukano. Nas palavras do autor:

Em suma, minha proposta de uma “antropologia indígena” não se dá pelo fato de ser um indígena antropólogo, mas porque me disponho a pensar os conhecimentos a partir dos conceitos indígenas, identificando-os e colocando-os em operação no processo de “tradução antropológica”. (Barreto, 2013, p.25)

Para dar conta de sua temática inicial, realizou pesquisa de campo no Inpa, participando de cursos do programa de Pós-graduação em Biologia Aquática: Ictiologia e Taxonomia de Peixes, frequentando disciplinas em laboratório e observação das práticas de pesca desenvolvidas pelos pesquisadores do Inpa no Lago Catalão. No entanto, esta pesquisa o incitou a querer compreender mais as teorias e conhecimentos Tukano sobre os peixes, sua distinção entre *wai* e *wai-mahsã*. Apresenta um esquema de sua metodologia, que apresenta três pólos de interação mútua: 1. orientador (Antropologia); 2. pai (conhecimento indígena); 3. ciência ictiológica (Inpa); e o resultado dessa interação: 4. seu trabalho (dissertação). Neste esquema, seu principal interlocutor é seu pai, que mora com ele, outros interlocutores Tukano, e a própria bagagem que carrega como Tukano, além de interlocutores parentes e não parentes. Ressalta que seu pai, como especialista, utiliza linguagem e expressões próprias dos benzimentos, a qual ele precisa filtrar para ordenar em termos antropológicos. O orientador o incentivou a buscar conceitos que melhor explicitassem os conhecimentos indígenas, para além das narrativas míticas, o que o levou a perceber que não tinha o conhecimento Tukano suficientemente sistematizado e a buscar identificar conceitos importantes para o estudo dos mitos e benzimentos contados por seu pai. Esse movimento o levou a refletir sobre o estatuto do conhecimento indígena e a procurar trazê-lo para uma posição mais simétrica (no sentido Latouriano) perante o conhecimento científico. Destaca a publicação de artigos em coautoria com seu orientador, como parte importante deste processo de sistematização de conhecimentos Tukano. (Id., p.25-27)

Situa a sua abordagem como um terceiro caminho diante do que tem sido feito até hoje em termos de abordagens do conhecimento indígena (no Alto Rio Negro): o ensinamento de *kihti* e *basesse* de um velho conhecedor a um jovem que se torna herdeiro desse conhecimento e tradução direta de narrativas míticas de um especialista tomado por informante, feita por um jovem que domina o português, com intuito de salvaguardar conhecimento, e disseminar conhecimentos para um público mais amplo, por meio da produção de livros, como é o caso da *Coleção Narradores Indígena do Rio Negro*. Sua posição seria servir-se da Antropologia para filtrar

e sistematizar, em termos antropológicos, os conhecimentos Tukano, realizar um estudo “por dentro” do conhecimento, de um estudante indígena de Antropologia que “lança mão do conhecimento antropológico para explorar uma ‘visão indígena’ sobre o sistema de saberes e práticas Tukano”. (Id., p.27-28)

Sua experiência o fez perceber a diferença entre modelos de construção de conhecimentos, o conhecimento indígena é uma prática e não algo sobre o que se reflete, é da ordem do vivido e não do pensado. A partir da disciplina antropológica, “identificar certos conceitos e noções Tukano, que se mostraram capazes de fornecerem condições para eu entender e sistematizar algumas concepções e lógicas sobre a ordem do mundo, sobre a origem dos humanos e sobre a relação dos humanos com os *wai-mahsã*, e destes últimos, com os peixes particularmente”. Afirma que “é importante extrair e estabelecer os conceitos indígenas numa lógica compreensível para o contexto científico, acadêmico e para o público em geral, ou seja, para além do contexto e do sentido das comunidades locais”. (Id., p.90-91)

Por fim, afirma:

(...) é preciso investir nessa dimensão de um conhecimento propriamente indígena, que foge do modelo racional, lógico e explicativo baseado na “epistemologia ocidental”, e que nem sempre faz sentido no momento da produção do texto. Por isso mesmo, acredito que a academia deveria estimular pesquisas que investiguem um tipo de conhecimento-prática, típico do *modus operandi* indígena. Talvez esse seja um caminho eficaz para revelar novos campos de entendimento antropológico e novos métodos de diálogo com o conhecimento do outro. Só depois disso, acredito que seria possível fazer uma espécie de antropologia cruzada ou reversa. (Barreto, 2013, p.91)

Rosilene Fonseca Pereira, Piratapuaia, defendeu em 2013 sua dissertação intitulada “Criando Gente no Alto Rio Negro: um Olhar Waikhana”, sob orientação da professora Deise Lucy Montardo, na qual aborda conceitos nativos e processos de compartilhamento de conhecimentos na criação de gente na região do Alto Rio Negro, focando o período de 0 a 12 anos.

A antropóloga descreve sua trajetória de vida no Capítulo 1, intitulado “A Pesquisa e Trajetória como Pesquisadora”. Conta que iniciou a escolarização aos cinco anos numa escola na cidade de Santa Isabel, por incentivo de seus pais, que queriam que os filhos estudassem e aprendessem

o português, para que pudessem ajudar os parentes. Na segunda parte do ensino fundamental, a diferença entre hipóteses científicas e conhecimentos do seu avô a inquietava. Em 1991, foi enviada pelos pais, que queriam a profissionalização dos filhos, para cursar ensino médio (magistério) no internato em São Gabriel da Cachoeira. Por reclamar da obrigação das moças em tomar banho no rio durante o ciclo menstrual, ela e a irmã foram dispensadas do internato. Passaram a morar em casas de parentes, mas eram vistas como “forasteiras”. Conseguiu emprego de garçom num bar e o dono lhes cedeu uma casa para morar. Terminou o ensino médio e voltou para casa em Santa Isabel, mas não queria realizar os trabalhos de roça com a mãe. (Pereira, 2013, p.12-15)

Conheceu a FOIRN, atuou como secretária da Comissão de Organizações Indígenas do Médio Rio Negro (COIMRN) em sua cidade. Em 1994, participou do VII Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR). Como professora, levou para a sala de aula questões do ensino da história indígena, algo que foi negado pelos gestores. Em 1999, foi eleita diretora da FOIRN, no cargo de Secretária Executiva para o mandato de 2000 a 2004, sendo uma das primeiras mulheres a participar da gestão executiva da instituição, protagonizou a criação do departamento de Mulheres Indígenas da FOIRN. Em 2005, retornou ao trabalho de professora com crianças indígenas na escola e ingressou no Curso Normal Superior (PROFORMAR/CNS/UEA), na modalidade Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2007, ministrou múltiplas disciplinas no ensino médio. Em 2009, retornou à FOIRN como técnica em educação, atuando como Coordenadora Pedagógica no Curso de Gestores de Projetos Indígenas – FOIRN e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Passou a cursar pela UFAM, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Licenciatura em Ciências Biológicas, na modalidade à distância. Em 2008, concluiu o Curso Normal Superior defendendo o trabalho de conclusão de curso intitulado “Diversidade Linguística na 1ª Série do Ensino Fundamental na Escola Ir. Inês Penha”. A partir de sua monografia, elaborou o projeto de pesquisa por meio do qual obteve a bolsa de estudo no Programa Bolsa de Ação Afirmativa de Pós-graduação do International Fellowships Program (IFP)/Fundação Ford, em 2009, ingressando no PPGAS/UFAM. (Id., p.15-17)

O interesse em pesquisar a infância foi se delineando a partir de várias observações relacionadas à criança indígena no Alto Rio Negro, durante sua atuação no movimento indígena: a presença de crianças nos eventos, visitas e reuniões na FOIRN e associações comunitárias, no acompanhamento da implantação de escolas indígenas em comunidades, na sua percepção como diretora, de que as mulheres não viam

problemas na presença de crianças em eventos e projetos e no questionamento sobre mulheres que tinham filhos e estavam à frente de cargos de associações. Participou no Encontro de Crianças Indígenas em Quito, no Equador, em 2001, organizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que levou a proposta da criação de departamento de Jovens e Adolescentes na FOIRN e a Secretaria de Jovens no município de São Gabriel da Cachoeira. (Id., p.21-24)

A princípio, a antropóloga iria realizar uma etnografia dos processos de ensino da criança indígena dentro do contexto escolar. Sua mudança de tema foi inspirada em conversas que teve em 2011 quando, com sua mãe, realizou uma cirurgia em Manaus, acompanhada de uma irmã de seu pai (por consideração) e se recuperou em sua casa, ocasião em que conversaram sobre processos e criação de pessoas. Em 2012, seu pai esteve em Manaus para resolver questões de aposentadoria e as conversas com ele também a direcionaram a querer aprofundar os saberes de seus ancestrais. (Id., p.25)

A pesquisa foi realizada a partir de um acervo pessoal composto por conversas informais, gravações com seu avô Pinõmáakwë Arapaço, e do diário pessoal *Kamumun*, escrito na fase em que a antropóloga estava se tornando “mochinha”, “mulher”. Os interlocutores privilegiados da pesquisa realizada especificamente para o mestrado foram seu pai (Piratapuia), sua mãe (Arapaso) e sua tia paterna (Piratapuia). A autora escolheu os Waikhana e Arapaço principalmente por ser filha de um Waikhana e uma mulher Arapaço, e, de acordo com as regras ancestrais, o pertencimento é herdado dos avôs paternos, por isso é Waikhana. O interesse para realizar anotações e o desejo de ser pesquisadora surgiram a partir do seu contato com historiadores e antropólogos no Alto Rio Negro, José Bessa, Márcio Meira, Renato Athias, Gabriele Brandunbher, que de uma maneira ou de outra a incentivaram a seguir este caminho. (Id., p.26-27)

Seguindo a tradição antropológica, a pesquisadora optou por realizar trabalho de campo em São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do Rio Negro. Sobre tal experiência, elenca alguns estranhamentos. O primeiro foi pedir termo de anuência para analisar seu próprio grupo familiar, o segundo foi a própria experiência de trabalho de campo – observar seus parentes, colegas e fazer registros no caderno de campo, o que a levou a estranhar a si mesma. Contribuiu numa reunião da FOIRN com algumas sugestões sobre sustentabilidade no Baixo Rio Negro, acompanhou uma família vizinha, cuja mãe era Piratapuia na ida à roça. Em Santa Isabel, foi até a Ilha de Bombachi, local onde reside seu tio-avô José Waikhen, Terra Indígena Médio Rio Negro II, para registrar parte da história de seu bisavô, porém achou que seria uma violência fazer várias perguntas ao avô, que tinha dificuldades de entendimento do

português, conseguindo obter apenas algumas informações sobre seu clã e história. Em Santa Isabel, focou na conversa com seu pai, mãe e tia paterna. (Id., p.28-30)

Ao refletir sobre a relação entre os conhecimentos indígenas acadêmicos, remete à discussão antropológica de James Clifford sobre a possibilidade de a etnografia retratar múltiplas vozes, atentando ao fato que a produção antropológica de qualquer forma recai no reconhecimento de uma autoridade máxima, a do antropólogo, que continua sendo o único autor e tendo reconhecimento acadêmico. Pontua que os indígenas, ao entrarem na academia, reiteram essa situação ao se diferenciarem de conhecedores de suas próprias famílias, e levanta a importância de se contribuir para a não marginalização dos conhecedores da oralidade. (Id., p.27-28)

* * *

Ao analisar comparativamente estas três dissertações em Antropologia Social produzidas por alunos Tukano orientais, alguns pontos chamam especial atenção. O primeiro deles é a opção por relatar a própria história de vida como modo de situar e justificar a escolha pelo estudo da Antropologia e/ou pelo tema de pesquisa. Como pudemos observar, todos os três pesquisadores possuem em comum a experiência de escolarização no internato salesiano, incentivada pelos pais, embora tenham seguido a partir de sua formação no ensino fundamental rumos diferentes: Rivelino Barreto cursou ensino médio com os salesianos e cumpriu os estudos em Filosofia na Congregação, João Paulo Barreto enveredou pelos estudos financiados pela mineradora e em seguida cursou ensino superior – Direito e Filosofia – em universidades públicas e Rosilene Pereira cursou duas licenciaturas, relacionadas à sua carreira como professora. Todos os pesquisadores nasceram em comunidades indígenas, mas cedo, na infância ou adolescência, foram morar na cidade de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Manaus e, portanto, são indígenas que possuem um duplo referencial de socialidade das regras que pautam a vida na comunidade e na cidade, algo que problematizam em diversas passagens. Todos os três narram as escolhas que fizeram para continuar no caminho da escolarização e por fim para adentrar na Antropologia, contrapondo a outras possibilidades: vida na roça, vida religiosa, vida no garimpo. Rosilene Pereira possui o diferencial de ter se envolvido mais profundamente com o movimento indígena do Alto Rio Negro nas cidades de São Gabriel e Santa Isabel e de ter tido contato próximo e diálogo desde a adolescência com variados pesquisadores – antropólogos e historiadores que foram inspiração para sua carreira, algo que Rivelino e

João Paulo Barreto demonstram ter realizado apenas com os professores da UFAM, em Manaus. Além disso, a trajetória de Rosilene Pereira é peculiar pelo fato de ela ser mulher, se considerarmos que no Alto Rio Negro, enquanto o homem está mais envolvido nas questões xamânicas, políticas e nas relações com brancos, as mulheres estão mais voltadas para a esfera doméstica da vida cotidiana na comunidade. É inegável que Rosilene foi inovadora em relação a tal padrão por ter sido uma das primeiras mulheres a compor a diretoria da FOIRN e a primeira mulher mestre em Antropologia no Alto Rio Negro.

Outro ponto interessante a se observar é a escolha de objetos e temas e a metodologia das pesquisas desses antropólogos Tukano orientais. Na escolha dos temas, é notável que todos eles optaram por pesquisar conhecimentos Tukano, ou a “própria cultura”, algo que pode parecer óbvio quando se trata de alunos indígenas estudando Antropologia. No entanto, é interessante observar que mesmo Barreto (2013), que havia entrado no curso com intenção de “estudar os brancos”, acabou se sentindo atraído, num efeito *ioiô* como ele mesmo descreve, a pesquisar noções Tukano. Essa escolha pode ser explicada de duas maneiras, que a meu ver se entrelaçam: uma delas é situá-la como um modo de continuidade, em novos termos, da tradição de registro de conhecimentos no Alto Rio Negro, abordada no tópico anterior. Outra maneira é entendê-la como um modo atual ou alternativo, pelo qual os indígenas que vivem na cidade, longe de seus pais, conseguem acessar conhecimentos que são considerados importantes na formação de adultos Tukano orientais. Todos eles mencionaram como a presença de seus pais na cidade foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse ponto, chegamos a uma questão crucial: como a produção destas dissertações levam em conta sutilezas dos modos de produção e transmissão de conhecimentos Tukano. Se compararmos os temas pesquisados por estes indígenas, por exemplo, veremos que há um recorte de gênero. Barreto (2012) pesquisou questões relativas à organização social do clã, numa sociedade patrilinear, Barreto (2013) pesquisou noções cosmológicas que remetem ao xamanismo, conhecimento esotérico masculino e Pereira (2013) pesquisou criação de gente, algo que, apesar de envolver os homens, em termos xamânicos é parte fundamental da formação e da atuação cotidiana da mulher na comunidade. A escolha dos interlocutores segue a mesma lógica, Barreto (2012) e Barreto (2013), ambos Tukano do clã Buberã Porã, têm como interlocutores principais seus próprios pais, e no caso de Rivelino, também seus tios paternos, todos homens Tukano, Buberã

Porã – seguindo a lógica de transmissão patrilinear, clânica e vertical de conhecimentos masculinos (Hugh-Jones, 1996). Pereira (2013), Piratapuia, por sua vez, acessa conhecimentos de sua mãe (Arapaso), de suas tias paternas (Piratapuia) e de seu próprio pai (Piratapuia), seguindo o modo feminino de transmissão de conhecimentos Tukano, que conforme argumentado por Strapazzon (2013) e Oliveira (2016) é mais aberto, horizontal e circular. De uma maneira mais direta, Barreto (2012) e Barreto (2013) se referem especificamente a como as conversas, entrevistas e gravações realizadas seguiram a lógica ditada por seus pais – concentração, sintonia entre a dupla, modo de enunciação de perguntas e respostas, a importância de se lembrar e praticar os conhecimentos ensinados. Rosilene menciona, para além da conversa com seus pais e suas tias paternas, a realização de uma etnografia de uma família na roça, na qual passou o dia acompanhando as mulheres em seus afazeres, momento considerado privilegiado para transmissão de conhecimentos femininos. (Strapazzon, 2013, e Oliveira, 2016)

Por fim, é importante pontuar que os pesquisadores apresentam reflexões sobre a produção de conhecimento antropológico por parte de antropólogos indígenas e suas reverberações nos universos acadêmico e Tukano. Nesse sentido, Barreto (2012) fala da importância da realização deste trabalho para ele como antropólogo e para seu pai como conhecedor/professor e para o PPGAS, que formou seu primeiro aluno indígena. Além disso, espera contribuir para estimular tanto a reflexão antropológica sobre o Rio Negro como a reflexão dos Tukano sobre eles mesmos e para adensar e tornar múltiplas as formas que o pensamento indígena se expressa no diálogo acadêmico. Pereira (2013) descreve seu estranhamento em pesquisar etnograficamente sua própria família e problematiza a assimetria existente entre conhecedores/conhecimentos orais e escritos. Barreto (2013), por sua vez, situa sua abordagem como um terceiro caminho em relação ao modo de conhecimento indígena tal qual vem sendo produzido no Alto Rio Negro, transmissão oral de conhecimento e registro escrito de conhecimentos, pois realiza um estudo antropológico por “dentro do conhecimento”, em que filtra e sistematiza conhecimentos Tukano em termos antropológicos e toma a própria lógica Tukano para compreender o ordenamento do conhecimento e explicações Tukano. Finalmente, coloca a imprescindibilidade da academia em investir na dimensão de um conhecimento indígena, epistemologicamente diverso do ocidental, como caminho para descoberta de novos campos de entendimento antropológico e de diálogo com conhecimentos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, procurei demonstrar que a produção de dissertações de alunos Tukano orientais no PPGAS/UFAM deve ser analisada considerando como pano de fundo o contexto rionegrino marcado pelo antigo histórico de escolarização e pela tradição de registro de conhecimentos indígenas. Argumentei que, por um lado, as dissertações são perpassadas pela lógica de produção e transmissão de conhecimentos Tukano e, por outro, os alunos realizam um movimento reflexivo sobre suas próprias trajetórias de vida, sobre os conhecimentos Tukano e sobre as consequências da produção de conhecimentos antropológicos sobre os Tukano orientais, por

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRELLO, G. Falas, objetos e corpos. Autores indígenas no Alto Rio Negro. In: *RBCS*, v.25, n.73, jun. 2010, p.5-26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>.

BARRETO, João Paulo Lima. Wai-Mahsã: peixes e humanos. Um ensaio de antropologia indígena. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. UFAM, 2013. Disponível em: <<http://www.neai.ufam.edu.br/>>.

_____. Pós-graduação deve acolher conhecimentos indígenas. 2014. Disponível em: <<http://amazoniareal.com.br/>>. Acesso em: 27/6/2016.

BARRETO, João Rivelino Rezende. Formação e transformação de coletivos indígenas no noroeste amazônico: do mito à sociologia das comunidades. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. UFAM, 2012.

CABALZAR, Aloisio e RICARDO, Carlos Alberto. *Povos indígenas do Alto e Médio Rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira*. Mapa-livro. São Gabriel da Cachoeira/São Paulo: FOIRN/ISA, 2006.

CABALZAR, Aloisio. *Filhos da Cobra de Pedra: organização social e trajetórias Tuyuka no Rio Tiquié (noroeste amazônico)*. São Paulo: Edunesp/ISA; Rio de Janeiro: Nuti, 2009.

_____. (Org.) *Manejo do mundo. Conhecimentos e práticas dos povos indígenas do Rio Negro, noroeste amazônico*. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2010. Disponível em: <<https://issuu.com/>>.

parte de indígenas, tanto para a academia como para os próprios Tukano. Em dezembro de 2015, os mestrandos Tukano, Dagoberto Azevedo e Gabriel Maia encaminharam uma carta à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UFAM, solicitando um parecer para a escrita da dissertação na língua Tukano, com argumento de que se expressam melhor em suas línguas e de que precisam reparar distorções conceituais realizadas por pesquisadores não indígenas. Em fevereiro de 2016, tiveram um parecer favorável da pró-reitoria e do colegiado do PPGAS. (Farias, 2016) Este artigo consistiu numa pequena aproximação deste recente capítulo da longa história da produção de conhecimento dos Tukano do Alto Rio Negro, movimento que merece ser acompanhado e analisado com afinco.

FARIAS, E. Padre Casimiro: uma vida dedicada à cultura indígena. 2004. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/>>. Acesso em: 27/6/2016.

_____. Primeiro indígena a se tornar antropólogo pela UFAM incentiva a procura pela formação. 2012. Disponível em: <<http://www.acritica.com/channels/governo/news/>>. Acesso em: 27/6/2016.

_____. UFAM cancela cotas para alunos indígenas e negros da pós-graduação. 2014. Disponível em: <<http://amazoniareal.com.br/>>. Acesso em 27/6/2016.

_____. Alunos Tukano escrevem dissertações de mestrado da UFAM na língua da etnia. 2016. Disponível em: <<http://amazoniareal.com.br/educacao/>>. Acesso em: 27/6/2016.

FRANK, E. Objetos, imagens e sons: a etnografia de Theodor Koch-Grünberg (1872-1924). In: *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.* Belém, v.5, n.1, jan.-abr. 2010, p.153-171.

GALLO M., Carlos I. *Diccionario Tucano-Castellano*. Mitú-Vaupés: Prefeitura Apostólica, 1972.

GIACONE, Antonio. *Gramática, dicionários e fraseologia da língua Dahceié ou Tucano*. Belém: UFPA, 1965.

HUGH-JONES, S. Shamans, prophets, priests and pastors. In: THOMAS, Nicholas e HUMPHREY, Caroline. (Eds.) *Shamanism, History and the State*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1996, p.32-75.

_____. Entre l'image et l'écrit. La politique Tukano de patrimonialisation en Amazonie. In: *Cahiers des Amériques latines*, n.63-64, nov. 2010, p.210-213.

IBP (Instituto Brasil Plural). Estudante Tukano será o primeiro indígena com título de mestrado pelo PPGAS/UFAM. Disponível em: <<http://brasilplural.paginas.ufsc.br/>>. Acesso em: 27/6/2016.

ISA. Etnias do Rio Negro. Introdução e línguas. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/>>. Acesso em: 27/6/2016.

_____. Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil 1996/2000. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/>>. Acesso em: 27/6/2016.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. *Começos da arte na selva. Desenhos manuais de indígenas colecionados por Dr. Theodor Koch-Grunberg em suas viagens pelo Brasil*. Manaus: UFAM/IGHA, 2009 [1905].

LANA, Feliciano. Entrevista concedida às antropólogas Melissa Oliveira e Rosseline Tavares no Jardim Botânico. Museu da Amazônia/Manaus, abr. 2012.

MONTARDO, D. L. Processos dialógicos e simétricos: indígenas na pós-graduação em antropologia e a antropologia na licenciatura indígena da UFAM. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton de; e RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo. (Orgs.) *Diversidade, educação e infância: reflexões antropológicas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

OLIVEIRA, Melissa Santana. *Sobre casas, pessoas e conhecimentos: uma etnografia entre os Tukano Hausirõ e Ñahuri Porã do Médio Rio Tiquié, noroeste amazônico*. Tese de Dou-

torado em Antropologia Social. UFSC, 2016. Disponível em: <<https://www.academia.edu/>>.

PANLÕN KUMU, Umúsin e KENHÍRI, Tolamã. *Antes o mundo não existia. A mitologia heroica dos índios Desana*. Introdução de Berta Ribeiro. São Paulo: Livraria Cultura, 1980.

PEREIRA, Rosilene Fonseca. Criando gente no Alto Rio Negro: um olhar Waikhana. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. UFAM, 2013. Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/>>.

REZENDE, Justino Sarmiento. Escola Indígena Municipal Utápi-nopona-Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka. Dissertação de Mestrado em Educação. UCDB, 2007. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/>>.

SILVA, Pe. Alcionilio Bruzzi Alves da. *Observações gramaticais da língua Daxseyé ou Tukano*. Manaus: Centro de Pesquisas de Iauareté, 1966.

_____. *A civilização indígena do Uaupés*. São Paulo: Missão Salesiana do Rio Negro, 1977 [1961].

_____. *Crenças e lendas do Uaupés*. Quito: Abya-Yala; Manaus: Inspectoría Salesiana Missionária da Amazônia, 1994.

STRAPPAZZON, Adriana Ines. Pelos caminhos de manivas e mulheres. Conhecimento, transformação e circulação no Alto Rio Negro. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. UFSC, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton de; e RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo. (Orgs.) *Diversidade, educação e infância: reflexões antropológicas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

INGRESSO DE INDÍGENAS EM CURSOS REGULARES NAS UNIVERSIDADES E DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE: O CASO DA UFSCar

Clarice Cohn* e Talita Lazarin Dal'Bó**

INTRODUÇÃO¹

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) recebe estudantes indígenas no nível de graduação desde 2008. Sua política de inclusão desses estudantes está ligada à implantação do Programa de Ações Afirmativas (PAA)², e tem por particularidade selecionar candidatos indígenas com residência de origem em qualquer lugar do Brasil para todos os cursos por ela ofertados.³ Não circunscrevendo esta política de acesso nem em termos étnicos nem linguísticos ou regionais, ela tampouco limita a oferta a determinados cursos previamente definidos pela universidade. A cada ano, uma vaga suplementar para estudante indígena é gerada em todos os

* Professora da Pós-graduação em Antropologia Social na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Antropologia da Criança (LEPAC) e do Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEI) da UFSCar. Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP).

** Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do Centro de Estudos Ameríndios (CestA/USP).

¹ Uma versão inicial deste trabalho foi apresentada pelas autoras no Primer Congreso Internacional “Los Pueblos Indígenas de América Latina, Siglos XIX-XXI – Avances, Perspectivas y Retos”, realizado no México, em 2013. Agradecemos aos coordenadores do Simpósio Conocimientos Indígenas y Educación Superior Indígena: Perspectivas Interculturales, pelas contribuições; e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), pelo apoio à pesquisa de doutorado.

² Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/>>.

³ A UFSCar, única instituição federal de ensino superior localizada no interior do Estado de São Paulo, oferecia, em seus três *campi* (São Carlos, Araras e Sorocaba) 37 cursos presenciais de graduação até 2008, aumentando para 57, em 2009, devido ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Atualmente, após a criação de alguns novos cursos e do quarto *campus*, Lagoa do Sino, são ofertados 62 cursos de graduação presenciais.

cursos ofertados em seus quatro *campi*, para a qual é selecionado um(a) candidato(a) a partir de um vestibular indígena amplamente divulgado em todo o país.⁴

Se nem sempre estas vagas são ocupadas – e não são cumulativas, desaparecendo se não houver candidato selecionado –, o número de estudantes indígenas ingressantes tem crescido. O acompanhamento mantido pela equipe técnica do PAA⁵ tem demonstrado este crescimento: em 2008, na primeira turma de estudantes indígenas, com 37 vagas oferecidas pela UFSCar, foram 14 os ingressantes; em 2009, as vagas eram 57 e foram 19 ingressantes; em 2010, foram 33 ingressantes; e assim seguiu-se até o ano de 2016, quando 43 estudantes indígenas foram aprovados no vestibular específico, somando-se, atualmente, mais de uma centena de estudantes indígenas matriculados, sempre em todos os centros em que se organizam administrativamente os cursos da universidade. Até o momento, a universidade atendeu a estudantes de diversas etnias do Brasil: Terena, Xukuru do

⁴ O vestibular para candidatos indígenas da UFSCar contou, desde o primeiro ano, com uma comissão de professores para discutir os critérios de avaliação. Inicialmente, a formulação ficou a cargo da Fundação de Apoio Institucional (FAI/UFSCar), passando em seguida para a Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP), a mesma que elabora o processo de seleção para os demais candidatos. Até 2015, o vestibular indígena era aplicado exclusivamente no *campus* de São Carlos/SP, em três etapas, que ocorriam em dois dias seguidos: prova objetiva, prova de redação e prova oral. Em 2016, após demanda dos próprios estudantes indígenas, que alegavam a impossibilidade de muitos candidatos participarem do processo seletivo devido à dificuldade de deslocamento, a universidade descentralizou a aplicação do mesmo e, pela primeira vez, ocorreu em quatro capitais do país: São Paulo/SP, Recife/PE, Manaus/AM e Cuiabá/MT, eliminando, contudo, a etapa prova oral.

⁵ A equipe técnica de acompanhamento das ações afirmativas também passou por algumas alterações, desde Grupo Gestor de Ações Afirmativas até, atualmente, a Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade (CAAPE), ligada à Pró-reitoria de Graduação da UFSCar.

Ororubá, Guarani Mbya, Manchineri, Tupiniquim, Xavante, Kapalo, Baniwa, Baré, Pankararu, Surui, Piratapuaia, Mayuruna, Umutina, Krenak, Kaingang, Kambeba, Tariano, Tukano, Boro-ro e outras.⁶

Esta política de acesso vem acompanhada de uma política de permanência que engloba bolsas (moradia, alimentação, bolsa-atividade) e programas de acompanhamento acadêmico (tutorias, acompanhamento pela equipe técnica do programa, ações específicas para este público de projetos da universidade como o Grupo de Estudos do Núcleo UFSCar/Escola). Em 2009 e 2010, estudantes indígenas, tal como os demais ingressantes pelo sistema de reserva de vagas, puderam concorrer a uma bolsa de pesquisa ou de extensão oferecida pela UFSCar com o apoio da Fundação Ford; nos anos subsequentes, foram também contemplados com bolsas de permanência oferecidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), distribuídas por critérios socioeconômicos. A partir de 2013, com o lançamento do Programa Bolsa Permanência pelo Ministério da Educação (MEC),⁷ passaram a contar com esse auxílio. Levantamentos recentes demonstram também que eles têm obtido sucesso em receber bolsas de pesquisa, tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (CNPq-Pibic), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes e Fapesp), e têm-se beneficiado também de projetos específicos, tais como o Pibic Indígena, o Conexão de Saberes Indígena e o Programa de Educação Tutorial Indígena (PET/MEC).⁸

Se o acesso se amplia, assim como a diversidade dos estudantes, denotando o sucesso do empreendimento, a universidade, não obstante, tem que se ver com os grandes desafios que são colocados pela diversificação de seu alunado. Nem sempre preparados para atendê-los, alguns professores resistem a esta política, às vezes de forma aberta. Nem sempre a convivência com os colegas é fácil. E o rendimento acadêmico de alguns destes estudantes nos demonstra a necessidade de repensar a universidade e suas práticas pedagógicas, em que nem sempre se encontram apoio e engajamento.

Neste trabalho, buscamos relatar o processo de implementação desta política pela UFSCar, com especial atenção para o primeiro ano de sua aplicação e, a partir de pesquisa

etnográfica com os estudantes indígenas, da participação na gestão do programa de inclusão e do acompanhamento da criação do Centro de Culturas Indígenas (CCI/UFSCar), propomos analisar a interculturalidade que se pode realizar neste contexto e refletir sobre os diversos desafios vivenciados tanto pelos estudantes como pelos docentes e pela instituição.⁹

UM BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFSCar

A necessidade de desenvolver políticas de ações afirmativas na UFSCar já vinha sendo observada pela instituição desde 2004,¹⁰ a partir da análise de diagnósticos sobre o perfil socioeconômico do público ingressante, que apontava para uma presença muito pequena de egressos do ensino público frente aos de ensino privado, e também de alunos negros, pretos ou pardos frente a alunos brancos, demonstrando a urgência de medidas paliativas. Inicialmente, a participação da população indígena como beneficiária do programa não era debatida. Em 2005, formou-se a Comissão de Ações Afirmativas (CAA) da UFSCar, que ficaria encarregada de conduzir o processo de construção da proposta de um PAA para a universidade.

Em setembro de 2006, a CAA promoveu uma semana de debates intitulada: “UFSCar Debate Ações Afirmativas”, com o intuito de discutir a proposta do programa e conhecer a experiência de outras instituições. No entanto, a pequena participação do público universitário, tanto de alunos quanto de professores, demonstrou que ainda não havia um bom conhecimento pela comunidade universitária sobre o assunto e, menos ainda, um consenso. O seminário previa debates a respeito do rendimento acadêmico dos egressos de ensino público, da questão racial – negros, pretos e pardos, como se convencionou chamar no programa a partir de um debate sobre identidades raciais – e uma tarde de debate sobre os

⁶ Afiliações étnicas tais como aparecem nas fichas de inscrição desses alunos.

⁷ Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/>>.

⁸ Disponível em: <<http://www.conexoes.ufscar.br/pet-conexoes-indigenas-1/>>.

⁹ É fundamental mencionar que esse trabalho procura destacar alguns pontos refletidos na dissertação de mestrado de uma das autoras (Dal’ Bó, 2010) realizada sob a orientação da outra, a professora Clarice Cohn, e que, além disso, esta última também participou do processo de implementação das ações afirmativas na UFSCar e continua, desde então, acompanhando e apoiando essa experiência.

¹⁰ Tratava-se de um contexto nacional de discussões sobre políticas de ações afirmativas, que estavam, pouco a pouco, sendo implantadas por diferentes instituições. No entanto, não exploraremos aqui esse contexto e, tampouco, alguns debates sobre a constituição das políticas em si, por se distanciarem do objetivo aqui proposto.

direitos indígenas, seu acesso à educação e as possibilidades de formulação de políticas para seu ingresso nos cursos da UFSCar. Ressalte-se que a tarde dedicada à temática indígena viu um auditório vazio, contando apenas com a presença dos membros da comissão e de alguns estudantes interessados no tema – entre eles uma das autoras deste texto, naquele período candidata ao mestrado –, enquanto o debate sobre a temática racial encheu o mesmo auditório, demonstrando a menor capacidade de mobilização que, à época, a questão indígena tinha na universidade, o que iria se modificar posteriormente.

Apesar do pouco interesse e conhecimento do público universitário, em dezembro de 2006, em reunião conjunta do Conselho Universitário (CONSUNI) e do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), foi aprovado, não sem disputas, o PAA/UFSCar, com início a partir de 2008, prevendo: (1) mecanismos de acesso: de 2008 a 2010, o sistema de reserva de vagas disponibilizaria 20% das vagas, em cada curso de graduação, a egressos do ensino médio cursado integralmente em escolas públicas. Deste percentual da reserva de vagas, 35% seriam ocupadas por alunos negros (pardos e pretos); de 2011 a 2013, a reserva de vagas subiria para 40% e de 2014 a 2016 para 50% (continuando os mesmos 35% para negros). Em 2017, ao completar 10 anos, o sistema de reserva de vagas seria avaliado pelos colegiados superiores da instituição, que decidiriam pela continuidade do programa, necessidade de ampliação ou finalização do mesmo; (2) para a população indígena, estabeleceu-se que o sistema de reserva de vagas disponibilizaria anualmente uma vaga para cada curso de graduação, além do número de vagas total de cada curso, destinadas a candidatos das etnias indígenas de todo o Brasil, vagas não cumulativas, caso não fossem preenchidas. Os candidatos deveriam ter cursado o ensino médio integralmente em escolas da rede pública (municipal, estadual ou federal) e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino (devidamente cadastradas junto ao MEC), a partir da autodeclaração no ato de inscrição para o vestibular – em 2007 esse critério foi modificado com a Resolução CEPE nº 563, que, entre outras coisas, decidiu que os candidatos deveriam comprovar seu pertencimento às etnias indígenas presentes no território brasileiro por meio de uma Declaração de Etnia e Vínculo com a Comunidade Indígena, assinada por sua liderança e certificada pela unidade local ou regional da FUNAI; e (3) mecanismos de apoio à permanência: a UFSCar se comprometeu a ampliar suas ações de apoio institucional, visando oferecer a todos os alunos ingressantes nesta instituição – com atenção especial aos ingressantes pelo sistema de reserva de vagas, condições de permanência e sucesso acadêmico durante todo o tempo de permanência na universidade, independentemente de suas condições socioeconômicas e

origens étnico-raciais; e também ampliação e aperfeiçoamento, para atender às novas demandas, da moradia estudantil, do restaurante universitário e da bolsa-atividade. Além disso, promover espaços acadêmicos de convivência da diversidade, e a educação das relações étnico-raciais a estudantes, docentes e servidores, nos diferentes âmbitos da vida universitária.

É importante destacar que a presença da população indígena como beneficiária do PAA/UFSCar foi colocada em pauta apenas mediante uma demanda levantada por professores da área de Antropologia, que elaboraram documentos a respeito do tema, com dados de sua implantação por todo o país.¹¹ A partir de então, esses professores passaram a fazer parte do processo, tendo que negociar junto à instituição e aos estudantes indígenas, conquistando vitórias, mas nem sempre tendo suas sugestões aceitas, como a questão do sistema de autodeclaração, entendido por eles como suficiente para realização da inscrição no vestibular, por ser uma aplicação da Resolução 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT),¹² mas considerado insuficiente pela CAA, que, após consulta a representantes indígenas, complementou o sistema de autodeclaração com a demanda de reconhecimento pela comunidade indígena e pelo órgão indigenista FUNAI.

¹¹ É importante destacar que a CAA da UFSCar realizou o primeiro contato com o setor de Antropologia do Departamento de Ciências Sociais apenas em 2006, a partir do qual as professoras Marina Cardoso e Clarice Cohn foram convidadas para participar do seminário mencionado; apenas, em 2007, houve um convite para que Clarice Cohn participasse da comissão, quando se pôde mais diretamente debater o ingresso de índios nesse âmbito. De fato, a proposta inicial, encaminhada à comunidade acadêmica, demonstrava desconhecimento da situação indígena e de seus direitos, nomeando, anacronicamente, os potenciais beneficiários como “índios aldeados” a partir da anuência do “cacique”. Destaca-se também que o professor Igor de Rennó Machado, lotado no mesmo departamento, teve grande importância nesse processo, demonstrando em instâncias deliberativas – à época a Comissão de Pesquisas, da qual fazia parte – a necessidade de um debate mais fundamentado e mais adequado às especificidades da questão indígena, para dar prosseguimento à elaboração do programa como um todo, indicando então a necessidade da participação em sua formulação dos especialistas atuantes na própria universidade.

¹² Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/>>.

OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS DE ACESSO: A CONSTRUÇÃO DO PRIMEIRO VESTIBULAR ESPECÍFICO PARA CANDIDATOS INDÍGENAS

Em 2007, foi criada a Comissão para o Vestibular Indígena da UFSCar, composta por professores de diversas áreas dessa instituição. Ao longo de todo o ano, mas com frequência irregular, a comissão se reuniu para discutir os critérios de avaliação que seriam instaurados no vestibular específico, não tendo podido, no entanto, elaborar as questões, pois a Resolução CEPE n° 563, que regulamentou a execução do processo seletivo destinado a candidatos indígenas, decidiu que as provas seriam elaboradas, aplicadas e avaliadas, naquele ano, pela Fundação de Apoio Institucional da UFSCar (FAI/UFSCar).¹³

A maioria dos professores da comissão de 2007, apesar de muito experientes nas questões de ensino de suas respectivas áreas – as que seriam cobertas por este exame, que avalia conhecimentos de conteúdos do ensino médio –, não tinha experiência com a temática indígena. Havia mesmo a compreensão de que seria importante constar nas questões “algo de indígena”, para que fossem mais facilmente compreendidas pelos candidatos. Discutia-se se não seria possível trazer a realidade indígena para a redação das questões: por exemplo, se, em uma questão de Física, para se medir a velocidade de determinado objeto, esse objeto fosse uma flecha, ou se, em uma questão de Biologia, fosse utilizada alguma planta mais conhecida pelos índios etc., ou seja, se desse modo eles poderiam reconhecer mais facilmente o teor da questão, como se a simples presença de objetos do cotidiano indígena – sem entrar no mérito da questão do cotidiano indígena metropolitano – pudesse tornar a questão, cuja resolução era algébrica ou Matemática, mais compreensível aos candidatos indígenas. Nestes casos, a referência era uma realidade indígena genérica, desconsiderando-se as diferenças culturais, de utilização diferenciada de tecnologias (como a de caça), de escolarização – mais ou menos diferenciada – e de ambientes em que estes povos vivem, variando desde o urbano até o rural, ou ribeirinho etc.. Discutia-se ainda a possibilidade de medir, de alguma maneira, no vestibular, um “conhecimento indígena ou tradicional” que os estudantes

teriam aprendido nas escolas indígenas, em uma tentativa de inseri-los ou mesclá-los nos conhecimentos exigidos no vestibular. Felizmente, nem todos os professores pensavam assim. Mas, de um modo geral, havia muitas dúvidas sobre o que seria um vestibular específico para estudantes indígenas, como avaliá-los de uma maneira específica (sendo que as vagas eram dirigidas a candidatos indígenas de todo o país) e quais conhecimentos se deveriam exigir que demonstrassem que eles estariam aptos a cursar o nível superior.

Mesmo havendo muita discordância entre os professores sobre os critérios que embasariam a formulação das questões, algumas delas aplicadas no vestibular demonstraram essa ideia genérica sobre as realidades indígenas e as confusões com os conteúdos a serem cobrados, como se pode observar nas questões 24 e 28, presentes na prova objetiva do Vestibular UFSCar 2008 para Candidatos Indígenas:¹⁴

Questão 24 – Após a demarcação e homologação das terras indígenas de uma aldeia, os índios começaram o cultivo de milho em larga escala. Para evitar prejuízos, o cacique consultou um engenheiro agrícola de uma instituição de pesquisas agrônômicas, com o objetivo de usar adequada e racionalmente adubo em sua lavoura. Feita a análise da terra, observou que a produção P é dada pela expressão:

$$P(x) = -1/8 x^2 + 5/4 x + 3$$

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

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

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

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

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

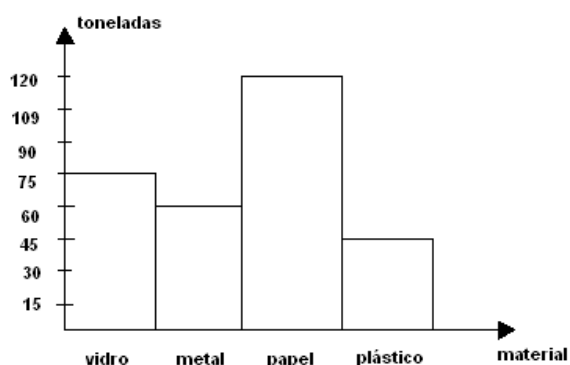
¹³ Desde o início, as provas do vestibular indígena apresentaram desafios que, de modos diversos, se repetiram nos anos seguintes, quando o vestibular indígena passou a ser formulado e aplicado pela VUNESP, devido, em grande parte, à inexistência no quadro da FAI/UFSCar de profissionais com conhecimento da situação indígena e de seus direitos e acesso à escolarização e dada a dificuldade em compatibilizar o trabalho já realizado com as especificidades do vestibular indígena.

¹⁴ O vestibular, realizado entre 9 e 10 de fevereiro de 2008, era composto de uma prova objetiva (com 40 questões de múltipla escolha, sendo 8 de leitura, compreensão e interpretação de textos, 15 de ciências naturais – Física, Química e Biologia –, 5 de Matemática, 6 de História e 6 de Geografia), uma prova de redação e uma prova oral.

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

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

Questão 28 – Uma comunidade indígena organizou uma campanha de coleta de lixo reciclável. Os recursos arrecadados com a venda desse material serão destinados à construção de uma quadra de esportes. As quantidades coletadas de cada tipo estão registradas no gráfico a seguir:



Considere as seguintes proposições:

- I – A quantidade de vidro coletada corresponde a $\frac{1}{4}$ do total coletado.
- II – A quantidade coletada de vidro e plástico, juntos, corresponde ao dobro da quantidade coletada de metal.
- III – A quantidade coletada de plástico corresponde a $\frac{3}{20}$ do total coletado.

Podemos afirmar que:

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

É bastante claro que as questões fazem apenas uma leve referência a temas ou a personagens indígenas em seus enunciados, mas de modo bastante genérico e completamente desconectado do conhecimento exigido, que está de acordo com a disciplina na qual estão inseridas (Matemática). Essas questões e outras como essas, que, por falta de espaço não serão anexadas aqui, demonstram a tentativa de dar uma “cara indígena” ao vestibular, porém mais compreensível à ideia de realidade indígena genérica dos formuladores das questões que às realidades e experiências cotidianas dos próprios candidatos indígenas. Isso ficou bastante claro também nos textos utilizados para responder a algumas questões de Português e Geografia, que tratavam apenas de índios Guarani,¹⁵ causando certo incômodo em alguns estudantes de outras etnias, como afirmou no dia da aplicação do exame uma candidata Pataxó Hã Hã Hãe: “Tem muitas coisas sobre guarani, por que não tem sobre o meu povo?”. Algumas questões de História e Geografia exigiram dos candidatos um conhecimento sobre a legislação e a história dos povos indígenas no Brasil, mais uma vez de modo generalizado, e também com ênfase nos Guarani. Ademais, dificilmente nas questões de História de um vestibular são abordados de modo específico aspectos da política indigenista, pois também é difícil encontrar livros didáticos que tratem do assunto. Pesquisas sobre o assunto nos informam que a temática indígena é apresentada de forma bastante retrógrada e generalizada nos livros de História nas escolas brasileiras. (Gobbi, 2006)

A questão que aqui colocamos é por que os organizadores da prova esperavam dos candidatos um conhecimento sobre a história da política indigenista no Brasil? Por serem índios, eles deveriam saber, devido ao seu engajamento político às causas indígenas e ao debate do indigenismo? Por terem estudado em escolas indígenas? Esse conteúdo é ensinado em todas as escolas indígenas? Sabemos que os conteúdos ensinados nas escolas indígenas variam, de acordo com as demandas e decisões locais. Além disso, vários candidatos ao vestibular poderiam não ter estudado em escolas indígenas, por não ser uma exigência do edital.

Outra discussão bastante relevante era a necessidade de uma avaliação oral, aspecto pouco problematizado à época por muitos professores da Comissão do Vestibular Indígena, que acreditavam que os índios, por possuírem

¹⁵ Um dos textos foi retirado do livro *Os Tupinikim e os Guarani Contam* (1999), organizado pelos educadores Tupinikim, Guarani e Mu-grabi, e outro que apresentava um trecho do livro de Curt Nimuendaju: *As Lendas da Criação e Destruição do Mundo como Fundamentos da Religião dos Apapocúva-Guarani* (1987 [1914]).

tradição oral, apresentariam maior facilidade em se expressar oralmente. No entanto, tal procedimento é de difícil aplicação – em especial se pensarmos em uma aplicação efetivamente respeitosa –, tanto mais se não prevê a variedade das éticas e das etiquetas do falar indígena, em suas marcações etárias, de gênero, de situação, e de políticas narrativas e da oratória,¹⁶ e se não se possibilita a formação adequada daqueles que serão os examinadores, voluntários do quadro docente e técnicos da UFSCar. Desconsiderava-se também que os candidatos ao vestibular eram todos egressos do ensino médio, o que significa que haviam passado, todos, por uma experiência de escolarização, que pautava também seu rendimento neste processo. Ademais, poder-se-ia temer com isso privilegiar os que têm maior fluência no português ou nas modalidades oratórias não indígenas, diminuindo potencialmente a diversidade indígena na universidade. Enfim, relacionar as tradições orais indígenas a uma prova para ingressar na universidade, além de não nos parecer suficiente para garantir o respeito cultural e as especificidades indígenas (qualidade do processo muitas vezes destacada por gestores das ações afirmativas da UFSCar), também poderia gerar receio e desconforto para os candidatos. E isso também esteve claro no dia da avaliação, quando se podia notar entre os candidatos maior nervosismo e apreensão, pois não era sabido por eles o que se esperar dela. Soubemos, ao final da avaliação, que cada candidato foi entrevistado por dois professores da universidade, dos quais pelo menos um era da área na qual o candidato pretendia ingressar. As avaliações, por sua vez, variaram entre entrevistas com questões mais pessoais, como o porquê da escolha dos cursos, o que pretendiam fazer quando se formassem, e questões mais objetivas sobre conteúdos disciplinares ou coisas do tipo. Temos alguns exemplos: um candidato ao curso de Engenharia de Computação, indígena Terena de MS, informou que perguntaram para ele como era

¹⁶ Para fornecer apenas um exemplo, os Xikrin, povo indígena do Sudoeste do Pará, respeitam em seu processo de aprendizado algumas especificidades, como discricção e *pia'am* (vergonha, respeito), e não costumam demonstrar seus conhecimentos antes de serem considerados prontos para exercê-los, assim como não destacam suas habilidades frente àqueles que as possuem há mais tempo. Isso já fazia com que enfrentassem algumas dificuldades no processo escolar, como afirma Cohn: “os professores esperavam que as crianças *participassem* das aulas, respondessem as perguntas e elas não se sentiam à vontade para falar em sala de aula, muito menos de um modo que lhes lembra muito diretamente a oratória masculina – aquele em que alguém se destaca e fala sozinho, ganhando a atenção de todos”. (2005, p.504 [grifo da autora])

feita uma lâmpada. Já um candidato à Imagem e Som, também indígena Terena de MS, disse que o questionaram sobre seu interesse no curso, se pretendia depois trabalhar em prol de sua comunidade indígena e como o faria. Os candidatos aos cursos da área de Saúde foram os mais questionados sobre se havia interesse ou não em trabalhar posteriormente em suas aldeias/comunidades. À candidata à Filosofia, indígena Terena de SP, foi feita uma pergunta bastante peculiar. Ao sair da prova apresentando um aspecto de preocupação, com a certeza de que não seria aprovada, contou-nos que lhe haviam feito a seguinte questão: “O que quer dizer para você a frase ‘o céu cair sobre nossas cabeças’?”. E ela respondeu aos professores que não sabia, que para ela essa frase não fazia sentido algum. Logo depois, uma das conselheiras indígenas que estava acompanhando o vestibular a convite da UFSCar comentou com a candidata: “Mas você não conhece uma dança dos Terena em que as mulheres protegem a cabeça porque alguma coisa lhes será derramada, uma dança simbólica?”, e ela respondeu que não conhecia. Destaque-se que: essa candidata estava prestando vestibular para o curso de Filosofia. Mas por que esperar que em uma avaliação de seleção para o curso de Filosofia a candidata indígena se recordasse de uma dança de seu povo (que pode até mesmo não ser conhecida por ela)? Por que esperar que ela estabelecesse esse tipo de comparação, de paralelo entre uma dança e uma questão de Filosofia? E mais, por que sequer achar que a dança tenha um “significado” e que seja discutido igualmente por todos os membros de um povo indígena?

Esse caso nos parece bastante ilustrativo sobre a possível confusão entre os conteúdos escolares e outros saberes indígenas, presente nesse episódio, aparentemente, como uma tentativa de comparar mitos e expressões rituais (o significado de uma dança) com conteúdos da área de Filosofia. Isso porque, como mencionado acima, uma das discussões entre os professores da comissão do vestibular específico era sobre a possibilidade de medir, de alguma maneira, no vestibular, um “conhecimento indígena ou tradicional” que os estudantes teriam aprendido nas escolas indígenas, tentando inseri-lo ou mesclá-lo aos conhecimentos exigidos no vestibular. Esse longo debate, que em muito se aproxima daquele colocado já há algum tempo pelas experiências de educação escolar indígena,¹⁷ foi discutido pelas autoras desse texto em

¹⁷ Sobre o debate a respeito da educação escolar indígena diferenciada, sugerimos também conhecer os trabalhos de Lopes da Silva (2001), Grupioni (2008), Paladino e Garcia (2007), D'Angelis (2012), Cohn (2005 e 2014), Gallois (2001 e 2014), entre outros.

outros momentos¹⁸ e, portanto, não será resgatado nesse trabalho, que se preocupa em apresentar alguns momentos dessa experiência de ingresso de indígenas na UFSCar e os desafios e dificuldades de vivenciar essa temática.

A INTERCULTURALIDADE QUE SE BUSCA ALCANÇAR NA UNIVERSIDADE E OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA

Passados os desafios da construção e aplicação do vestibular, iniciava-se um novo ciclo de demandas e expectativas. Ao longo do primeiro semestre de 2008, era possível notar um excesso de compromissos demandados aos estudantes indígenas, muito acima do que se costuma exigir de estudantes universitários, pois, além da pesada rotina de aulas e estudos, frequentavam cursos extras,¹⁹ bolsa-atividade, reuniões, projetos específicos (como organizar uma apresentação cultural), entrevistas, palestras, entre outros. Também parecia haver sobre eles uma pressão para que se adaptassem com facilidade à nova rotina e ao ritmo universitário, e que apresentassem resultados positivos nas avaliações acadêmicas. Sabemos que o início de uma graduação, em um ambiente universitário que para muitos estudantes é novo e distante de suas realidades cotidianas, não é uma tarefa simples e a adaptação a isso não é fácil nem rápida. Por que esperar que para os estudantes indígenas fosse? Na verdade, foi uma constante no primeiro semestre a afirmação, dos próprios estudantes indígenas, de que não estavam dando conta de acompanhar os cursos. Eles passavam pelo que todos os estudantes passam quando ingressam na universidade, mas de modo ainda potencializado. Sentiam falta de casa, muitas saudades e dificuldades. Duas estudantes, de Filosofia e Pedagogia, ambas indígenas Terena de Bauru/SP,

¹⁸ Cf.: Cohn (2005) e Dal'Bó (2010).

¹⁹ Como, por exemplo, o curso de português oferecido pelo Departamento de Letras da universidade, que poderia ser interpretado como um “mal-entendido”, pois havia sido criado para atender a não falantes de português, ou seja, a alunos de outros países; mas, por decisão do Grupo Gestor, estendeu-se aos estudantes indígenas, imaginando, na verdade, que eles poderiam pertencer a etnias que falavam somente a língua indígena ou muito pouco de português. Porém, todos os estudantes indígenas que ingressaram na UFSCar em 2008 falavam o português, sendo que a maioria deles conhecia poucas palavras na sua língua indígena, mas não era falante de outra língua. Isso causou certa dúvida entre os estudantes indígenas a respeito da importância do curso e foi um dos motivos pelos quais apenas dois deles o frequentaram integralmente.

havia deixado seus filhos na aldeia e, além de saudades, demonstravam bastante preocupação com eles, pois nunca haviam ficado tanto tempo longe. Essas dificuldades se somavam às dificuldades com os conteúdos das aulas. Alguns estudantes indígenas estavam há um bom tempo sem estudar, haviam terminado o ensino médio, realizado cursos de formação, trabalhado e não se lembravam do conteúdo das aulas escolares. Com tudo isso, dois deles, a estudante de Pedagogia (mencionada acima) e o estudante de Engenharia Florestal, indígena Guarani de São Paulo/SP (único estudante indígena no *campus* de Sorocaba, o que dificultava ainda mais sua adaptação) abandonaram a universidade logo no início do primeiro semestre. Os outros estudantes indígenas não desistiram, ao menos não tão cedo. E cada um foi se adaptando a sua maneira e em seu tempo, alguns com mais facilidade, outros com menos. No final do primeiro semestre, as notas demonstraram que a maioria das reprovações não fugiu muito da média de reprovações dos alunos não indígenas, ocorrendo nas disciplinas nas quais há maior número de reprovações em geral. Ou seja, o resultado, em geral, segundo o grupo que acompanhava as ações afirmativas, havia sido positivo.

Atualmente, estamos no 9º ano de ingresso de estudantes indígenas na UFSCar, tendo ocorrido em 2013 as duas primeiras formaturas de estudantes indígenas da primeira turma de ingressantes (Agenor, indígena Terena, do curso de Imagem e Som, e Ednaldo, indígena Xukuru do Ororubá, do curso de Psicologia). De 2008 para cá, há muito que contar sobre as experiências pelas quais passaram e passam esses estudantes em sua vida acadêmica. Como não seria possível relatar todo esse acúmulo de experiências, escolhemos alguns acontecimentos e momentos que destacam a presença dos estudantes indígenas na UFSCar e que nos levam a refletir sobre a interculturalidade que se pode alcançar na universidade.

Uma das demandas recorrentes colocadas a esses estudantes, desde sua chegada à universidade, era a respeito de comprovar suas “indianidades”. Acompanhamos em uma reunião realizada no alojamento estudantil, um dos estudantes, que cursava Engenharia de Computação, indígena Terena de MS, afirmar: “Meus colegas ficam dizendo que não sou índio, que não pareço índio”. Quando perguntado sobre o que respondia aos colegas, ele disse: “Eu falo pra eles que queria ver se eles fossem na minha aldeia, vissem como a gente vive lá, se aguentariam ficar lá um dia. Ai sim eles iam ver que eu sou índio”. Com isso, notávamos a dupla posição que eles precisavam ocupar na universidade para dar conta de tantas exigências: ora como estudante “igual a todos os outros”, pois nas salas de aulas, nas moradias, no refeitório, nas atividades, no dia a dia em geral, eram tratados e cobrados da mesma maneira e intensidade dos outros estudantes

universitários; ora como “estudante indígena”, pois eram comumente questionados sobre sua condição de “índios” e interpelados sobre suas “diferenças”. Foi interessante notar como se saíram diante dessas exigências, afinal, para eles essas posições não pareciam separadas, elas se sobrepunham; não havia necessidade de serem uma coisa ou outra, porque eram as duas, ou, mais precisamente, não eram nenhuma por si só, visto que a própria categoria “índio” é formulada a partir de uma relação interétnica, ou de um “sistema interétnico de representações”. (Carneiro da Cunha, 2009, p.371) Isso ficou bastante claro em um evento que decidiram organizar no mês de abril, quando se comemora o “Dia do Índio”. O evento, intitulado “Apresentação Cultural dos Acadêmicos Indígenas da UFSCar”, ocorrido em 29 de abril de 2008, contou com uma dança Terena conhecida como “Bate-Pau”,²⁰ na qual também participou um estudante indígena Xukuru do Ororubá; a mesa era composta por três estudantes indígenas, cada um representando uma das etnias presentes no *campus* de São Carlos à época (Xukuru do Ororubá, Manchineri e Terena), falando sobre o significado do Dia do Índio para eles; em seguida do comentário do filme “Brasil Indígena – cinco séculos de resistência” (Conselho Indigenista Missionário/CIMI); finalizando com uma apresentação do estudante indígena Manchineri, tocando violão e cantando uma música em sua língua. A ideia do evento, as apresentações e o filme foram sugeridos e montados pelos próprios estudantes indígenas, com o apoio do Grupo Gestor de Ações Afirmativas.

Em intervenções, os estudantes indígenas tentaram demonstrar que muitas pessoas tinham uma visão errada sobre eles, que eram, sim, índios e estavam na universidade, estudando e aprendendo como qualquer outro estudante, que não andavam de cocar e adereços – o que de fato não acontece o tempo todo, nem nas aldeias, mas apenas em ocasiões especiais – e que isto não fazia deles menos índios. As perguntas direcionadas a eles ao fim da apresentação eram todas relacionadas a essas questões. Talvez fosse óbvio para alguns que na universidade os estudantes indígenas não precisariam andar de cocar ou utilizar ornamentos indígenas, mas para

²⁰ Os estudantes indígenas optaram por uma dança Terena porque, na época, a maioria deles pertencia a esta etnia. E ainda tiveram a iniciativa de convidar outros índios Terena da Aldeia Kopenoty (localizada na reserva indígena Araribá – Bauru/SP, de onde era uma das estudantes) pois, assim, a dança ficaria mais bonita, além de resolver o problema de conseguirem roupas e artefatos necessários. O estudante indígena de Psicologia, mesmo sendo de outra etnia, Xukuru do Ororubá, quis aprender a dança para se apresentar junto. Os outros não quiseram.

outros estudantes (e também professores e funcionários) isso não era tão óbvio assim. E isso foi percebido pelos estudantes indígenas. Na verdade, desde o dia do vestibular, quando, por exemplo, uma das candidatas, uma Guarani-Kaiowá de MS, na manhã antes da prova oral, a caminho da prova, pediu que esperássemos e voltou atrás. Quando questionada, ela disse: “Fui pegar meus colares de índia, preciso parecer mais índia para essa prova”.

Essas situações nos remetem ao amplo debate acerca de o que é ser índio e de como representar-se como tal, e ainda, do conhecimento que grande parte da população não indígena tem sobre a realidade dos povos indígenas no Brasil. Sabemos, como dito anteriormente, que “índio” é uma categoria étnica que não existe por si só, mas sempre a partir de relações interétnicas. Sabemos também que não é possível estabelecer quem é e quem não é índio, pois essa é uma prerrogativa dada apenas às comunidades indígenas, que podem dizer quem a elas pertencem ou não. Em relação ao Estado brasileiro, todos os povos indígenas (mais de 230) são ditos “índios”, mas que, com relação a um Terena, um Guarani é um Guarani e um Terena é um Terena, podendo ser tão diferentes entre si quanto em relação a um não índio.

Por fim, sabemos que essas diferentes categorias operam ao mesmo tempo, sendo formuladas constantemente e variando de acordo com cada situação.²¹ Assim, para esses estudantes indígenas, dependendo da *relação* que se trava, eles destacavam a condição de “estudante indígena” ou a simples condição de estudante. E parece-nos que essa condição de “estudante indígena”, que era atualizada por todos os estudantes indígenas em alguns momentos, e que, numa escala maior, era nomeada como “cultura indígena”, tratava-se do que já há algum tempo vem apontando Turner (1991), seguido de Sahlins (1997), e que Carneiro da Cunha (2009) convencionou chamar de “cultura” (com aspas) para explicitar uma reflexividade que os índios estão fazendo sobre suas próprias culturas. É por esse motivo que, sem nenhum problema,

²¹ As palavras de Carneiro da Cunha podem novamente nos esclarecer quanto a essa questão: “Embora esses sistemas sejam conceitualmente distintos, tendem a se articular entre si. É claro que estamos operando em escalas diferentes, cada qual com sua própria organização: um mesmo índio é um membro de uma casa específica na aldeia, é um Krahô em relação a outros grupos étnicos vizinhos, é um índio diante do Congresso Nacional ou em um sistema de cotas na universidade e pertence a um povo tradicional na ONU. Essas escalas, por mais diferentes que sejam, não são interdependentes entre si; antes, apoiam-se em uma constante atividade de articulação”. (2009, p.371)

Em intervenções, os estudantes indígenas tentaram demonstrar que muitas pessoas tinham uma visão errada sobre eles, que eram, sim, índios e estavam na universidade, estudando e aprendendo como qualquer outro estudante, que não andavam de cocar e adereços – o que de fato não acontece o tempo todo, nem nas aldeias, mas apenas em ocasiões especiais – e que isto não fazia deles menos índios.

um estudante indígena Xukuru do Ororubá pôde participar de uma dança indígena Terena no dia da Apresentação Cultural, o que não fez dele nem “mais Terena”, nem “menos Xukuru”, mas, nesse momento, um “estudante indígena da UFSCar”.

Isto nada tem de banal, pois é por meio dessas operações que eles podem até mesmo parecer “pouco índios”, ou “nada índios”, ou, ao contrário, em determinados momentos a “indianidade” deles fique mais visível, pois trata-se de uma “condição inventada a partir de uma relação”.²² Algo que, no entanto, não parecia ser facilmente compreensível aos olhos de alguns estudantes, professores e funcionários, provocando diversas situações de constrangimento para esses alunos.

A cada ano, porém, mesmo com os desafios e dificuldades, que muitas vezes causaram a desistência de alguns estudantes indígenas da universidade, a presença marcante dos “estudantes indígenas da UFSCar” foi crescendo e ganhando destaque, tanto na universidade, como fora dela, em eventos e situações que debatiam o ingresso de indígenas

²² Talvez seja dispensável comentar que não estamos afirmando que esses estudantes indígenas “representam”, no sentido de simular, uma condição que não seria real, verdadeira. Não é absolutamente disso que se trata, mas que são capazes de refletir sobre as respostas compreensíveis que as diferentes relações que travam na universidade exigem deles. Ver: conceito de “invenção” em Wagner (2010 [1981]).

no ensino superior. Devido às suas características singulares, como, principalmente, um vestibular específico e um grupo técnico responsável pelo acompanhamento dos estudantes indígenas, o PAA/UFSCar passou a receber muitos elogios e a ser reconhecido por todo o país. Esse impacto surtia efeito, especialmente pela mobilização dos próprios estudantes indígenas que, apoiados desde o início do programa pela equipe técnica responsável, nunca se deixaram invisibilizar na universidade, mas, muito ao contrário, passaram a estabelecer cada vez mais presença e envolvimento nos espaços e políticas universitários, negociando as demandas que julgavam necessárias à melhoria de suas condições acadêmicas.

Uma das principais conquistas ocorreu em 2013, quando criaram o Centro de Cultura Indígena (CCI/UFSCar), uma sala na qual eles podiam refletir sobre suas experiências, realizar estudos, expor trabalhos e pesquisas, e organizar/criar novos eventos. Mais do que um espaço, o CCI é considerado uma espécie de coletivo formado pelos estudantes indígenas, no qual discutem e negociam tudo aquilo que lhes diz respeito na universidade. Foi nesse contexto que surgiu a proposta de um dos encontros mais importantes desse longo período de presença indígena na UFSCar, o I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), ocorrido de 2 a 6 de setembro de 2013. Todo o evento, desde sua concepção até a relatoria final, contou com a participação desses estudantes, auxiliados pela equipe de gestão das ações afirmativas na UFSCar. Entre as muitas coisas interessantes do evento, sem dúvida a principal delas foi a proposta de sua formatação: somente indígenas poderiam participar das palestras (mesas-redondas), lideranças, professores, estudantes e profissionais de outras áreas. Segundo o documento final do evento: “A ideia foi a de, ao invés de fazer mais um evento acadêmico em que a fala é dos não indígenas, chamar ‘nossas lideranças, que nos são nossa inspiração’, como formulou Mayara Suny na primeira reunião em que apresentou a proposta ao Mg. Reitor Prof. Targino”.²³ A única exceção foi a mesa de abertura, que contou com representantes da universidade organizadora do evento e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).

Para a realização do evento ocorreram muitas reuniões no CCI, nas quais os estudantes da então formada Comissão Organizadora (também composta pela professora Clarice Cohn, do Departamento de Antropologia e estudantes não indígenas de graduação e de pós-graduação) discutiam questões

²³ Cf.: documento final do I ENEI entregue em reunião em Brasília para representantes da Secad/MEC. Disponível em: <http://www.blogdareitoria.ufscar.br/wp-content/uploads/enei_docfinal.pdf/>.

relacionadas à estrutura do evento, ao recebimento e à avaliação dos trabalhos que seriam apresentados, à formação e à coordenação das mesas-redondas, entre outras coisas. A UFSCar contava, naquele momento, com 77 estudantes indígenas, sendo que, destes, 39 participaram da comissão que organizou o evento. Com isso, após vários meses de intenso trabalho, com muitos momentos de ampla negociação com as instituições universitárias, em 2 de setembro de 2013 teve início um evento que contaria com a participação de aproximadamente 400 pessoas, entre estudantes, professores, pesquisadores e lideranças indígenas, com comitivas de 27 universidades, representando 51 povos indígenas de todo o país.

Foi um evento memorável, dada a grande presença de estudantes, professores e lideranças indígenas, e a oportunidade de estabelecer importantes diálogos e troca de experiências, discutindo desde o tema relativo ao ingresso no ensino superior, até outros, como educação, saúde, gestão de territórios, movimento indígena etc., e proporcionando momentos acadêmicos, políticos, festivos, todos ao mesmo tempo. Gerou, assim, muita riqueza, tanto para os estudantes indígenas, como para as instituições e o público presente. Entre as importantes conquistas do encontro, uma a ser destacada é a aprovação de sua realização anual e itinerante, que deveria ser decidida a cada evento.

Ele, sem dúvida alguma, marcou a experiência, tanto dos estudantes que participaram de sua elaboração, quanto da própria universidade entre seus gestores, professores e alunos, e demonstrou a contribuição que a potencialidade e a qualidade da presença indígena nesse ambiente universitário e acadêmico podem trazer para uma universidade que se busca cada vez mais plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da UFSCar na formulação e implantação de uma política de ações afirmativas e de inclusão de estudantes indígenas também tem visto seus primeiros sucessos e fracassos. Elogiada por indígenas de todo Brasil, pela FUNAI, pela Fundação Ford, pelo MEC e por outras instituições que acompanharam e apoiaram este processo, ela é também considerada “ambiciosa”.

Em especial, o que se viu nestes últimos anos foi um acirramento do debate sobre os estudantes indígenas. De uma parte pouco discutida e que recebeu pouca atenção nos debates sobre a implantação das políticas de ações afirmativas na UFSCar, o ingresso de estudantes indígenas passou a potencialmente monopolizar o debate. De um lado, parece-nos que isso tem um aspecto positivo: a universidade parece

se abrir para repensar sua própria capacidade de dar conta deste público tão diverso. Parte importante dos esforços de ações afirmativas é democratizar o ensino universitário, e isso parece ser alcançado com iniciativas de formação e informação dos professores, de mobilização para pensar em modalidades de apoio ao estudante indígena, de busca de melhor conhecimento sobre a realidade indígena.

Porém, e provavelmente como não poderia deixar de ser, a presença dos estudantes indígenas na universidade traz consigo grande parte dos vícios que o Brasil tem mantido frente a estas populações. De um lado, práticas paternalistas, de “adoção” de estudantes, e uma competição, ao menos para nós imprevisível, por este nicho de alunado. De outro, acusações que põem em dúvida a capacidade destes alunos de aprender, estipulando-se absurdos, tais como que eles precisam ser ensinados a aprender – como se não soubessem aprender anteriormente – ou que são limitados por suas culturas – como se cultura fosse um fator limitante ao aprendizado.

Sendo assim, entendemos que estas experiências são ocasião não só de (necessária e bem-vinda) democratização do ensino superior, mas também de seu debate e reformulação. Assim também devem ser ocasião de oferecer conhecimentos mais aprofundados sobre a presença indígena no Brasil contemporâneo e sobre sua diversidade. Porque o desconhecimento disso é que leva à presunçosa afirmação de que temos que ensiná-los a aprender, ou a superar suas limitações culturais.

Mais profundamente, nos leva a debater esta postura contemporânea do respeito à diferença e à cultura – na qual um desentendimento do que seja cultura leva à prática de intolerância, em contraposição a um discurso de tolerância, como nestes casos – e sobre o desconhecimento da presença indígena no Brasil contemporâneo – a mesma que facilitou a aprovação do ingresso dos estudantes indígenas na universidade, mas que tem tornado difícil sua permanência e a real adequação da universidade a este desafio a que se propôs.

Por fim, nos permite colocar em debate a educação e o sistema educacional ele mesmo. De um lado, os ingressantes indígenas se veem com as mesmas dificuldades que os demais ingressantes na universidade, o que nos permite discutir de outro modo o próprio sistema universitário; de outro, seus problemas são agravados, o que nos leva, necessariamente, a discutir o sistema educacional básico que atende a esta população, e a colocar em questão, agora que os egressos de escolas indígenas cada vez mais chegam à universidade, a qualidade deste ensino. Esperamos que este debate seja cada vez mais profícuo, e que experiências como a nossa na UFSCar, com seus sucessos, mas também fracassos, possam ajudar a consolidar uma educação escolar que efetivamente responda aos projetos indígenas de futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. In: *Revista Perspectiva*, v.23, n.2. Florianópolis: jul.-dez. 2005, p.485-515. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/>>.

_____. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; e CESARINO, Pedro de Niemeyer. (Orgs.) *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora UNESP, v.1, 2014, p.313-338.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

DAL'BÓ, Talita Lazarin. Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar – Uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. UFSCar, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/>>.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha e VEIGA, Juracilda. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas/SP: Editora Curt Nimuendajú, 2012.

GALLOIS, D. T. Programa Educação Waiãpi: reivindicações indígenas versus modelos de escolas. In: SILVA, Aracy Lopes da; e FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.) *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001, p.25-46.

_____. A escola como problema: algumas posições. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; e CESARINO, Pedro de Niemeyer. (Orgs.) *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora UNESP, v.1, 2014, p.509-517.

GOBBI, Izabel. A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História: uma análise dos livros recomendados

pelo Programa Nacional do Livro Didático. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. UFSCar, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/>>.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Olhar longe porque o futuro é longe. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. USP, 2008. Disponível em: <<http://www.usp.br/>>.

PALADINO, Mariana e GARCÍA, Stella Maris. (Orgs.) *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia, v.1, 2007.

SAHLINS, M. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I). In: *Mana*, v.3, n.1. Rio de Janeiro: PPGAS – Museu Nacional/UFRJ, abr. 1997, p.41-73. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>.

SILVA, A. L. da. Uma antropologia da educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2ª ed, 2001, p.29-44.

TURNER, T. Representing, Resisting, Rethinking: Historical Transformations of Kayapo Culture and Anthropological Consciousness. In: STOCKING, George. (Ed.) *Colonial Situations: Essays on the Contextualization of Ethnographic Knowledge*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1991, p.285-313.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2010 (1981).

VEICULAÇÃO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL INDÍGENA NA UNIVERSIDADE: UM DESAFIO PARA TODOS

*João Rivelino Rezende Barreto**

Apresento este texto cujo conteúdo é muito mais inspiração de minha experiência acadêmica do que mesmo para grandes balanços, análise ou reflexão teórica. Muito menos se tem a preocupação de produzir um texto complexo, ainda mais porque a própria maneira da escrita indígena já é um motivo de curiosidade e interesse para muitos leitores e pesquisadores. Mas, entendo que para um Tukano iniciante como eu, é importante iniciar pensando sobre a dinamicidade da escrita e oralidade em seus termos, significados e fluxividade, pois é nesse processo que se enquadra a veiculação da propriedade intelectual indígena no contexto acadêmico.

Para tanto, a fluxividade da intelectualidade indígena e do contexto acadêmico está movida entre a simplicidade e a complexidade, e que ao mesmo tempo criam obstáculos e limitações para um indígena Tukano como eu que diariamente aprende a ler, escrever e compreender; um desafio e tanto que proporciona para a experiência de transição entre a aldeia e a universidade. Isto porque parece que nos dias de hoje o processo de formação indígena passou a se adequar em duas vias de conhecimento: a de conhecimento indígena (aldeão) e a de conhecimento acadêmico (urbano).

A primeira via se fundamenta na tradição cultural e na oralidade, seja isso do ponto de vista Tukano, bem como do ponto de vista de outras etnias. A segunda via surge como nova alternativa para a formação indígena a partir da escrita e do ensino seriado, ao mesmo tempo que surge também como uma ameaça constante de sobreposição. É em meio a esses dois universos que nascemos, crescemos, vivemos, casamos, pensamos, organizamos como Tukano, mas com a necessidade de estudar, rezar, e comportar-se como brasileiros; ficando divididos entre escolher seguir o caminho de formação, tradicional Tukano e a necessidade de uma formação, regular

na escola onde se aprende a escrever e ler. De forma que o indígena hoje está imerso nesses dilemas, entre a primeira via de formação que não é reconhecida pelo Estado, e a segunda via de formação reconhecida e regulamentada pelo Estado.

Esses são alguns dos desafios que tentarei abordar no presente texto. Passemos então para a apresentação de uma experiência acadêmica indígena em um contexto universitário; pode ser que seja uma coisa muito particular. Certamente, outros indígenas tiveram experiências diferentes, com mais tranquilidade e com maior produtividade. A questão é que, na minha experiência acadêmica, quanto mais estudo as didáticas de ensino acadêmico na universidade, sinto que a responsabilidade sobre os conhecimentos indígenas aumenta, mas com uma visão de compreensão intercultural, isto é, não só pensar a partir do que sou Tukano; assim como a partir daquilo que sou entre tantas culturas e modos de ser e pensar.

“SE NÃO ESTUDAR VAI ACABAR INDO PRA ROÇA COMO EU”

A partir do momento em que comecei a ser aluno na escolinha da nossa aldeia (São Domingos Sávio), passei a ter acesso ao modelo de ensino escolar regularizado. Regularizado, porque só o modelo daquele ensino é que tinha validade e reconhecimento, inclusive na própria compreensão cultural da aldeia; assim, quem não estudasse logo estava fora das alternativas de vida no futuro.

Essa compreensão cultural assimilada acabou sendo uma nova modelagem na aldeia, pois, por exemplo, quando muitos de minha geração resistiam em ir estudar eram repreendidos pelas mães e pais, na medida em que a escola era compreendida como um espaço de aprendizado para uma alternativa de vida e profissionalidade. Isto é, os filhos estudando na escola certamente teriam no futuro condições de vida melhores em relação à deles naquele momento, e sempre que chamavam atenção dos filhos, diziam: “se não estudar vai acabar indo pra roça como eu.”

A questão é que, na compreensão dos pais e das mães, a escola era um caminho para uma alternativa de vida com maior prosperidade, pelo contrário, se não seguissemos

* Tukano do Alto Rio Negro. Licenciado em Filosofia na Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB-Manaus/AM); Mestre em Antropologia Social na Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Doutorando em Antropologia Social na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); bolsista do Programa de Apoio à Formação de Recursos Humanos Pós-graduados do Estado do Amazonas.

na escola, continuaríamos com a vida na aldeia, trabalhando nas roças, carregando mandioca, torrando farinha, pescando; atividades de subsistência que geralmente são diárias.

Por outro lado, pelo menos para quem era aluno(a), nem sempre a escola era um espaço de paixão pelo ensino, na medida em que o professor estabelecia o método da palmatória. Com isso, alguns alunos preferiam ir às roças com as mães do que ir à escola, principalmente nas aulas de matemática, quando o professor tomava a lição dos alunos na frente de outros colegas em fila indiana. E toda vez que errávamos, recebíamos palmatórias.

Em certo momento, o professor Afonso Camilo dos Santos, da etnia Desana, colocou em disputa um sabonete para o primeiro colocado e um desodorante para o segundo, coisas fora do nosso alcance econômico naquela situação, quando estava na terceira série; a lição que tínhamos que tomar era matemática na sala de aula. Entre todos os alunos que entraram na disputa, fiquei em segundo lugar, perdendo para um aluno Tuyuca que era da quarta série e que ficou em primeiro lugar. Foi um dos dias mais felizes da minha vida, pois recebi muitos elogios da minha mãe, até porque já estabelecia meu método de estudo próprio, isto é, decorando subtração, divisão, adição, multiplicação embaixo do ingazeiro que tinha perto da nossa casa. Era uma situação que vivíamos, sem mesmo saber até onde a escola nos levaria e de que forma estava ajudando na nossa formação.

Desta forma, em prática, na escolinha da aldeia o ensino que tínhamos era na verdade uma “imitação de ensino”, que funcionava na base de “sim, não”, “bom dia, boa tarde”, “como vai, tudo bem”. Não havia uma preocupação concreta em pensar a formação intelectual, e sim para a formação que condicionasse para a relação social com as pessoas e realidades fora da aldeia. Era o que acontecia quando chegavam as irmãs salesianas, responsáveis pelas escolinhas nas aldeias, inclusive na nossa. O professor, atendendo ao calendário de visita das irmãs que passavam em todas as escolinhas para aplicar exames, estabelecia momentos preparativos e pedia para que decorássemos um canto ou jogral. No dia marcado, recebíamos as irmãs no porto da aldeia onde recepcionávamos com cantos e jogral, pondo em prática o “sim, não”, “bom dia, boa tarde”. Após a recepção, nos dirigíamos à escolinha onde as irmãs aplicavam exames, eram trabalhos para comprovar nossas condições para seguir na escola para outras séries. Em certo momento, lembro que fiz o exame escolar em pouco tempo e uma das irmãs me disse: “agora pode brincar.” Nesse dia, saí “voando” da escola antes de todos pra casa, precisamente pra cair no rio em seguida com os coleguinhas, mas nesse dia não foi possível reunir todos porque muitos tiveram que passar a tarde toda fazendo exame escolar.

Essa é a base de ensino que foi se constituindo na minha vida. Não saberia dizer o que teria sucedido se tivesse continuado a vida inteira na aldeia, mas também não me arrependo por ter passado a viver em outros contextos culturais, pois hoje entendo que a escola é sim importante nas aldeias, mas o mais importante é o aluno indígena dominar a escola e não a escola dominar o indígena, isso desde a escolinha que tem numa aldeia até a universidade. A questão é que existe o caminho de formação escolar, mas não se sabe muitas vezes até onde vamos chegar, muito menos no que seremos com a escola e o que a escola é para nossas aldeias.

O CHOQUE CULTURAL E ACADÊMICO NA UNIVERSIDADE

Praticamente, saí da aldeia São Domingos Sávio com sete anos, muito mais motivado pela situação de vida que passamos a ter a partir da debilitação da saúde de minha mãe. Assim, transitamos em diferentes contextos, convivendo com pessoas de diferentes culturas e línguas. Em outro momento, particularmente, passei a assumir várias funções desgastantes e humilhantes para minha idade, pois, trabalhei como garimpeiro, pescador, garçom e vaqueiro. (Barreto, 2012) Essas funções para mim foram humilhantes, principalmente no período em que passei um tempo no garimpo Tukano, onde passamos fome e muita necessidade, a ponto de sentirmos a aproximação da morte.

Como falei anteriormente, no início a escola estava inclusa em mim, mas eu não. Ainda mais depois da enfermidade e do falecimento de minha mãe, não me sentia incluso na escola, porque não tinha como pensar positivamente se ia pra escola com fome, se não tinha condições mínimas em termos financeiros. Além disso, a continuidade na escola garantia minha permanência até o 3º ano do ensino médio, mas a continuidade acadêmica e a vida profissional não davam esperanças. Cursar a faculdade na nossa ideia era uma coisa que nunca iríamos alcançar, ainda mais porque soava como um nível intelectual que estava acima do nosso alcance, um nível de formação específico para as pessoas da cidade.

A questão é que tudo se transformou, graças aos salesianos de Dom Bosco, a partir do momento em que ingressei para a formação de vida religiosa entre 2003 a 2008. Assim, de um momento para outro me vi cursando filosofia na Faculdade Salesiana Dom Bosco, em Manaus. O curso de filosofia em si já era um desafio, envolvendo o método de ensino e as exigências acadêmicas. Nesses termos, não conseguia acompanhar o ritmo de leituras, simplesmente tentava acompanhar com poucas leituras, me angustiando todos os dias porque não conseguia compreender o que lia, e isso fazia com que

fosse dormir todas as noites angustiado. Aliás, não só devido à vida acadêmica, pois a própria vida religiosa também me deixava angustiado, porque tinha que provar diariamente que tinha condições para seguir no caminho vocacional.

As coisas tomaram outro rumo, e hoje acredito no que certa noite, falou o padre João Benedito da Cunha: “Não só queremos que venham para nossas casas para se tornarem salesianos padres, mas também para serem ‘bons cristãos e honestos cidadãos’.” Por decisão particular, e aval da direção, me desliguei da vida religiosa salesiana em 2008, ano em que concluí também o curso de Filosofia. Nesse mesmo período, precisamente entre os meses de novembro e dezembro, participei do processo seletivo e consegui passar para o mestrado em Antropologia Social pela UFAM, turma 2009. Fato é que as coisas foram fluindo de acordo com minha capacidade e dedicação acadêmica.

Esses dois universos acadêmicos passaram a ser importantes, na medida em que me formava pensando a minha própria cultura, isso precisamente em Antropologia. Em certo momento, na graduação, deparei com o livro de Werner Jaeger (2003), *Paideia: a formação do homem grego*, e precisamente foi a partir da leitura desse livro que passei a desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso, praticamente tentando pensar na formação do homem Tukano, um desafio e tanto. Serviu de inspiração para o retorno ao conhecimento Tukano, porque, até então, tentava ser o que não podia ser no contexto urbano. Significa que em certo momento cheguei a querer negar que era Tukano, falante de uma língua, com história e cultura própria. Mas quando me arriscava em falar, logo outras pessoas que se consideravam não indígenas vinham com pensamentos e discursos preconceituosos. Particularmente, sempre tive ódio de pessoas que perguntavam por que eu estava na faculdade, muito mais ainda quando pediam para falar alguma coisa em minha língua, porque não adiantava eu falar em língua se a pessoa que me fazia a pergunta ou que pedia para que eu falasse em minha língua, não entendia. Creio que o maior desafio mesmo foi (está sendo) na academia, a partir do momento em que passei a estudar minha própria cultura.

No primeiro momento pensei que, por ser Tukano, seria fácil estudar minha própria cultura e em termos de noções que condicionavam para pensar as histórias de formação Tukana. É claro, ouvir as histórias por meio da oralidade parece não ser tão difícil, mas pensar sobre isso e com isso é que é o grande desafio. Desse ponto de vista, não tive tanta produtividade na graduação, pois, no meu entender, a filosofia não deu muito espaço para o pensamento Tukano que eu tentava entender e aprofundar, mas tudo que foi possível consegui desenvolver, aliás, foi a partir disso que dei o passo seguinte,

quando ingressei no Mestrado em Antropologia Social pela UFAM. Voltarei a falar sobre essa questão mais à frente.

Como informei anteriormente, participei do processo seletivo para mestrado no final do ano de 2008. O processo seletivo contava com quatro fases: homologação de projetos; prova de conhecimentos gerais; entrevista e prova de língua estrangeira, no caso, a língua inglesa. Passei nas três fases, mas, na última fase, quando realizei a prova de língua estrangeira, não consegui, mas no edital essa fase já não reprovava. Assim, já estava garantido entre os 11 candidatos selecionados, no caso, a última vaga foi minha, e, em 2009, iniciei o mestrado, único indígena na turma. Aliás, em todo o percurso de minha formação acadêmica, procurei encarar como qualquer outra pessoa, inclusive, quando iniciei as aventuras acadêmicas na UFAM, ainda não havia as políticas afirmativas. No Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal, por exemplo, as políticas afirmativas foram implantadas a partir do processo seletivo de 2011, quando ingressaram quatro alunos indígenas. Isso, a princípio, foi uma conquista, mas infelizmente, em 2015, o programa foi impedido de realizar processo seletivo diferenciado, e esperamos que esse obstáculo seja logo resolvido, para que as oportunidades acadêmicas na antropologia possam continuar disponíveis. A justificativa que encontraram é que a Política de Cotas não era autoaplicável à pós-graduação. Essa decisão foi tomada com base no parecer da Procuradoria Federal da instituição, que dizia que “a reserva de vagas para ingresso nas universidades federais para auto-declarados pretos, pardos e indígenas só alcança a graduação como expressamente estabelecido na Lei nº 12.711, de 29 de dezembro de 2012”. A Lei nº 12.711, mais conhecida como Lei das Cotas, é de 29/8/2012.¹

Sem dúvida, as políticas afirmativas no Brasil estão fazendo diferença nas universidades, inclusive para mim, que ingressei no Curso de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFSC. Mas também esse sistema passou a ser um desconforto para muitos, assim como o próprio choque cultural entre os conceitos teóricos da ciência e os conceitos teóricos indígenas.

Particularmente, entendo que para mim o choque cultural entre as “teorias” indígena e a científica tem ocorrido dentro do processo de formação em que assumo dentro do aspecto de direitos e deveres, isto é, que na universidade o

¹ Disponível em: <<http://amazoniareal.com.br/ufam-cancela-cotas-para-alunos-indigenas-e-negros-da-pos-graduacao/>>. Acesso em 20/06/ 2015.

acadêmico indígena tem direitos e deveres. De forma que os direitos passam pelo acesso e à integração nas universidades, por exemplo. Ao passo que os deveres passam pela responsabilidade que o acadêmico indígena assume, investindo nos estudos ou pelo menos tentando se adequar e acompanhar o ritmo de estudo universitário, pois, pelo contrário, o que se tem são as evasões numerosas. É importante sempre construir um diálogo entre o conhecimento indígena e o conhecimento que vem da universidade. Mais do que isso, é necessária uma abertura entre os dois universos, indígena e universidade. Isso porque nós mesmos, indígenas, muitas vezes estamos subordinados ao sistema de "ostracismo cultural". Vale ressaltar que esse ponto de vista advém de minha experiência particular, aliás, muito mais inspirado pelo espírito de superação que tive quando fui garimpeiro, pescador e vaqueiro.

Os desafios geralmente são em relação ao desempenho que condicionam para a obtenção de uma determinada nota. Dentro do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFAM, por exemplo, não havia a forma de tratar com diferenças no desempenho acadêmico, isto é, na sala de aula eu era como todos os demais colegas: discente de mestrado. Meus professores não tinham pena de mim, não me tratavam diferente, o que eles queriam ver era meu desempenho. Em nenhum momento tive em mãos um texto diferenciado e específico para minhas leituras ou uma avaliação diferenciada em relação a outros colegas. Mas hoje está em discussão o processo de avaliação diferenciada para os indígenas nas universidades. Entendo que essa discussão vai longe ainda, uma vez que esse sistema de avaliação diferenciada ainda não se constituiu bem nas próprias escolas de educação básica das aldeias indígenas.

Assim como subia todos os dias na Serra Traíra (Garimpo Tukano) como pequeno garimpeiro, para chegar ao local de trabalho, ou quando saía todas as manhãs com minha canoinha pelos rios Ayuana e Uinewixi, para tentar aumentar o volume de peixe para venda, bem como quando atravessava o Rio Negro, junto com meu pai todas as manhãs em direção à cidade de Santa Isabel do Rio Negro para trabalharmos na vacaria dos padres salesianos, entendia que meu esforço acadêmico na universidade não tinha que ser diferente do de outras pessoas, pois, para um bom proveito, era necessário mergulhar nas leituras, mesmo que muitas vezes não tivesse entendido nada.

Esse esforço não é suficiente também, principalmente, porque "sofro" com as línguas estrangeiras, como inglês e francês. Aliás, precisei fazer três provas para poder passar na prova de conhecimento de língua estrangeira no mestrado. Isso criou um desconforto no colegiado, pois, para alguns professores, era um problema sério, e, portanto, eu deveria ser

É importante sempre construir um diálogo entre o conhecimento indígena e o que vem da universidade. Mais do que isso, é necessária uma abertura entre os dois universos, indígena e universidade. Isso porque nós mesmos, indígenas, muitas vezes estamos subordinados ao sistema de "ostracismo cultural".

excluído do curso. Parece que gerou uma tensa discussão entre os membros do colegiado, claro, não presenciei isso, mas ouvi através de outros colegas. Isso fez com que o próprio colegiado ficasse dividido entre os que defendiam minha permanência e os que defendiam minha exclusão. Mas não foi preciso essa ideia seguir em frente, porque, após esse episódio, me preparei melhor para fazer boa prova em língua inglesa. Acho que só foi para aquela prova, pois os desafios continuaram.

PESQUISANDO A PRÓPRIA CULTURA

Em termos da verbalidade, não é difícil falar de valorização da cultura indígena. Aliás, se ouve muito hoje sobre manutenção, preservação, resgate, revitalização e valorização das culturas indígenas, praticamente são questões que envolvem as lutas pelos direitos indígenas. De fato, são temas de suma importância, na medida em que estão em jogo as reivindicações dos direitos indígenas garantidos pelo Constituição Federal de 1988. E, essas iniciativas têm proporcionado novos rumos para questões indígenas, pois, envolvem discursos políticos de abrangência regional, nacional e internacional.

Como não tenho muito espírito político para estar à frente dessas discussões, resolvi investir, a partir da minha formação acadêmica, na pesquisa sobre minha própria cultura. Esse exercício antropológico tem proporcionado um novo desafio, o de me formar em Antropologia pensando minha própria cultura, Tukana. Em certo momento, pensei que seria fácil, pelo fato de eu próprio ser Tukano falante da língua. Mas o que a experiência tem-me mostrado até agora é que

o grande desafio é a relação da oralidade para a escrita. Isto é, transformar o sistema narrativo para o sistema acadêmico.

Geralmente, o sentido de transformação é constante no contexto indígena, isso desde as histórias ancestrais. Nesse sentido, uma narrativa indígena como tipo permanece o mesmo, o que muda são as pessoas, isto é, um tipo permanente que nunca é o mesmo. Fato é que não é difícil fazer uma gravação, o desafio, no entanto está no acesso a esses arquivos, pois, se grava, guarda em arquivos nos computadores, *notebook*, cartão de memória, gravadores, filmadoras. São novos tempos, com novos desafios, em que a prática de gravação parece ser uma alternativa, mas ao mesmo tempo podendo ser um mecanismo de pura mercantilização acadêmica.

De fato, existe essa preocupação por parte dos narradores Tukano, especificamente daqueles que realmente são detentores dos conhecimentos Tukano sobre *kirtí* (histórias), *kumuasse* (benzimentos), *bayasse* (músicas) e *yayasse* (xamanismo). A preocupação é sempre pela continuidade e forma de valorização precisa sobre seus conhecimentos. Outro desafio é o próprio domínio das teorias Tukana, e o acesso às histórias é uma das alternativas, isto é, é ouvindo *kirtí* que se chega à base de conhecimento Tukano para pensar em “teorias” Tukano. Parece que isso é de suma importância, pois ouvir a narrativa é muito bom e ao mesmo tempo desgastante, na medida em que toda narrativa como tipo é o mesmo, mas o exercício da reflexividade mostra que cada palavra oral da narrativa é uma continuidade do que foi, do que é e do que será. As palavras da oralidade são assim partículas interconectadas do universo natural para o universo humano. Por isso, o desafio é justamente o acesso a esses arquivos, e certamente é o processo que vai trazer novo modelo e método de fazer Antropologia no Rio Negro, a partir daquilo a que me referia anteriormente, isto é, se “formar em Antropologia pensando minha própria cultura”.

A questão é que isso, dentro do aspecto da antropologia clássica, sempre foi pensado a partir de coleta de dados das narrativas com base no exercício etnográfico. Não estou dizendo que isso foi ruim, mas uma coleta de dados parece que é também um sinônimo de limitação, quando o processo de análise passa a ser um exercício de conhecimento científico. Ou seja, as partículas do conhecimento indígena acabam muitas vezes se dissolvendo entre tantas análises científicas. Aliás, o desafio maior, no meu ponto de vista, é o próprio reconhecimento de o que o universo acadêmico precisa dar ao universo das teorias indígenas. Isso porque o que ainda prevalece sobre as teorias de conhecimento indígena são os fundamentos de conhecimento científico. E, no caso da Antropologia, sua constituição científica como área das ciências humanas se deu com base nas teorias do universo indígena.

Dito de outro modo, as noções antropológicas continuam prevalecendo sobre as teorias indígenas, e por isso é muito importante o ingresso dos indígenas na Antropologia para a construção de um diálogo mais reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que a Antropologia vive novos tempos com as questões indígenas, e que dentro de sua especialidade científica tem contribuído muito com as questões culturais indígenas. Hoje, com o ingresso de indígenas na antropologia percebe-se que se inicia nova fase, com novas maneiras de fazer Antropologia, dos próprios indígenas. É claro que os desafios também vêm junto.

Minha proposta aqui não era fazer grandes balanços teóricos, mas compartilhar a experiência acadêmica que venho vivenciando nos últimos nove anos. Creio que as ideias compartilhadas no presente texto ainda são bem simples e por isso precisam ser amadurecidas cada vez mais. Não tive a intenção de construir a crítica sobre o exercício da Antropologia, aliás sinto orgulho hoje por ser Antropólogo, pode ser um motivo bobo, mas cultuo essa profissão com muita satisfação.

Sempre existem angústias, em se tratando do reconhecimento teórico do conhecimento indígena nas universidades. Muitas vezes, quando participo de palestras, fico pensando se aquilo que estou falando para uma plateia está sendo valorizado ou se aquelas pessoas estão ali por obrigação acadêmica, aliás, isso não é novidade nas universidades. Creio que a responsabilidade maior está nas mãos dos próprios indígenas nas universidades, trazendo a discussão e a reflexividade das teorias indígenas nas universidades.

Vale ressaltar que essa linha de discussão é muito voltada para as questões das teorias indígenas, como foi dito anteriormente; por não ter muito um discurso de espírito político, resolvi seguir no exercício de um retorno para as teorias Tukana a partir da Antropologia. Geralmente um discurso de espírito político indígena é muito tenso, e requer uma base de conhecimento das leis para o diálogo com as propostas constitucionais. É um investimento acadêmico necessário também. Mas creio que o percurso acadêmico que faço é de grande validade, ainda mais quando se trata de tempos contemporâneos.

Particularmente, mais do que me tornar/formar um antropólogo na universidade o desafio maior é me tornar um *yaí* (pajé) como meu avô *Kuriano*, um *bayá* (mestre de música e rituais) como meu tio José Barreto, um *kumu* (benzedor) como meu pai Luciano Barreto e um ótimo antropólogo, como tantos antropólogos.

RESULTADOS E DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS PELA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFSC

Antonella Tassinari*

INTRODUÇÃO

Este artigo reflete sobre os desafios da inclusão de estudantes indígenas no ensino superior a partir da experiência do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina (PAA/UFSC), no período de 2008-2015. Criado por meio da Resolução Normativa nº 008/CUN/2007, o PAA previa reserva de 20% de vagas para candidatos oriundos de escolas públicas, 10% para negros, além de cinco vagas suplementares (a serem ampliadas anualmente) para “pertencentes a povos indígenas”. Após cinco anos de sua implantação, uma avaliação interna propõe algumas mudanças e o programa passa a ser reconhecido institucionalmente como uma política de ações afirmativas (Resolução nº 022/CUN/2012).

No mesmo ano, com a implementação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, a PAA/UFSC passou por adaptações que incidiram principalmente nas duas primeiras modalidades, sendo que as vagas suplementares para candidatos indígenas continuaram a ser oferecidas, em número crescente, ao lado da reserva de vagas destinada pela referida lei ao segmento “pretos, pardos e indígenas/PPI” (Resolução nº 026/CUN/2012). A diferença entre essas duas modalidades é grande: as vagas suplementares são destinadas a candidatos “pertencentes a povos indígenas” com qualquer percurso escolar e são abertas nos cursos escolhidos pelos candidatos mais bem classificados, sendo o máximo de três vagas por curso, não havendo concorrência com os vestibulandos das outras modalidades. Os candidatos selecionados para estas vagas passam por uma comissão de verificação de sua autodeclaração. Nas vagas PPI, destinadas somente a candidatos que cursaram o ensino médio em escolas públicas, aqueles autodeclarados indígenas concorrem com os candidatos autodeclarados pretos e pardos e não há qualquer verificação de sua autodeclaração.

* Professora do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e membro da Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (PAA/UFSC).

Adequações à Lei de Cotas foram feitas a cada ano, envolvendo debates sobre a permanência de algumas especificidades da Política de Ações Afirmativas da UFSC, especialmente sobre a manutenção das cotas para o segmento “negro”, das vagas suplementares para “pertencentes a povos indígenas” e das bancas de verificação das autodeclarações. Estas foram suprimidas para o segmento “negro” em 2013, mas mantidas para as vagas suplementares. Em 2015, foram abertas também nove vagas suplementares para “quilombolas”, seguindo a experiência das vagas para indígenas, com banca de validação da autodeclaração (Resoluções 033/CUN/2013, 041/CUN/2014, 052/CUN/2015).

Uma análise realizada pelo Núcleo de Estudos de Populações Indígenas (NEPI), sobre os ingressantes pelas vagas suplementares para indígenas para subsidiar a avaliação dos cinco primeiros anos do PAA, alertava para:

(...) necessidade de melhorias, tanto para a efetivação do preenchimento das vagas, quanto para a garantia da permanência dos estudantes no ensino superior. Se consideramos que 44 indígenas se candidataram às 35 vagas oferecidas para indígenas de 2008 a 2012, somente 8 efetivaram sua matrícula e apenas 6 se mantêm no curso, verificamos a necessidade urgente de revisão dos mecanismos de Ações Afirmativas para indígenas na UFSC. (Tassinari *et al*, 2012, p.11)

O documento propôs, entre outras coisas, um processo seletivo específico, estratégias de divulgação que atinjam os estudantes de escolas indígenas e programas de assistência e acompanhamento, visando garantir a permanência desses estudantes na UFSC.

Após essa avaliação, lamentavelmente, não houve mudanças significativas no PAA/UFSC para reverter esse quadro. Um expressivo aumento no número de inscrições de indígenas e do preenchimento dessas vagas suplementares, nos anos de 2012 a 2015, pode ser atribuído às iniciativas de docentes vinculados ao NEPI, realizadas por meio de

programas de extensão financiados pelo PROEXT/MEC.¹ Entre essas iniciativas, destacam-se o Projeto Observatório das Ações Afirmativas da UFSC² (que busca registrar experiências de vida e trajetórias escolares de alunos ingressos nos vários segmentos do PAA/UFSC, visando obter informações qualitativas que permitam melhor conhecer o perfil desses estudantes, suas expectativas e demandas específicas frente ao ensino superior) e o Projeto Oficinas em Escolas Indígenas³ (que visa realizar oficinas pedagógicas em escolas indígenas de Santa Catarina a fim de promover, junto à comunidade escolar, momentos de diálogo sobre questões relativas à igualdade étnico-racial, ações afirmativas e cursos universitários).

A partir deste conjunto de experiências relacionadas à PAA/UFSC, busco, a seguir, sistematizar alguns resultados e desafios da inclusão de indígenas no ensino superior.

OS DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO DE INDÍGENAS NA ELABORAÇÃO DO PAA/UFSC

O Programa de Ações Afirmativas (PAA) é implantado na UFSC no vestibular de 2007, após um “período de gestação” que tem início em 2002, impulsionado por membros do movimento docente Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina (APUFSC) e Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de ensino superior (ANDES-SN) e do movimento negro de Santa Catarina, por meio da constituição de grupos de trabalho e realização de seminários, conforme descrito detalhadamente por Tragtenberg (2012). Em 2006, finalmente, a discussão sobre as ações afirmativas é institucionalizada na UFSC, pela criação da Comissão para Acesso com Diversidade Socioeconômica e Étnico-Racial (CADSE), composta por docentes de vários departamentos e da Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE), representantes do movimento negro e da Secretaria de Estado da Educação (SED). Lideranças indígenas do estado de Santa Catarina

¹ Edital PROEXT 2012: Promoção da Igualdade Étnico-Racial no Ensino Superior (Coordenação de Antonella Tassinari); Edital PROEXT 2013: Ações Afirmativas para a Promoção da Igualdade Étnico-Racial no Ensino Superior (Coordenação de Marcelo Tragtenberg); e Edital PROEXT 2014: Indígenas e Negros no Ensino Superior e em Acervos Virtuais (Coordenação de Edviges Marta Ioris).

² Este projeto foi idealizado e coordenado por José Nilton de Almeida, em 2012, e por Antonella Tassinari, em 2013-2014.

³ Projeto coordenado por Suzana Cavalheiro de Jesus, em 2012, e por Edviges Marta Ioris, em 2013-2014.

foram convidadas a participar de alguns seminários ao longo desse processo.

O Seminário “Cotas e Ações Afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina”, realizado pela CADSE em 1º/06/2006, reuniu convidados de várias universidades que expuseram suas experiências com ações afirmativas. Na ocasião, representantes Xokleng e Kaingang apresentaram suas reivindicações a respeito da inclusão de indígenas na UFSC:

(...) reserva de 18 vagas para as etnias Xokleng, Kaingang e Guarani na UFSC; grupo de acompanhamento de estudantes indígenas; convênios com os governos estadual e federal para manutenção dos estudantes indígenas; projetos de pesquisa sobre a questão indígena; vestibular diferenciado para indígenas; isentar os indígenas do Enem; priorizar vagas para os indígenas catarinenses. (Tragtenberg 2012, p.243)

Após o encontro, a CADSE organizou um grupo de trabalho para tratar especificamente do acesso de indígenas, composto por docentes e discentes pesquisadores das populações indígenas de Santa Catarina, organizações não governamentais e Secretaria Estadual de Educação. Esse grupo efetuou uma pesquisa sobre os cerca de 70 estudantes autodeclarados indígenas classificados no vestibular de 2006 e concluiu que “nenhum era vinculado a um povo indígena: eram simpatizantes da cultura indígena ou tinham ascendência longínqua de indígenas. Não havia indígenas nos cursos de graduação da UFSC”. (Id.ib., p.246)

A CADSE elaborou uma primeira proposta que, discutida em diversas instâncias da UFSC, deu origem à formulação da Resolução Normativa nº 008/CUN/2007. A resolução versa sobre o processo de seleção e também sobre medidas de assistência e acompanhamento dos alunos cotistas. Além das cotas para estudantes oriundos do ensino fundamental e médio públicos (20%) e para estudantes com fenótipo negro (10%), a resolução contempla estudantes que “pertencem aos povos indígenas” em seu artigo 2º, inciso III. O artigo 9º, prevê a criação de “cinco vagas suplementares que serão preenchidas pelos candidatos mais bem classificados no vestibular”, sendo criadas novas vagas a cada ano, até um total de 10 vagas em 2013. As vagas são criadas nos cursos de escolha dos candidatos, no máximo de duas vagas por curso por ano.⁴

⁴ A Resolução nº 022/CUN/2012, após cinco anos, acrescenta novas três vagas/ano e amplia o máximo de vagas para três por curso.

TABELA 1
INSCRIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DE CANDIDATOS AUTODECLARADOS INDÍGENAS
PAA/UFSC – VAGAS SUPLEMENTARES (2008-2015)

Ano de ingresso	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Inscritos	7	14	7	3	13	17	136	96	293
Aprovados	3	2	1	2	6 ⁷	5 ⁷	26	1	46
Classificados	3	2	2 ⁶	2	5	4	13	16 ⁸	47
Matricula Inicial	3	1 ⁵	2	2	2 ⁵	4	12	16	43
Vagas Oferecidas (Suplementares)	5	6	7	8	9	10	13	16	74
Ocupação das vagas	60%	16,6%	28,5%	25%	22,2%	40%	92,3%	100%	56%
Relação candidatos/ vagas	1,4	2,3	1	0,37	1,44	1,7	10,46	6	3,9

Fonte: Tassinari *et al*, 2013; e dados da COPERVE/UFSC (2014 e 2015).

A questão do pertencimento étnico, ou seja, reconhecer-se e ser reconhecido como membro de um povo indígena, (Barth, 1969) e não somente ter ascendência indígena, foi a chave encontrada pela CADSE para definir o perfil dos estudantes que poderiam se candidatar às vagas suplementares. Esse vínculo deveria ser comprovado junto a uma comissão institucional de verificação da autodeclaração de indígenas.

Observa-se, nesse processo inicial, o desafio da participação do movimento indígena para a elaboração do PAA/UFSC. Residentes em aldeias localizadas em diferentes municípios de Santa Catarina, a participação de lideranças dos três povos indígenas presentes no estado (Kaingang, Xokleng e Guarani) só foi possível em alguns momentos pontuais, como os seminários organizados pela APUFSC e pela CADSE/UFSC.

BARREIRAS DO VESTIBULAR: ACESSO À INFORMAÇÃO, INSCRIÇÃO, TRANSPORTE E LÍNGUA

A demanda de um processo seletivo específico, realizada pelas lideranças indígenas no início do processo e reiterada em diversos momentos de avaliação, nunca foi contemplada pela UFSC. Segundo Tragtenberg, naquele primeiro momento, “o argumento que prevaleceu foi o de economia” (2012, p.246) e esse continua sendo o principal argumento

⁵ Um candidato teve a auto declaração não validada.

⁶ Houve uma classificação por vaga remanescente do Enem.

⁷ Mais aprovados em Medicina do que o número máximo de vagas previsto por curso.

⁸ O número corresponde também a candidatos ingressos por vagas remanescentes.

contra a realização de um processo seletivo diferenciado para indígenas.

Ao acompanhar, ao longo desses anos, as tentativas de inscrição no processo do vestibular, observamos que os desafios encontrados pelos candidatos indígenas são de diversas ordens, que vão muito além do sucesso na prova em si. Destacamos: falta de acesso às formas usuais de divulgação do vestibular; falta de acesso à rede internet para a realização da inscrição *on-line*; dificuldade de transporte até os locais da prova; a língua portuguesa como segunda língua, em alguns casos.

A Tabela 1 apresenta dados de inscrição e classificação dos candidatos ingressos pelas vagas suplementares do PAA/UFSC de 2008 a 2015. Os estudantes que ingressaram pela modalidade “pretos, pardos, indígenas” (PPI), que passou a vigorar a partir de 2013 seguindo a Lei de Cotas, não estão contabilizados nesta tabela.

Como se pode notar, os resultados dos primeiros anos dessa política de inclusão de indígenas na UFSC foram muito frustrantes. As poucas vagas ofertadas não foram preenchidas por uma somatória de fatores, que incluíram: a baixa procura das vagas, a não aprovação no vestibular e alguns casos de autodeclaração não validadas (que serão tratados no próximo item). Foram esses resultados que levaram alguns docentes a elaborarem os programas de extensão mencionados acima (ver notas 2 a 4).

Em relação ao baixo número de inscritos, observou-se que as costumeiras formas de divulgação do vestibular realizadas pela UFSC não estavam atingindo o alunado das aldeias. Entendemos que a falta de acesso às informações era uma primeira barreira desse processo. A partir de 2012, por meio do PROEXT/MEC, foram organizadas oficinas em aldeias indígenas Guarani, Xokleng e Kaingang, buscando discutir junto aos estudantes questões relativas às ações afirmativas, igualdade étnico-racial e ensino superior.

Alguns aspectos que se destacaram destas oficinas foram: o grande número de indígenas que terminam o ensino médio e buscam a educação superior em instituições privadas mais próximas das aldeias; o interesse dos jovens indígenas por uma gama ampla de cursos, para além dos cursos que são mais procurados no vestibular (Medicina, Direito, Engenharias); a impossibilidade de realizar a inscrição *on-line*⁹ nas aldeias; a falta da documentação solicitada para a inscrição e para a solicitação de isenção da taxa do vestibular; o interesse em cursos preparatórios para o vestibular, por meio dos quais possam melhor compreender as regras de realização da prova.

No final de 2012, lideranças indígenas protocolaram um documento¹⁰ na Reitoria da UFSC solicitando a possibilidade de realização de inscrições no vestibular por formulários de papel, enquanto não fosse realizado processo seletivo diferenciado. Após discussões junto à COPERVE, essa demanda foi considerada inexecutável por questões técnicas do sistema de informática. Como medida alternativa, a equipe do projeto *Oficinas em Escolas Indígenas*, coordenada por Edvigis Ioris, elaborou formulários com todos os dados necessários para a inscrição, distribuiu os formulários nas aldeias, em colaboração com as direções das escolas indígenas e esses dados foram posteriormente incluídos no sistema, destacando-se o protagonismo de Marcelo Finateli, então bolsista do projeto. Essa estratégia garantiu um aumento considerável de candidaturas indígenas, pulando de 17 inscrições (no vestibular 2013) para 136¹¹ (2014). Isso comprovou que o baixo número de inscrições dos anos anteriores, que chegou a 0,37 candidatos/vaga em 2011, não refletia a demanda existente por educação superior (que chegou a 10,46 candidatos por vaga em 2014), mas era fruto dessa segunda barreira do vestibular: a forma de inscrição *on-line*.

A respeito dos motivos das reprovações dos candidatos que conseguiam superar as barreiras iniciais, um primeiro levantamento foi realizado por Tassinari *et al* (2013).

⁹ Mesmo em aldeias vinculadas a programas de inclusão digital, como é o caso da aldeia Guarani Itaty, em Morro dos Cavalos, observamos que o acesso é intermitente e os formulários de inscrição, sendo muito longos e não tendo possibilidade de serem salvos durante o preenchimento, são perdidos a todo momento.

¹⁰ Documento resultante do Seminário “Universidade e Educação Superior Indígena: desafios para inclusão de qualidade e construção de um espaço intercultural de produção e trocas de saberes” organizado por Antonella Tassinari, Edvigis Marta Ioris e José Nilton de Almeida no âmbito do PROEXT/MEC em 10 e 11/12/2012.

¹¹ Sendo 109 o número de inscritos atendidos pelo projeto. (Finateli, 2014)

Analisando os dados da COPERVE a respeito dos 30 candidatos não aprovados nos vestibulares de 2007 a 2011, observamos que a ausência nos dias de provas (10) e questões associadas à língua portuguesa constituíram os principais motivos de reprovação. Considerando que os candidatos podem ser reprovados por mais de um motivo, temos:

Significativa incidência de reprovação nas questões associadas à Língua Portuguesa e Literatura em Língua Portuguesa (7), ao conjunto das questões discursivas (6) e à Redação (3), com 16 ocorrências; falta (10); insuficiência de acertos (9); e zero em uma ou mais disciplinas (4) são ocorrências que aparecem na sequência. (Tassinari *et al*, 2013, p.224)

Numa análise sobre o público atendido pelas Oficinas em Escolas Indígenas (PROEXT/MEC) em 2013/2014, Finateli (2014) aponta que as faltas em um ou mais dias do vestibular chegaram a ser o motivo de 50% das reprovações.

O transporte para a realização do vestibular é, efetivamente, uma importante barreira para o ingresso de indígenas. Considerando que o sistema de inscrições nem sempre relaciona os candidatos de uma mesma aldeia para os mesmos locais de prova, e considerando as dificuldades de transporte das aldeias até esses locais, fica evidente a necessidade de medidas para superar essa barreira.

A respeito da língua portuguesa, tivemos dois momentos muito frustrantes ao longo desses anos, quando a COPERVE aumentou as notas de corte das provas, indo de encontro às iniciativas de um vestibular mais inclusivo. No vestibular de 2009, tivemos apenas duas aprovações, entre as 14 inscrições, a maior parte devido às alterações na nota de corte e nos critérios de reprovação na prova de Língua Portuguesa. Um relatório sobre a questão, apresentado pela Comissão de Acompanhamento do PAA/UFSC, apontava:

(...) considerando que os indígenas não têm a língua portuguesa como língua materna, e que suas línguas são oficialmente reconhecidas pelo estado; considerando ainda a impossibilidade de realizar o vestibular nas suas línguas nativas, pleiteia-se um tratamento diferenciado aos candidatos indígenas no vestibular no que se refere à língua portuguesa: redução das notas de corte das provas de português e redação para os valores de 2008 (ou seja, para 3,0); redução do critério de “insuficiência de acertos” para os valores de 2008 (ou seja, de 20 pontos). Pleiteia-se, ainda, o oferecimento de

cursos específicos de língua portuguesa para os indígenas egressos no PAA. (Tassinari, 2009, p.2)

Essa solicitação foi acatada pela COPERVE no vestibular seguinte, no que diz respeito à manutenção das notas de corte iniciais. Porém, no vestibular 2015, uma nova alteração ocorreu, com o aumento das notas de corte das demais disciplinas, de forma que somente um candidato indígena foi aprovado, entre os 96 inscritos. Nesse ano, as vagas suplementares só foram preenchidas porque alguns candidatos indígenas que haviam se inscrito no vestibular se candidataram novamente ao processo seletivo para as vagas remanescentes da UFSC.

Com isso, destacamos que o processo seletivo do vestibular tem sido extremamente impeditivo para a efetiva inclusão de indígenas na UFSC, principalmente em virtude das barreiras apontadas acima: as dificuldades para o acesso às informações, forma de inscrição *on-line*, transporte para os locais de prova e língua portuguesa como segunda língua.

Apesar de todas as barreiras, os dados da COPERVE indicam que duas candidatas Xokleng, que se inscreveram para as vagas suplementares, acabaram sendo aprovadas pela classificação geral (em 2014, no curso de Educação Física e, em 2015, nas vagas remanescentes para Educação no Campo), um resultado bastante promissor.

O PERFIL DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFSC INGRESSOS PELO PAA – VAGAS SUPLEMENTARES¹²

Como apontado acima, o grupo de trabalho que subsidiou a CADSE para a formulação do PAA/UFSC avaliou a importância de garantir vagas suplementares para atender uma demanda do alunado egresso do ensino médio nas aldeias indígenas de Santa Catarina, conforme demanda de lideranças Guarani, Kaingang e Xokleng. No entanto, tratando-se de uma instituição federal, as vagas não puderam se restringir aos indígenas do estado e têm também sido preenchidas, em menor número, por indígenas de várias partes do Brasil.

¹² Este item analisa somente dados sobre estudantes indígenas ingressos pelo PAA/UFSC na modalidade de vagas suplementares, não considerando os ingressantes pelas vagas PPI nem os alunos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, que teve início em 2011 e formatura realizada em 2015. O curso, com um ingresso inicial de 120 estudantes Guarani, Kaingang e Xokleng, representou uma mudança efetiva na presença indígena na universidade.

Ao acompanhar, ao longo desses anos, as tentativas de inscrição no processo do vestibular, observamos que os desafios encontrados pelos candidatos indígenas são de diversas ordens, que vão muito além do sucesso na prova em si.

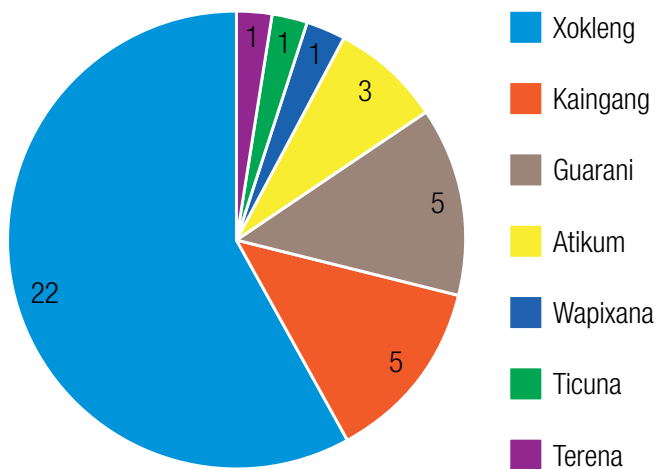
A formulação “pertencentes a povos indígenas” visa garantir um vínculo dos candidatos com seu povo de origem para essas poucas vagas que, em tese, teriam menos concorrência e seriam mais acessíveis. As comissões de validação da autodeclaração têm observado esse vínculo por meio de documentação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ou de correspondência de lideranças indígenas que reconhecem os candidatos como membros de um povo. A residência fora das aldeias ou não saber falar uma língua indígena não são impedimentos para a ocupação dessas vagas. No entanto, houve casos de candidatos que não demonstraram qualquer vínculo com a população indicada, inclusive um caso referindo-se a população não residente no Brasil.¹³

Nos primeiros anos do PAA/UFSC, observamos que os poucos ingressos nas vagas suplementares eram indígenas que já residiam em centros urbanos e que cursaram escolas fora das aldeias durante todo ou parte significativa do percurso escolar. Principalmente das etnias Xokleng e Kaingang de Santa Catarina, além de um Tikuna e um Wapixana, que tinham contatos com familiares residentes no estado. O número de homens e mulheres é equilibrado e há prevalência de estudantes solteiros e sem filhos.

A partir de 2013, esse perfil começa a sofrer alterações, passando a incluir os primeiros estudantes Guarani, assim como alunos que fizeram todo o ensino fundamental e médio em escolas das aldeias. Outra mudança ocorreu em virtude da especificidade do PAA/UFSC em relação à Lei de

¹³ Em virtude disso, após avaliação dos primeiros cinco anos de experiência, essas vagas passaram a ser especificadas como “pertencentes aos povos indígenas residentes no território nacional e transfronteiriços” (Resolução nº 022/CUN/2012), considerando que não seria possível atender ou comprovar o pertencimento de candidatos indígenas de outros países.

GRÁFICO 1

**ETNIAS DOS ESTUDANTES INGRESSOS PELO PAA/UFSC
VAGAS SUPLEMENTARES (2008-2015)**

Fonte: COPERVE/UFSC.

Cotas. Enquanto as vagas PPI previstas pela referida lei são restritas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, as vagas suplementares da UFSC são abertas a candidatos com qualquer percurso escolar. Isso motivou três candidatos Atikum e uma candidata Terena com esse perfil a se apresentarem ao vestibular a partir de 2013, embora não tivessem parentes no estado.

Até 2015, continua equilibrado o número de homens e mulheres, sendo que a prevalência de estudantes solteiros e sem filhos se acentua, com o ingresso de vários estudantes recém-egressos do ensino médio, alguns com apenas 17 anos.

A respeito da etnia dos estudantes ingressos durante o período de 2008 a 2015, verificamos que a grande maioria é Xokleng, seguida por Kaingang e Guarani. O número indicado no gráfico é menor que o número de inscrições da tabela, pois temos vários casos de estudantes que refazem o vestibular nos anos subsequentes, seja para mudar de curso, seja para reingressar após uma desistência, seja garantir sua permanência na universidade por um período mais longo.

Em relação aos cursos escolhidos, apontados no Gráfico 2, observamos a prevalência do curso de Medicina (nove inscritos), que é o único curso em que há real disputa de vagas. Nos primeiros anos, a procura por Direito também foi significativa (três inscritos) mas, atualmente, há outros cursos com o mesmo número de inscrições: Agronomia, Educação Física e Serviço Social. Houve duas vagas suplementares para indígenas abertas nos cursos de Sistemas de Informações e Geografia e uma vaga nos seguintes cursos: Engenharia Sanitária,

Engenharia Química, Engenharia Civil, Letras Espanhol, Jornalismo, Educação no Campo, Museologia, Ciências Sociais, Antropologia, Cinema, Design, Farmácia, Fonoaudiologia, Nutrição e Odontologia.

Em relação ao motivo das escolhas desses cursos, a maioria dos estudantes¹⁴ destaca a vontade de dar um retorno para seu povo com os conhecimentos adquiridos. Observamos, inclusive, que alguns estudantes que ingressaram nos primeiros anos do PAA/UFSC, e que haviam crescido em centros urbanos para onde suas famílias migraram, acabaram se engajando em projetos de extensão ou estágios que os aproximaram de suas aldeias de origem, num percurso semelhante ao que Oliveira (1998) definiu como “viagem da volta”. Esse foi um resultado bastante positivo e não esperado do PAA/UFSC.

**DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES
INDÍGENAS**

Após superar todos os desafios para o ingresso na universidade, temos um alto índice de evasão dos candidatos. Até 2012, dos nove candidatos indígenas matriculados,¹⁵ dois haviam desistido. (Tassinari *et al*, 2012) Segundo Finateli (2014), de um conjunto de nove estudantes atendidos pelo Projeto Oficinas em Escolas Indígenas que efetuaram a matrícula na UFSC em 2014, apenas cinco continuavam matriculados no segundo semestre. Isso indica que a taxa de evasão aumenta significativamente em relação ao alunado oriundo das aldeias indígenas e aponta para a necessidade de medidas específicas visando a permanência destes alunos.

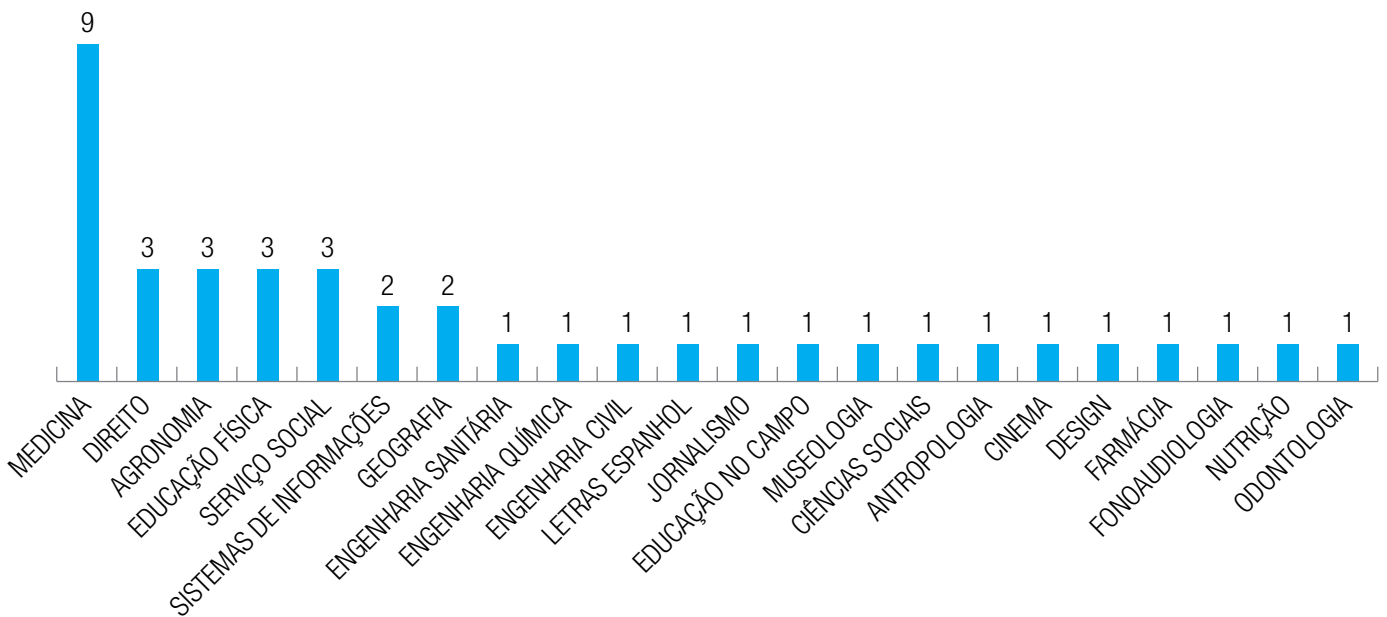
Quanto aos motivos de evasão, são relatados: dificuldade para pagar o transporte da aldeia até a universidade; impossibilidade de conciliar trabalho e estudos (principalmente no caso dos estudantes casados e com filhos); saudades da família; e sentimento de solidão na vida universitária e urbana. Conforme relata uma estudante:¹⁶

¹⁴ Aqui e no próximo item consideramos as entrevistas realizadas pelo Projeto Nenhum a Menos de bolsas do PPGAS/UFSC (2010 e 2011), pelo Projeto Observatório das Ações Afirmativas (2012-2014) e nas comissões de validação das autodeclarações de indígenas.

¹⁵ O número não corresponde ao que está na tabela, pois há reingresso de mesmo candidato em ano subsequente.

¹⁶ Não são feitas referências aos entrevistados para resguardar seu anonimato.

GRÁFICO 2
**CURSOS DOS ALUNOS INGRESSOS PELAS VAGAS
 SUPLEMENTARES PARA INDÍGENAS (2008-2015)**



Fonte: COPERVE/UFSC.

A universidade não está preparada para receber estudantes indígenas, negros e pessoas de escolas públicas. Faz seis anos que foram implantadas ações afirmativas, e ainda acham que escola pública é pra estudantes de elite, eles não estão preparados para a diferença na universidade, sendo que há diferenças econômicas, sociais e tudo mais, eles não estão preparados estruturalmente. Inclusive, os professores não estão preparados pra isso, aí a gente acaba passando por circunstâncias desagradáveis...

Embora a UFSC tenha um programa de auxílios visando garantir a permanência do alunado de baixa renda, incluindo vagas em moradia estudantil, auxílio-moradia, gratuidade no Restaurante Universitário e “bolsas permanência”, os alunos indígenas têm relatado a extrema dificuldade para se candidatarem a esses auxílios, já que o “cadastro socioeconômico”, que deve ser preenchido e apresentado ao Serviço Social da UFSC, exige uma série de dados e documentos que não fazem sentido para o contexto das aldeias indígenas. Fica evidente a necessidade de um programa institucional específico de auxílios para a permanência dos estudantes indígenas.

Muitas das entrevistas apontam também para as “circunstâncias desagradáveis” vivenciadas pelos estudantes

na sala de aula, especialmente relativas ao questionamento da sua condição de indígenas:

Não sofri muitas dificuldades. Eu sofri mais preconceitos. Tinha que ver como eu era antes, eu tinha o cabelo aqui assim, cacheado, né? Devido à mistura. (...) Eles me olhavam e diziam: “ah, fala alguma coisa aí para gente”. Como se eu, sendo índio, eu tenho que ser como índio, que falar como índio, eu tenho que me portar com alguns conceitos já formados. Aquela coisa que a imagem, o semblante indígena, daquele ser diferente de cara redonda e pele escura, tá muito embutida na cabeças das pessoas. Quando eu falava que era indígena, as pessoas tinham um estranhamento: “você é índio mesmo?” Sou!

Quando falam, no caso, “tão usando roupa” e tal, eu fico triste porque, no caso, se nossos direitos fossem garantidos, eu não precisaria estar aqui estudando para ter que trabalhar pra garantir os nossos direitos. Eles nos obrigam a sair das nossas terras indígenas pra depois nos apontarem, nos dão motivo pra sair de lá, estudar e ter os conhecimentos para lutar por direitos igualmente, pois hoje eu não posso mais usar as armas como os antigos usavam, hoje temos que usar a arma do conhecimento, a mesma que eles usam contra a gente.

E usam disso também contra a gente de todas as maneiras possíveis, pois alegam que a gente, saindo das aldeias, eles alegam que a gente não é mais indígena.

Além de serem constantemente cobrados a provar sua condição de indígenas, os estudantes relatam que muitas vezes se sentem excluídos dos círculos de amizade e às vezes vivenciam situações de hostilidade explícita.

Parecia que sempre tinha alguém querendo que eu provasse alguma coisa: “ah vamos ver se tu sabe mesmo”, não sei se é questão de discriminação, é bem sucinto, mas a gente percebe.

Você convida pra estudar contigo e a pessoa não quer e, você vai ver, tá a turminha estudando ali de lado...

Um vídeo foi postado no *facebook* por um deles indagando sobre a existência da opressão das elites sobre os povos indígenas, onde tinham vários comentários lá e a mãe dele comentava “por isso que eu não gosto de indígenas”.

A gente tem que ficar discutindo com professor todo semestre, sempre tem um, engolir umas coisas, semestre passado eu reprovei em uma disciplina por que eu discuti com minha professora (...). Então, ela foi infeliz, não sei se foi preconceituosa, mas como repetiu três vezes a frase eu pensei que não foi infelicidade não quando disse que “no Brasil existe lei pra tudo, até pra índio”. Na terceira vez [que ela falou isso] eu vi que não, ela estava abusando, aí acabei discutindo com ela, aí na prova final que era oral eu discuti de novo e aí eu preferi sair da sala porque estava muito chateada, com muita raiva e eu reprovei.

Esses relatos podem dar uma dimensão do sentimento de solidão que os estudantes indígenas reclamam experimentar no ambiente universitário, especialmente nos cursos mais elitizados. Mesmo que de brincadeira e, inicialmente, aceitos por eles, alguns apelidos que são atribuídos aos estudantes indígenas por colegas e professores indicam o estranhamento que sua presença causa no meio universitário: “Pocahontas” e “Elo perdido” são alguns exemplos relatados.

É evidente que esses alunos sofrem, no cotidiano da sala de aula, as consequências da ignorância sobre a realidade das populações indígenas no Brasil, tanto da parte dos colegas quanto dos professores. Não é razoável que estudantes ingressem na universidade achando que “usar roupas” ou

“falar em celulares” seja um sinal de que alguém não é indígena. Somados à ignorância, há casos de preconceito explícito e hostilidades que reverberam nas salas de aula os conflitos fundiários envolvendo indígenas em Santa Catarina.

Como na pesquisa feita por Sagaz (2015) com estudantes negros na UFSC, vincular-se a projetos de extensão e pesquisa ligados às populações indígenas ou negras tem sido uma estratégia comum que esses estudantes encontram para afirmar sua identidade e encontrar solidariedade para resistir a essas pressões vivenciadas cotidianamente.

CONCLUSÕES

Este relato dos resultados e desafios da Política de Ações Afirmativas da UFSC em relação às vagas suplementares para indígenas demonstra que o processo da inclusão de indígenas no ensino superior caminha a passos lentos, entre avanços e retrocessos. Percebe-se que há setores da universidade mais comprometidos que outros, já que o entendimento de que a inclusão de indígenas demanda políticas específicas não é igualmente aceito por todos os setores. Para o sucesso da inclusão e permanência de indígenas, seria necessário um comprometimento institucional mais global, que reconheça as especificidades do alunado indígena e desenvolva programas visando a valorização e o respeito à presença indígena na universidade.

Enquanto a experiência da Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica na UFSC conseguiu resultados expressivos, com a formatura de 85 dos 120 alunos matriculados, após quatro anos de curso,¹⁷ a PAA/UFSC teve apenas um aluno formado, entre os 43 matriculados durante os sete anos de vigência. O sucesso de Iharan Carlos Nunc-Nfoonro, Xokleng, merece destaque: ingressou no curso de Direito Noturno em 2009, teve uma participação brilhante no curso e, no segundo semestre de 2012, mesmo antes da formatura, já havia sido aprovado no exame da OAB e já atuava em escritório de advocacia. Esse exemplo demonstra que, apesar de todos os percalços, as políticas de inclusão de indígenas no ensino superior são promissoras e devem prosseguir e se aprimorar.

¹⁷ Ressalta-se que muitos desafios apontados aqui foram resolvidos pela referida Licenciatura, que contou com recursos do PROLIND/MEC para garantir: vestibular específico em línguas indígenas, transporte até as aldeias, alojamento comum, contratação de professores com conhecimentos sobre os contextos indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: *O Guru, o Iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000 [1969].

FINATELI, Marcelo. Inscrições indígenas realizadas pelo PRO-EXT em 2013 e 2014. Dados oficiais e comentários preliminares. Relatório de Atividade de Extensão, 2014.

OLIVEIRA, João Pacheco. *Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais*, v.4, n.1. Rio de Janeiro, abril. 1998, p.47-77.

SAGAZ, Gabriela. *Ser cotista na UFSC: um novo campo de possibilidades em um campus de poder*. Trabalho de Conclusão de Curso em Antropologia. UFSC, 2015.

TASSINARI, Antonella. Relatório sobre o Desempenho em Língua Portuguesa dos Candidatos Autodeclarados Indígenas no Vestibular da UFSC. Comissão de Acompanhamento das Ações Afirmativas, 2009.

_____. A presença de estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina: um panorama a partir do Programa de Ações Afirmativas – PAA/UFSC. In: *Século XXI – Revista de Ciências Sociais*, v.3, 2013, p.212 - 236.

TASSINARI, Antonella; IORIS, Edviges; ALMEIDA, José Nilton e JESUS, Suzana Cavalheiro. Relatório de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas/UFSC: Vagas Suplementares Destinadas a Indígenas, 2012.

TRAGTENBERG, Marcelo. O processo de elaboração e aprovação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina. In: SANTOS, Jocélio Teles dos. (Org.) *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: CEAO, 2012, p. 235-256.

TRAGTENBERG, Marcelo; BOING, Alexandra; BOING, Antonio e TASSINARI, Antonella. Impacto das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina (2008-2011). In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2013, p. 203-240.

UFSC. Resoluções Normativas nº 08/CUN/2007, nº 022/CUN/2012, nº 026/CUN/2012, nº 033/CUN/2013, nº 041/CUN/2014 e nº 052/CUN/2015.

A EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA DA UFSC

Clarissa Rocha de Melo*

DA UNIVERSIDADE À CASA DE REZAS GUARANI E VICE-VERSA

Esses apontamentos e reflexões se baseiam tanto em dados institucionais sobre a presença indígena no ensino superior, quanto em dados de campo sistematizados por meio da vivência nas aldeias indígenas Guarani; pela participação em encontros e seminários sobre o tema. E, centralmente, pela participação na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, sediada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Em Santa Catarina, as demandas por formação superior indígena começaram a surgir a partir dos cursos de magistério específicos quando se refletia sobre a possibilidade de um curso superior indígena que os qualificasse para atuar nas suas respectivas comunidades. Deste modo, a Licenciatura Intercultural Indígena foi resultado de um processo dialógico entre os grupos indígenas envolvidos – Guarani, Xokleng/Laklãnõ e Kaingang. Essa parceria se constituiu com a Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena (CIESI), composta por pesquisadores que desenvolvem trabalhos entre os povos indígenas, por técnicos da Secretaria de Educação do Estado, por membros de entidades indigenistas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMi) e a Comissão de Apoio aos povos Indígenas (CAPI).¹

A Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica começa em 2011, com o preenchimento de 120 vagas para três turmas compostas por estudantes Guarani (ES, RJ, SP, PR, SC e RS), Kaingang (SP, PR, SC e RS) e Xokleng (SC). Funciona a partir da pedagogia da alternância, dividido em *tempo-universidade* – etapas presenciais na UFSC – e *tempo-comunidade* – quando retornam para suas comunidades e realizam os trabalhos solicitados pela formação.

* Doutora em Antropologia Social na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

¹ Podem-se observar mais experiências de Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil, sistematizadas no *Relatório sobre as experiências de Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil* (2001-2013), em anexo, na Tese de Doutorado (Melo, 2014).

A itinerância do curso é uma característica central; além das constantes mudanças de prédios e salas de aula, os períodos das etapas são bastante variados. Em alguns momentos coincidem com férias escolares e em muitos não, estimulando, portanto, os encontros e diálogos com os estudantes não indígenas. Muitos são os momentos em que os acadêmicos indígenas podem entrar em contato com esse universo distinto, que se traduz a universidade para muitos deles: a fila enorme do restaurante universitário (RU) que os assusta; as atividades musicais e as rodas de capoeira, que encantam os acadêmicos indígenas às quartas-feiras, no Projeto 12:30;² os eventos sediados pela universidade, como a Semana de Ensino Pesquisa e Extensão (SEPEX), quando os indígenas entram em contato com os núcleos da universidade e pesquisas em desenvolvimento.³ Enfim, foram diversos momentos de encontros, troca de saberes e também de estranhamentos, como os acadêmicos Guarani, que achavam de uma intensidade singular o barulho das conversas no restaurante universitário e em outros locais da universidade.

Foram momentos em que os acadêmicos indígenas refletiam sobre o modo de pensar e agir dos não indígenas, e aos poucos formavam parte do cenário da UFSC: cada grupo selecionava sua árvore preferida e lá sentavam para descansar nos intervalos das aulas, fumar um *petyngua* (cachimbo) e conversar. Aos poucos, outros acadêmicos se aproximavam e perguntavam se podiam sentar e começavam a fazer perguntas que eram, em sua maioria, respondidas com simpáticas risadas.

As crianças eram levadas a cada etapa e assistiam às aulas junto com suas mães, transitavam pelo espaço escolar, e aos poucos foram crescendo na universidade. Eram

² O Projeto 12:30 é um evento que acontece todas as quartas-feiras na UFSC, e tem como foco apresentações artísticas e musicais realizadas na concha acústica, localizada no pátio central da universidade.

³ Na última SEPEX, realizada em outubro de 2013, foi criado um estande para a Licenciatura Intercultural, por meio do qual os acadêmicos indígenas puderam expor seus trabalhos em andamento e permitir a visibilidade do curso à comunidade acadêmica e à comunidade em geral.

cuidadas pelos irmãos e irmãs mais velhos, ou por “cuidadoras”, geralmente mulheres e parentes próximos, que eram trazidas para a etapa, junto com a mãe da criança. As cuidadoras ficavam com as crianças, brincavam, davam comida, e, quando o choro não cessava, levavam-nas às suas mães.

Na universidade, os acadêmicos indígenas “reproduziam”, de certo modo, o jeito de cuidar das comunidades indígenas: todos olhavam as crianças, muitos colegas de sala ajudavam as mães carregando seus filhos no colo, empurrando carrinho e cuidando para que nada acontecesse às crianças, enfatizando a coletividade na criação das crianças.

Durante as etapas presenciais ou *tempo-universidade*, os acadêmicos indígenas esforçaram-se para experimentar uma rotina que não faz parte do cotidiano das aldeias. Assim, o *tempo-universidade* se traduz também por um tempo de vivenciar os bairros de Florianópolis, suas características e as peculiaridades de estadia. Exemplo disso foi quando os acadêmicos hospedaram-se em um hotel com a estrutura de um prédio. Uma das estudantes Guarani nunca tinha andado de elevador e não quis enfrentar esse medo, pediu para trocar de quarto para que pudesse subir pela escada. Apesar desse incômodo, ficou deslumbrada com a praia que se localizava nas proximidades.

O *tempo-universidade* é ainda o tempo de conhecer a ilha de Florianópolis e vivenciar as distintas experiências que ocorreram de norte a sul da ilha: hotéis e bairros distintos, praias, amigos que moram nas proximidades. Tudo é novidade. Para experimentar as novidades, a turma Guarani, que possui estudantes que vivem nas aldeias mais próximas da ilha, traz seus filhos e parentes para passar os fins de semana e até mesmo para as atividades do curso, que incluem viagens de campo a locais próximos.

MODOS DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO: A EXPERIÊNCIA GUARANI

A turma Guarani é composta por 30 acadêmicos indígenas que possuem objetivos diversos no curso, mas um objetivo é comum a todos: remete a obtenção de um conhecimento *outro*. Sejam pais, mães ou filhos; lideranças e aprendizes xamânicos; enfrentam grandes obstáculos para adquirirem o conhecimento advindo da educação escolar, e nesse caso, do ensino superior indígena.

Além de aquisição de conhecimentos que residem na alteridade, esses estudantes analisam o modo como nós pensamos. Os *djuruá* – não indígenas – são vistos como “abelhas” na universidade, pois estão sempre “reunidos falando junto”, ao contrário de um grupo de Guarani, em que um fala

e os outros escutam atentamente: “nossos ouvidos ainda não estão treinados para tanto barulho e informação!”. Esta é uma comparação de um entre muitos aspectos salientados por um professor indígena e acadêmico do curso, sobre a vivência entre brancos e índios. Segundo ele, refletem sobre a nossa forma de adquirir conhecimento, de pensar e ver o mundo, filtrando os conhecimentos advindos da universidade, para sua entrada nas aldeias indígenas. Apontam nossa cultura como “rápida” e “pesada”, e enfatizam em seu discurso a necessidade atual de registrar e praticar a cultura indígena, para que esta não fique apenas na memória e se perca em meio ao movimento e às mudanças.

Esses acadêmicos têm o objetivo de obtenção deste conhecimento outro, que envolve dificuldades, desgastes físicos, afastamento dos núcleos familiares e ingestão de alimentos “perigosos”.⁴ É, nesse contexto, que tanto o xamanismo quanto o ensino superior, são tomados como possibilidades de comunicação, aquisição de conhecimentos e trânsito entre mundos distintos. Compreende-se que, na atualidade, esse esforço é vislumbrando como uma 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 postos na educação escolar e ensino superior.

Todavia, esse trânsito entre mundos tem suas regras próprias e suas interdições. Alguns acadêmicos Guarani ressaltam que há um limite nesse processo, explicam que caminhem em direção à aquisição de conhecimentos dos brancos, e voltam para suas aldeias para conviver com seus modos de transmissão e aquisição de conhecimentos próprios de seus grupos – com a participação na *opy* (casa de rezas Guarani).

Alguns acadêmicos Guarani, além de frequentar a *opy*, como a maioria, participam de um ritual anual denominado *kaaguyí nhemboe*, “aprendendo com a mata”. Durante esse período, passam por processos de jejum de água e de alimentos para purificação do corpo, durante alguns dias na montanha. Ao indagá-los sobre qual processo era mais difícil

⁴ Paladino correlaciona a formação escolar ao sofrimento, no caso dos grupos Tikuna, no Amazonas, em que o afastamento dos núcleos familiares e a solidão são aspectos ressaltados. As falas dos jovens Tikuna associam as formações ao sofrimento: “quando a pessoa estuda deve sofrer”. (2006, p.233-238) Associam o sacrifício, o esforço, as provas e os perigos envolvidos na formação escolar como legitimadores de prestígio na comunidade. Posteriormente, a autora cita Collet (2006) para exemplificar a analogia que esta última realiza entre a formação escolar Bakairi com aquelas que aconteciam nos rituais de puberdade ou iniciação de um pajé.

– permanecer durante semanas de formação acadêmica na universidade ou permanecer 4, 7, 9, 13 dias na montanha sem água e sem comida – a maioria me respondeu que a universidade exigia mais. Associam a formação no ensino superior ao sofrimento, ao “ter que aguentar”, assim como nos eventos rituais, nos quais é necessário “ter coragem” – *py’a guachu*. De todo modo, entendo que para os grupos Guarani, todo processo de aprendizagem envolve o esforço, e muitas vezes, o sofrimento de “ter que aguentar”.

Durante as cerimônias de reza na *opy* Guarani, devemos nos esforçar para dançar e cantar, mesmo que o corpo “reclame”, pois é a partir desse movimento de persistência, que o corpo se tornará leve e preparado para receber os ensinamentos. Nesse sentido, na universidade esse processo é mais complexo, pois não há um preparo do corpo, mas um disciplinamento do mesmo.

Os acadêmicos Guarani apontam a necessidade de disposições adequadas para adquirir certos conhecimentos. Nesse sentido, percebeu-se que a escrita não se encaixa nesse protocolo. Pois escrever não é somente uma alternativa à fala, quando escrevemos, perdemos de certo modo características de tonalidade da voz, da pronúncia e do contexto (Ingold, 2000). A escrita transmite dados e conteúdos sem as disposições adequadas, “é como aprender a dirigir um carro lendo um manual”, assim como a leitura e interpretação de textos em português. Nesse sentido, Carneiro da Cunha (2012) enfatiza que “todas as compilações escritas não poderão realmente transmitir saberes tradicionais, poderão ser índices de sua existência e fornecer pistas”.

Todavia, reconhecemos que na atualidade os indígenas em geral valorizam cada vez mais os materiais didáticos e as publicações de livros com autoria indígena, como ocorre, por exemplo, com a publicação da *Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro*. Os livros e suas publicações são objetos de interesse recente, fato que ocorre também entre os grupos Guarani. Por outro lado, o próprio processo de feitura, as relações que se estabelecem, muitas vezes são mais importantes que o produto em si.

Em contrapartida, com o número cada vez maior de acadêmicos indígenas nas universidades, os livros vão sendo solicitados, os acadêmicos querem ler as pesquisas realizadas em suas comunidades com seus grupos, e, além disso, publicar materiais escritos por eles. Mas, por outro lado, a apropriação dos saberes exógenos provenientes da universidade deve ser realizada com atenção, buscando compensar os excessos e também a falta de cuidados específicos. Exemplo disso é o uso do *petyngua* – pois o cachimbo Guarani permite a contínua comunicação com *nhanderu*, “nosso Deus”, mesmo em um local distante de casa, em meio aos não indígenas.

Durante as etapas presenciais ou *tempo-universidade*, os acadêmicos indígenas esforçaram-se para experienciar uma rotina que não faz parte do cotidiano das aldeias. Assim, o *tempo-universidade* se traduz também por um tempo de vivenciar os bairros de Florianópolis, suas características e as peculiaridades de estadia.

Do mesmo modo, a importância das crianças durante as aulas na universidade se deve ao fato de serem seres sagrados, puros, e promoverem a proteção e contínuo vínculo com o plano telúrico. O uso do *kaa*, “erva mate”, no chimarrão, auxilia na limpeza do corpo, afetado diariamente pelos alimentos exógenos e “perigosos” dos não indígenas, e auxilia na concentração durante as aulas, *djapychaka*.

Além disso, estar junto aos parentes indígenas é apontado pelos acadêmicos Guarani como fundamental para que se sintam mais próximos de casa e possam utilizar a língua Guarani, aspecto fundamental que explicita os modos de conceitualizar o mundo e o pensamento Guarani. Assim, levar em conta as diferenças epistemológicas é fundamental para promover o diálogo entre as formas de conhecimento que são regidas por distintos protocolos.

Os acadêmicos indígenas demonstram nas experiências de formação universitária que *saber* e *saber fazer* (contexto de prática) são indissociáveis, assim como *saber* e *saber sentir* (experiência vivida). A acadêmica Eunice Antunes explica que “saber” está ligado ao “sentir”: “(...) Por exemplo, a laranja, você só sabe quando sente o sabor da laranja (...) uma coisa é eu dizer e você imaginar, a outra é ir lá e provar a laranja para sentir o sabor doce e salgado”.

Geraldo Moreira, acadêmico do curso, explica que os professores atuantes no curso têm muito conhecimento dos livros que leram e de tudo que está escrito no papel. Todavia, não são conhecimentos ligados às vivências e às experiências pessoais que, segundo ele, estariam no plano do “sagrado”.

O conhecimento sagrado é aquele sentido e vivido, repassado a partir da experiência pessoal, um “conhecimento vivo”, “pois a gente tá vivo” – diz ele. Geraldo conclui que na universidade os conhecimentos são repassados a partir da experiência dos livros, do papel, de algo sem vida e não sagrado. Em contrapartida, o conhecimento repassado a partir da experiência *sentida*, destacando os rituais xamânicos e a necessidade da preparação do corpo por meio de jejum, seria um conhecimento vivo, que “sai direto do coração para outro coração”, assim como os aconselhamentos, “*nhemongueta*”, dos mais velhos. Finalmente, ele ressalta os desafios impostos pelo ensino superior, em que as informações saem dos livros, são repassadas pelo professor e entram primeiro na mente, após no corpo e depois são acessadas em doses homeopáticas.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Certa vez, já finalizando o terceiro ano do curso, em uma reunião de avaliação, a equipe composta pela coordenação e docentes se questiona sobre as possibilidades e limites do curso em questão. Será que estes acadêmicos indígenas conseguirão fazer a diferença? Será que eles serão os protagonistas de uma escola diferenciada em suas respectivas comunidades? Olhamo-nos e refletimos se a pergunta era realmente essa a ser feita. Será que o protagonismo destes acadêmicos deve passar necessariamente pela escola?

Muitos acadêmicos enfatizam a melhoria de suas aulas, destacando suas atuações como professores indígenas nas aldeias. Todavia, o conhecimento indígena não passa necessariamente e exclusivamente pela escola, e sim por todos os âmbitos da comunidade. Se um curso pode fomentar reflexões e protagonismos, que estes não se restrinjam ao espaço escolar.

Essas indagações surgiram durante toda a pesquisa, e permearam as reflexões e fomentaram diálogos entre a equipe do curso. Percebemos que a escola indígena e a educação escolar não poderão ser diferenciadas de fato. São oriundas de um sistema hegemônico, que, apesar de garantir constitucionalmente o direito à diferença, não se dá nas mesmas proporções na prática. Ou seja, mais do que implementar a diferença na sala de aula das escolas indígenas, percebe-se a importância de valorizar todos os espaços das comunidades como educativos. Que esses acadêmicos indígenas possam ser protagonistas em projetos de sustentabilidade, desenvolvendo a autonomia, capacitando lideranças, professores e moradores a autogerir seus recursos, fortalecendo e vitalizando sua cultura.

Durante o curso, pude acompanhar trajetórias acadêmicas de muitos estudantes indígenas, ouvir seus relatos, compreender suas atitudes a partir do conhecimento de suas vivências. Observei transformações pessoais de alguns acadêmicos e acadêmicas Guarani, por exemplo, que não falavam mais a língua indígena. Sofriam preconceito por parte de alguns colegas falantes, mas foi interessante perceber como em sala de aula eles se reconhecem, trocam e compartilham experiências que os aproximam, mostrando uma compreensão recíproca de suas vivências. Outros, por outro lado, mal falavam a língua portuguesa, e, com o passar dos anos, aprendem o idioma e começam a se expressar, demonstrando empoderamento. Exemplo disso, a emergência de lideranças indígenas durante a formação, muitas delas, mulheres.⁵

Por outro lado, a língua indígena ainda é um aspecto que deve ser reavaliado durante as formações. Não basta consciência e estímulo para que os acadêmicos falem na língua indígena, depende em grande parte da atitude dos docentes e da coordenação dos cursos. Sabemos que esses acadêmicos nos observam, nos escutam atentamente, percebem e avaliam nossas atitudes. Enquanto professores do curso somos exemplos em construção.

As relações devem, portanto, ser dialógicas. Assim como esses acadêmicos utilizam-se desses espaços para se fortalecerem enquanto coletivos e indivíduos, a universidade e os cursos devem incentivar e valorizar suas línguas indígenas, suas pesquisas, metodologias e conteúdos próprios de cada comunidade indígena.

Para que o diálogo aconteça – principalmente na universidade, entre estudantes indígenas e não indígenas – devemos falar sobre a diferença, sobre as distintas formas de pensar e conceitualizar o mundo. Algumas falas desses acadêmicos, sejam em encontros, seminários, ou em sala de

⁵ As mulheres indígenas Guarani na atualidade estão reinventando o que é ser mulher Guarani a partir de suas experiências como acadêmicas. Experiências que revelam os perigos latentes à produção dos corpos nesses espaços, a ingestão de alimentos, os resguardos necessários, mas também apontam para as possibilidades de circulação por outros espaços fora das comunidades. A escolarização nas aldeias indígenas e o acesso ao ensino superior na atualidade é um fenômeno almejado por homens e mulheres. Estas últimas, aos poucos sobressaem, e cada vez mais ingressam no ensino superior como meio de adquirir conhecimentos, afirmarem-se como lideranças e emitir suas vozes a um público amplo, constituído por grupos indígenas distintos e não indígenas que, na atualidade, fazem parte do universo acadêmico. Para mais informações, ver: Melo, 2014.

aula, expressam o preconceito que existe nos espaços acadêmicos em que “ser índio” não é nada fácil.

Além do preconceito, um aspecto importante nesses cursos, sejam regulares ou não, tem a ver com as avaliações, pois falas recorrentes de acadêmicos indígenas apontam que não se mede conhecimento por meio de uma prova com algumas questões. Para os acadêmicos indígenas, “o conhecimento é embrionário, gestado, nascido (...) e não terminado”. Ou seja, são conhecimentos impossíveis de serem expressos através de palavras escritas no papel.

Sabemos dos desafios da escrita para muitos acadêmicos indígenas, do uso de tecnologias (*data-show*, Google Maps, entre outros recursos). Coloca-se o desafio de avaliar de acordo com critérios preestabelecidos, incentivando outras práticas e formatos desses trabalhos que ultrapasse a “fôrma acadêmica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Antropologia tem um trabalho árduo pela frente, que exige uma reflexão densa sobre a educação escolar indígena e o ensino superior, que se volte antes de tudo à compreensão dos sistemas de conhecimentos indígenas, para possibilitar mecanismos de diálogo interculturais. Diálogos que qualifiquem conhecimentos indígenas em um mesmo patamar de autoridade.

Temos que insistir em desconstruir a falsa premissa de que o conhecimento científico se pautaria numa pretensa verdade absoluta, numa afirmação de universalidade, num *status* de hegemonia, e o conhecimento indígena, sob o ponto de vista do senso-comum, seria um saber espontâneo e desinstitucionalizado. Ambas são formas de entender e agir no mundo, se fazendo constantemente, pois a Ciência, como já

demonstrou Bruno Latour (2008), não é homogênea e não se dá em um vácuo político e social.

Os conhecimentos indígenas possuem mecanismos próprios para sua aquisição, transmissão, e “habilitação” – *skillment* –, nas palavras de Ingold (2000), conhecimentos estes que estão ligados a um contexto de prática e a disposições adequadas. Disposições que valorizam a forma de aprender e não apenas do conteúdo, o que se aprende. Além disso, valorizam o conhecimento expresso pela fala quando esta se baseia na experiência, que pode ser sentida pelo ouvinte, diferentemente da fala baseada apenas nos livros e em teorias.

Os Guarani demonstram 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 Guarani aderem a conhecimentos que fazem sentido a eles, tanto no xamanismo – em seus rituais – quanto no ensino superior – com a seleção do que ensinar nas escolas indígenas e quais conhecimentos entram na escola e quais não.

Acredito que estes exemplos demonstram os desafios que enfrentamos em nossa prática antropológica, e que alguns aspectos relacionados aos sistemas de conhecimentos indígenas podem estar em diálogo no ensino superior, na Licenciatura Intercultural Indígena, e outros não. Além disso, o intuito não é, de modo algum, criar ou reforçar dicotomias entre saberes indígenas, de um lado, e saberes científicos de outro, mas sim, de “reconhecer que os paradigmas e práticas das ciências tradicionais são fontes potenciais de inovação da nossa ciência”. (Carneiro da Cunha, 2009, p.306) Desse modo, os obstáculos podem ser superados, ou pelo menos reduzidos, ao apreendermos e valorizarmos cada vez mais estes processos de conhecimento, não apenas de direito, mas de fato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996.

_____. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, 1993.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional. In: *Revista de Antropologia*, v.55, n.1. USP, 2012, p.439-464.

_____. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. In: *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p.301-310.

INGOLD, Tim. Culture, nature, environment: steps to ecology of life. In: *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge, 2000, p.13-26.

LATOUR, Bruno. *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial, 2005.

MATO, Daniel. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC/UNESCO, 2008.

_____. (Org.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*. Caracas: IESALC/UNESCO, 2009.

_____. (Org.) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir: Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC/UNESCO, 2009.

_____. (Org.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC/UNESCO, 2012.

MELO, Clarissa Rocha de. *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 de Doutorado em Antropologia Social. CFH/UFSC, 2014.

PALADINO, Mariana. *Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre "jovens" indígenas Ticuna, Amazonas*. Tese de Doutorado em Antropologia. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2006.

SOUZA LIMA, A. C. e Barroso, M. *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas. 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

SOUZA, Hellen Cristina. *Educação Superior para indígenas no Brasil: mapeamento provisório*. Tangara da Serra, Mato Grosso: UNEMAT/UNESCO, 2003.

VENTURI, Gustavo e BOKANI, Vilma. (Orgs.) *Indígenas no Brasil: demandas dos povos e percepções da opinião pública*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2013.

PROJETO VIDAS PARALELAS INDÍGENAS NO ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO: UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA NA UnB

Maristela Sousa Torres, Laura Celeste Gonçalves Cardoso** e Tânia Pinto Pereira****

INTRODUÇÃO

O Projeto Vidas Paralelas (PVP) busca revelar o cotidiano de vida e de trabalho a partir do olhar dos sujeitos pertencentes a diferentes grupos sociais, especificamente de trabalhadores, povos indígenas, população do campo e atores de práticas tradicionais e populares de saúde (rezadeiras, parteiras, raizeiras, benzedadeiras, entre outros) por meio da apropriação da cultura digital e do compartilhamento das expressões culturais em uma rede social e em espaços socio-culturais que favoreçam a reflexão, a participação social e a construção de políticas públicas.

O projeto é desenvolvido por meio de processos pedagógicos que articulam ensino-pesquisa-extensão, culminando na construção de redes e espaços que possibilitam aos grupos sociais conferirem novos sentidos à cultura digital, favorecendo o resgate e a valorização da cultura, a construção de saberes e a ampliação da participação social. Atualmente, o PVP conta com apoio de povos indígenas e suas comunidades de diversas etnias, em praticamente todas as macrorregiões do país, e outros segmentos dos movimentos sociais e populares.

JUSTIFICATIVA

O Projeto Vidas Paralelas Indígenas (PVPI) nasce em 2010 como uma demanda dos estudantes indígenas da Universidade de Brasília (UnB) pela criação de uma iniciativa que viabilizasse a construção participativa e contextualizada

de propostas de ação que fossem ao encontro das expectativas e necessidades das comunidades indígenas, considerando e valorizando sua cultura, crenças, valores e cosmovisão, principalmente dentro do espaço segregador e elitista da UnB.

Dentro dessa proposta, uma das atividades é a realização de oficinas de inclusão em cultura indígena, que já foram ministradas em comunidades indígenas de diversos povos, cujos estudantes fazem parte do Projeto de Extensão PVPI. As oficinas servem como espaço de expressão do olhar indígena e possibilitam a emergência de inquietudes e realidades frequentemente invisíveis ao conjunto da sociedade e da comunidade acadêmica. As atividades organizadas nas comunidades indígenas envolvidas contemplam também a exibição no formato de cineclube dos filmes realizados pelos indígenas para toda a comunidade, bem como palestras dos estudantes envolvidos sobre temas que os filmes abordam e que sejam de suas respectivas áreas de estudo, desencadeando, assim, um processo de reflexão acerca da necessidade de aprofundamento do conhecimento das realidades para a construção das bases teóricas capazes de instrumentalizar o enfrentamento das adversidades e as transformações sociais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico norteador das práticas desenvolvidas no PVPI, fundamenta-se na educação popular e na ergologia. Buscamos sustentação teórica e metodológica em Paulo Freire para refletir sobre o diálogo, a pesquisa e as atividades acadêmicas, com foco na relação de saberes e práticas ancoradas na transmissão oral, e popularização dos saberes e experiências vivenciadas pelos povos indígenas. O diálogo representa a base de todo o método da educação libertadora, o qual prevê uma relação comunicativa entre o educador e o educando de forma horizontal, para a constituição de um processo educativo reflexivo-crítico resultante na práxis transformadora, pois como afirma Paulo Freire: “Trata-se de um processo construído e conquistado em conjunto, que se coloca a dialogar na intenção de estabelecer caminhos de mudança através da ação-reflexiva de sua presença no mundo.

* Professora e Pesquisadora na Universidade de Brasília (UnB).

** Estudante indígena da etnia Baréna na Universidade de Brasília (UnB).

*** Estudante indígena da etnia Tupinikim na Universidade de Brasília (UnB).

FIGURA 1
OFICINA NA ALDEIA KARIRI-XOCÓ



A ênfase para o diálogo indica ser uma relação horizontal, que nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança”. (Freire, 2001, p.115)

RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO

O PVPI busca estabelecer articulação entre ensino-pesquisa-extensão no cotidiano da UnB, em parceria com as comunidades indígenas, articulando-se também com outros segmentos dos movimentos sociais, com ênfase na organização política e social dos sujeitos envolvidos, na participação em redes sociais e valorização da cultura e promoção da emancipação social. Desse modo, nota-se que as ações do PVPI têm produzido conhecimentos e construído intervenções em conjunto com as comunidades, envolvendo estudantes, povos indígenas, universidades e segmentos da sociedade nacional, em um processo amplo de interlocução e construção do conhecimento, associado à práxis.

OBJETIVOS

1. Objetivo geral: revelar e visibilizar o cotidiano de vida, cultura e trabalho de povos indígenas, a partir do olhar dos próprios sujeitos, por meio de processos de formação em cultura digital e articulação de redes sociais para fortalecimento das práticas socioculturais, e participação social na construção de políticas públicas.

2. Objetivos específicos: continuar o estabelecimento do vínculo entre os acadêmicos indígenas da UnB e suas

comunidades indígenas, possibilitando o fortalecimento das lutas e demandas dos povos indígenas em seus territórios; realização de pesquisas sobre as condições de vida e trabalho dos integrantes do PVPI e formação em cultura digital; valorização da cultura e visibilidade do cotidiano de vida e de trabalho dos povos indígenas em suas comunidades; promoção de espaços educativos e culturais nas comunidades indígenas; realização de pesquisas sobre os modos de vida, com foco para a cultura, educação, saúde, luta pela terra, bem como ampliação da visibilidade dos conflitos sócio-ambientais e o cotidiano de vida e de trabalho a partir do olhar das populações indígenas.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica do trabalho se dá por meio da realização de processos de formação em cultura digital e da construção de espaços socioculturais articulados entre professores, pesquisadores, formadores do PVPI, estudantes indígenas da UnB e suas respectivas comunidades nas diversas regiões do Brasil, compreendendo os seguintes povos: Atikum e Fulni-ô em Pernambuco; Kariri-Xocó em Alagoas; Potiguara na Paraíba; Pataxó na Bahia; Macuxi-Wapichana em Roraima; Baré, Tukano, Baniwa, Piratapuaia no Médio Rio Negro e Amazonas e Tupinikim no Espírito Santo. O trabalho é realizado na UnB e em comunidades destes povos, mas pretende-se expandir para outros grupos indígenas, contemplando assim diferentes contextos socioculturais, em todas as regiões do país.

Desde o início do projeto, foi pautado o desenvolvimento de processos de formação em cultura digital com os respectivos povos, empenhados na tarefa de compreender e desvelar, a partir do olhar dos próprios sujeitos, distintas realidades e cotidianos de vida e de trabalho inseridos em contextos socioculturais diversos, bem como fortalecer a atuação em redes sociais, a valorização da cultura e o exercício de cidadania dos estudantes indígenas e seus povos.

O PVPI está sendo desenvolvido em etapas. A primeira foi constituída pela articulação com os estudantes e as comunidades indígenas, para constituir um grupo entre os acadêmicos e as comunidades – responsável por articular os diferentes atores sociais para formação de multiplicadores. Por meio dessa etapa, os participantes têm a oportunidade de conhecer e refletir sobre as formas de expressão e potencialidades da cultura digital, servindo como uma apresentação às possibilidades de compartilhamento de ideias por meio da rede social do projeto. A segunda etapa destina-se à realização de oficinas de cultura digital nas comunidades indígenas,

com duração de três dias, destinadas aos segmentos (crianças, jovens, adultos, homens e mulheres) que demonstram interesse em participar do projeto. Estudantes e integrantes das comunidades recebem um *kit* com celular ou câmera digital (ambos com a capacidade para filmar e tirar fotografias). Esses equipamentos são cedidos em forma de comodato para que os sujeitos envolvidos possam utilizá-los em seus registros. Durante as oficinas, eles têm a oportunidade de vivenciar e refletir sobre a cultura digital, seus sentidos e potências, bem como apropriar-se das ferramentas e experienciar o uso das redes sociais. A terceira etapa é constituída pela realização de encontros presenciais periódicos, pautados na abordagem dialógica entre os sujeitos sociais e redes de apoio das diferentes comunidades, para refletir a partir das construções simbólicas e construir alternativas de ação para as questões e problemáticas locais. São também articulados processos de criação de espaços socioculturais e realização de cineclubes com os diferentes grupos das comunidades indígenas, com base nas demandas locais e sob gestão dos próprios sujeitos. Ademais, durante o desenvolvimento de todo o processo, busca-se articular os movimentos sociais latino-americanos vinculados aos trabalhadores, indígenas, povos do campo, das águas e da floresta, a fim de consolidar uma rede latino-americana de cultura e saúde dos povos da floresta, do campo e da cidade, capaz de visibilizar e fortalecer a atuação em rede dos distintos grupos participantes.

As atividades de pesquisa e formação teórica também são realizadas com os respectivos povos, relacionando-se à análise da atividade humana e das condições de vida e trabalho, aos conflitos sócio-ambientais e ao resgate histórico e cultural das práticas tradicionais e da cultura, obedecendo e respeitando as dinâmicas de cada comunidade indígena. Desta forma, espera-se contribuir para a construção do conhecimento, para a promoção da autonomia dos estudantes em seus processos acadêmicos, da vida e trabalho dos povos – rumo à cidadania ativa, ao fortalecimento, à participação social e à valorização das expressões culturais de cada povo.

AÇÕES REALIZADAS

Desde o início do PVPi, de 2010 até o momento atual, realizaram-se as seguintes ações: viagem de trabalho às comunidades indígenas que contemplam o projeto; realização de pesquisa de campo; exibição de vídeos realizados pelas comunidades sobre distintas temáticas; rodas de debates e palestras entre pesquisadores, formadores, estudantes indígenas e suas comunidades sobre os temas abordados nos vídeos e fotografias; palestras e debates entre pesquisadores,

O projeto é desenvolvido por meio de processos pedagógicos que articulam ensino-pesquisa-extensão, culminando na construção de redes e espaços que possibilitam aos grupos sociais conferirem novos sentidos à cultura digital, favorecendo o resgate e a valorização da cultura, a construção de saberes e a ampliação da participação social.

formadores, estudantes indígenas e suas comunidades sobre temas de interesses das mesmas como: alimentação tradicional, preservação da cultura indígena, saúde indígena, nutrientes da alimentação tradicional indígena, alimentação indígena e diferencial do tratamento em hospitais, desmatamento, medicina tradicional indígena, desmatamento no território indígena e região, formas de preservação do meio ambiente, entre outros temas de interesse das comunidades.

O projeto encontra-se em fase de desenvolvimento e foram realizadas oficinas de formação em cultura digital em oito comunidades indígenas das etnias: Macuxi, Potiguara, Baré, Baniwa, Tukano, Piratapuaia, Pataxó, Tupinikim, Kariri-Xocó, distribuídas em sete estados do Brasil: Amazonas, Roraima, Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Bahia e Espírito Santo. Realizou-se também um Encontro Nacional do Projeto Vidas Paralelas Indígenas, com a participação de professores, pesquisadores, membros da equipe, estudantes indígenas da UnB, representantes das comunidades e lideranças indígenas, no qual se trabalhou o processo de formação em cultura digital com estudantes e membros de comunidades indígenas de distintas etnias. Como produto desses eventos foram feitos a produção de conteúdo digital, entre documentários e vídeos para web, fotografias e outros formatos, com a finalidade de valorização da cultura, resgate da história e memória indígenas, além de fomentar espaços socioculturais (memoriais) nas aldeias. Houve também a criação de uma rede social indígena nacional, voltada para a articulação cultural e política, resgate, valorização e promoção da cultura e saúde indígena.

FIGURA 2
OFICINA NA ALDEIA PARATAPUYA



Para isso, foi feita a estruturação de uma rede de apoio em cultura digital e articulação político-cultural destinada ao suporte à rede nacional. Realizou-se também a implantação de cineclubes em aldeias situadas nas oito macrorregiões do Brasil e a implementação de pesquisas e extensão no contexto sociocultural-ambiental indígena com base no olhar indígena – por meio da cultura digital. Como resultados alcançados podemos destacar: formação de 200 pessoas, incluindo estudantes, lideranças, mulheres e jovens indígenas das etnias envolvidas, bem como membros dos movimentos sociais, organizações indígenas e rede de apoio do PVPi; articulação dos povos indígenas, rede de apoio e demais atores sociais locais como mecanismo de promoção da saúde, cultura e participação social; construção da rede PVPi; produção de conteúdo digital, alimentação das redes e trocas de experiências; fomentação de espaços sócio-culturais nas aldeias, voltados à promoção da saúde, cultura e participação social; capacitação e formação dos estudantes indígenas na cultura digital; disponibilização de equipamentos de multimídia (câmeras e celulares); realização de trabalho de pesquisa dos estudantes nas suas respectivas aldeias; sistematização dos dados coletados – produção de oito artigos científicos – publicado na revista *Tempus – Actas de Saúde Coletiva*. Além desses resultados, podemos também destacar: o I Seminário de Saúde Indígena da Semana Universitária da UnB (outubro de 2011); a conquista do Edital de Financiamento do Ministério das Comunicações e Ministério da Cultura para desenvolvimento do PVPi (dezembro de 2011); a criação de espaços socioculturais nas aldeias e construção de uma rede social indígena (formação de jovens mulheres e lideranças indígenas); a estruturação tecnológica dos espaços socioculturais para desenvolvimento do projeto, por meio da disponibilização, para cada aldeia, de kits de cultura digital, constituído de *laptop*, filmadora, microfone, *data-show*, caixas de som, estabilizador, cartão de

memória, entre outros equipamentos; a realização do Encontro Nacional do PVPi e do PVP do Trabalhador, em Sobradinho/DF (abril de 2012); a participação dos estudantes indígenas na Cúpula dos Povos/ATL (RJ); a apresentação de quatro documentários na Semana Universitária, com os temas “Os impactos ambientais em áreas indígenas”, “Economia verde *versus* agricultura tradicional”, “Participação das mulheres indígenas no movimento indígena” e “A influência do Movimento Indígena na agenda política”; o Encontro Nacional dos Estudantes e Multiplicadores do PVPi, que se realizou na Paraíba (PB) (outubro de 2012); a participação com apresentação de trabalho no Primer Congreso Internacional de los Pueblos Indígenas de América Latina – Siglos XIX-XXI, em Oaxaca, México (outubro de 2013); a apresentação de pôster, feita pelo PVPi, sobre as atividades desenvolvidas nas comunidades indígenas e exposição de painéis com fotografias revelando o cotidiano das

FIGURA 3
OFICINA NOS XII JOGOS NACIONAIS INDÍGENAS



FIGURA 4
OFICINA NOS XII JOGOS NACIONAIS INDÍGENAS



aldeias indígenas, bem como uma roda de debate sobre a experiência vivida em diversas fases do projeto, principalmente sobre a experiência vivida pelos estudantes indígenas do

PVPI no México (outubro de 2013); por fim, a realização, pelo PVPI, de uma oficina de cultura digital nos XII Jogos do Povos Indígenas (novembro de 2013).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. R. A educação popular na área da saúde. In: VASCONCELOS, E. (Org.) *A Saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular em saúde*. São Paulo: HUCITEC, 2001, p.21-26.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

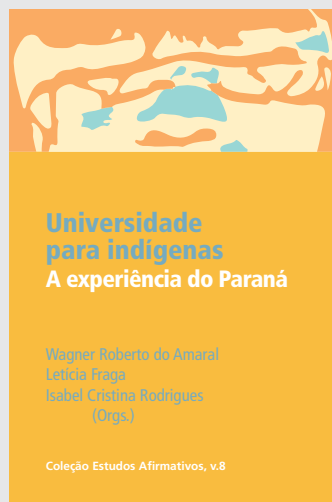
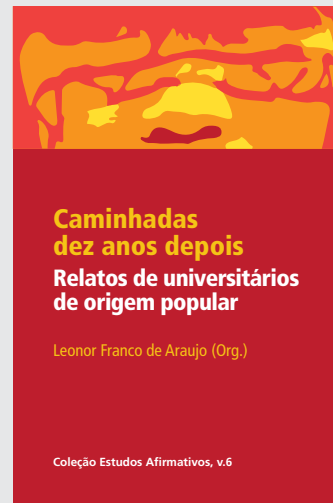
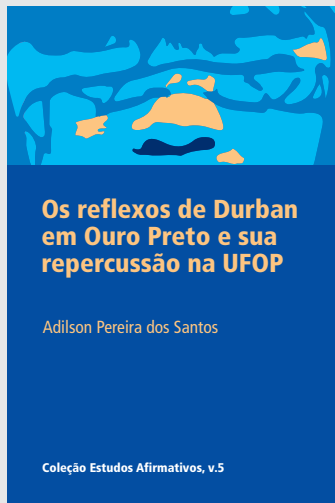
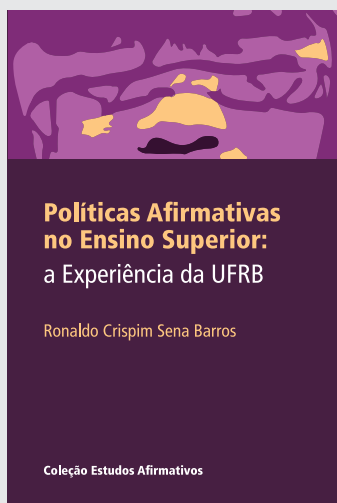
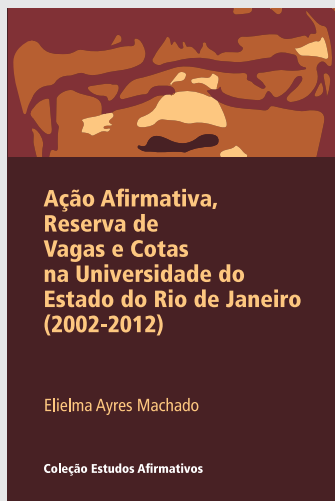
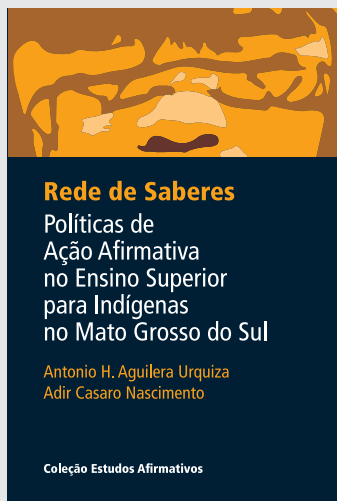
_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2006.

TORRES, Maristela Sousa. Interculturalidade e educação: um olhar sobre as relações interétnicas entre alunos Iny e a comunidade escolar na região do Araguaia. Dissertação de Mestrado. UFMT/IE, 2004.

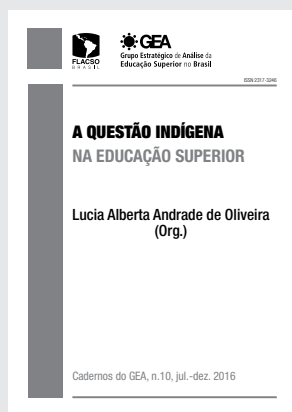
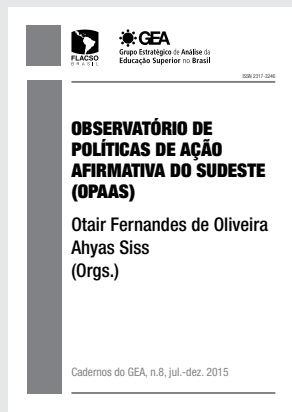
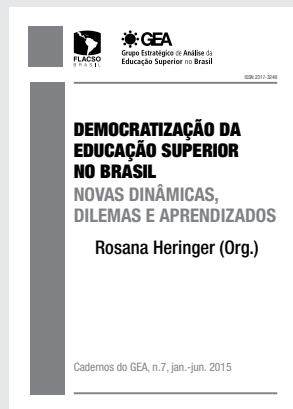
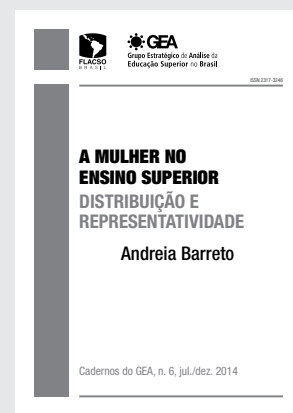
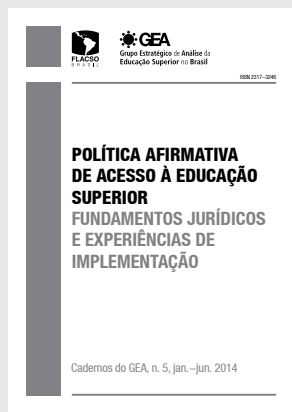
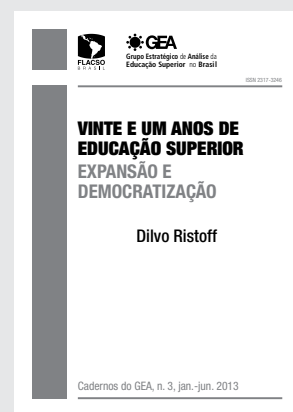
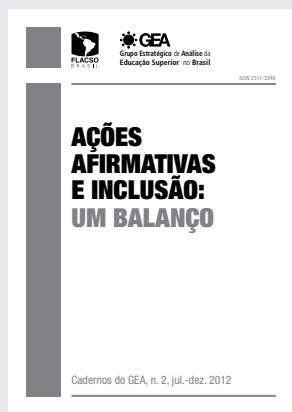
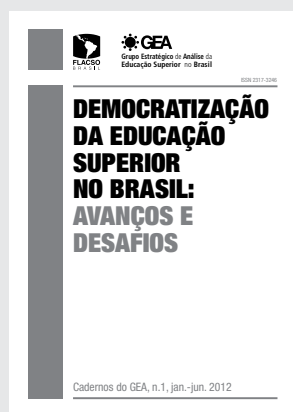
GRUPO ESTRATÉGICO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (FLACSO/BRASIL E LPP/UERJ)

Coleção Estudos Afirmativos



GRUPO ESTRATÉGICO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (FLACSO/BRASIL E LPP/UERJ)

Cadernos do GEA



LUCIA ALBERTA ANDRADE DE OLIVEIRA

Licenciada e Bacharelada em Ciências Sociais e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Desde novembro de 1996, vem trabalhando com educação escolar indígena, inicialmente como servidora pública da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira/AM. Atuou como consultora do MEC por meio de contrato com a Unesco, em 2008, e com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), em 2010; e no Instituto Socioambiental (ISA). Em 2012, foi Assessora da Presidência da Fundação Nacional do Índio (Funai), atuando na interlocução com os povos e organizações indígenas e as 37 coordenações regionais do país. Entre 2014 e 2015, integrou a coordenação de organização e realização da I Conferência Nacional de Política Indigenista. Em 2016, foi nomeada para o cargo de Coordenadora Geral da Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC).

