

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia



Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul
uma perspectiva etnográfica

Alessandro Barbosa Lopes

Pelotas, 2015

Alessandro Barbosa Lopes
Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul
uma perspectiva etnográfica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Turra Magni
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Lori Altmann

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

L864i Lopes, Alessandro Barbosa

Índigenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul : uma perspectiva etnográfica / Alessandro Barbosa Lopes ; Cláudia Turra Magni, orientadora ; Lori Altmann, coorientador. — Pelotas, 2015.

123 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

1. Ensino superior. 2. Povos indígenas. 3. Redes. 4. Kaingang. 5. Ações afirmativas. I. Magni, Cláudia Turra, orient. II. Altmann, Lori, coorient. III. Título.

CDD : 306

Pelotas, 2015

Banca Examinadora:

.....

Prof.^a Dr.^a Cláudia Turra Magni (Orientadora)

Doutora em Antropologia Social e Etnologia pela Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França

.....

Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Lima

Doutor em Antropologia Social pelo Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ

.....

Prof.^a Dr.^a Ceres Karam Brum

Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS

.....

Prof. Dr. Rogério Reus Gonçalves da Rosa

Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS

AGRADECIMENTOS

Aos povos indígenas Kaingang e Guarani.

Aos indígenas universitários, com quem mantive contato durante esta pesquisa, sem eles, este trabalho não seria possível: Leo, Marcos, Marlon, Cleber, Onorio, Manoel, Sheila, Zezinha, Jane, Josi, André, Ismael, e Cleisson.

À Laísa Sales Ribeiro e sua família, pela amizade, pelo aprendizado, por ter aberto as portas de sua casa, por ter me apresentado a Terra Indígena de Guarita.

À Elda Barbosa Lopes, José Carlos Lopes, Alex Sander Lopes, Juliana Lopes Espíndola, Wendel Espíndola, Ricardo Olmedo Lopes, Mikaela Olmedo Lopes, Julia Lopes Espíndola e Rafael Lopes Espíndola, minha família, pelo apoio e suporte durante a realização desta dissertação.

À Suzana Elmasry, pelo auxílio na árdua tarefa de trilhar caminhos em direção ao autoconhecimento e por ajudar-me a perceber que a vida, em várias esferas, nos exige objetividade.

À Leticia Sassone, pelo apoio e suporte estrutural que me proporcionou, no período final deste trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPel, pelo período de trocas durante a permanência no mestrado. Entre estes, em especial, agradeço à Bruna Donato pelo aprendizado, companheirismo, amizade e hospedagem solidária na cidade de Pelotas, nos momentos em que precisei. Também a Maurício Schneider, pelo aprendizado, pela amizade e companheirismo. São dois irmãos que ganhei junto com a antropologia.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPel, pelas discussões em sala de aula e pelos conhecimentos transmitidos.

Ao professor Rogério Reus Gonçalves da Rosa, pela amizade, inspiração, erudição e sensibilidade que emana, proveniente de suas aulas de Etnologia Ameríndia.

À professora Lori Altmann, por aceitar coorientar este trabalho, pela amizade, por compartilhar sua história de vida que se entrelaça ao povo Kulina, pela sabedoria que transmite, pela imensurável ajuda durante minha trajetória na antropologia.

À professora Cláudia Turra Magni, por aceitar me orientar, por ouvir minhas ideias de forma tão atenta, pela dedicação e preocupação no decorrer deste trabalho, por vibrar junto à minha trajetória no mestrado, minhas reflexões e indagações.

Ao professor Antonio Carlos de Souza Lima, pela parceria junto ao seu grupo de trabalho no Museu Nacional, pela orientação e disseminação de informações, pelo diálogo acessível.

À professora Ceres Karam Brum, por ter aceitado o convite para compor a banca de avaliação desta dissertação.

Aos colegas e professores que atuam no Núcleo de Etnologia Ameríndia – NETA/UFPel pelo aprendizado constante e conhecimentos compartilhados durante este período. Agradeço em especial a Roberta de Souza Cadaval, pela amizade, diálogos, confissões e aflições que dividimos por ocasião de nossas pesquisas.

À Thaise Thurow Schaun, secretária do PPGANT. Albio Ferreira da Costa, técnico administrativo do colegiado em antropologia e Hamilton Bittencourt, técnico administrativo do Laboratório de Ensino Pesquisa e Produção em Antropologia da Imagem e do Som – LPPAIS.

Aos servidores das universidades por onde transitei em decorrência do trabalho de campo, e que mantive diálogo.

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.
(GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 15)

Resumo

Esta etnografia tem como tema a formação acadêmica de indígenas através de programas de ações afirmativas instituídos em universidades públicas do Rio Grande do Sul desde 2008. Além de historicizar, localizar e problematizar a dimensão política do ensino superior de indígenas neste âmbito regional, procura mapear as redes tramadas entre alguns desses estudantes no contexto interuniversitário e em diálogo com as suas comunidades indígenas de origem. Fundamentada no método etnográfico, a pesquisa inspira-se nos paradigmas da Antropologia compartilhada e estabelece as bases para a realização futura de vídeo-cartas como potencialização da relação dialógica existente entre os membros desta rede social.

Palavras-chave: ensino superior – povos indígenas – redes – kaingang – guarani – ações afirmativas.

Abstract

This ethnography is themed academic training of indigenous through affirmative action programs instituted in public universities of Rio Grande do Sul since 2008. Besides to historicizing, locate and question the political dimension of indigenous higher education in this regional context, attempts to map networks woven between some of these students in the inter-university context and in dialogue with their indigenous origin's communities. Based on the ethnographic method, the research is inspired by the shared paradigms of Anthropology and lays the foundation for the future performance of video-letters as enhancement of the existing satisfactory relationship between the members of this social network.

Keywords: higher education – indigenous people - networks

Lista de Imagens

Figura 1	Figura 1 Indígenas universitários alunos da UFSCAR na abertura do I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas. Foto: Alessandro Barbosa Lopes.....	33
Figura 2	Diagrama da relação entre os atores sociais.....	36
Figura 3	Seqüência de imagens da Reunião entre indígenas, FUNAI e FURG, na cidade de Passo Fundo - RS. Foto: Alessandro Barbosa Lopes.....	39

Lista de Abreviaturas e Siglas

APBKG	Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani
CAF	Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas
CAPEIN	Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena
CEU	Casa do Estudante Universitário
CIMI	Conselho Indigenista Missionário da Igreja Católica
CINEP	Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
COPEA	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração
COMIN	Conselho de Missão entre Indígenas
CONSUN	Conselho Universitário
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEF	Escola Superior de Educação Física
EST	Escola Superior de Teologia
FIDENE	Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDERGS	Fundação de Esporte e Lazer do Rio Grande do Sul
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
IES	Instituição de Ensino Superior
LACED	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NUDE	Núcleo de Desenvolvimento Educacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAIETS	Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior
PEC	Proposta de Emenda Constitucional

PET	Programa de Educação Tutorial
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PRAE	Pró-reitoria de Apoio Estudantil
PROAI	Programa de Ação Inclusiva
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TI	Terra Indígena
UCDB	Universidade Católica de Dom Bosco
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Paraná
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade de Santa Maria
UFTO	Universidade Federal do Tocantins

UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNEAL	Universidade do Estado do Alagoas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução	16
1. Fundamentos teórico metodológicos desta etnografia	23
1.1. O encontro inaugural com indígenas ingressos na FURG: descobrindo o método etnográfico	23
1.2. Do Curso “Educação, Diversidade e Culturas Indígenas” na Faculdade EST à primeira visita à Terra Indígena Guarita : trilhando uma etnografia multi-situada	28
1.3. A situação etnográfica e a descoberta das redes.....	39
1.4. A noção de projeto e o campo de possibilidades	42
1.5. Pesquisa compartilhada, foto e vídeo etnográfico, etnobiografia e vídeo-carta	45
2. Os caminhos da educação indígena na escola e na universidade	52
2.1. Educação indígena, educação escolar para indígenas, e educação escolar indígena.....	52
2.2. O ensino superior	57
2.3. A presença indígena nas universidades públicas do Rio Grande do Sul	58
2.4. Campo de possibilidades.....	75
3. A articulação em rede através dos eventos acadêmicos	79
3.1. Uma reunião entre indígenas, FURG e FUNAI: negociações sobre um processo seletivo específico.....	79
3.2. Seminário Educação Superior de Indígenas: balanços de uma década e subsídios para o futuro	84
3.3. III Jogos dos Povos Indígenas do Rio Grande do Sul e III Fórum de Educação e Territorialidade Indígena: as relações de diferentes atores sociais dentro de uma comunidade.....	89
3.4. I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas: o encontro e fortalecimento das redes..	93
3.5. As redes	98
3.6. O processo de realização de vídeo-carta e suas potencialidades para a consolidação de redes entre universidade e comunidade indígena.....	101
Considerações Finais	114
Referências	118
Anexos	Erro! Indicador não definido.

Introdução

“Mexer com o governo é que nem cozinhar feijão velho, só funciona na base da pressão”. (Augusto Ópë da Silva, 2012)

Em 2012, durante o Fórum Nacional de Educação Superior Indígena, realizado na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, um kaingang chamado Augusto Ópë da Silva, liderança indígena da T.I. Iraí, atraiu a atenção de quase toda a platéia do auditório onde aconteceu o fórum, ao desferir uma fala repleta de significados, de peso político e de experiência de alguém que praticamente viveu a luta dos povos indígenas no Rio Grande do Sul por quase 60 anos.

Entre tantos pensamentos e relatos, Augusto proferiu a epígrafe desta introdução: “Mexer com o governo é que nem cozinhar feijão velho, só funciona na base da pressão”. Esta expressiva analogia na frase de Augusto Ópë da Silva carrega consigo uma percepção sobre a relação entre povos indígenas e o Estado brasileiro. Esta frase reflete também, a forma com que os povos indígenas conquistam, a duras penas, seus direitos.

Augusto Ópë da Silva faleceu em 31 de maio de 2014 aos 58 anos de idade. Foi um dos principais líderes indígena da região sul do Brasil, participando ativamente de movimentos políticos em defesa dos direitos dos povos indígenas, como direito à terra, saúde e educação. Augusto é uma das fortes referências com as quais os jovens kaingang aprendem.

A participação de Augusto, uma liderança, em um evento que teve como foco a discussão sobre o ensino superior de indígenas, de forma mais específica sobre a experiência da FURG, é algo historicamente recente entre os povos indígenas, no Rio Grande do Sul e no Brasil. Nas últimas décadas, é crescente a demanda pela formação em nível superior e em conseqüência, a formulação de programas de ações afirmativas que de alguma forma contemplem indígenas.

Enquanto tema de pesquisa, de forma abrangente, o ensino superior de indígenas é algo que guiou minhas reflexões, mesmo que de cunho iniciais, durante a graduação em antropologia. Em um primeiro estudo, centrei como universo de análise a FURG e a cidade de Rio Grande/RS, onde indígenas,

predominantemente os kaingang, se deslocam durante o verão para comercializar os artesanatos produzidos em suas comunidades (LAC, 2005; LOPES, 2013).

De forma parcialmente paralela a essa pesquisa inicial, realizei trabalho de campo a contribuir com o projeto “A Educação Superior de Indígenas no Brasil: Avaliação, Debate, Qualificação”.¹ Este projeto foi executado no período de agosto de 2011 até julho de 2013, e teve como objetivo facilitar e qualificar o debate em torno da educação superior de indígenas no Brasil, entendida no âmbito do projeto como um espaço eminentemente político de formação de uma nova geração de agentes sociais, mediado pela universidade.²

A participação neste projeto de âmbito nacional, que mantém interlocução com projetos de outros países, proporcionou-me a oportunidade de circular por Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA), além da FURG, com o intuito de dialogar com atores sociais indígenas e não-indígenas, envolvidos diretamente nessas ações voltadas ao ensino superior. Isso permitiu uma expansão considerável do universo de investigação.

Além disso, durante o ano de 2013, participei de dois eventos nacionais sobre o ensino superior de indígenas: o “I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas” e o seminário “Educação Superior de Indígenas no Brasil: balanços de uma década e subsídios para o futuro”.

O I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, realizado na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, na cidade de São Carlos, no estado de São Paulo, nos dias 2 a 6 de setembro, reuniu cerca de 400 pessoas, entre indígenas, não-indígenas, representantes do Ministério da Educação e Cultura – MEC, professores/as, alunos/as, lideranças indígenas, comunidades indígenas e pesquisadores/as. Das 305 etnias recenseadas pelo

¹ Desenvolvido por uma equipe sediada no Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento – LACED (Deptº de Antropologia/Museu Nacional/ Universidade Federal do Rio de Janeiro), com recursos da Fundação Ford e sob coordenação do Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Lima.

² Para mais informações sobre o LACED e sobre o projeto “A Educação Superior de Indígenas no Brasil: avaliação, debate, qualificação”, acessar: <http://www.laced.etc.br/>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE no censo nacional de 2010, ao menos 51 destas etnias estavam representadas neste evento.

Durante os dias de evento, vários assuntos estavam em pauta, como: ações afirmativas, educação escolar indígena, projetos de pesquisa e extensão em territórios indígenas, saúde indígena, movimento indígena e direito dos indígenas. As mesas de debate eram compostas predominantemente por indígenas graduados/as, pós-graduados/as, estudantes e lideranças das comunidades. Ao fim do encontro, um documento foi elaborado, com os resultados dos debates. Além disso, foi eleita uma comissão de indígenas com a tarefa de entregar ao MEC este documento final.

Em novembro de 2013, aconteceu o seminário “Educação Superior de Indígenas no Brasil: balanços de uma década e subsídios para o futuro”, durante os dias 25 e 26, na cidade de Brasília – Distrito Federal. Na manhã do dia 25, no auditório do MEC, a comissão de indígenas que foi escolhida no I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, entregou para o então ministro da educação Aloizio Mercadante, o documento contendo os resultados do I ENEI, durante o lançamento do Programa Territórios Etnoeducacionais.

O seminário era composto por diversas mesas, integradas estrategicamente por atores empenhados em apresentar sínteses de experiências realizadas e ainda em curso, em diversas regiões do Brasil. Além dos balanços de uma década de educação superior de indígenas no Brasil, o seminário possuiu quatro Grupos de Trabalho, com o objetivo de identificar avanços nas políticas de ensino superior para povos indígenas, na última década e de apontar demandas e formular propostas para construção de políticas públicas para o ensino superior de indígenas no Brasil.

Os GT's eram: 1 - Acesso, permanência e sucesso de indígenas no ensino superior, 2 - Licenciaturas interculturais indígenas, 3 - Formação universitária: conteúdos, monitorias, iniciação científica, cursos específicos sobre a questão indígena e 4 - Indígenas nas pós-graduações. Neste seminário, atuei em conjunto com Marcos Paulino na relatoria do GT 1, coordenado pelo professor da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Jocélio Teles dos Santos.

Em abril de 2014 fui convidado para conhecer os Jogos dos Povos Indígenas do Rio Grande do Sul, já em sua terceira edição, sediado na T.I. Guarita. Permaneci uma semana hospedado na cidade de Tenente Portela, que fica ao norte do estado, fazendo divisa com Santa Catarina, na casa de João Paulo Sales, Kaingang e estudante do curso de Medicina, na Furg.

Para estes jogos, 15 T.I foram convidadas, o que concentrou um grande número de indígenas na T.I Guarita. Danças, corrida, pesca, arco & flecha, natação, concurso de beleza, foram algumas das modalidades disputadas entre os indígenas durante os jogos. O evento tinha em paralelo um fórum de educação, em que se discutiu a escola para os indígenas e uma proposta de criação de um campus da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, dentro de uma comunidade indígena. Este evento reuniu uma multiplicidade de atores sociais, de distintas gerações e também teve a participação de não indígenas.

Além da participação nestes eventos, o trabalho de campo englobou a circulação por instituições de ensino públicas, federais, no Rio Grande do Sul, que possuem programas específicos para ingresso e permanência de indígenas. Transitei por diferentes espaços acadêmicos, nos quais ingressei de diferentes formas, em diferentes níveis de inserção, mas basicamente circulei entre as estruturas administrativas das universidades e as moradias estudantis, onde residem os indígenas. Posso afirmar, portanto, que o universo desta etnografia é multilocal (MARCUS, 2001), como será melhor explicitado no capítulo 1.

É no bojo destes estudos preliminares, destas experiências de campo e no intuito de aprofundar os resultados e as questões surgidas por eles, que se situa o tema da presente pesquisa: a formação universitária de indígenas no Rio Grande do Sul, através de programas específicos de acesso e permanência na instituição.

Conforme mencionado anteriormente, a participação no projeto “A Educação Superior de Indígenas no Brasil: Avaliação, Debate, Qualificação”, permitiu a expansão do universo de pesquisa da FURG para outras três universidades federais onde se verificou a implantação de programas específicos para o acesso e permanência de indígenas nestas universidades, a UFRGS, na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul; UFSM, na

cidade de Santa Maria e UNIPAMPA, no campus da cidade de Alegrete, onde pude aprofundar o trabalho de campo com estes estudantes, no âmbito de suas moradias estudantes e outros espaços estruturais das universidades.

A partir desta inserção em seus cotidianos surgiu, com meus interlocutores, o projeto comum de realização de vídeo-cartas, no intuito de fomentar a rede de relações e comunicação já existente entre estes estudantes de diferentes instituições acadêmicas e deles com suas comunidades de origem. Este projeto, que tem sua origem nesta pesquisa de mestrado e busca, através dela, os fundamentos teórico-metodológicos para a sua execução, não chega a termo com esta dissertação, na medida em que sua realização requer um tempo suplementar à escrita, priorizada neste momento, e encontrou empecilhos de campo que serão adiante explicitados. Nem por isso, perde a sua importância enquanto objetivo planejado por esta pesquisa e compartilhado com meus interlocutores.

Meu intuito não é de abordar, de forma comparativa, cada um dos referidos contextos acadêmicos separadamente, em suas especificidades e diversidade, o que extrapolaria os limites desta pesquisa, mas sim de servir-me de uma combinação instrumental-metodológica para dar conta do problema de pesquisa. De forma mais específica, partindo do tema colocado, o problema desta pesquisa é localizar e compreender a dimensão política do ensino superior de indígenas no Rio Grande do Sul.

Este trabalho tem sua justificativa, na necessidade de compreender o processo de formação de indígenas no ensino superior a partir do dinamismo, da complexidade, dos paradoxos e das contradições com que se apresentam na atualidade. Para tanto, faz-se necessária uma revisão prévia do contexto histórico de implementação, expansão e transformação dessas políticas no Rio Grande do Sul, de modo a contribuir com o preenchimento de uma lacuna de trabalhos sobre este tema no estado.

É fundamental também explicitar as impressões dos próprios indígenas sobre o ensino superior, sobre o estar na universidade e na cidade, sobre os próprios programas de acesso e permanência nas universidades, uma vez que estes indígenas não são agentes passivos desse processo, constituindo-se em atores que, de diferentes formas, protagonizam e pressionam estas políticas. Diante do exposto, a necessidade de compreensão

das perspectivas próprias desses agentes, justifica-se a pertinência desta pesquisa.

A partir disso, tenho como objetivo geral entender as suas perspectivas sobre a formação acadêmica e demonstrar as distintas formas de acesso e permanência nestas instituições, considerando ainda as redes sociais tramadas entre esses sujeitos neste contexto interuniversitário.

Além disso, dentre os objetivos específicos desta pesquisa, está uma descrição densa dos eventos acima mencionados, enquanto momentos/espacos-chave do processo histórico de implantação e fortalecimento da formação acadêmica de indígenas e de suas redes de relações.

Em se tratando das redes, será constituído, como outro objetivo específico, um mapeamento inicial de parte desta rede total, através de redes locais, pelas quais os indígenas que experienciam a formação no ensino superior se comunicam e trocam experiências entre si e com suas comunidades de origem, identificando neste mapeamento alguns dos atores sociais que fazem parte do universo desta pesquisa.

Por fim, outro desdobramento do objetivo geral é o de descrever o processo em curso de elaboração de vídeo-cartas, que, estima-se, potencializarão e fortalecerão as redes de trocas e comunicação já existentes. Acredita-se que este projeto compartilhado servirá também como meio para analisar as percepções êmicas sobre o ensino superior, além de evidenciar de maneira fílmica a dimensão política deste processo.

Esta etnografia está estruturada, além da introdução e conclusão, em três capítulos. No primeiro capítulo, reflito sobre minha inserção em campo, sobre as condições e universos de pesquisa de onde fazem parte os materiais empíricos que deram origem a esta etnografia. Neste primeiro capítulo, apresento também os instrumentos metodológicos e teóricos que julguei ajudaram-me a interpretar os dados de campo.

No segundo capítulo, de cunho histórico, consiste numa revisão bibliográfica e historicização sobre o ensino superior de indígenas, com foco no estado do Rio Grande do Sul. Inicialmente pontuo diferenças entre educação indígena, educação escolar para indígenas e educação escolar indígena para, a partir disso, através de uma síntese de informações, explicitar em que IES

federais no Rio Grande do Sul, indígenas ingressam por meio de programas específicos. Por fim, neste capítulo, discorro sobre o campo de possibilidades regional acerca emergência do ensino superior de indígenas.

No terceiro e último capítulo, a narrativa etnográfica centra-se sobre uma série de eventos acadêmicos em que distintos atores sociais articulam-se politicamente e, além disso, mostro como alguns destes atores sociais interagem dentro e fora das comunidades indígenas. É também neste capítulo que mostrarei o contexto etnográfico em que surgiu a categoria êmica – “indígena universitário” - a qual adoto na escrita deste texto. Compõe este terceiro capítulo um mapeamento inicial das redes de relações que são tramadas nas IES, vinculadas as comunidades. Por fim, abordo o processo compartilhado da realização de vídeo-cartas, como um instrumento potencializador de tais redes, de articulações e de diálogos interinstitucionais.

1. Fundamentos teórico metodológicos desta etnografia

Neste capítulo, abordo a minha inserção em campo e, a partir dela, os fundamentos teórico-metodológicos que elegi durante o processo de constituição desta dissertação. Ao “mostrar” os caminhos trilhados na busca de dados empíricos, apresento, gradativamente, as “muletas” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006), ou seja, os instrumentos conceituais e metodológicos que iluminaram o caminhar no terreno sinuoso da antropologia, ajudando a refletir sobre questões que me intrigaram e instigaram esta pesquisa. Em um primeiro momento, apresento o encontro inaugural com indígenas universitários na FURG e após isso, como fui inserido na T.I. Guarita.

A seguir, apresento conceitos teóricos e metodológicos com os quais naveguei para realizar esta pesquisa, refletindo também sobre como cheguei a algumas destas escolhas, ligando estes conceitos aos dados empíricos com os quais me deparava durante e após o trabalho de campo.

1.1. O encontro inaugural com indígenas ingressos na FURG: descobrindo o método etnográfico

Ainda enquanto aluno do bacharelado em antropologia da UFPEL, atraído por uma curiosidade sobre os indígenas que haviam ingressado na FURG, parti para o que seria um primeiro trabalho de campo. Havia tido recentemente uma aproximação com a etnologia indígena, por conta da disciplina Etnologia Ameríndia I, ministrada pelo professor Rogério Reus Gonçalves da Rosa, no 4º semestre do bacharelado em antropologia. O encontro aconteceria na sala da professora tutora de uma aluna do curso de enfermagem. Esta sala está localizada na área acadêmica do Hospital Universitário da FURG.

Finalmente, após dias de espera, amanhã, dia 24/05/2010 iremos a campo. O encontro com os dois índios kaingang está marcado para as 15:30, na sala da professora tutora do casal (casaram-se após

virem para Rio Grande, estudar na FURG). Vamos preparados para uma entrevista de longa duração, mas não faço ideia de quanto tempo pode durar, acredito também que no início, eles deverão ficar um pouco tímidos na conversa, talvez a presença da professora tutora intimide de alguma forma os kaingang. Mesmo ainda não tendo ido a campo, devido a intermediação de Camila (estudante do curso de enfermagem que participa do grupo Enfermagem em Movimento) sei de algumas características dos dois, como os nomes: Manoel e Sheila. Algo relatado em uma conversa com Camila, e que me chamou muito a atenção, é o fato de que em uma reunião do Enfermagem em Movimento (especificamente a do dia 19/05/2010) durante uma conversa mais informal, algumas pessoas fizeram perguntas sobre a cultura deles, não sei qual foi a questão, mas sei que não responderam, com a justificativa de que as pessoas presentes iriam rir. Após ler o diagnóstico do Programa de Manutenção de Bolsas da Diakonisches Werk para estudantes indígenas na Unijuí, imaginei dentre outras, esta situação, a de pensarem muito antes de falar sobre sua cultura. Soube também que são da terra indígena de Iraí, no norte do estado do Rio Grande do Sul, quase divisa com Santa Catarina. A cidade de Iraí tem potencial turístico, devido principalmente as águas termais. Em visita ao sítio eletrônico da cidade, em busca de informação, não consta nenhum dado sobre os kaingang que vivem lá. Estes kaingang no verão, se espalham pelo litoral gaúcho, para vender o artesanato, inclusive na praia do Cassino, em Rio Grande, onde ficam no canteiro central da avenida Rio Grande no balneário, em frente a igreja, vendendo seus produtos. Já presenciei, em outras ocasiões, mãe e filha venderem artigos na beira da praia, especificamente pulseiras, brincos e penas. Registro aqui o boato de que estes dois kaingang só vão poder exercer a profissão depois que formados, em suas respectivas terras indígenas, e que teriam inclusive assinado um documento para formalizar isso. Tentarei verificar esta informação. Outro fato é o casamento deste casal. Segundo relatos, casaram com vestimentas ocidentais tradicionais para estas ocasiões [terno, vestido de noiva], mas destacaram algumas coisas como a presença de fogos na cerimônia, o que assustou alguns alunos da professora tutora, que junto com ela, presenciavam a cerimônia. Não tenho conhecimento sobre como ocorre uma cerimônia de casamento entre os kaingang, mas dos pouquíssimos detalhes que tive, o fato de existirem fogos instiga-me a pensar em uma relação com a ordem sociocosmológica desta sociedade dualista, pretendo a seguir verificar se meu pensamento está correto. Enfim, por trás desta situação, de indígenas cursando o ensino superior, surgem várias dúvidas, questões que pelo menos em parte, amanhã devem ser, e espero que sejam, abordadas no encontro com os protagonistas desde fato, se assim permitirem. (Diário de campo. Domingo, 23 de maio de 2010)

Este foi meu primeiro registro no diário de campo, que precedia também minha primeira experiência de *ir a campo*. Não demoraria a perceber que os indígenas estavam há um bom tempo mais próximos do que imaginava, na cidade de Rio Grande, onde nasci e vivo há 28 anos.

A existência de indígenas na cidade de Rio Grande, em especial indígenas Kaingang, está relacionada a seus vínculos históricos, sociais e econômicos com a região, principalmente através da venda de artesanato em

circuitos ao longo do veraneio e da participação nas feiras de artesanato da cidade (LAC, 2005; LOPES, 2013). Com o ingresso na FURG, as redes de sociabilidade destes indígenas são intensificadas e expandidas, como abordarei a seguir.

Passados cinco anos desta experiência empírica inaugural, registrada em diário de campo, alguns equívocos sobre os indígenas universitários na FURG ainda existem. A ideia, de que, após formados, os indígenas só poderiam exercer sua profissão dentro de suas comunidades, ainda é reproduzida entre os demais acadêmicos, principalmente entre discentes dos cursos da área da saúde, como enfermagem e medicina.

Além deste momento, nos encontraríamos por outras duas ocasiões, no apartamento que a FURG havia alugado para o casal, próximo ao centro da cidade de Rio Grande e do Hospital Universitário da FURG. Um local simples e com poucos móveis, onde Manoel e Sheila descansavam e estudavam, após uma intensa rotina universitária que os ocupava por quase todo o dia.

Além de darem origem a um ensaio etnográfico apresentado na disciplina Etnologia Ameríndia I, naquele semestre, estes três encontros provocaram também uma série de inquietações e relações que fizeram movimentar-me, enquanto um jovem antropólogo, em busca de instrumentos teórico-metodológicos que me ajudassem a interpretar e entender os dados empíricos com os quais me deparava, onde eu estava, por onde me movia e ainda o que não estava aparente naquele momento.

Parte deste movimento aconteceu através de uma sucessão de eventos científicos dos quais eu viria a participar, da circulação por entre as universidades públicas federais localizadas no Rio Grande do Sul, de encontros pessoais com alguns indígenas universitários em suas moradias e também através de viagens e permanências na Terra Indígena Guarita/RS e na cidade de Tenente Portela/RS. A circulação por estes locais pressupõe uma certa dinâmica de deslocamentos geográficos e interações sociais, que de fato aconteceram. Neste ponto, adianto que não se trata de uma etnografia clássica, resultado de uma imersão de longo período em um dado local, com um único grupo indígena, mas sim de uma etnografia constituída de campos

multi-situados, ou uma etnografia multilocal (MARCUS, 2001), como explicitarei adiante.

Método e teoria são dois pontos distintos, porém intimamente entrelaçados. A antropologia tem como principal característica o uso do método etnográfico nas pesquisas de campo. Há mais de cem anos, antropólogos como Bronislaw Malinowski (1978) e Franz Boas (*apud* Stocking Jr, 2004) e Curt Nimuendajú (Welper, 2013) (autor este fundamental para o conhecimento da diversidade cultural indígena no Brasil) iniciaram a prática etnográfica, realizando suas pesquisas de campo entre os próprios nativos, coletando e produzindo dados no próprio local onde seus informantes viviam.

Essa inovação no trabalho de campo, no contexto e época em que desenvolveu seus estudos entre os trobriandeses, por exemplo, no caso de Malinowski, refletiu diretamente sobre o estilo de sua escrita. Sua etnografia da sociedade nativa foi extremamente rica em detalhes, capaz de reproduzir na mente do leitor imagens dos lugares e pessoas, guiadas por seu texto, articulado às fotografias feitas em campo.

Não é por acaso que a figura de um trobriandes é conhecida daqueles que, em algum momento, se lançam ao desafio de instrumentalizarem-se teórica e, principalmente, metodologicamente, no fazer da Antropologia. Precursor, em seu tempo, no que diz respeito ao método de pesquisa, Malinowski inova o trabalho de campo, pela introdução da observação participante, com seus imponderáveis da vida real, e do diário de campo, que se tornariam técnicas incontornáveis para a pesquisa.

Para o autor, os fenômenos sociais devem ser abordados na mais ampla variedade de manifestações, com levantamentos exaustivos, cotejando diferentes informações e informantes e *“Se possível, os resultados devem ser tabulados em algum tipo de quadro sinótico, que será ao mesmo tempo empregado como instrumento de estudo e apresentado como documento etnológico.”* (MALINOWSKI, 1975: 53). Porém, existem dados que não são obtidos a partir de mapas, recenseamentos genealógicos, diagramas e tabelas. Para ultrapassar essa obtenção formal e, de certa forma, manipulada dos dados, é necessário fazer uso, segundo Malinowski, da chamada observação participante, através da qual o pesquisador busca inserir-se no grupo, participando de suas práticas, ao mesmo tempo em que mantém-se atento ao

contexto observado, registrando os dados empíricos a que tem acesso por meio desta imersão em campo.

O diário de campo surge, então, como ferramenta indispensável neste processo de trabalho de campo e durante toda a pesquisa. Nele, são feitos todos os registros da observação participante, ou vivência prolongada, até mesmo os desvios observados entre os nativos (MALINOWSKI, 1975: 57). Com estes elementos apresentados, tem-se a noção de que um grande volume de dados será obtido/gerado durante a pesquisa, e é imprescindível a sistematização de todo material resultante do trabalho de campo.

Durante o desenvolvimento da Antropologia, cada pesquisador buscou adequar este método e a sistematização de dados proposta por Malinowsky, de acordo com o universo ou campo em que pesquisou. William Foote-Whyte (1975), por exemplo, ao tecer considerações sobre a observação participante em sua etnografia, “Sociedade de Esquina” (1943), e sobre as decisões que tomou durante esta pesquisa, procurou adequá-los ao contexto urbano. É importante também frisar, como demonstra Brandão (2007), que o trabalho de campo é permeado pela intensa subjetividade que emerge através das relações entre as pessoas, e isso deve fazer parte do diário de campo.

Segundo Etienne SAMAIN (1995), Malinowski aguça o imaginário do leitor ao descrever o momento de sua viagem em que parte ao encontro dos trobriandeses, quando, após desembarcar sozinho em uma praia tropical perto da aldeia, descreve a visão da lancha que o trouxera, distanciando-se no mar até desaparecer de vista. Se minha intenção aqui fosse provocar, de alguma forma, imagens e paisagens mentais no leitor, à maneira do referido relato, eu sugeriria, de forma inversa ao que propôs aquele autor, que imaginasse uma canoa tripulada por “nativos” aproximando-se gradualmente na paisagem e aportando diante da figura do pesquisador. Mais precisamente, proporia substituir a canoa por um carro, ônibus ou avião. Quase cem anos após Malinowski escrever *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, a antropologia reinventa-se e renova-se constantemente, sem no entanto, esquecer de evocar o precursor do método que a consagrou como ciência moderna.

A peculiaridade do campo da presente pesquisa está no fato de que, tanto os “nativos”, quanto o pesquisador, circulam, em grande parte, em espaços compartilhados do mundo acadêmico e, embora possam atribuir-lhes

diferentes significados, operam com os mesmos códigos e práticas do contexto universitário, reconhecem símbolos inerentes a esse tipo de estrutura de ensino e vivenciam experiências, ora muito semelhantes, ora totalmente discrepantes.

Deste jogo de semelhanças, diferenças, estranhamentos e familiaridades (VELHO, 2008), não participam somente pesquisador e seus interlocutores de pesquisa, mas também os próprios indígenas universitários entre si, ao se depararem com um leque diversificado de métodos e modelos científicos ocidentais de ensino/aprendizagem e de compreensão do mundo.

1.2. Do Curso “Educação, Diversidade e Culturas Indígenas” na Faculdade EST à primeira visita à Terra Indígena Guarita : trilhando uma etnografia multi-situada

Sobre a etnografia multi-situada, George E. Marcus (2001: 112) adianta-nos que, infelizmente, existem muito mais conceitos e pontos de vista sobre como fazê-la do que exemplos práticos e satisfatórios que chegaram a cabo. Mas certo é que meu percurso de trabalho de campo, associado ao meu problema de pesquisa, assim se caracterizou, visto que, seguindo as pistas deixadas pelos meus interlocutores, nas redes de relações que se evidenciavam de forma inequívoca, desloquei-me, incessantemente, do meio acadêmico a terras indígenas, do contexto urbano ao rural, de eventos coletivos à privacidade de suas moradias universitárias.

Segundo George E. Marcus (2001) a etnografia multi-situada define seus objetos de estudo através de diferentes técnicas e modalidades, algumas delas, explicitadas da seguinte forma pelo autor: seguir as pessoas, seguir os objetos, seguir as metáforas, seguir a trama, história ou alegoria, seguir a biografia, seguir o conflito... Entre estas formas de constituir um campo multi-situado, seguir as pessoas e suas conexões foi a estratégia predominante, utilizada nesta etnografia. Assim, percorri diversos lugares e eventos em contextos micro e macro, delimitados pela região sul-riograndense.

Entre os anos de 2011 e 2012, estive por alguns períodos na cidade de São Leopoldo – RS, no campus da Faculdade EST, para participar do curso Educação, Diversidade e Culturas Indígenas, na modalidade

extensão. O curso foi ofertado pelo Conselho de Missão entre Povos Indígenas – COMIN em parceria com a Faculdades EST de São Leopoldo, ambos ligados à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB. Acontecia nos períodos de férias e era dividido em três etapas onde uma etapa possuía nove dias de aulas nos turnos da manhã e da tarde (22 à 30 de julho de 2011) e mais duas etapas com treze dias de aula, cada (17 a 29 de janeiro de 2011 e 16 a 28 de janeiro de 2012).³

O curso possuía a coordenação de Clede Markus, e a turma, composta por cerca de trinta e duas pessoas, possuía uma grande diversidade cultural e regional, expressa através de alunos do Amazonas, Acre, Espírito Santo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Professores de escola pública, pedagogas, e alunos de graduação. Indígenas Tupiniquins do Espírito Santo e Kaingang do interior do Rio Grande do Sul. Foi através da vivência e experiência neste curso que conheci Laisa Erê Sales Ribeiro e Daniela Franciela Sales, duas indígenas Kaingang da T.I. Guarita, que fica no noroeste do Rio Grande do Sul com mais de vinte e três mil hectares e cerca de seis mil indígenas segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no Censo de 2010.

³ A grade curricular do curso era composta pelas seguintes disciplinas: História dos Povos Indígenas no Brasil; História dos Povos Indígenas no Rio Grande do Sul; Expressões Simbólico-culturais Indígenas; Educação no contexto Indígena; Tradições Religiosas Indígenas; Parentesco e Relações de Gênero no contexto Indígena; Direitos, Legislação e Políticas Públicas; Territorialidade, Meio Ambiente e Sustentabilidade Indígena; Fundamentos de Antropologia; Fundamentos de Ética; Pedagogia e Alteridade na Diversidade e Metodologia de Pesquisa.



Figura 1: Laísa e Daniela.

Laísa é graduada em biologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ e Daniela é graduada em letras, também pela UNIJUÍ, que é uma instituição privada, comunitária, mantida pela Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – FIDENE. Laísa e Daniela cursaram suas graduações na UNIJUÍ através de um programa de bolsas de estudos, financiado pela instituição alemã *Diakonisches Werk*, que teve início no ano de 1997 (ROSA e FREITAS, 2003).

Somando todas as etapas do curso, convivemos por trinta e cinco dias, quase vinte e quatro horas diárias se não fosse pelas horas de sono merecido, após a intensa jornada de estudos. O campus da Faculdades EST está situado no Morro do Espelho, um pequeno bairro nobre, próximo à estação de trem. O campus é cercado do restante do bairro, com duas portarias e, uma vez no seu interior, perde-se a noção de que se está no centro da cidade.

Isso por causa da urbanização do espaço, com estreitas ruas de paralelepípedo, que mais parecem afluentes de um rio principal, atravessando

o campus de uma ponta à outra. Algumas casas, cercadas por mata nativa e três grandes prédios com arquitetura alemã. Em um destes prédios estão centralizadas as salas de aula, auditório e secretaria dos cursos da instituição. Em outro prédio, composto por três andares, cada andar possui uma sala de aula, banheiros, cozinha e dormitórios. Em um terceiro prédio, além das salas de aula, banheiro e dormitórios, um restaurante funciona ao meio dia. Além dos prédios, um campo com pista de corrida onde, não rara às vezes, pessoas se reúnem para jogar vôlei ou futebol, além correr, claro.

Era numa espaçosa sala de aula, com grandes janelas e classes dispostas em forma de ferradura, que assistíamos e participávamos das aulas. A rotina iniciava as oito horas da manhã, com o início da aula que se estendia até o meio dia, com um intervalo para o café. No almoço, a maioria da turma optava por fazer as refeições no restaurante do campus, que ficava a poucos metros de onde as aulas eram ministradas.

Contudo, não se tratava de um restaurante universitário, embora a maioria das pessoas que ali almoçavam, trabalhassem na faculdade. Isso significa que o valor do *buffet* regulava com o de outros restaurantes e isso fazia com que por vezes, alguns colegas optassem por cozinhar o próprio almoço e outros, a empreender pequenas expedições pela vizinhança à procura de outras opções gastronômicas.



Às treze horas e trinta minutos começava mais um turno de estudos, que durava até as dezessete horas e trinta minutos, também com um

intervalo para o café da tarde. Depois das aulas, no fim da tarde, nos reuníamos do lado de fora do prédio dos alojamentos em bancos de pedra ao lado da porta da entrada ou então há cerca de vinte metros desse local, em bancos de madeira em uma extremidade de uma pequena área de mata nativa. Com o chimarrão circulando de mãos em mãos, horas de conversas aconteciam, até o momento em que aos poucos cada um deixava o grupo para dormir.

Ao final deste curso, já nas despedidas entre os colegas da turma, Laísa convidou-me para ir até a cidade de Tenente Portela, para conhecer sua casa, seu marido e seus filhos. Foi assim que em abril, às vésperas das comemorações pelo dia do índio, viajei por cerca de doze horas de minha casa, na cidade de Rio Grande, até a cidade de Tenente Portela, no que seria a primeira de duas visitas à cidade e à T.I. Guarita.

Ao chegar em Tenente Portela, fui direto à casa de Laisa e lá conheci Marcos Antonio Ribeiro, kaingang, marido de Laísa, formado em nutrição pela UNIJUÍ e assim como Laísa, especialista pelo PROEJA Indígena da UFRGS. Marcos trabalha da Secretaria Especial de Saúde Indígena em Tenente Portela. Também conheci seus filhos adolescentes, Marcos Leonardo e Victor Gustavo.

Laísa levou-me para um breve *tour* pela pequena cidade que é a terceira cidade com maior número de população indígena no estado do Rio Grande do Sul, segundo o Censo de 2010 do IBGE, cerca de 1.997 pessoas. Durante a caminhada, levou-me ao museu local, que conta a história da cidade. O nome é uma homenagem ao Tenente Mário Portela Fagundes, mas antes a cidade se chamava Pari e posteriormente Miraguay, ambos nomes indígenas.

No entanto, no interior do museu, repleto de cultura material, o espaço destinado aos indígenas aparece na forma de não mais que duas dezenas de artesanatos feitos de cipó, dispostos em uma pequena estante de ferro. Além disso, existe uma fotografia em preto e branco de um time de futebol composto por indígenas, trata-se do ABC Indígena. Em outra fotografia, Marcos, o marido de Laísa, ainda adolescente, aparece em um dos outros times. O nome do time de futebol ABC Indígena faz referência ao setor ABC da T.I. Guarita. De acordo com Ivone Jagnigri da Silva:

Em uma conversa informal com a funcionária da FUNAI Ana Maria (comunicação pessoal, 2014), ela dizia que o território da Terra Indígena Guarita é dividido em 17 setores (comunidades) incluindo os Guaranis, sendo elas: Pedra Lisa, ABC, Três Soitas, Linha Esperança e Km 10, que pertencem ao município de Tenente Portela; Pau Escrito, Linha Mó, Bananeiras, Setor Linha Taquaruçú, Missão Indígena, Mato Queimado, Laranjeira, Irapuá, Linha São Paulo e Estiva, que pertencem ao município de Redentora; além disso, Capoeira dos Amaros e Gengibre são aldeias guaranis que pertencem ao município de Erval Seco. (Da Silva, 2015: 6)

Do museu, partimos em direção à conhecida “praça do índio”, uma praça que possui no centro a estátua de um indígena mirando o céu com um arco&flecha. A estátua possui cerca de cinco metros de altura e é feita de peças de metal, soldadas umas às outras, dando forma à figura humana. Lá, conheci um kaingang que trabalhava na secretaria de turismo e havia sido colega de Laísa no PROEJA Indígena da UFRGS. Conversamos durante pouco tempo, apanhamos um táxi até uma escola indígena, no setor Pedra Lisa, já no interior da T.I. Guarita.

Era um dia atípico na escola. Assim que chegamos, notei uma mobilização de professores e alunos no lado de fora do prédio. Era dia de atividades esportivas em comemoração ao dia do índio. Ao chegarmos na escola, Laísa apresentou-me como amigo e colega ao diretor da escola. Perguntou se eu poderia fotografar as crianças, e antes de responder, o diretor fitou-me com um profundo e forte olhar, antes de dar a permissão para as fotografias. Percebi que era um olhar de negação, de desconfiança, negando com o corpo aquilo que permitiu através das palavras. Notei que a resposta positiva só foi possível por estarem em jogo, relações de influência que Laísa exercia.





Neste dia, na parte da tarde, Laisa levou-me até o setor Km 10, onde o cacique Valdonês e outras lideranças supervisionavam a construção de um extenso prédio que serviria para realizar festas. Nessa ocasião, obtive autorização do cacique Valdonês para usar câmera fotográfica, dentro da terra indígena. Naquele momento era intensa a mobilização na construção do prédio e organização do espaço ao seu entorno, para que tudo estivesse pronto a tempo das comemorações do dia 19 de abril. Não tardamos a retornar para a cidade de Tenente Portela.

Na manhã do dia seguinte retornei à T.I. Guarita, desta vez no setor Irapuá, onde aconteceria um almoço precedido por uma cerimônia da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Antonio Kasĩn Mĩg. O local onde aconteceria a cerimônia era próximo à entrada do setor, um salão feito de tábuas de madeira, pintadas parcialmente de branco, por onde entre as inúmeras frestas, feixes de luz forneciam a luminosidade suficiente para que lâmpadas fossem dispensadas.

Ao centro, uma espécie de pista de dança, de cimento e ao redor, piso de chão batido, rodeado por pilares de madeira enfeitados com cartazes de alguns projetos do COMIN-IECLB desenvolvidos junto aos indígenas da T.I.

Guarita. Ao fundo, um palco feito de cimento onde foi erguida uma comprida mesa de madeira, coberta por um pano branco com grafismos na parte frontal, em preto e vermelho, que lembram a metade Kairu. De um lado da mesa, as bandeiras do Brasil, Tenente Portela e Rio Grande do Sul. Do outro, um púlpito com um cartaz do COMIN-IECLB fixado na frente e ao lado do púlpito, uma abóbora em exposição, por conta do seu tamanho incomum, cerca de cinco vezes o tamanho normal.

Do lado de dentro, dezenas de cadeiras começam a ser ocupadas pelos moradores do setor Irapuá. Pelo lado de fora, inúmeras crianças, algumas se preparam para apresentações de dança, outras correm de um lado a outro. Aos poucos o lugar foi ocupado e minutos antes das cerimônias iniciarem, fui surpreendido ao saber que meu nome estava na lista de pessoas convidadas a compor à mesa.

Uma professora toma a palavra, no púlpito. Feitas as devidas falas iniciais, chama um a um, os convidados para compor a mesa. Tratava-se de funcionários da FUNAI, autoridades de Tenente Portela, professores, lideranças e professores indígenas. Em momentos anteriores, nesta mesma ocasião, observei que estes atores sociais já se conheciam e interagiam entre si. Dessa forma eu era a única exceção, pessoa que, além de Laísa, ninguém naquele contexto conhecia.

Naquele momento uma centelha de preocupação se alastrou rapidamente. Estava no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, no interior de uma terra indígena às vésperas das comemorações pelo dia do índio, diante de uma platéia composta inteiramente por indígenas kaingang, entre crianças, jovens, adultos, velhos, professores, lideranças políticas, estudantes, universitários. Logo a mestre de cerimônias que estava no púlpito, chamava ao microfone pessoa por pessoa. Cada um fazia uma curta caminhada até sentar em alguma das cadeiras que estavam por de trás da mesa, em meio a aplausos.

Quanto mais se aproximava do momento em que seria chamado, mais tenso ficava. Assim que ouvi meu nome ao som da voz da professora não indígena que conduzia a cerimônia, levantei-me e em meio a aplausos e curiosos olhares, caminhei desajeitadamente, com as pernas um pouco enrijecidas, até o palco e ocupei o lugar em uma cadeira. Assim que a mesa foi

composta, aconteceu a execução do hino nacional e após isso, seqüencialmente, os participantes eram chamados ao púlpito para falar.

Em suas exposições orais, os não indígenas eram um pouco mais breves, articulando as felicitações pelas comemorações da semana, em virtude do dia 19 de abril, a educação escolar dos jovens e suas funções profissionais em relação à comunidade. Já os indígenas, falavam por mais tempo, em relação aos não indígenas. Entre todos os meus vizinhos de palco, um me chama mais a atenção.

Era um indígena kaingang de cabelos cinza, óculos com aros de metal, arredondados, que trajava um colete de lã, cinza, sobreposto a uma camisa branca e uma calça de lã, cinza. Este kaingang ao falar expressava suas ideias e opiniões de forma tranqüila e profunda, com a sonoridade de quem entoava um canto. Quando chega minha hora de falar algo a todos, caminho até o púlpito, a professora que rege a cerimônia oferece o microfone, recuso e ela, surpresa com isso, inclina a cabeça e me olha por cima dos óculos que usa para ler suas anotações.

Sem microfone e sem muitas palavras, apresentei-me. Rapidamente disse de onde era e o que fazia, justificando minha presença naquele momento pelo convite que me foi feito em conhecer a T.I. Guarita, manifestando minha satisfação em estar ali. A manhã acabou com um almoço coletivo, composto por *pixé*, *fuá*, *emĩ* e bolo na cinza. O bolo na cinza e o *pixé* são feitos a partir do milho.

Segundo Ribeiro (2009, p. 25) o *pixé* é feito com milho cateto, torrado e socado em pilão até virar uma espécie de farinha. Já o bolo na cinza pode ser feito com farinha de milho ou milho verde ralado, amassado junto à água e sal e depois enrolado em uma folha antes de ser coberto por cinzas, no chão. O *fuá* é uma erva muito apreciada pelos kaingang. Para Ribeiro (2009, p. 26) é cada vez mais difícil de ser encontrada. É uma erva tóxica e requer muitos cuidados no preparo como, um longo período de cozimento, trocando a água.

Lévi-Strauss (1996, p. 149) conta-nos sobre suas expectativas em um episódio de sua viagem pelos territórios dos Kaingang no Paraná, onde em uma caminhada pela floresta, com a ajuda de um indígena, consegue encontrar e comer um “coró”, uma espécie de larva branca que habita troncos de árvores

podres. Lévi-Strauss encarou este fato como um batismo. De certa forma, comer *pixé*, emí, *fuá* e bolo na cinza, junto aos kaingang, foi também um dos batismos que pude vivenciar. Na rua, a comida é colocada em grandes bacias de plástico, painéis de metal, em cima de carteiras escolares, e, em volta, filas de pessoas servindo-se. Cada um come da forma que pode, em pé, escorado em uma parede ou sentado.

Estas atividades escolares atraíram também os velhos moradores do setor Irapuá, o que parece não ser algo muito comum. Os indígenas mais velhos moram em lugares mais afastados, no “fundo” das áreas e raramente deslocam-se para áreas mais centrais. Até mesmo para atendimento médico nos postos de saúde, e mesmo quando procuram atendimento, não abrem mão dos tratamentos com ervas medicinais.

A poucos metros ao meu lado, sentada na calçada da escola, enquanto comia, estava uma senhora com mais de um século de vida. Calçando chinelos de borracha, azuis e vestindo uma longa saia preta com estampa florida, uma blusa cor salmão com botões na parte frontal, repousava, em uma das pernas, o prato, enquanto comia. Na outra perna, equilibrava o longo bastão de madeira que usava como apoio para caminhar. Pude observar que era vista com admiração e respeito por todos em volta.

Como encerramento, o grupo de dança adulto fez apresentações no mesmo espaço onde aconteceram as atividades do período da manhã. Cerca de 17 pessoas com os corpos pintados com grafismos que faziam referência as metades Kamé e Kairu⁴. O líder do grupo de dança, João Paulo, é irmão de Laísa e aluno do curso de medicina na FURG, na cidade de Rio Grande/RS. Foi uma breve visita. Parti em viagem de volta para casa neste mesmo dia. Retornaria à Tenente Portela e à T.I. Guarita, dois anos mais tarde, após seguir outros percursos de minha etnografia multisituada.

⁴ Sobre a cultura dos Kaingang, ver: CRÉPEAU, R. —Os Kamé vão sempre primeiro! Dualismo social e reciprocidade entre os Kaingang. In: Anuário Antropológico, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006. P. 9 – 33. CRÉPEAU, R. Mito e Ritual entre os índios Kaingang do Brasil Meridional. In: Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, n. 6. P. 173-186, 1997. ROSA, Rogério Réus Gonçalves da. —Os Kujà são diferentes!: um estudo etnológico do complexo xamânico dos Kaingang da terra indígena Votouro. Porto Alegre: PPGAS, 2005. (Tese de Doutorado.). ROSA, Rogério Réus Gonçalves da. Uma ponte pêncil sobre o oceano: a contribuição do pensamento mitológico kaingang no Rio Grande do Sul. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). Povos Indígenas e Educação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 45-60. LÉVI-STRAUSS, Claude. As organizações dualistas existem? In: LÉVI-STRAUSS, Claude. Antropologia Estrutural. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. PP. 155 – 189.

1.3. A situação etnográfica e a descoberta das redes

Estes elementos que surgem de um campo de pesquisa multilocal são permeados por uma relação dialógica e de complexas relações entre os atores em um tempo histórico em comum, partilhando de redes de relações e expectativas. Estas características formam o que João Pacheco de Oliveira (1999) chama de “situação etnográfica”. Nesta pesquisa, a situação etnográfica é composta pelo quadrilátero: universidade, indígenas universitários, não-indígenas e pesquisador.

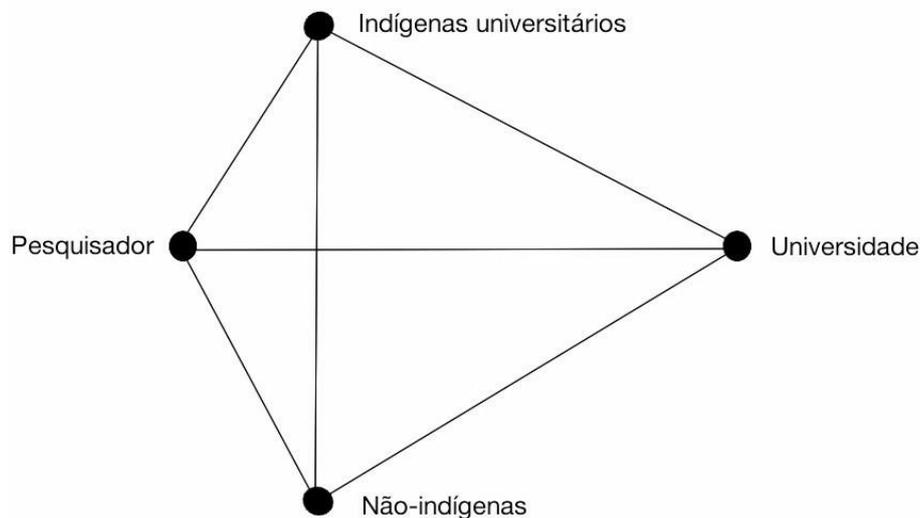


Figura 2. Diagrama da relação entre os atores sociais

Os não-indígenas que integram o diagrama, são aqueles que tem algum vínculo com a universidade e com os indígenas universitários, na condição de discentes, servidores técnico-administrativos ou docentes das instituições, com os quais, de alguma forma, interagem no processo de pesquisa. A mediação entre o pesquisador e os indígenas universitários pode ser inicialmente feita pelos não-indígenas mais próximos a estas pessoas, por funções desempenhadas na universidade ou até mesmo por afinidade.

Mesmo acessando os indígenas universitários por suas redes, precisei estabelecer negociações e mediações através dos não-indígenas. Remeto aqui à minha primeira experiência em campo, em 2010, no Hospital

Universitário da FURG. Nessa ocasião, enquanto eu e Bruna Donato⁵ conversávamos com os dois primeiros indígenas a ingressarem nesta IES - Manoel Adilio Santos e Sheila Basso⁶ - Zezé Chaplin, professora tutora de Sheila no curso de Enfermagem, alternava entre a sala onde estávamos e a sala onde participava de uma reunião. Várias intervenções eram feitas, muitas delas na intenção de responder por Sheila e Manoel a alguma indagação minha e de Bruna. Outra situação aconteceu em 2012, na UNIPAMPA em Alegrete. Rogéria, uma pedagoga servidora da universidade, acompanhou Onório enquanto conversávamos, também interferindo vez ou outra em algo que era dito, ora para complementar, ora para explicar. Contudo, acredito que nenhuma destas atitudes tenha acontecido de má fé, mas sim como uma possível atitude tutelar sobre estes indígenas. Existe uma dificuldade de acesso a alguns atores não-indígenas em algumas universidades, o que de certa forma dificulta a etnografia e requer constantes mudanças de estratégia por parte do pesquisador.

Além do método e das técnicas já referidos nos subcapítulos precedentes, os quais fundamentaram as experiências de pesquisa desenvolvidas até este momento, almejo agregar a esta investigação outros instrumentais teórico-metodológicos para alcançar os fins a que me proponho aqui. Parte dessa proposta foi sutilmente sugerida a partir de minhas percepções em campo, em meio a diálogos com os atores sociais com os quais mantenho contato. Sendo assim, de forma estratégica, proponho inicialmente a utilização do método de redes sociais, tal como formulado na antropologia social por John Arundel Barnes (2010), em que o interesse do autor estava centrado em uma política não especializada e em processos políticos transinstitucionais.

Ao fim da pesquisa realizada em Rio Grande para o Trabalho de Conclusão de Curso, citada anteriormente, surgiram dados reveladores de uma espécie de rede de relações que se constituía na medida em que o número de indígenas ingressantes na universidade aumentava. Estas relações eram

⁵ Na época, alunos do 4º semestre do bacharelado em Antropologia/UFPEL e até a escrita deste texto, colegas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia/UFPEL.

⁶ Manoel é filho de pai Guarani e Mãe Kaingang, nascido em Pinhalzinho, na T.I Nonoai, é aluno do curso de Medicina. Sheila Basso, filha de pais Kaingang, nascida na T.I Iraí, é aluna do curso de Enfermagem. São casados e não possuem filhos.

estabelecidas entre indígenas e também não-indígenas, geralmente servidores da universidade com uma ligação mais próxima a eles e também colegas de sala um pouco mais sensíveis e curiosos quanto à diversidade étnica no ambiente universitário. As relações de parentesco também estão presentes nessa rede. Posteriormente, na continuidade do trabalho de campo, ao circular por outras universidades no Rio Grande do Sul, percebi que o que havia observado na FURG acontece também em outros lugares e que, além disso, os atores sociais estabelecem relações transinstitucionais, ou ainda, interinstitucionais e essa provável rede através de suas relações, conecta estas diferentes instituições e indivíduos e se estende até (ou parte) das comunidades indígenas.

De acordo com J. Barnes (2010) através da análise das redes, é possível também identificar, dentre os sujeitos da pesquisa, quem são os líderes e quem são os “seguidores” e também explicitar, se for o caso, que não existe padrão de liderança. Barnes diferencia ainda rede social total e rede social parcial, considerando que esta segunda pode ser extraída da primeira. Estas relações entre pessoas de uma determinada rede são denominadas estrelas e em cada estrela uma pessoa é tomada pelo termo “Alfa” e a partir dela, são analisadas as conexões com os demais. Assim, identificando os atores sociais “Alfa” e, posteriormente, trazendo a trajetória de cada um desses atores, chegar-se-ia a um segundo recorte.

Identificados os “Alfas”, os recursos da etnobiografia tornam-se pertinentes para a ampliação do *corpus* de pesquisa a ser analisado. Além de estar articulada à noção de rede ora explicitada, veremos adiante como esta noção de etnobiografia, tal como proposta por Marco Antônio Gonçalves (2007 e 2012), está também relacionada à incorporação do vídeo, proposta pelos meus interlocutores, numa perspectiva de pesquisa compartilhada.

Antes, porém, veremos como a noção de projeto e de campo de possibilidades emanou do material empírico verificado ao longo do trabalho de campo.

1.4. A noção de projeto e o campo de possibilidades

Ao centrar suas análises na sociedade contemporânea, Gilberto Velho tece a noção de “projeto”: aquilo que *“os indivíduos escolhem ou podem escolher é a base, o ponto de partida para se pensar em projeto.”* (VELHO, 2008, p. 25). De fato, os indígenas escolhem as normas que querem seguir, seja os estudos universitários ou, por exemplo, alguma outra função dentro ou fora das comunidades. Segundo o autor:

Outra idéia importante é a de que os projetos mudam, um pode ser substituído por outro, podem-se transformar. O “mundo” dos projetos é essencialmente dinâmico, na medida em que os atores têm uma biografia, isto é, vivem no tempo e na sociedade, ou seja, sujeitos à ação de outros atores e às mudanças sócio-históricas. (VELHO, 2008, p. 29)

Esta escolha individual por ingressar em uma universidade, pode surgir como resultado também de redes de relações interétnicas, a partir do momento em que o jovem indígena, ao progredir do ensino fundamental para o ensino médio, e passa a estudar em alguma escola fora de sua comunidade, expandindo (ou, nos termos de Gilberto Velho, tornando aberta) a rede de relações. Marcos, ao falar da própria experiência sobre estudar no ensino médio em uma escola comum da rede pública, mostra ao menos duas visões sobre um mesmo ponto:

Antes tu só tinha a ideia de uma comunidade indígena, como que era, a convivência, os costumes, a gente vivia da nossa forma. Aí tu pega e começa a conhecer outras pessoas, com outras visões de mundo, outros costumes totalmente diferentes. Não que seja muito diferente, mas são diferentes. Eu comecei a estudar a sexta, sétima e oitava série na rede pública, tu vai vendo como seria o mundo em geral, como seria uma vida profissional futuramente, tu começa a ver outras visões de mundo, por exemplo, quando tu tá numa comunidade indígena, quando tu estuda numa comunidade indígena... eu por exemplo, quando estudei não era... eu pelo menos nunca vi a ideia de que “ó tu precisa se formar e procurar emprego e é isso e é aquilo, pra ti ser alguém na vida e tudo mais e se tornar alguém realmente grande na vida, que tenha uma qualificação realmente boa pro teu futuro profissional” , mas nada voltado pra educação profissional, econômica ou financeira, há pessoas que influenciam em “olha, vai lá, busca uma qualificação, estuda pra ser alguém na vida pra poder ajudar futuramente nosso povo”, que carece muito de pessoas qualificadas pra nossa questão indígena. Hoje em dia, até porque não há ninguém com qualificação nas áreas, como por exemplo, saúde, educação, questões mais jurídicas, na questão indígena não há realmente pessoas qualificadas pra que trate isso, não há indígenas qualificados nessas áreas. (Depoimento de Marcos, 4 de novembro de 2013)

Trata-se de uma ideia mais de projeto, que surge a partir das relações interétnicas na escola durante o ensino médio, apresentando como justificativa para ingresso no ensino superior, o desenvolvimento econômico, financeiro e de certa forma, até mesmo moral. Em conjunto a isto, emerge também uma ideia coletiva da comunidade, na continuidade na trajetória estudantil e ingresso no ensino superior, tomando as necessidades do povo (neste caso, kaingang) como motivação.

Pode-se dizer que o projeto é composto de um conjunto de idéias e condutas, fazendo referência ao social, envolvendo riscos e perdas, tanto individuais, quanto coletivos. O projeto é ligado à organização social e também a processos de mudança social. Segundo Velho, existem atores sociais que se movimentam por círculos, redes de relações bem restritas, ficando sujeitos a invasões e crises em consequência de proximidades sociológicas e físicas com estilos de vida e definições de realidade distintas. Neste sentido, a estabilidade seria possível através de definições de realidade convincentes, coerentes e gratificantes, uma eficácia simbólica e política (VELHO, 2008).

Nesse sentido, os/as próprios/as indígenas universitários mediam a negociação entre realidades distintas e coexistência de papéis sociais. Durante a Festa do Mar, no cais do Porto Velho da cidade de Rio Grande, atrás de um estande repleto de colares, anéis, pulseiras, cestos, miçangas, arcos & flechas Manoel vende seu artesanato enquanto usa um *notebook* e atende o celular, tendo, vez ou outra que explicar para algum interessado intrigado com a legitimidade étnica daqueles objetos, que os indígenas realmente fazem uso destes aparelhos e até mesmo estudam na universidade.

Atrelados a este projeto, surgem algumas contradições e conflitos, tanto no interior das comunidades, quanto entre os/as próprios/as indígenas universitários e também entre não-indígenas. Exemplo disto é o fato de que alguns indígenas, após concluírem a graduação, não conseguem retornar para trabalhar no interior das comunidades, por conta de conflitos políticos internos com as lideranças.

Por parte dos indígenas recém formados, diz-se que algumas lideranças temem disputas internas. Por parte de algumas lideranças, diz-se que alguns indígenas, após adquirirem formação no ensino superior, tentam

modificar ou infringir normas internas das comunidades, rompendo relações hierárquicas.

A assinatura das lideranças, atestando vínculos de um indígena à sua comunidade, - um dos pré-requisitos necessários dentre a documentação para um indígena se inscrever no vestibular específico, como explicitarei a seguir - pode se tornar algo difícil devido a disputas políticas entre famílias.

Não é raro o relato de que os/as velhos/as temem pelos/as jovens quando estes/as vão para a cidade/universidade estudar. Para estes/as, o primeiro descontentamento ou dificuldade de um/a indígena universitário/a é um forte indício de que deva retornar para sua casa. Eles/as temem que estes/as indígenas deixem de lado sua cultura, que prevaleça o *modus vivendi* do não indígena e que não voltem mais para as comunidades. Portanto, fica evidente que um segmento intra-étnico estimula a formação universitária dos/as indígenas, enquanto outro mantém uma certa cautela com relação às possíveis conseqüências dessa experiência.

Sobre as mulheres indígenas, existem algumas peculiaridades em relação aos homens que ingressam na universidade. Uma jovem indígena costuma casar-se e ter filhos em um período que coincide com o fim dos estudos escolares. Aquelas que optam pelo ensino superior, muitas vezes, omitem o fato de ter um ou mais filhos por medo de que isso possa impedir o ingresso na universidade. Já as jovens que ingressam na universidade e ainda não são casadas acabam permanecendo assim, o que depois de certo tempo, gera alterações nas relações com as mulheres mais velhas das comunidades, pois estas indígenas passam a ser “mal vistas” por outras mulheres.

Estas diferenças internas no desempenho dos papéis sociais pode ser resultado do contato com outros grupos e círculos através de redes de relações mais amplas e diversas (Velho, 2008). Através do ensino superior, os/as indígenas universitários/as têm uma experimentação da “cultura universitária” e de seus símbolos; têm acesso a uma série de bens e serviços que não teriam em suas comunidades, além de uma autonomia e expansão econômica em alguns casos. Além disso, existe também o acesso à um conjunto de informações que não chegam às comunidades.

Contudo, o campo de possibilidades de um indígena universitário ainda é extremamente restrito, na maioria das áreas acadêmicas em que

demandam formação. As comunidades indígenas carecem de estruturas em que os profissionais possam exercer suas profissões. Atualmente, a área da educação é a que mais apresenta possibilidade aos indígenas já graduados, através da atuação nas escolas.

Com isso, existe a chance de que um indígena recém formado fique ocioso durante algum tempo, até o momento em que se torne possível atuar diretamente com ou nas comunidades indígenas, se for de seu interesse. Além disso, a falta de estrutura que permita uma atuação direta em sua comunidade pode levá-lo a buscar inserção profissional em outros lugares, outras regiões e a trabalhar em outras áreas profissionais, distintas à sua formação universitária.

A situação é paradoxal, ou seja, por um lado existe a demanda pela formação de indígenas em diversas áreas, e, por outro, a falta de estrutura para que os indígenas formados possam atuar de alguma forma em suas comunidades. Atualmente este campo de possibilidades restrito, não parece representar preocupação por parte das universidades onde estudam, pois o fluxo de indígenas que completam o curso de graduação, ainda é muito baixo. Se por um lado as universidades mantêm o foco em elaborar e monitorar os programas para acesso e permanência no ensino superior, os indígenas já pressentem esta possível saturação de profissionais por conta da falta de estruturas de atuação.

1.5. Pesquisa compartilhada, foto e vídeo etnográfico, etnobiografia e vídeo-carta

Em abril de 2014, dois anos após ter feito minha primeira visita à Terra Indígena Guarita, conforme relatado no subcapítulo 1.2, fui convidado a retornar ao local para apreciar – fotografar e filmar – a terceira edição dos Jogos dos Povos Indígenas do Rio Grande do Sul. No penúltimo dia da semana que permaneci entre a T.I Guarita e a cidade de Tenente Portela, fui até a casa de Daniela Sales e Sara Sales. Daniela é a indígena graduada em Letras pela Unijuí que eu conhecera no curso de Educação, Diversidade e Culturas Indígenas, realizado na Escola Superior de Teologia – EST dois anos antes, e Sara é graduada em Pedagogia pela Unijuí. Eu a conhecera em 2012,

quando visitei pela primeira vez a cidade de Tenente Portela e a T.I. Guarita, a convite de Laísa Sales, que, assim como Daniela, fora minha colega neste curso. Sentados à mesa da cozinha da casa das irmãs, Daniela fala sobre sua trajetória escolar e universitária:

(...) agora falando em maturidade, de conhecimentos e coisas... eu só fui entender a minha cultura, valorizar ela, quando eu fiz o magistério específico. Foi depois que eu fiz o magistério. O governo estadual ofereceu um curso de formação específico pra professores que já tinham feito magistério, mas não magistério indígena. Ali que eu comecei a ter contato com disciplinas da questão indígena tipo a antropologia. A gente teve professores excelentes tipo a Juracilda, antropóloga. O Wilmar, linguista, foi nosso professor. Então ali você vê que, aí você conhece sua cultura. Até então, em nenhum momento, nenhuma disciplina, nunca tinha visto nada, lido nada, sobre a questão indígena, até eu fazer o magistério. Ali que eu tive o primeiro contato e que eu vi que era o que eu queria fazer, que eu queria ser professora, queria fazer eles [os alunos] conhecerem a história. Porque hoje a gente tem as disciplinas nas escolas, elas são.. você pode incorporar as disciplinas da cultura kaingang, da língua, mas você acaba não tendo o que trabalhar. Só a formação específica te dá ferramentas pra trabalhar a história. Pra você ter o que trabalhar nas escolas hoje, falando especificamente sobre o povo kaingang, você tem que pesquisar, se quiser alguma coisa, e se você não pesquisar, não vai ter nada. A formação específica te propicia isso: pensar sobre teu povo, analisar teu povo de fora. Se você ta dentro, mesmo que eu vivi dentro, que eu estudei dentro, eu não tinha essa visão de quão grande ela era. Só fui ter a visão depois que eu estudei e fiz esse magistério específico. (Entrevista em 9 de abril de 2014)

A reflexão de Daniela quando refere-se a analisar seu povo de fora, corrobora com o que Gilberto Velho (2008) chama a atenção quanto ao conhecimento e desconhecimento sobre algo, ou seja, ao fato de observar o familiar e “*desnaturalizar*” mapas mentais estabelecidos. Conforme o autor, “O fato de dois indivíduos pertencerem a mesma sociedade não significa que estejam mais próximos do que se fossem de sociedades diferentes, porém aproximados por preferência, gostos, idiossincrasias.” (VELHO, 2008, p. 124)

Nesta ocasião, em um primeiro momento, o diálogo era sobre as experiências individuais de Daniela e Sara quanto às suas trajetórias, escolares e universitárias, suas vivências nestes contextos, a recente experiência do ingresso de um de seus irmãos no curso de enfermagem da Furg, a escola, as especificidades culturais kaingang que se expressam de diversas formas, materiais e imateriais.

Num segundo momento o diálogo versou sobre a pesquisa que desenvolvo. Já no início da noite, com o chimarrão circulando de mãos em mãos e a atenção voltada ao *notebook* ligado em cima da mesa da cozinha,

enquanto Sara mostra e fala de uma dissertação de mestrado sobre educação escolar indígena defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, a pesquisa que desenvolvo entra em pauta e se estabelece uma relação dialógica sobre que pontos eu poderia tratar no texto da dissertação, sobre que pessoas eu poderia conversar e até mesmo filmar entrevistas e sobre o cotidiano de uma escola na terra indígena. Antes de partir, fui presenteado com um livro⁷ que reúne uma coletânea de artigos escritos por indígenas e seus pares não-indígenas.

Em novembro de 2013, na Casa do Estudante da UFRGS, em Porto Alegre, uma situação semelhante a esta já havia acontecido. No I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas que havia acontecido meses antes, propus para Leocir Müller Ribeiro, Kaingang da T.I Guarita e aluno do curso de Fisioterapia, que gravássemos um vídeo com um depoimento sobre sua trajetória de vida, enfatizando a vida escolar até a universidade. Leocir aceitou e gostou da ideia, mas adiou para o mês seguinte. No dia 9 de novembro, cheguei à Casa do Estudante e, depois de alguns minutos de conversa, registramos seu depoimento em vídeo.

Em cada quarto, moram dois estudantes. O colega de quarto de Leocir também é indígena (embora isso não seja regra). Marcos Vesolosquzki é Kaingang, nascido na T.I. Nonoai e aluno do curso de Direito. Ele entrou no quarto pouco tempo após terminarmos de gravar o vídeo, e, logo após conhecê-lo, expliquei o que estava fazendo ali. Neste momento, refletimos sobre minha proposta de pesquisa e sobre os vídeos e fotografias. Marcos se colocou à disposição para também participar, falando sobre sua trajetória de vida até ingressar na universidade, o que fizemos na manhã do dia seguinte.

Assim, no processo do trabalho de campo, a incorporação de recursos imagéticos esteve associada a uma demanda de meus interlocutores: enquanto o registro fotográfico de eventos apresentou-se como uma possibilidade de retribuição pelas informações que me eram concedidas, o apelo audiovisual, por outro lado, atendeu, num primeiro momento, à busca do registro biográfico, com ênfase na temática acadêmica, e, num segundo

⁷ BENVENUTI, Juçara; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (orgs.). A educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas. Porto Alegre: Evangraf, 2013. 376 páginas.

momento, direcionou-se à realização de vídeo-cartas, que se manteve, até o momento, em forma de projeto compartilhado com meus interlocutores.

Se as fotografias serviram como elemento de troca durante o trabalho de campo e como forma de explorar e interpretar o material empírico, elas também ajudaram a dar maior densidade à etnografia, ao serem selecionadas e incorporadas a este texto, buscando uma articulação complementar entre estas duas linguagens, escrita e fotográfica.

Já o material audiovisual, sem o compromisso de ser apresentado como produto acabado e complementar ao produto textual da etnografia, foi importante contribuição para o processo da pesquisa, e por isso, merece ser fundamentado em termos teórico-metodológicos, na medida em que o vídeo permitiu que alguns de meus interlocutores apresentassem suas trajetórias pessoais, seus anseios, expectativas e perspectivas sobre o mundo acadêmico em que se encontram, suas percepções sobre a universidade e demais espaços onde circulam rotineiramente, configurando o que Marco Antônio Gonçalves (2007, 2012) conceitua como etnobiografia.

Para o autor, o encontro entre etnografia e biografia possibilita ultrapassar a dualidade, identificada no seio das Ciências Sociais, entre sociedade e indivíduo, objetividade e subjetividade, ação e representação, pesquisador e pesquisado. A etnobiografia, nesse sentido, é constituída como processo e produto epistemológico, resultado do encontro dialógico entre o antropólogo e o “nativo”, em que a intenção não é produzir uma visão intra-grupo em busca do ponto de vista do “outro”, superando a problemática da representação, mas dar conta de uma intrincada relação entre sujeito, indivíduo e cultura, apontando, assim, para a complexa forma de representação desse outro. Pode-se dizer ainda, segundo este autor, que etnobiografia consiste no produto de uma espécie de síntese que altera percepções, em que, com o auxílio de recursos fílmicos (mas não exclusivamente), emerge uma relação do antropólogo e do “etnografado” em que, pela própria especificidade da imagem, o foco se direciona para a individuação, para o personagem ou seja, a sua narrativa.

Para desenvolver este instrumental teórico-metodológico, Gonçalves se apoia em dois grandes produtores de filmes etnográficos, Jean Rouch e Jorge Prelorán. Para o autor, *“a condição primordial de uma*

etnografia é sobretudo o que se desenrola a partir de uma relação entre aquele que etnografa e os etnografados e, por conseqüência, entre aqueles que filmam e os filmados” (GONÇALVES, 2007, s/n).

O encontro entre antropologia, fotografia e cinema não é recente: acontece entre o final do século XIX e início do XX, através de várias expedições etnográficas que tinham como intenção dar visibilidade ao que estava distante do Ocidente, quando a Europa vivia um momento de fascínio pelo exótico (BARBOSA, 2006). Inseridos em um mesmo contexto e com a mesma preocupação em construir um novo olhar sobre os povos nativos, o antropólogo Bronislaw Malinowski e o cineasta Robert Flaherty deram importantes contribuições neste sentido.

No mesmo ano da publicação de *Argonautas do Pacífico Ocidental*, 1922, Flaherty levou a público *Nanook of the North*, considerado o início do cinema documental, e também contribuiu para a reflexão sobre a forma de representação da realidade social, através de um filme em que retratava um período da vida ordinária do esquimó Nanook e sua família. Desde Nanook, e com o constante surgimento de novas tecnologias, houve uma grande produção de filmes etnográficos, alinhados à Antropologia em geral, contribuindo em grande parte na expansão das fronteiras do conhecimento antropológico.

Para David MacDougall (apud CEZAR, 2007) o modo de fazer filme etnográfico se divide em duas tradições, das quais nos encontramos no meio: a anglo-saxônica e a francófônica. A primeira teria no filme uma forma de publicar os resultados finais, e a segunda, fazem uso do filme e da câmera enquanto instrumento de investigação. Esta segunda tradição é marcada principalmente pelos filmes etnográficos do francês Jean Rouch. Segundo Gonçalves (2007), o que Rouch consegue com seus filmes etnográficos, não é apenas dar voz aos africanos oprimidos pelo colonialismo, nem mesmo é intenção falar dessa situação na África, mas sim, levar a sério seus amigos/interlocutores de forma a tornar sua etnografia compartilhada.

Existe ainda uma relação indireta entre Jean Rouch e Jorge Prelorán, que é o fato de ambos realizarem filmes etnográficos em primeira pessoa. O cinema de Prelorán aborda elementos das culturas na Argentina, enfatizando também uma diversidade social, mas com a particularidade de que

seus filmes pertencem a seus interlocutores e não ao cineasta. Outra característica de seus filmes é o foco sobre uma pessoa, um personagem, que, em alguns casos, empresta seu nome à obra, como em *Chochengo Mirand* o que reforça seu caráter etnobiográfico (PRELORÁN, 1987).

Deste propósito de uma Antropologia compartilhada, e tendo identificado, em meu trabalho de campo, a existência e importância vital de uma rede de relações e comunicações entre os acadêmicos indígenas (e para além deles) que fazem parte de meu universo de investigação, propus ainda, no bojo desta metodologia fílmica, a realização de vídeo-cartas, que potencializasse e dinamizasse esta rede dialógica. Este propósito não pôde chegar a termo nesta fase da pesquisa, devido às limitações de tempo desta etnografia e outras circunstâncias que serão, mais adiante, explicitadas. Entretanto, por ter feito parte do processo de construção de conhecimento compartilhado desta etnografia e pelas potencialidades que representa para a continuidade deste processo, em projeto de doutorado futuro, merece ter sua fundamentação teórico-metodológica explicitada, juntamente com as preocupações éticas que acompanharam este trabalho.

Através de Coraci Bartman Ruiz (2009) em sua dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Artes, da Unicamp, pode-se ter contato com, ao menos, sete obras que fizeram uso de vídeo-cartas: *Na rota dos orixás* (Renato Barbieri, 1998), *In the hair and the Sun* (Anne Lewis, 1997), *From Beirut... to those Who love us* (direção desconhecida, 2006), *I de Índia* (Sandhya Suri, 2005), *São Paulo / Nova Iorque* (Susana Aikin, 1994), *Como voy a olvidarte?* (Jorge Enrique Botero, 1998) e *Das crianças Ikpeng para o mundo* (Ntuyu Txicão, Kanaré Txicão e Kumaré Txicão, 2001). Ao refletir sobre seu trabalho, a autora menciona que elaborou intuitivamente esta estratégia de elaboração de documentários, visto que, no início de seu trabalho, ainda não conhecia as obras citadas. Ruiz busca compreender o documentarista e os personagens como potenciais fabuladores de si mesmos, enquanto intermediários que sofrem uma metamorfose no encontro do fazer do documentário.

Ruiz produziu o documentário vídeo-carta “Outra Cidade”, como resposta para a vídeo-carta das crianças *Ikpeng*. Chamo aqui a atenção para dimensão dialógica das vídeo-cartas, uma vez em que se pressupõe um jogo

de perguntas e respostas que pode surgir durante o encontro entre o documentarista, ou etnógrafo, a câmera e as pessoas que participarão da proposta. Aliás, outro ponto importante e relatado por Ruiz, é a flexibilidade do processo de produção, a possibilidade de transformações em alguns momentos, como no instante em que o cineasta encontra seus personagens, objetos e paisagens e a partir disso, a possibilidade de alteração do rumo do trabalho.

Ainda segundo Ruiz (2009), existe o momento em que o cineasta se defrontará com o material bruto, podendo surgir novas possibilidades e também o momento do encontro com o público. Portanto, existe uma parcela de imprevisibilidade durante a produção de um vídeo, mais especificamente de uma vídeo-carta. Com relação a proposta aqui formulada, a hipótese é de que estas vídeo-cartas circulem pelas redes tramadas, no entanto, elas podem ser endereçadas ou não, podem circular entre atores sociais mais próximos, assim como entre mais distantes, geograficamente; podem se estender para uma determinada pessoa de alguma comunidade indígena, ou entre indígenas que moram e estudam em cidades diferentes.

Está prevista a participação de meus interlocutores em todos os processos de realização das vídeo-cartas, desde a gravação, edição e demais participações que possam ocorrer. David MacDougall (apud CEZAR, 2007) diz que a realização de um filme pode ser um catalisador de oportunidades para que as pessoas falem de si, entre si e para outros públicos. A vídeo-carta pode, além disso, contribuir potencialmente para a emergência das experiências desses indígenas que optam pelo ensino superior.

O projeto destas vídeo-cartas, juntamente com as entrevistas em áudio e suas transcrições, as filmagens, fotografias, notícias de jornais, publicações em livros, comunicações por e-mails, os conteúdo de redes sociais, documentos, relatórios, documentos oficiais, mapas, cadernos de anotações e diários de campo constituem o *corpus* de pesquisa, que foi organizado em fichas, diagramas, esboços e recursos afins, visando o estabelecimento de conexões e interpretações que fundamentam a proposta hermenêutica aqui apresentada.

2. Os caminhos da educação indígena na escola e na universidade

Se no capítulo precedente, meu propósito foi explicitar os fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa, integrando-os ao material etnográfico obtido em trabalho de campo multisituado, neste capítulo, busco evidenciar os caminhos trilhados pelos indígenas no Rio Grande do Sul, no que se refere ao histórico recente da educação universitária, começando por mencionar a ligação da educação escolar e universitária com base na revisão da literatura sobre o tema e recurso à documentação consultada.

Inicialmente pontuo sobre as diferenças entre educação escolar para indígenas, educação indígena e educação escolar indígena, através de autores que problematizam e refletem sobre estes conceitos. Em seguida, discorro sobre o ingresso de indígenas no ensino superior através de políticas públicas para, a seguir, evidenciar de que forma isto acontece no estado do Rio Grande do Sul, com foco específico nas universidades federais, a partir das fontes institucionais e da percepção de alguns indígenas sobre esse processo.

Por fim, neste capítulo, apresento quais os campos de possibilidades são encontrados pelos indígenas que concluem a formação universitária e buscam uma atuação profissional.

2.1. Educação indígena, educação escolar para indígenas, e educação escolar indígena

Segundo Freire (2004, p. 15, apud FERNANDES, 1964) existe um discurso pedagógico indígena, sobre os processos e transmissões da cultura, conhecimentos e sobre as funções sociais da educação. Para exemplificar alguns valores encontrados neste discurso pedagógico, o autor cita o exemplo dos indígenas Tupinambá a partir do texto de Florestan Fernandes “Aspectos da educação na sociedade Tupinambá”, quais sejam: tradição oral, ação e exemplo (FERNANDES, 1976, p. 65).

Isto não significa que a educação indígena não seja formal, mas sim o contrário disso, pode ser marcada por uma série de eventos. Meliá (2010) mostra que a educação Guarani, por exemplo, é voltada para uma formação moral e espiritual, que se inicia já no momento da gravidez e do parto. Com a

ausência da instituição escolar, estes valores são transmitidos por meio do cotidiano, onde qualquer pessoa pode ser potencialmente um tipo de agente transmissor de conhecimentos (FREIRE, 2004, p. 15).

Assim, conforme Freire (2004, p. 16), pelos povos indígenas possuem processos educativos distintos do modelo educacional europeu, centrado na instituição escolar, na figura do docente e suas formas de coerção, foram considerados, de forma etnocêntrica, povos com ausência de educação. A partir disso, segundo Ferreira (1992, apud FERREIRA, M., 2012) a história da educação escolar entre os indígenas pode ser visualizada em quatro fases onde a primeira é marcada pela escolarização promovida pelos jesuítas, a segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, a terceira caracteriza-se pelo surgimento das organizações indigenistas não-governamentais e também do movimento indígena e por fim a quarta fase caracteriza-se pela iniciativa dos próprios indígenas.

Estas escolas criadas e geridas pelos jesuítas no século XVI são chamadas de escolas para indígenas (FREIRE, 2004, p. 17), formuladas no período colonial, estas escolas suprimiram os valores culturais dos indígenas e assim, desarticulavam as identidades étnicas destes povos. Durante o período de atividades do extinto SPI isso não foi diferente, em comum com as escolas dos jesuítas, existia o projeto de “integrar” o indígena na sociedade nacional (FERREIRA, 2012, p. 14). Com a extinção de SPI e criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, não houve uma mudança significativa no modelo de escola, sendo este de uma escola convencional para não-indígenas.

Já com a atuação das organizações indigenistas, o cenário no Rio Grande do Sul sofreu algumas mudanças. Com a fundação da Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani – APBKG e com apoio de ONG’s como COMIN-IECLB, CIMI-CNBB e instituições como UNIJUÍ e FUNAI, foi criado um magistério específico para indígenas⁸, onde o foco era a valorização da língua, cultura e história destes povos (FERREIRA, 2012, p. 19). A partir disso, os indígenas passaram a buscar por uma educação escolar de qualidade, diferenciada, com o máximo de autonomia e formulação de modelos

⁸ Conforme Bruno Ferreira (2012, p. 21), que é kaingang, este curso aconteceu devido à uma parceria entre a APBKG, UNIJUÍ e Universidade de Passo Fundo – UPF, e se chamava *Vãfy*.

que dessem conta dos próprios processos de ensino, pautados pela diversidade e sob o paradigma da interculturalidade.

Nas últimas décadas, a educação escolar passou a fazer parte das grandes causas de luta dos povos indígenas, marcando uma mudança política estratégica em sua atuação no cenário nacional (LUCIANO, 2009). As sucessivas articulações estabelecidas pelos povos indígenas e seus aliados durante décadas provocaram, inclusive, mudanças nos instrumentos jurídicos nacionais. Exemplo disso é a participação na elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conforme Augusto Silva (apud LOPES; CADAVAL, 2014):

São várias constituições federais que foi criado na história do Brasil. Sete foi criado e nenhuma dessas sete garantiu nenhum direito em nome das comunidades indígenas. A última constituição federal criada em oitenta e oito — são oito que foi criado — nós se organizamos com esses duzentos e vinte povos que tem no Brasil, que são sobreviventes do massacre físico, cultural, feito pelos colonizadores. Se organizamos nessa época, fomo pra Brasília quando a ultima constituição tava sendo votada no congresso nacional. Fomos de burduna, fomos de arco e flecha, fomos de lança, fomos pintados, fomos de cocar, dando nossos gritos de luta, quando os deputados tavam votando na última Constituição. Nesta época, o governo, os políticos votaram pela primeira vez na história alguns direitos importantes pra nós. A garantia das demarcações das nossas terras, a garantia de ter uma política diferenciada na área da educação, na área da saúde, mas o governo não respeitou ainda. O governo não botou em prática ainda, continua fazendo a casa mal-construída. Todo que nos alimenta é nossa cultura, todo que nos alimenta é a natureza. Nós temos muito amor pela natureza.

Augusto Silva refere-se ao reconhecimento de suas especificidades e de seus direitos, expressos em dois artigos do Capítulo VIII – Dos Índios, da Constituição.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças 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.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras

indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

O reconhecimento destas especificidades e direitos tem um impacto fundamental na instituição escolar, e além disso, a educação escolar está intrinsecamente ligada com o direito à terra. Até então, a educação escolar era imposta para fins integracionistas, visando à anulação de suas especificidades culturais e adequação ao modelo educacional hegemônico. Com a Constituição de 1988 e seus desdobramentos, essa situação começaria a ser revertida. Além disso, a educação escolar era vista com cautela por algumas lideranças políticas entre os kaingang no Rio Grande do Sul, como comenta Augusto Silva (apud ROSA, 1998) através da própria experiência de vida:

A primeira viagem que a gente fez para Porto Alegre, na Delegacia Regional de Porto Alegre, a Funai ofereceu emprego para mim. Ofereceu estudo para fazer supletivo e segundo grau. A Funai me prometeu que ia pagar todos estudos, ia sustentar minha família e quando eu tivesse formado ia ser funcionário da Funai. Pensei pra mim mesmo, tava eu e mais três comigo, Enes, Valdemar, Alcir Salvador. Eles ofereceram estudos para nós quatro. Eu sabia que a Funai queria enrolar, queria comprar nós. Sentamos numa salinha e discutimos. Eu disse, 'eu não acho bom porque a recém estamos reivindicando a área, isso não vai ser bom; outra coisa que vai atrapalhar, quando a gente estudar vamos parar de reivindicar a área'. São vários tipos de relação que eles tentam cooptar as

lideranças. A gente se cuida muito disso, os meus parentes sofreram há muito tempo atrás, sofreram bastante. Eu não quero mais que isso aconteça com meu povo. Isso foi em oitenta e cinco, quando a gente cobrou pela primeira vez a demarcação da área de Iraí. Hoje a gente podia ser um delegado da Funai. Não quis. Pela história do meu pai ele me orientava. A gente não tem essa vontade de ser enrolado pelos órgãos do governo, a gente não quer passar bem e os meus parentes passando mal. Se eu sofro todo mundo tem que sofrer junto. Nossos parentes têm que estar junto. Nós somos pouco, nós somos a minoria.

Neste relato do kaingang Augusto Silva para o antropólogo Rogério Reus Gonçalves da Rosa, existem motivos muito fortes para tanta cautela em relação ao ensino escolar. Segundo Sílvio Coelho dos Santos (1975, p. 53):

Vivendo em contato permanente com componentes da sociedade nacional há várias décadas, e, em alguns casos, há mais de século, os indígenas da região sul do Brasil sofreram as mais diversas pressões destinadas a garantir a sua submissão ou a sua diluição na sociedade nacional. A educação foi sempre considerada como instrumento estratégico para se atingirem aqueles objetivos.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, ratificada em 1993 e homologada em 2002, é outro elemento importante neste cenário, inicialmente polêmico, pelo uso do termo “povos”. Esta polêmica girava em torno de preocupações dos militares brasileiros, que temiam a fragmentação do território e perda de uma unidade nacional (OLIVEIRA, 2008). O texto possui um caráter supralegal e norteia o relacionamento entre Estado e povos indígenas.

No entanto, em 1996 entra em vigor uma nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9.394 de 1996) que determina um ensino escolar específico, bilíngüe, intercultural e de qualidade para os povos indígenas (JÓFEJ, 2010, p. 105). Através do uso desses instrumentos e das mais variadas formas de mobilização, os povos indígenas tencionam e provocam a reação do Estado brasileiro, fazendo com que esse, então, passe a adotar uma série de medidas.

Segundo o Censo Escolar de 2014, 88 escolas indígenas estão localizadas no Rio Grande do Sul, sendo 82 estaduais e 6 municipais que juntas, abrigam 6.480 matrículas. Deste total de alunos, 63 estudam no ensino médio, que é ofertado por duas escolas indígenas. A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Toldo Coroadó, que está localizada no município de Benjamin Constant do Sul, e possui 34 estudantes kaingang. Na Escola Estadual de Ensino Indígena Angelo Manka Miguel, no município de São

Valério do Sul, estudam outros 29 kaingang. Os indígenas Guarani ainda não possuem ensino médio próprio e diferenciado em suas comunidades. Atualmente mais duas escolas indígenas obtiveram credenciamento para ofertar o ensino médio, ambas da etnia kaingang.

Existe um distanciamento entre os avanços jurídicos e a aplicação destas diretrizes determinadas pela própria LDB. Este descompasso pode ser encontrado ainda no que se refere à necessidade de mais professores indígenas, à falta de recursos para elaboração de material didático específico, às deficiências de infra-estrutura e inadequação da merenda escolar (JÓFEJ, 2010, p. 106).

Contudo, é evidente que os povos indígenas também formam seus profissionais, através de instituições ocidentais, como a escola e a universidade. A formação de indígenas em instituições ocidentais de ensino, não implica, absolutamente em negligenciar as próprias formas, instituições e estruturas de formação que operam no interior das comunidades indígenas.

2.2. O ensino superior

Após a Constituição de 1988 surge, então, a preocupação dos indígenas com relação à gestão de suas terras, com a formação das associações indígenas na mediação pela obtenção de recursos de várias fontes para gestão territorial; emerge a necessidade de domínio de novas tecnologias e conhecimentos para que tal mediação se torne mais consistente, dando-lhes, além disso, novos subsídios para dialogarem e pressionarem por políticas públicas mais satisfatórias e permanentes (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN; PERES: 2012). Nas palavras de Augusto Silva (apud ROSA, 1998):

A terra é para nos sustentar, sustentar nossos filhos, não para ficar rico. Parte da saúde é muito diferenciada, tem índios mais velho que não falam o português. Parte da educação, somos diferenciados; hoje nós nos obrigamos a aprender o português porque a gente tem que saber se defender; qualquer repartição pública e falar o português. Ter voz lá dentro, saber defender as nossas terras; entender a política do governo, ter sempre essa educação diferenciada; nossos professores bilingües que escrevem kaingang não tão sendo contratado pelo órgão do governo. Escrever o kaingang, o guarani porque tudo isso é diferenciado. Levar a história para nosso filhos; porque nós índios nunca escrevemos num papel a nossa história.

Nesse sentido, os povos indígenas, que antes optavam por não se aproximarem da educação formal da sociedade não-indígena e temendo as políticas que até então tinham um caráter explicitamente integracionista, começaram a intensificar a procura pela educação formal escolar diferenciada e em todos os níveis (LUCIANO, 2009).

Se, por um lado, impulsionada pelas demarcações de terras, e através disso pela necessidade de capacitar as associações indígenas para captarem e gerenciarem recursos para serem aplicados em suas terras, surge a necessidade da formação universitária, por outro lado, a mesma necessidade é colocada devido ao ensino escolar bilíngüe diferenciado.

2.3. A presença indígena nas universidades públicas do Rio Grande do Sul

Conforme Maria Barroso-Hoffmann (2005), a implementação do ensino superior para os povos indígenas ocorre por três linhas de ação, sendo a primeira delas caracterizada pelos cursos de graduação específicos para formação de professores indígenas, ou seja, as chamadas Licenciaturas Interculturais. A segunda linha é caracterizada pela inserção de indígenas nos cursos regulares de graduação, e a terceira linha, caracterizada pelas propostas de constituição de universidades indígenas. Proponho aqui uma quarta linha de ação, caracterizada pelo ingresso de indígenas em cursos de pós-graduação.

Em relação às licenciaturas interculturais, é importante mencionar que, em 2005, num diálogo entre o movimento indígena organizado, as universidades e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), foi elaborado e lançado o primeiro edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND (BARNES, E., 2010; FIALHO, 2013; BONDIM, 2013). Este programa funciona através da aprovação em editais com recursos fornecidos pelo governo, o PROLIND ainda está em funcionamento, formando professores indígenas bilíngües em nível superior para atuarem nas escolas.

Nos cursos regulares de graduação, a presença indígena se dá em universidades públicas e privadas. Pela fragilidade do ensino escolar das terras indígenas, estas pessoas raramente conseguiam acesso às universidades públicas, havendo então a necessidade da constituição de políticas públicas voltadas para o acesso dos povos indígenas ao ensino superior regular. Levando em consideração suas diferenças culturais, são criados programas específicos com relação a processos seletivos diferenciados. Em 2010, um estudo que buscou traçar um perfil dos indígenas universitários foi aplicado em várias regiões do Brasil. Realizado pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – CINEP (2010, p. 208), coordenado por Edilson Martins Melgueiro, que é indígena do povo Baniwa, e aplicado pela kaingang Maria Inês Freitas, na região sul. Na época o estudo alcançou cerca de 20% dos indígenas universitários do estado do Rio Grande do Sul, que segundo os resultados divulgados, eram 37 pessoas sendo 15 mulheres e 22 homens, das etnias Guarani e Kaingang.

No debate sobre a criação destas universidades específicas, desde 2003, ao menos quatro propostas foram discutidas, tendo havido distintos posicionamentos entre as lideranças indígenas, de modo que nenhuma das propostas teve continuidade (BARROSO, 2013). Em janeiro de 2014, a Universidade Federal da Fronteira Sul, em reunião com diversos atores e instituições, apresentou um “Projeto de Campus Indígena” e instituiu Grupos de Trabalho para dar continuidade as discussões. Também em janeiro de 2014, o Ministério da Educação, através da Portaria nº 52 de janeiro de 2014, instituiu o Grupo de Trabalho para realização de estudos sobre a criação de uma instituição de ensino superior intercultural indígena.

Sobre o ingresso de indígenas na pós-graduação, atualmente existem ao menos dois programas *lato sensu* e dois programas *strictu sensu* no Rio Grande do Sul, por onde ocorrem aproximações em relação ao ingresso destas pessoas. A Faculdade EST de São Leopoldo –RS em parceria com o COMIN, já realizou ao menos três edições do curso de especialização em Educação, Diversidade e Culturas Indígenas⁹, coordenado pela professora Cledes Markus. Este curso fornece instrumentos para atender a lei

⁹ [http://www.est.edu.br/pos-graduacao/especializacao/cursos/visualiza/educacao--diversidade-e-culturas-indigenas-\(segunda-edicao\)](http://www.est.edu.br/pos-graduacao/especializacao/cursos/visualiza/educacao--diversidade-e-culturas-indigenas-(segunda-edicao)). Acesso em: 18 maio. 2015.

11.645/2008 que obriga o ensino da “História e Cultura Afro-brasileira e indígena” nas redes públicas e privadas de ensino. O público alvo deste curso consiste em professores(as), educadore(as), membros de movimentos sociais e lideranças, assim, as turmas são compostas com indígenas e não-indígenas. Os indígenas ingressam por reserva de vagas, com bolsa, e estão presentes também no corpo docente do curso.

Outro programa *lato sensu* realizado em 2012 foi o Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Indígena, destinado a indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xokleng, além de gestores e mediadores de políticas de educação e saúde indígenas (BERGAMASCHI; MARQUES: 2013, p. 9). O curso foi coordenado pelas professoras da Faculdade de Educação da UFRGS, Maria Aparecida Bergamaschi e Tania Beatriz Iwaszko Marques.

Na modalidade *strictu sensu* o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS tem se mostrado sensível ao receber discentes indígenas no curso de mestrado, onde em 2013, Zaqueu Kei Claudino Kaingang tornou-se o primeiro indígena no Rio Grande do Sul a obter o título de mestre em educação, seguido por Bruno Ferreira, também kaingang. Em 2015, a indígena kaingang Maria Inês Freitas também ingressou no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Na Universidade Federal de Pelotas, o Programa de Pós-Graduação em Antropologia no edital de seleção para ingresso no ano de 2014, destinou quatro vagas para candidatos indígenas e/ou negros. Não houveram candidatos indígenas e o programa destinou novamente no edital de seleção para ingresso em 2015, vagas de acesso afirmativo para candidatos indígenas, negros ou pertencentes à comunidades tradicionais.

Os caminhos trilhados pelas licenciaturas interculturais e pelo ensino regular em cursos de graduação, dão corpo à situação mais recente do ensino superior de indígenas no Brasil. Ambos os caminhos são resultado de intensa articulação de indígenas e não-indígenas ao longo das últimas décadas.

A inserção de indígenas nas estruturas universitárias localizadas no estado do Rio Grande do Sul acontece de forma mais expressiva a partir de

2008, quando a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS institui o Programa de Ações Afirmativas e adota em suas diretrizes o sistema de cotas no processo seletivo para ingresso na universidade. A postura direcionada pela universidade com relação aos povos indígenas foi de elaborar um processo seletivo específico, de forma com que os indígenas que desejassem ingressar na universidade pudessem participar de uma seleção diferenciada e disputar vagas entre si.

Tal Programa de Ações Afirmativas instituído pela UFRGS foi reflexo de mobilização e demanda por parte dos indígenas e não-indígenas aliados e alinhados para que isso acontecesse. Isso está ligado também a um cenário mais amplo, em âmbito nacional, de intensa reflexão e experiências nessa direção. Seqüencialmente, esse tipo de política pública foi replicado na Universidade de Santa Maria – UFSM (2008), Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2009) e Universidade Federal do Pampa – Unipampa (2011). Se, em se tratando de forma de acesso, a semelhança entre essas universidades é explícita, as características distintivas sobre a presença indígena nessas instituições surgem em vários outros elementos (como, por exemplo, nas medidas para garantir a permanência na universidade).

A cada ano, novos editais para processos seletivos específicos são lançados por estas Instituições de Ensino Superior - IES e recentemente a esse ingresso foi somada a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida popularmente como Lei de Cotas. Esta lei estabelece que 50% das vagas nas universidades federais e institutos federais de educação sejam reservadas a alunos que estudaram somente em escolas públicas.

Este percentual de vagas reservadas ainda é subdividido entre estudantes com renda per capita superior e inferior a um salário mínimo e meio. Em cada uma dessas subdivisões com base na renda, se aplica outra divisão feita entre estudantes pretos, pardos e indígenas e demais alunos de escola pública. Este cálculo é feito de acordo com cada unidade da federação, com base nos dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Esta lei é um avanço para os povos indígenas, mas apresenta algumas desvantagens, pois se aplicada em substituição aos programas de reserva de vagas, o número de indígenas que ingressaria no ensino superior por meio das cotas seria consideravelmente menor.

Isso por conta da fórmula utilizada para calcular as vagas, que acaba por desfavorecer os indígenas frente ao restante da população residente no Rio Grande do Sul, por exemplo. Por conta disso, a maioria das universidades optou por não interromper os programas para ingresso diferenciado e reserva de vagas. Já na Universidade Federal de Pelotas a lei de cotas foi decisiva, pois mesmo com intensa pressão dos movimentos sociais a universidade só adotou as cotas quando estas viraram lei.

Situada na cidade de Porto Alegre, a UFRGS, segundo dados do site da própria instituição, em 2011, contava com quase 28.000 alunos/as de graduação distribuídos em 97 cursos. Esta universidade, através da Decisão Nº 134/2007, instituiu o Programa de Ações Afirmativas, que previa o ingresso para candidatos indígenas, além de cotas para estudantes oriundos do sistema público de educação e de candidatos/as autodeclarados/as negros, esses/as também oriundos do sistema público de educação.

A partir disso, com relação ao que diz respeito aos indígenas, foi elaborado, em 2008, o Processo Seletivo Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas, momento em que foram criadas dez vagas em cursos regulares de graduação exclusivamente para candidatos indígenas. Todo ano, um novo processo seletivo específico é elaborado e duas reuniões entre a universidade e comunidades indígenas são feitas, uma em Porto Alegre e outra em Passo Fundo, para que o maior número possível de indígenas possa participar. A intenção é de que as comunidades apresentem suas demandas de cursos, conforme explica Leocir Muller, durante uma conversa na Casa do Estudante da UFRGS:

A UFRGS disponibiliza 10 cursos. A gente não disputa com negros e outros universitários que fazem o vestibular universal. São distribuídas 10 vagas, de diferentes cursos. Esses cursos são escolhidos pelos caciques de várias aldeias daqui e também nós estudantes indígenas indicamos alguns cursos [...], porque aqui a gente sabe, já entende qual curso que vai ser bom pra aldeia, o que tá precisando, de qual profissional que os índios estão precisando. Mas a gente só indica, quem escolhe mesmo são os caciques. Os caciques escolhem os 10 cursos. É feita uma reunião em Passo Fundo e aqui em Porto Alegre também, com os caciques de várias aldeias do Rio Grande do Sul pra discutir isso. (Entrevista com Leocir Müller Ribeiro, em 7 de novembro de 2013)

Inicialmente, dez novas vagas são criadas no intuito de serem preenchidas por estudantes indígenas. Caso isso não aconteça, as vagas que

não são ocupadas são automaticamente invalidadas. Deste Processo Seletivo Específico de 2008, 8 indígenas efetivaram matrícula, sendo 1 Guarani e 7 Kaingang.

No Processo Seletivo de 2009, permanecem 10 vagas específicas para indígenas e o mesmo modelo de prova, porém a relação de cursos em que são ofertadas estas vagas é alterada. Efetivaram a matrícula, 7 indígenas, sendo todos/as Kaingang. Na seleção seguinte, de 2010, as alterações permanecem apenas na lista dos cursos e, como resultado desta seleção, 8 indígenas efetivam matrícula, sendo 2 Guarani e 6 Kaingang. Como resultado do Processo Seletivo Específico para Estudantes Indígenas de 2011, foram realizadas matrículas de 6 aprovados/as: 5 Kaingang e 1 Guarani. Já na seleção de 2012 todos/as os/as aprovados/as nas 10 vagas efetivaram a matrícula. Foram 9 Kaingang e 1 Guarani.

Uma vez matriculado, o/a indígena universitário/a passa a ter acesso a uma série de medidas que visam a garantir sua permanência na universidade. Contam com um/a professor/a orientador/a e um/a aluno/a monitor/a. Utiliza também dos benefícios comuns concedidos a outros/as alunos/as da UFRGS, como moradia na Casa do Estudante e Restaurante Universitário. Possui também um auxílio financeiro. Marcos, durante uma conversa na Casa do Estudante, afirma que:

(...) tu chega na universidade, eles fazem todo teu cadastramento. Tu termina todo esse processo, eles te cedem a casa do estudante aqui. Tu vêm e se instala na casa. Depois de se instalar na casa do estudante, eles mostram onde vai ser teu curso, onde vai ser tua faculdade, onde tu vai estudar, aí fazem outro cadastramento lá pros benefícios de que tu tem direito. (Entrevista com Marcos Vesolosquzki, em 8 de novembro de 2013)

De forma mais específica, Leocir explica:

Aqui tem a casa do estudante, que tu vem de lá do interior e não tem como tu pagar um apartamento. Daí aqui é onde a universidade cede pra ti, tu não paga nada, não paga água, não paga luz, não paga internet. Aqui tem tudo, tem vários programas, tem os auxílios transporte, auxílio saúde, auxílio material e tem os informativos que ajudam bastante, pra dar auxílio pra gente ter uma voz ativa na universidade. Pra que a gente consiga conversar entre nós e pedir um auxílio, que quer fazer algum evento.” (Entrevista com Leocir Müller Ribeiro, em 7 de novembro de 2013.)

A UFRGS possui, regularmente matriculados, 37 indígenas universitários/as pertencentes às etnias Guarani e Kaingang onde esta conta

com um maior número de pessoas. Em 2012 a primeira aluna indígena deste grupo de estudantes concluiu o curso de Enfermagem e obteve seu diploma. Até o momento, esta foi a única a finalizar o ciclo de estudos.

Tu tá aprendendo muita coisa na universidade, assim como a universidade também vai aprender contigo. Pra eles também é um bem, tá fazendo a universidade é um bem pra ti mesmo, e tu vai dar um retorno pra tua comunidade futuramente. Mas... são inúmeras dificuldades que tu passa na vida pra chegar até o ensino superior (...) poderiam buscar soluções futuramente pra muitos não passarem por problemas que eu e muitos colegas aqui passamos. Muitos colegas por exemplo, acabaram desistindo dos cursos devido a esses mesmos problemas que eu passei de adaptação: problemas com o curso, com recursos, auxílios financeiros cedidos pela universidade que não foram cedidos, vários problemas que geraram a desistência dos alunos. Isso é um grande problema aqui pra nós na universidade, que há muita evasão, o pessoal devido a esses problemas muitos desistem, por exemplo no ano em que eu entrei eram pra ter entrado dez, até agora no final do ano apenas cinco estão cursando, ou seja, cinqüenta por cento das vagas que foram cedidas. Tu vê o numero de alunos que entra por ano, pra entrar dez e aproveitamento de apenas cinco vagas, fica complicado. Tu vai vendo outras formas de solucionar esses problemas pra que não volte a acontecer. A gente tenta com o pessoal aqui buscar como resolver esses problemas pra que outros não sofram, mas precisa do apoio da universidade, de vários setores dela pra ti tentar solucionar isso e a universidade ela se disponibiliza pra ajudar só que é complicado como uma instituição ela tá mais voltada a uma coisa que agregue a ela e não a outras pessoas, primeiro voltar o foco na universidade, pra eles é assim. (Entrevista com Marcos Vesolosquzki, realizada em 8 de novembro de 2013)

A UFRGS possuía dois elementos dialógicos em sua estrutura universitária administrativa, que tratam das relações entre acesso e permanência de alunos/as oriundos/as de programas de ações afirmativas mantido pela universidade, sendo um destes, específico para os indígenas: a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena – CAPEIN, que reunia uma série de profissionais, além dos próprios indígenas universitários, para tratar do seu acesso e permanência. O organismo é percebido pelos meus interlocutores de forma positiva:

Aqui na UFRGS, até o ano passado tinha a CAPEIN, que cuidava dos assuntos dos indígenas. Aquilo era muito legal também... Esse programa que tinha pra nós, porque eles vinham... assistente social, tinha psicólogo também. Tem ainda assistente social, mas tinha mais esse grupo, que vinha e conversava com a gente, mas aquele lá [o CAPEIN] era só par nós. Agora tem essas ações afirmativas que é de todos, cotistas indígenas e não indígenas, negros também. Mas eles estão fazendo um trabalho muito bom com a gente aqui, estão desenvolvendo várias atividades e é bom pra nós porque eles vêm conversar com a gente e oferecem ajuda, o que a gente precisa aqui a gente vai lá, a gente leva um problema nosso aqui pra discutir lá com o pessoal. Nas nossas reuniões também, que a gente tem aqui

com o pessoal de outros cursos entre os indígenas, vem representante das ações afirmativas pra tratar com nós. Eles estão fazendo um trabalho muito bom com a gente aqui. Começou esse ano, mas acho que tem muito a melhorar ainda, vai depender de nós e da ajuda deles também. (entrevista com Leocir Müller Ribeiro, em 7 de novembro de 2013)

Ainda em vigor, a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas – CAF está vinculada à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica e é responsável pelo acompanhamento deste estudante, tendo também a possibilidade de realizar mudanças nos mecanismos do programa. Esta coordenadoria possui um maior alcance com relação a CAPEIn, segundo um dos indígenas universitários:

Quando o pessoal entrou era muito mais complicado do que agora quando eu entrei. No seu tempo todas as coisas vão melhorando e a tendência é melhorar ainda mais (...). Tudo lentamente mas a gente vai buscando melhorias, o pessoal é interessado, muitas vezes a universidade tem as normas dela, ela não tá muito focada na questão indígena pra tentar resolver esses problemas. Agora com a CAF ela busca isso, tenta solucionar isso pra que não aconteça muita evasão de alunos indígenas como cotistas em geral, os outros, negros, baixa renda, que antigamente era uma coordenadoria que era a CAPEIN que visava mais a questão indígena na universidade, ela era focada especificamente, só que ela não tinha um poder, uma representatividade grande na universidade, agora com a entrada da CAF que se tornou uma coordenadoria, tem uma representatividade maior na universidade, ela tem um poder maior na universidade, se eles querem fazer alguma coisa eles tem autonomia de buscar e fazer. Muitos problemas a gente tá tentando viabilizar entre nós e a CAF, e estão sendo solucionados. Com o tempo a tendência é melhorar [...]. Eles estão tentando fazer o melhor que podem, o pessoal tá gostando do que estão fazendo, pros que vão entrar ano que vem houve muitas melhorias, certamente vai ter uma evasão muito menor, se houver alguma desistência por evasão vai ser por alguma dificuldade pessoal e não estrutural da universidade, agora tá bem melhor do que era antigamente, ela foi se evoluindo, principalmente na área indígena, pra evitar esse problema. (entrevista com Marcos Vesolosquzi, em 8 de novembro de 2013)

Também em 2007, na UFSM¹⁰ é elaborada a Resolução 011/2007, para tratar do acesso, entre outros, dos/as universitários/as indígenas. No processo seletivo de 2009, foram criadas oito vagas específicas para indígenas e, a partir disso, anualmente, estes passam a ingressar nessa universidade.

No processo seletivo de 2008 foram disponibilizadas 5 vagas. 23 indígenas realizaram a inscrição para a prova, porém nenhum foi classificado.

¹⁰ Os dados quantitativos apresentados a seguir podem conter algumas imprecisões, devido a possíveis divergências e até mesmo indisponibilidade de alguns dados, por parte da instituição.

Já a seleção de 2009 contou com 8 vagas, 11 indígenas realizaram a prova e 8 obtiveram classificação, mas somente 2 efetivaram a matrícula. No processo seletivo de 2010, outras 8 vagas específicas foram abertas; 14 indígenas se inscreveram para a prova, 5 obtiveram classificação e, destes, só 3 efetivaram a matrícula. Até o processo seletivo de 2010, as vagas eram definidas posteriormente à aplicação das provas, em cursos em que houvesse procura, porém não existe informação pública sobre estes processos seletivos.

Já no processo seletivo seguinte, do ano de 2011, o número de vagas específicas ofertadas foi expandido para 10, uma vaga por curso, sendo estes: Agronomia, Direito, Educação Física (Licenciatura), Enfermagem, Letras Português (Licenciatura), Matemática e Odontologia. Estas vagas foram disputadas entre 26 inscritos, sendo que 8 se classificaram, embora nenhum tenha efetivado a matrícula.

No processo seletivo de 2012, manteve-se 10 vagas, também uma em cada curso: Agronomia, Direito, Educação Física (Licenciatura), Letras Espanhol e Literaturas, Matemática, Medicina, Odontologia, Pedagogia (Licenciatura) e Tecnologia em Alimentos. Foram classificados 10 candidatos e 5 efetivaram a matrícula.

No total, 10 estudantes indígenas estão regularmente matriculados. Até o momento, nenhum concluiu o curso de graduação. Existe uma Comissão de Implementação e Acompanhamento dos Acadêmicos Indígenas da UFSM que se encarrega de fazer a mediação entre estudantes e universidade. Cada indígena conta com benefícios comuns à outros/as estudantes não-indígenas da UFSM e também benefícios específicos que visam ajudar na manutenção da permanência destes/as estudantes na universidade.

É interessante observar que a universidade coloca como atribuição da FUNAI o diálogo com as comunidades indígenas e um direcionamento para quais cursos de graduação estas pessoas demandam, diferente, portanto, do que acontece em outras instituições já citadas aqui, onde são realizadas reuniões para o estabelecimento de um diálogo direto entre universidade e comunidades indígenas .

Formalmente, em 2009, duas lideranças Kaingang se deslocaram até a FURG para uma reunião com o reitor e os pró-reitores da universidade.

Nessa ocasião, expressaram a vontade dos Kaingang da TI Iraí de verem seus jovens estudando nessa universidade, assim como a importância que isso teria para as suas comunidades .

A partir do encontro dessas lideranças com os pró-reitores e reitor, em 2009, esse evento político resultou no primeiro edital de vestibular com vagas específicas para estudantes indígenas na FURG — os quais, até então, nunca haviam circulado por essa instituição na condição de discentes. O início do ingresso de estudantes indígenas na FURG marca uma etapa importante, tanto para os povos indígenas quanto para essa universidade.

Como resultado do diálogo e negociação entre lideranças indígenas Kaingang e FURG, um programa que contemplasse as necessidades das comunidades e a inclusão indígena começava a ser elaborado: em agosto de 2009, através da resolução nº 019/2009, o CONSUN aprovou, em reunião, a criação do Programa de Ação Inclusiva – PROAI.

Com o objetivo de ampliar o acesso aos cursos de graduação da FURG, o PROAI foi delineado visando os/as estudantes egressos de ensino público fundamental e médio, negros/as, pardos/as e portadores/as de deficiência. Para isso, foi usado o sistema de bonificação, adicionando certo número de pontos no score dos/as candidatos/as do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM que se encaixassem nos pré-requisitos do PROAI, e que desejassem fazer uso desse programa.

Em particular, a conquista indígena veio inicialmente expressa nessa resolução de criação do PROAI em número de cinco vagas específicas anuais, a serem preenchidas através de processo seletivo específico. As vagas que, mediante o processo seletivo, não fossem ocupadas seriam extintas e não acumuladas.

Os cursos em que foram criadas essas cinco vagas específicas foram escolhidos pelas próprias comunidades indígenas, sendo vetada a criação de mais de uma vaga em um mesmo curso no mesmo processo seletivo. Além disso, foi estipulado o prazo de validação de três anos ao PROAI, com a possibilidade de prorrogação a partir da avaliação feita ao final desse prazo.

Após essa resolução que instituía o PROAI, nos meses seguintes, já em 2010, foi organizado um seminário onde as comunidades indígenas

representadas por suas lideranças refletiram sobre a escolha dos cursos que compunham o primeiro processo seletivo específico para indígenas, além de questões sobre a permanência dos/as estudantes. A partir disso, através da deliberação nº 02/2010 do COEPEA – Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração, em conformidade com a resolução nº 019/2009 do CONSUN, é divulgado o edital do primeiro Processo Seletivo 2010 Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas.

Nesse edital foram criadas vagas específicas nos cursos de Ciências Biológicas – Licenciatura, Direito – Diurno, Enfermagem, Letras – Português e Medicina. Para inscrição, o/a candidato/a deveria apresentar documento de identificação com fotografia, Declaração Administrativa de Nascimento emitida pela FUNAI e uma Declaração de Membro da Comunidade ou Aldeia Indígena assinada e homologada por uma ou mais lideranças e membros da comunidade em que o candidato mantém vínculo.

A prova, constituída de questões de língua portuguesa e de uma redação, foi realizada no Campus Carreiros – FURG, em Rio Grande. Desse primeiro processo seletivo, 4 indígenas foram aprovados, um chamamento subsequente foi realizado e dois estudantes continuam regularmente matriculados: um no curso de medicina, pertencente a etnia Guarani e também Kaingang (pois o pai é Guarani e a mãe Kaingang) , e outro no curso de enfermagem, pertencente à etnia Kaingang.

Já no edital do Processo Seletivo 2011, Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas, algumas alterações aconteceram. No que se refere à escolha dos cursos, tiveram a preferência os mesmos do processo seletivo anterior, porém, dessa vez, o candidato teve a possibilidade de uma segunda opção de curso. Também houve alteração no que se refere ao local de prova: nesse edital optou-se por aplicá-las em Porto Alegre e em Passo Fundo. Nesse processo seletivo, três candidatos foram aprovados, um indígena Kaingang no curso de Medicina, uma indígena Guarani no curso de Direito, e uma indígena Kaingang e Guarani no curso de Enfermagem.

No edital lançado em 2012, referente ao processo seletivo do mesmo ano, a diferença quanto aos anteriores ficou por conta dos cursos em que as vagas foram ofertadas: Enfermagem, História (Licenciatura), Medicina, Psicologia e Sistemas de Informação. Cada candidato/a poderia optar por dois

cursos no momento da inscrição e as provas foram aplicadas nas cidades de Porto Alegre e Passo Fundo. Cinco foram aprovados e três continuam regularmente matriculados. Um estudante Pankará, no curso de Medicina, um estudante Kaingang no curso de Enfermagem e uma estudante Guarani, no curso de Psicologia.

Aos indígenas que estudam na FURG por meio do PROAI não é possível solicitar reopção de curso após a matrícula. A FURG conta com cerca de 8.223 alunos/as matriculados/as em cursos de graduação. Desses/as, atualmente, 8 são indígenas.

Recentemente o PROAI, da FURG, foi avaliado e prorrogado, além disso, o número de vagas criadas por esse processo seletivo específico, que antes era de 5, distribuídas em cursos escolhidos pelas comunidades indígenas, foi ampliado para dez vagas já para o próximo processo seletivo, de 2013. A divulgação dos editais é feita por uma comissão que viaja pelas terras indígenas localizadas no estado do Rio Grande do Sul, abordando todos os pontos dos editais e esclarecimentos sobre os cursos e demais dúvidas que possam porventura surgir. Com a finalidade de evitar a evasão desses/as indígenas, uma série de medidas para manutenção da permanência é articulada. Existe uma Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena na FURG, composta por professores/as e técnicos administrativos.

Ao ingressarem na universidade, os/as indígenas recebem através da Pró-reitoria de Apoio Estudantil – PRAE os auxílios básicos ofertados pela instituição e também específicos . Por auxílios básicos entende-se moradia, alimentação e transporte. Atualmente, a moradia dos/as indígenas universitários/as é uma das Casas do Estudante Universitário - CEU, especificamente a que está localizada no bairro Bolacha, bairro situado entre o Balneário Cassino e o Centro de Rio Grande, com acesso pela RS-734. A alimentação é feita através dos Restaurantes Universitários e são fornecidos vales-transporte, pois devido a distância entre os campus, CEU e locais de estágio, é necessário o uso de transporte coletivo urbano.

Existem também cursos de formação complementar, como língua estrangeira inglesa e informática. A partir do processo seletivo de 2012, os ingressantes passaram a ter aulas de revisão dos conteúdos do ensino médio

durante certo período, em conjunto com o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS.

Esses são os aspectos formais e burocráticos que giram entorno da presença indígena na FURG. Esse quadro atual das ações voltadas para os povos indígenas desenvolvidas nessa universidade tem sofrido alterações desde seu princípio. Essas alterações surgem como uma série de conseqüências, de implicações a reivindicações estratégicas por parte dos/as indígenas envolvidos/as com esta política. Enfim, são atos que mostram de forma muito clara que eles/as não são passivos/as a todo tipo de ação que os/as envolve/a.

É importante mencionar que algumas dessas alterações ou “ajustes” também partem da sensibilidade das pessoas que acompanham e estão envolvidas diretamente com esses/essas indígenas universitários, sempre atentas principalmente ao que concerne às questões de permanência destes na universidade.

Fundada em 11 de janeiro de 2008, a Universidade Federal do PAMPA – UNIPAMPA nasce pelo discurso da necessidade do desenvolvimento do Rio Grande do Sul, principalmente nas regiões onde se insere e também na expansão do ensino superior público. Esta universidade atualmente possui 10 campi, nas cidades de: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. São aproximadamente 59 cursos de graduação e 32 de pós-graduação distribuídos nestes campi. Em 2012 o número de pessoas vinculadas a esta IES era de 667 docentes, 558 técnicos-administrativos, 582 alunos/as de pós-graduação e 9.187 alunos/as nos cursos de graduação, distribuídos entre os campi da universidade .

A presença indígena na UNIPAMPA se deu, inicialmente, para preencher vagas que não haviam sido ocupadas nesta universidade devido a abandono, transferência e desligamento de alunos/as não-indígenas. Este fato foi somado a um dos principais preceitos desta universidade, que era a da expansão do ensino superior no Estado. Uma vez tomada oficialmente a decisão de criar o processo seletivo específico para indígenas, foi articulada uma reunião entre representantes de UNIPAMPA e lideranças indígenas, com

a intenção de discutir o preenchimento e distribuição destas vagas nos cursos de graduação existentes na universidade.

Com ajuda da FUNAI para mobilização entre as lideranças, a reunião aconteceu na cidade de Bagé, onde está instalada a reitoria da UNIPAMPA. Nesta ocasião, as lideranças indígenas, predominantemente da TI Guarita, apresentaram os motivos pelos quais atualmente procuram a educação formal a nível superior para os/as jovens indígenas e fizeram a escolha dos seguintes cursos de graduação onde seriam distribuídas as 11 vagas: Enfermagem, Nutrição, Agronomia, Serviço Social, Engenharia Civil e Engenharia de Software.

O primeiro processo seletivo específico para indígenas posto em prática pela UNIPAMPA, em 2011, teve previsão de ingresso dos aprovados no início do ano letivo de 2012. No edital, foram disponibilizadas 11 vagas geradas por desligamento, abandono ou transferências de estudantes não-indígenas. Com relação ao edital deste processo seletivo, é relevante mencionar que para a efetivação da matrícula, um dos documentos exigidos é um tipo de Declaração de Membro da Comunidade ou Aldeia Indígena, assinado pelas lideranças indígenas e homologado pela FUNAI . A prova foi aplicada na cidade de Passo Fundo, e sete candidatos foram aprovados, todos Kaingang.

Com relação à permanência destes/as alunos/as, em se tratando de recursos financeiros, cada qual recebe uma Bolsa Permanência composta por auxílio alimentação, auxílio moradia e auxílio transporte. A UNIPAMPA ainda não possui moradia estudantil e restaurante universitário, o que faz com que cada aluno/a que possui a Bolsa Permanência, indígena ou não, tenha certa autonomia de procura e escolha. Existe também outra fonte de recurso financeiro que é concedida através de bolsas de desenvolvimento acadêmico no valor de R\$360,00.

Através desta bolsa, o indígena universitário necessita desenvolver um projeto de pesquisa e extensão, aplicando de alguma forma nas TIs os conhecimentos adquiridos no curso em que mantém vínculo. Nesta e em outras atividades acadêmicas, o/a indígena universitário/a conta com um/a professor/a da universidade, denominado/a de Professor Tutor e também de outro/a aluno/a, geralmente de algum semestre letivo posterior ao seu, este é denominado Aluno Monitor. Estudante indígena, aluno monitor e professor

tutor estão ligados ao Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NUDE que é responsável pelo acompanhamento dos indígenas. Ainda sobre a permanência, uma das assistentes sociais da UNIPAMPA, durante entrevista realizada na instituição, no campus de Alegrete explica:

(...) teve o processo, quando saiu o resultado, ali pra dezembro, veio pra nossa pró-reitoria a questão da permanência. A gente tinha discutido alguns pontos e aí a psicóloga tinha também escrito alguma coisa... A Karina ainda estava, que era a psicóloga, ela já tinha feito pesquisa, tinha uma bolsista e elas fizeram pesquisa em todas as universidades do Brasil pra ler alguma coisa e pensar em um programa. Nosso contato foi muito a Soledad, na questão de técnico aqui no Rio Grande do Sul que trabalhava com a questão foi a Soledad, e ela chegou a ir na reunião inicial, na época ela já estava afastada mas ela chegou a participar. [...]ela foi contribuir, o que ela já tinha percebido, o que dava certo e o que não dava, o que ela indicava. A gente teve essa experiência bacana, essa troca. Até pra pegar porque as vezes tu olha e entra num site pra pegar informação mas não é o que está acontecendo de verdade, onde que falha e não falha, os pontos mais frágeis e daí tivemos essa troca deles apontarem 'olha isso não dá certo, acontecesse isso' por exemplo, 'eles vão vir com família e vocês vão pensar alguma coisa nessa questão ou não vão?'. Eles deram umas dicas do que poderia acontecer. (entrevista concedida pela Assistente Social Tatiane Maciel, em novembro de 2012)

É importante mencionar que o ano de 2012 foi o ano inicial deste processo seletivo específico para indígenas na UNIPAMPA, portanto ainda de forma embrionária na universidade. Nesse sentido as ações desta instituição voltadas aos/as indígenas universitários/as são concentradas em um programa chamado Anauê. Existia a intenção por parte dos gestores em transformar este programa em um projeto devido a possibilidade de um projeto ser mais flexível do que um programa, o que o tornaria mais adaptável a situações e demandas que fossem surgindo.

Dos/as 7 indígenas aprovados/as e matriculados/as, 4 haviam evadido e 3 permaneceram. Entre as justificativas apresentadas pela universidade estavam motivos como reprovação em disciplinas, doença na família e dificuldade em sustentar a família. Este último devido ao fato de um dos estudantes ter levado a família para morar consigo na cidade e a partir disso enfrentando algumas dificuldades. A UNIPAMPA não disponibiliza recursos extras para aqueles indígenas que desejam deslocar suas famílias para a cidade onde teria aulas. Dos três estudantes que permaneceram, cada qual está matriculado em um campus sendo: um estudante Kaingang no curso de Enfermagem – Campus Uruguaiana, uma estudante Kaingang no curso de

Agronomia – Campus Itaqui e um estudante Kaingang no curso de Engenharia de Software – Campus Alegrete.

Somando os dados acima expostos, chega a 58 o total de indígenas universitários nestas instituições abordadas, no entanto, esta quantidade se transforma a cada processo seletivo realizado, e até mesmo durante o ano letivo, devido a eventuais desligamentos de alguns indígenas para com a universidade.

Além disso, existem também indígenas que desenvolvem seus estudos em outras instituições, privadas e comunitárias como: Faculdades IDEAU, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Em relação a UNIJUÍ, é importante mencionar o protagonismo desta instituição comunitária no que se refere ao ingresso de indígenas no ensino superior, no Rio Grande do Sul, em um momento em que as universidades públicas ainda estavam distantes em pensar ações afirmativas para os povos indígenas. Em 1997 através de uma parceria da UNIJUÍ com o Conselho de Missão entre Povos Indígenas – COMIN (órgão da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) e Diakonisches Werk (órgão financiador) foram concedidas bolsas de estudo para indígenas estudantes na UNIJUÍ (FREITAS; ROSA: 2003).

Neste cenário, a única universidade federal situada no Rio Grande do Sul que não possuía ações afirmativas com programa específico para ingresso e permanência de indígenas era a Universidade Federal de Pelotas. Embora tenha adotado obrigatoriamente a Lei de Cotas, a UFPEL só possuiu a ter um programa específico para ingresso e permanência de indígenas entre seus discentes em 2015. Nesta universidade, a discussão e o debate sobre ações afirmativas foram levantados em 2012 pelo movimento social Coletivo Negada, através do fórum #Cotassim UFPEL (que recentemente mudou para Cotassim Pelotas), que reuniu estudantes e professores desta universidade, membros da comunidade e de movimentos sociais, para ampliar e instigar o debate sobre as cotas.

Em paralelo as pressões dos movimentos sociais na cidade de Pelotas em relação às cotas na UFPEL, o Núcleo de Etnologia Ameríndia – UFPEL, inicialmente através do professor Rogério Reus Gonçalves da Rosa e

da professora Lori Altmann, ambos docentes do bacharelado em Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, inseriram a pauta sobre o ensino superior de indígenas entre estas discussões. Um documento contendo uma proposta do NETA à UFPEL foi elaborado e entregue aos gestores da universidade.¹¹

A universidade não esboçou uma reação concreta frente a toda articulação exercida, até que em dezembro de 2014, o Conselho Universitário aprovou a criação da Coordenação de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis – CAPE e do Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade – NUAAD. Estas estruturas estão alocadas no interior da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE.

Embora existam pontos em comum entre estas políticas e ações voltadas para a educação superior de indígenas nestas instituições, elas possuem diferentes faces, resultantes de tensões de relacionamento entre povos indígenas e a universidade. Os ajustes feitos no decorrer dos programas emergem em grande parte do diálogo paritário entre indígenas e os não-indígenas que atuam mais próximos aos estudantes, onde o objetivo é o aperfeiçoamento local destas políticas públicas.

A experiência dos/as indígenas ao ingressar na universidade é difícil e marcante, em virtude das especificidades culturais, como os valores de coletividade próprios às suas comunidades de origem, confrontados ao individualismo que passam a experimentar na sociedade não indígena, expresso também de forma visível em todo sistema de ensino.

Esta inserção indígena no ensino superior pode ainda se expandir consideravelmente em vista ao atual quadro. Em agosto de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.711/2012 que designa 50% de vagas para alunos de escola pública e subdivididos entre pretos, pardos e indígenas com um cálculo que leva em consideração dados do último censo demográfico realizado. Isso significa, por exemplo que, a Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, que até então não mantinha nenhum tipo de política para inserção de indígenas, passa a destinar cotas para estas pessoas, em seus processos seletivos, com

¹¹ Disponível no link:

<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/viewFile/3909/3257>

cálculo que leva em consideração os dados do IBGE sobre as unidades federativas onde se localizam as universidades, neste caso, o estado do Rio Grande do Sul. Somente na cidade de Pelotas, estes mesmos dados apontam a presença de 483 pessoas autodeclaradas indígenas.

Cada grupo de indígenas universitários é heterogêneo, pois reúne diferentes etnias de diversos setores de terras indígenas, além dos estudantes que, mesmo vinculados a uma comunidade indígena, vivem nas cidades. Em cada uma destas instituições, uma rede local é constituída pelos indígenas universitários. Foi por algumas destas redes locais que circulei, redes em que os indígenas kaingang são predominantes.

2.4. Campo de possibilidades

Após concluir um curso de graduação, um indígena se depara com algumas possibilidades de inserção profissional ou, se for o caso, continuidade dos estudos em outros níveis como especialização, mestrado e doutorado. Conforme já foi abordado anteriormente, a formação de um indígena em um curso de graduação em nada se difere da formação de um não-indígena. Portanto, um indígena graduado em licenciatura em história, ou bacharelado em direito ou engenharia ambiental, por exemplo, pode atuar onde bem entender, dentro do território nacional.

Segundo Gilberto Velho (2008, p. 29) um projeto é formulado e elaborado em um campo de possibilidades que por sua vez está limitado histórica e culturalmente. Pode-se dizer que o campo de possibilidades constituído através das prioridades dos povos indígenas no Rio Grande do Sul, mais especificamente entre os Kaingang, foi essencial para busca pelo ensino superior. Como já abordado anteriormente, houve uma mudança de postura em relação à educação escolar e, conforme mencionou Augusto Silva (apud ROSA, 1998):

Parte da educação, somos diferenciados; hoje nós nos obrigamos a aprender o português porque a gente tem que saber se defender; qualquer repartição pública e falar o português. Ter voz lá dentro, saber defender as nossas terras; entender a política do governo, ter sempre essa educação diferenciada [...].

O campo de possibilidades entre os indígenas no sul do Brasil, especificamente no Rio Grande do Sul, passou por algumas mudanças e isso

possibilitou que novos projetos fossem elaborados, entre os povos indígenas desta região. De acordo com o antropólogo Sílvio Coelho dos Santos, (1975, p. 27) em uma visão macro, as sociedades indígenas não dispunham de conhecimentos que seriam eficazes na oposição em relação à dominação. Isto facilitou a expropriação de seus territórios pelas chamadas frentes de expansão.

Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios – SPI, que contribuiu para a manutenção de relações de exploração para com os povos indígenas. Segundo Sílvio Coelho dos Santos (1975, p. 28), a exploração dos recursos naturais das áreas indígenas aconteceu em grande escala, inclusive com a participação direta de funcionários do extinto SPI. Como forma de exploração das terras, funcionários do SPI arrendavam áreas para produtores locais. Os indígenas, não demoraram a sofrer ainda mais com a exploração de suas terras, que mesmo com a extinção do SPI e criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI manteve-se:

Mas, o aspecto que mais nos impressionou, foi reconhecer que os problemas de poluição e equilíbrio ecológico haviam chegado de modo inequívoco, aos indígenas. No PI Guarita, localizado no noroeste do Rio Grande do Sul, verificamos que os índios abandonaram as atividades de pescaria. “o rio não tem mais peixe bom. O que tem não se pode comer”. As plantações de soja das vizinhanças da área indígena, e as realizadas na própria área pela FUNAI, vêm sendo pulverizadas com inseticidas para a prevenção da lagarta. Tais inseticidas não só matam os insetos, como as aves que circulam pelas plantações e que, às vezes comem insetos e larvas envenenadas. Quebrando o equilíbrio pelo desaparecimento das aves, as quantidades de insetos aumentam assustadoramente. A cada novo ano, torna-se necessário aumentar as quantidades de inseticidas e, assim, a contaminação passa para a terra. Com as chuvas, parte dessa terra contaminada é levada para o rio, aniquilando também a fauna fluvial (SANTOS, 1975, p. 31).

Os indígenas que conseguiam vender seus produtos excedentes eram submetidos a uma cruel lógica de mercado, pois sabendo que necessitavam vender seus produtos, a população regional desvalorizava sua produção. A venda da força de trabalho era outra opção que restava aos indígenas, trabalhando no regime de empreitada em atividades como derrubada de mato, em plantações e colheitas nas fazendas da região (SANTOS, 1975). Décadas após as considerações de Sílvio Coelho dos Santos, este cenário em relação aos meios de produção, ao trabalho e das relações com as populações locais, em grande parte ainda se mantém. Além

do que já foi mencionado, é preciso dizer que existe a possibilidade de trabalho no comércio de cidades que fazem fronteira com as terras indígenas.

Conforme já mencionado anteriormente, houve uma mudança de postura por parte dos indígenas em relação à conquista de seus direitos, e foi isso que tencionou elementos que contribuíram para a ampliação do campo de possibilidades destes povos e a formulação de distintos projetos. Segundo o indígena Daniel Munduruku (2012, p. 107), os líderes indígenas haviam percebido que, para defender seus próprios interesses e reafirmar diferenças, era preciso uma apropriação e dominação de alguns códigos que eram impostos a estes povos.

O que se segue é uma intensa articulação em nível nacional, de vários povos indígenas que tinham em comum a luta pelo reconhecimento e pelos direitos. Esta articulação somada às alianças formadas neste contexto histórico possibilitaram a formulação de um capítulo no texto de 1988, dedicado aos indígenas. Isso marca também, ao menos em teoria, o fim da tutela do Estado em relação aos povos indígenas. Houve também um crescente aumento das organizações indígenas e dos projetos de desenvolvimento nas comunidades (LOPES, 2013; MUNDURUKU, 2012).

Com isso, o campo de possibilidades foi ampliado e surgiu a necessidade da criação de um projeto, por parte do chamado movimento indígena, a nível nacional, e também dos movimentos políticos regionais e locais. Segundo Daniel Munduruku (2012), o movimento indígena alimentou um projeto educativo que tinha como objetivo a formação de quadros para sua continuidade e também a formação da sociedade brasileira para diferentes povos indígenas. Com a formação escolar e diploma universitário, a relação entre Estado e povos indígenas começa a mudar a partir do momento em que estes começam a ter novos olhares sobre os contextos macro e micro regional em que estão inseridos.

A formação de indígenas no ensino superior está intimamente ligada a este projeto, relacionado à formação de quadros de especialistas para o movimento indígena. O que se pretende primeiramente são o entendimento e a dominação de códigos, em áreas específicas de conhecimento, como o direito, a educação e a saúde, como já pode ser visto nas páginas anteriores a partir dos dados de ingresso nas universidades públicas federais no Rio Grande do

Sul. A partir disso, busca-se uma autonomia nas comunidades, uma forma própria de gerir recursos, de gerir as instituições que atuam no interior das comunidades.

Um indígena após concluir um curso de graduação se depara com algumas opções e logo pode ser absorvido pelas estruturas das instituições de assistência aos povos indígenas como a FUNAI, a Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI, a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER, além das escolas.

A atuação profissional de um indígena vai depender de sua área de formação e da disponibilidade dentro das estruturas que atuam no interior das comunidades. Esta situação pode ser dramática, na medida em que o tempo ocioso até o momento de atuar em sua comunidade, pode ser longo. É importante ressaltar que os indígenas graduados em cursos normais do ensino superior, podem atuar em qualquer lugar do Brasil sendo suas comunidades de origem uma opção. Existe ainda a possibilidade de aprofundar o nível de formação em cursos de pós-graduação.

De acordo com Gilberto Velho (2008, p. 37) os projetos constituem uma dimensão da cultura, pois são expressão simbólica, são conscientes e potencialmente públicos e estão diretamente ligados à organização social e aos processos de mudança social. Este projeto coletivo constituído pelo movimento indígena ao longo das últimas décadas, deu origem a formação de novos atores sociais com papéis específicos dentro e fora das comunidades indígenas, como observaremos no próximo capítulo.

3. A articulação em rede através dos eventos acadêmicos

No capítulo anterior, predominantemente bibliográfico, historicizei os caminhos do ensino superior de indígenas no Rio Grande do Sul, nas universidades públicas federais, onde existem processos específicos de ingresso nos cursos de graduação. Abordei o campo de possibilidades que permitiu a construção de um projeto coletivo, em que é possível localizar o ensino superior como um dos elementos deste projeto.

Com o ingresso no ensino superior, novos atores sociais surgem e encontram seus lugares em meio à organização social dos povos indígenas, em especial, dos kaingang. Neste capítulo etnográfico, mostrarei como estes atores sociais interagem em diferentes contextos, quais seus papéis dentro e fora das comunidades e como se articulam e transitam, através de eventos organizados em diferentes esferas de discussão. Além disso, narro como emergiu a ideia de utilizar vídeo-cartas como elemento político a potencializar as redes tramadas pelos indígenas universitários.

3.1. Uma reunião entre indígenas, FURG e FUNAI: negociações sobre um processo seletivo específico

Relato uma das situações que, pelo seu tema central, é cada vez mais conhecida da agenda de articulações dos indígenas. Trata-se da educação universitária para os povos indígenas, fato histórico recente no sul do Brasil, debatido em uma reunião com caráter de assembleia no município de Passo Fundo. Este tipo de acontecimento é parte de um processo de consulta e participação das comunidades indígenas na escolha de cursos regulares de graduação, em que a Instituição de Ensino Superior – IES oferta vagas geradas especificamente para serem preenchidas por indígenas. Estas vagas específicas compõem um edital de processo seletivo, um dos principais elementos de acesso neste tipo de política pública voltada para educação formal de ensino superior.

Na manhã do dia 19 de setembro de 2012, na sala de reuniões do prédio da Coordenação Regional da FUNAI, em Passo Fundo – RS tomava

forma uma reunião entre indígenas, representantes da FURG e da FUNAI. Aos poucos, as pessoas chegavam, e logo se configurou um cenário distinto. Em outras reuniões com o mesmo objetivo, que também tive a oportunidade de acompanhar, havia a presença de famílias inteiras, e também de algumas lideranças. Desta vez, em Passo Fundo, o número de lideranças políticas era expressivamente maior, predominando na reunião.



Figura 3. Seqüência de imagens da Reunião entre indígenas, FUNAI e FURG, na cidade de Passo Fundo – RS (19 de setembro de 2012). Foto: Alessandro Barbosa Lopes





Por sugestão de uma representante da FURG, todos/as se apresentaram. O grupo de pessoas ali reunidas estava formado por lideranças indígenas, indígenas estudantes da FURG, estudantes não indígenas, professores/as indígenas, funcionários/as da FUNAI, membros da FURG, estudantes de pós-graduação e candidatos/as a vagas na FURG.

A dinâmica do encontro consistia em dois blocos. No primeiro, foi apresentado o Programa de Ação Inclusiva, meio pelo qual os indígenas realizam o ingresso nessa universidade. O segundo bloco foi reservado às demandas por parte das comunidades indígenas, preconizadas pelas vozes de suas lideranças tradicionais.



Iniciada a reunião, uma das representantes da FURG fala sobre o Programa de Ação Inclusiva. Partindo de uma visão geral, cita também as ações promovidas para evidenciar a cultura dos/as indígenas universitários para os outros discentes e docentes da universidade, além da comunidade em geral.

A cada fala alguns pontos são destacados pelos membros da FURG no sentido de demonstrar as mudanças do programa. As intervenções por parte das lideranças são feitas freqüentemente, hora no sentido de esclarecer alguma dúvida, hora no sentido de cobrar e discutir algum ponto, tanto no que diz respeito ao acesso, quanto à permanência dos/as indígenas universitários na FURG e, conseqüentemente, na cidade de Rio Grande.

No segundo momento, a presença de não indígenas foi vetada para que entre si, os/as indígenas pudessem debater e decidir em quais cursos a FURG deveria disponibilizar vagas. Posteriormente, a reunião se abriu novamente a todas as pessoas interessadas em participar. Logo, as demandas (entre elas a de cursos) foram apresentadas para o público pelos/as discentes que já estudam na FURG. Sobre estes/as alunos/as é importante mencionar que participantes de forma ativa mantinham uma relação de mediação, porém não se restringiam a isto.

Enquanto grupo, os/as indígenas universitários colocavam em pauta alguns de seus anseios, como a questão do local da prova, por exemplo. Solicitaram e defenderam a mudança do local em que seria aplicada a prova. No primeiro vestibular, a prova foi sediada na cidade de Rio Grande, e nos seguintes, ela passou a ser feita em Passo Fundo e Porto Alegre. Negociaram para que a prova voltasse a ser realizada na cidade de Rio Grande e também em Porto Alegre, com o argumento de que é muito importante para o/a candidato/a à vaga conhecer (se assim desejar) a cidade onde vai morar durante os próximos anos de curso, caso seja aprovado.

Nesta ocasião, o transporte dos candidatos para a cidade de Rio Grande ficou a cargo da FUNAI. Maria Inês Freitas, indígena kaingang graduada em pedagogia pela UNIJUÍ (ROSA;FREITAS, 2003) e funcionária da

FUNAI não deu certeza de que teriam recursos disponíveis para isso, mas assumiram tal compromisso com as comunidades indígenas.



Em seguida, a lista de cursos em que os/as indígenas solicitavam vagas foi apresentada. Algumas opções ainda estavam em aberto, norteadas por dúvidas com relação às formações em Engenharias, por exemplo. Alguns indígenas preferiam vaga no curso de Engenharia Civil, enquanto outros preferiam no curso de Engenharia Mecânica. De forma breve, um dos representantes da FURG fez um maior detalhamento sobre estes dois cursos para que, com mais informações, chegassem a um consenso.

Momentos antes de finalizar a lista de cursos de ensino superior demandados por parte dos indígenas, quando a reunião chegava ao fim, uma das lideranças chama a atenção para outro critério que influencia na escolha de cursos. Segundo este indígena: “Não vale a pena escolher na FURG curso que a gente tem em outra região!”. Esta fala não demonstra apenas mais um critério utilizado na escolha de cursos; ela remete à existência de outros

programas semelhantes a este gerido pela FURG, em outras IES do Rio Grande do Sul, como UFRGS, UNIPAMPA e UFSM.

Toda essa performance dos diferentes atores sociais em torno de uma assembléia de negociações e ajustes em um programa de acesso e permanência de indígenas na universidade – neste caso, gerido pela FURG – se empenha na implantação e manutenção de uma nova norma, ou seja, de uma outra possibilidade de escolhas, ao mesmo tempo social e individual, destes indígenas.

3.2. Seminário Educação Superior de Indígenas: balanços de uma década e subsídios para o futuro

Em Brasília, durante os dias 25 e 26 de novembro de 2013 aconteceu o seminário Educação Superior de Indígenas: balanços de uma década e subsídios para o futuro, que como o próprio título propõe, teve como objetivo realizar um balanço de uma década de diferentes linhas de inserção de povos indígenas no ensino superior e a partir disso, traçar metas para os anos seguintes.

A programação foi composta por uma conferência, duas mesas e quatro grupos de trabalho, o resultado destes dias de discussão foi um documento com propostas aos poderes públicos, em relação às ações voltadas ao ensino superior de indígenas no Brasil. Em pauta, assuntos como acesso, permanência, graduação, pós-graduação, conquistas e desafios dos indígenas no ensino superior. Participaram diversos pesquisadores envolvidos com o ensino superior de indígenas no Brasil, representantes do MEC, representantes de universidades federais, indígenas que estudam na pós-graduação, e universitários indígenas. Embora no Rio Grande do Sul quatro universidades federais possuam ações relacionadas ao ensino superior de indígenas, nenhuma participou deste seminário. Os Grupos de Trabalho – GT, que fizeram parte das discussões foram os seguintes: GT 1 – Acesso, permanência e sucesso de indígenas no ensino superior, GT 2 – Licenciaturas interculturais indígenas, GT 3 – Formação universitária e GT 4 – Indígenas nas pós-graduações.

Durante a mesa de debate sobre a pós-graduação, Fúlvia Rosemberg, professora da Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, apresentou uma série de dados sobre indígenas na graduação e na pós-graduação, com base no Censo Demográfico de 2010 do IBGE. Em geral, segundo os dados apresentados por Fúlvia, no Brasil existem 286. 583 indígenas estudantes. Destes, 11.295 estão matriculados em cursos de graduação e 453 estudam em cursos de pós-graduação. Segundo o próprio IBGE, a população indígena é de 896 mil pessoas, ou seja, 0,1% da população indígena chegaram a pós-graduação e outros 1,4% à graduação.

Isto pode ser interpretado como uma necessidade de estender as ações voltadas à graduação, também para a pós-graduação, pois é necessário que indígenas possam ocupar cargos de docência em universidades em todas as regiões do Brasil.

Direciono esta narrativa para o GT 1, no qual participei na condição de relator. Este GT foi coordenado pelo antropólogo Jocélio Teles dos Santos, professor da UFBA, e pesquisador de temas como ações afirmativas. Como relatores o GT contou com Marcos Paulo, pesquisador ligado ao LACED, além de mim. Participaram deste GT: Adenilson Alves de Sousa – Universidade Federal do Oeste do Paraná – UFOPA, Alair Domingues de Souza – FUNAI, Antonella Tassinari – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Avanilson Karajá – Universidade Federal do Tocantins – UFTO, Carmem Lúcia da Silva – Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Jussara de Pinho – Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, Nina Paiva Almeida – FUNAI, Núbia Batista da Silva – Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena – CGEEI/MEC, Rivanildo Cadete Fidelis – Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI/RR, Rosani Fernandes – Universidade Federal do Pará – UFPA, Shirley Miranda – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Valéria Augusta Weigel – Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Wagner Roberto do Amaral – Universidade Estadual de Londrina – UEL, Jairo José Campos da Costa – Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Rayanne Cristine Máximo França – UNB, Eva Ferreira – Universidade Católica de Dom Bosco – UCDB e Sulsete Gervásio Monteiro – UNB.



Um grupo composto por indígenas e não indígenas, de diversas regiões do Brasil, relatavam diferentes experiências em relação ao ensino superior de indígenas. Cada região do Brasil possui experiências específicas em relação a formação de indígenas no ensino superior, o que significa que existe a necessidade de que cada programa de ações afirmativas se adéque às especificidades culturais regionais. Portanto, as proposições sobre acesso, permanência e sucesso de indígenas no ensino superior foram elaboradas em grupo a partir dessa multiplicidade de experiências de diferentes contextos. A seguir, apresento estas informações divididas em tópicos.

Acesso:

- Manutenção e fomento de sistemas de ingresso diferenciado na graduação, independente da lei de cotas;
- Formas de ingresso distintas do formato vestibular;
- Cautela na cobrança de língua indígena escrita como critério de acesso;
- Cautela no critério índio aldeado para acesso;
- Programas de preparação para ingresso em cursos de pós-graduação;

Permanência:

- Acesso a bolsas, através de editais específicos para estudantes indígenas;
- Acompanhamento acadêmico;
- Bolsa permanência para as IES estaduais, IFES e comunitárias;
- Consideração das diferenças regionais para valor da bolsa permanência;
- Criação de práticas de convivência intercultural nas universidades;
- Criação de programas de tutoria envolvendo o sistema de pós-graduação;
- Financiamento do deslocamento dos acadêmicos para as aldeias;
- Fomento à contratação de egressos como tutores;
- Garantia de moradia aos indígenas nas IES;
- Organização de ciclos interculturais de formação acadêmica;
- Realização de termos de cooperação entre MEC e SESAI para atendimento da saúde do indígena universitário.
- Recursos específicos destinados à aquisição de material didático e eletrônico.

Foram também elaboradas propostas direcionadas ou ao menos que competem às instituições de ensino superior e ao Ministério da Cultura.

Ministério da Educação e Cultura - MEC

- Ações induzidas via territórios étnico educacionais;
- Apoio a publicações dos indígenas;
- Criação de secretaria de educação escolar indígena no MEC que atenda demandas dos povos. Fomentar a divulgação de resultados de pesquisas desenvolvidas por estudantes indígenas;
- Apoio à participação em eventos científicos (nacionais e internacionais) e publicação;

- Criação de um espaço virtual para publicação sobre ações de acesso e permanência de indígenas nas universidades, abrigado pela SECADI;
- Inclusão de definições específicas no Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, para assistência estudantil dos estudantes indígenas.
- Mapeamento das ações afirmativas para indígenas.

Instituições de Ensino Superior – IES

- Criação de espaços coletivos de discussão e convivência para indígenas, dentro das IES, que permitam a presença das lideranças indígenas;
- Criação de fórum para troca de experiências;
- Formação sobre culturas dos povos indígenas, para docentes de IES, com visitas a aldeias e participação de lideranças indígenas no curso de formação;
- Garantia da transferência de indígenas entre IES;
- Pensar em cursos específicos conectados com temáticas dos povos indígenas;
- Reflexão e reformulação das matrizes curriculares dos cursos de graduação, a partir das diferenças culturais, valorizando a cidadania indígena.

É evidente que existe uma grande diferença entre aquilo que existe e o que de fato acontece, em termos de ações voltadas ao ensino superior de indígenas e aquilo que se pretende. A troca de experiências no Rio Grande do Sul acontece de forma não institucionalizada, mas sim articulada pelas redes de relações, de maneira informal. Por parte dos indígenas, esta troca de experiência acontece também no momento em que universitários de diferentes instituições de ensino residem numa mesma terra indígena, e também no período de férias, quando encontram-se e conseqüentemente conversam sobre suas experiências individuais. Seja por parentesco ou por afinidade, as redes de relações locais ligam-se umas às outras, como mostrarei a seguir.

3.3. III Jogos dos Povos Indígenas do Rio Grande do Sul e III Fórum de Educação e Territorialidade Indígena: as relações de diferentes atores sociais dentro de uma comunidade

A T.I. Guarita sediou em 2014 a terceira edição dos jogos dos povos indígenas do Rio Grande do Sul. Um evento que se estendeu por quatro dias, de 3 a 6 de abril, no setor Km 10, da rodovia RS-324. Membros de cerca de 15 T.I's foram convidadas¹² para participar dos jogos, reunindo indígenas Kaingang e Guarani. Durante estes dias, várias atividades foram desenvolvidas, e o caráter político e educativo permeou todo o evento. Os jogos eram compostos por atividades como: arco & flecha, arremesso de lança, pesca, cabo de força, corrida e natação. Homens e mulheres participavam das competições, mas separadamente. A realização do evento ficou por conta da Fundação de Esporte e Lazer do Rio Grande do Sul – FUNDERGS e da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Também como uma atividade dos jogos, foi realizado um fórum de educação e territorialidade indígena, em que palestrantes indígenas e não indígenas, debatiam temas como educação escolar, direitos dos povos indígenas, terra e territorialidade. Nas mesas, havia lideranças indígenas, professores indígenas, representante do COMIN, representante do governo do estado e também alguns candidatos a deputado federal e estadual, nas eleições de 2014.

Os setores da T.I. Guarita construíram casas provisórias, para receber os participantes de outras terras indígenas. Cada setor ficou responsável por construir uma casa. Estas casas eram feitas de taquara, com telhas comuns ou então de taquara, com as paredes revestidas em lona preta, como pode ser observado em outras comunidades indígenas. Elas foram construídas ao lado da arena onde aconteceria parte dos jogos e das apresentações de dança.

¹² Comunidades de São Miguel das Missões, Serrinha, Lomba do Pinheiro, Inhacorá, Mato Preto, Ligeiro, Ventarra Alta, Iraí, Votouro, Nonoai, Rio dos Índios, Cacique Doble e Salto do Jacuí.

Na cerimônia de abertura, aconteceu um desfile de representantes das terras indígenas que participavam dos jogos e cerimônias de cantos e danças, promovidas por escolas da T.I. Guarita. As lideranças indígenas discursaram, inicializando oficialmente os jogos. É preciso mencionar que a maioria dos participantes eram jovens, em idade escolar, e alguns universitários. Os indígenas ligados à escola desempenharam um papel de mediadores neste evento. Embora os jogos fossem dos povos indígenas, existia uma dimensão de promoção da cultura kaingang e guarani para os não indígenas que visitariam a T.I. Guarita em algum momento do evento. Daniela Sales, kaingang graduada em letras pela UNIJUÍ, apresentada no capítulo um, foi uma das organizadoras do evento:

A gente pensou em temas que fossem do interesse. Acho que deu certo, porque você discutir isso e propiciar as oficinas... As oficinas a gente tinha pensado "Ah! Vamos fazer as oficinas então, as comidas, as histórias, pintura, e daí cada escola daqui do Guarita vai trazer uma turma de alunos.". E aí disseram "Por que, se vocês já trabalham com eles? Vocês tem que fazer pra mostrar pros de fora". Mostrar que a gente tem isso e que isso é trabalhado nas escolas. E foi o que a gente fez, montou as oficinas e convidou as escolas de fora. Por isso que foram as escolas de fora. E o fórum deveria ter um ou dois representantes de cada terra indígena e claro que não foi todo mundo.

Estas oficinas mencionadas por Daniela, aconteciam em paralelo ao fórum de educação, em uma tenda montada ao lado do auditório onde aconteciam as discussões do fórum. Diversas atividades aconteciam ao mesmo tempo, pois a organização dos horários já estava pré-estabelecida.

Outra coisa que acho que vai mudar... Isso é questão política, os jogos são política, tanto é que o pessoal da FUNDERGS estavam ali "Ah, ano que vem a gente não sabe se vai ter", porque troca governo e cai. Mas eles também vão aprendendo, eles também não sabem, então cada ano tu vai melhorando. Pro próximo ano a gente tem outras ideias. Que nem essa comissão. Essa comissão pode definir várias questões, porque nós organizamos, mas quem dava o "ok" eram eles [FUNDERGS]. Eu era contra, pra mim as oficinas deveriam ser no horário inverso, eu tava lá no fórum, mas eu queria tá vendo como que era a repercussão [das oficinas]. A minha irmã, a outra, que trabalhou com histórias e narrativas indígenas, disse que as criancinhas ficaram encantadas, com ela contando a lenda da mandioca, como que surgiu a lenda da mandioca, como é a organização hoje. A gente produziu histórias maravilhosas. Mas a FUNDERGS não permitia que você fizesse as oficinas, tinha que ser ali, naquele horário. Então nós organizamos, mas organizamos o que eles pediram. (...) Mas cada vez a gente vai aprimorando e aprendendo, e eles também e agora com essa comissão que eles querem criar, automaticamente quem vai organizar e definir a programação vai ser nós mesmos. Ou seja, quatorze representantes. Acredito que isso vai mudar muitas coisas, vai melhorar muito mais.

Verbas desnecessárias podem ser revertidas pra outras, tipo aquele mundarel de universitários, que nem conhece o que é indígena, não conhece nada, por que aquilo? Então pega os universitários indígenas, pode ser de qualquer lugar, mas que seja indígena e coloca a trabalhar ali. Mas enfim, pelo menos tem os jogos pra divulgar a cultura, que foi uma ideia que pode ser melhorada e eles deram essa abertura de criar a comissão. Os jogos eles tiveram papel fundamental e tu pode perceber que ali foi todo um trabalho de organização entre professores, comunidade. Por isso eu digo que tudo que tem numa terra indígena a escola tá no meio. Os professores, escola e saúde.

Ou seja, nesse sentido, como mostra Daniela, os universitários indígenas se aproximam do papel dos professores, dentro da organização social. Eles desempenham, entre outros papéis, o de mediação de relações para fora das comunidades indígenas, entre indígenas e não-indígenas. Contudo, estas mediações são realizadas com a atenção das lideranças, ou seja, estes mediadores não agem de forma independente. Em meio a toda mediação e interação de diferentes atores sociais indígenas e não indígenas, durante os jogos, Daniela e Sara (esta igualmente apresentada no capítulo um) através do papel que exerciam naquele momento, tiveram de promover uma aproximação e possível entendimento da equipe da FUNDERGS e as apresentações por parte das terras indígenas.

Daniela: Cada dança, cada apresentação. Os do Rio dos Índios, aqueles que eles botaram as bordunas, eles iam apresentar o *kuiã* e depois o *kuiã* ia abençoar eles pra guerra. A última dança era a do Salto do Jacuí, porque tinha a primeira e a segunda parte. A primeira parte era do *kuiã* apresentando seus *jagrê*, que eram seus animais, os espíritos que auxiliam na cura. E a segunda parte era do ritual da guerra, eles vencendo. A gente foi entrevistando o professor Jair, ele contou pra nós e nós montamos [o protocolo de encerramento]. Na apresentação do Rio dos Índios eles queriam apresentar o poder da espiritualidade, que o *kuiã* tem, contra os males que existem. A vida dos remédios. Eles queriam demonstrar nessa dança que o centro da sabedoria kaingang é o *kuiã*, que não adianta você procurar a sabedoria em outros lugares, porque a explicação tá nos *kuiã*. E é verdade, se você for analisar, o que o *kuiã* faz, ele sabe tudo sobre ervas medicinais, ele sabe plantar, sabe o período certo. “Quem disse que você precisa fazer agronomia pra saber o período certo, se o *kuiã* sabe?” Ele disse isso pra nós. Então eles iam fazer uma apresentação onde eles iam fortalecer o saber do *kuiã*. Os de Iraí iam se apresentar e ele explicou bem pra mim. Iam ter os guerreiros que vão lutar pela terra e esse ritual de luta pela terra representa a união dos *kamé* e dos *kayru*, e a pintura do corpo deles vai refletir isso, as duas metades.

Sara: Ele explicou bem, que ia acontecer o ritual e eles iam se caracterizar com as duas metades, no corpo. Porque tu vê bem, essas coisas aqui [aponta para uma esteira de palha] é grafismo, porque as metades que você pertence, é só os risquinho e as bolinha.

Ele disse isso pra nós. Disse “nós não queremos representar o artesanato, nós queremos representar as metades”.

Os *kuiã* (ou *kujá*) segundo Rosa (2007, p. 2 e 3) são os curandores kaingang, que trabalham pelo bem-estar destas pessoas, são os únicos que podem transitar pelos três níveis do território xamânico (subterrâneo, terra e mundo do alto) de acordo com a cosmologia kaingang.

Daniela e Sara, através de suas considerações sobre algumas atividades dos Jogos dos Povos Indígenas do Rio Grande do Sul, nos oferecem mais elementos para visualizar como diferentes lógicas operam no mesmo espaço, sem sobreporem-se uma à outra. Existe uma comunicação e interação entre diferentes posições.

De forma mais analítica, pode-se dizer que toda a cultura é distributiva, segundo Fredrik Barth (2000, p. 132). Antes de investir nesta afirmativa, a partir dos elementos empíricos dos quais dispomos, é preciso pontuar algumas considerações deste autor sobre a cultura:

A realidade de todas as pessoas é composta de construções culturais, sustentadas de modo eficaz tanto pelo mútuo consentimento quanto por causas materiais inevitáveis. Esse consentimento, ao que tudo indica, está incrustado em representações coletivas: a linguagem, as categorias, os símbolos, os rituais e as instituições. (Barth, 2000, p. 111)

Barth argumenta que existem padrões culturais, e que estes padrões culturais podem ser resultado de processos sociais específicos e que não são necessariamente (ao menos de forma funcional e estrutural) necessários para as operações simbólicas e expressivas de uma cultura. Sobre a construção cultural da realidade, Barth (2000, p. 112) considera que esta construção é feita a partir de diversas fontes, pois as pessoas transitam por universos com discursos múltiplos.

Entre os indígenas universitários, um encontro em maior intensidade com esta multiplicidade de discursos acontece no momento em que ingressam em uma instituição de ensino, e é neste momento em que também suas redes de relações ficam mais abertas. Isto faz com que ampliem suas categorias de entendimento, o que favorece esse papel de mediação de relações entre os indígenas e não indígenas.

Isso não significa que não existam conflitos no interior deste cenário cultural, pautado por normas distintas e em certos momentos até rivais, no que se refere a hierarquias e modelos de educação escolar, por exemplo. Cada ator social tem uma posição definida dentro da comunidade e a ele são distribuídas tarefas, de acordo com sua posição, seu papel. Embora não tenha elementos consistentes o suficiente para demonstrar etnograficamente, é possível mencionar que não são raros os relatos sobre divergências entre indígenas universitários e lideranças indígenas. Alguns espaços de discussão coletiva funcionam também como um entendimento entre estes atores sociais com posicionamentos distintos dentro de uma comunidade, como veremos a seguir.

3.4. I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas: o encontro e fortalecimento das redes

A Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, em 2013, quando sediou o I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, possuía 77 indígenas universitários, de diversas etnias que, com o apoio de aliados dentro da UFSCAR e com a coordenação da professora Clarice Cohn, realizaram este primeiro grande encontro, de 2 a 6 de setembro. Centenas de indígenas participaram, transformando, durante estes dias, o cenário do campus da UFSCAR e do teatro Florestan Fernandes.

Segundo o relatório final, 52 etnias¹³ estavam representadas neste evento, através de universitários de 27 instituições de ensino superior¹⁴. Do estado do Rio Grande do Sul, alunos da UFSM, UFRGS, UNIPAMPA e FURG participaram do evento. O evento foi composto por Mesas que debateram temas como: saúde, direitos, educação escolar, pesquisa em territórios indígenas, movimento indígena, ações afirmativas e formação universitária. Em todas as Mesas de discussão existiu a participação de indígenas.

¹³ Arapiun, Atikum, Baniwa, Baré, Borari, Bororo, Desana, Gavião, Guajajara, Guarani, Iny Karajá, Javaé, Kaiowa, Kaimbé, Kalapalo, Kambeba, Kaingang, Karajá, Karipuna, Kariri, Kinikinau, Kiriri, Koiupancá, Krako-Kanela, Makuxi, Manchineri, Manoki, Mayoruna, Palikur, Pankararu, Pataxó, Piratapuya, Rikbaktsa, Shanenawa, Suruí, Tariano, Tembé, Terena, Tukano, Tupinambá, Tupiniquim, Tuxá, Umutina, Waiãpi, Wapichana, Wassú cocal, Xavante, Xerente, Xokleng e Xukuru de Ororubá

¹⁴ UnB, UCDB, UFBA, UFMG, UFRGS, UNIR, UNIFAP, UFMS, UFPA, UFAC, UFSM, UFRR, UFPR, UFSC, FURG, UFGD, UEMS, UEL, UNIOESTE, UNIPAMPA, UNEB, UFSCar, UEA, UFMT, UNEMAT, USP e UFOPA.

Além das Mesas, do lado de fora do auditório Florestan Fernandes, local onde foi realizado o evento, em exposição, havia uma mostra de fotografias. O saguão do prédio da reitoria também recebeu uma exposição fotográfica sobre os indígenas Pankararu, de autoria de Paulo Henrique da Silva, indígena Pankararu, aluno da UFSCAR. Além disso, comunicações orais foram apresentadas durante uma tarde. A abertura do evento foi marcada por uma série de cantos e danças, no palco do auditório. Existia um grande sentimento de orgulho étnico, e ao longo do evento surgiram diversas apresentações de cantos e danças, de forma espontânea.

Este foi um evento de indígenas para indígenas, em que discutiram uma série de questões latentes no atual e desfavorável cenário para os povos indígenas, no Brasil. Ao fim de cada mesa redonda, o microfone era aberto a perguntas ou a considerações e nesse momento, eram incontáveis as falas que surgiam da platéia. Ao fim da Mesa sobre ações afirmativas, diversos indígenas universitários se apresentaram para os demais e relataram brevemente em qual universidade estudavam, como era a forma de ingresso e em quais condições se mantinham na universidade. Neste momento, os protagonistas desta etnografia, Sheila, estudante da FURG, Onório, da UNIPAMPA e o kaingang Dorvalino, que naquele momento era formando em Pedagogia na UFRGS, apresentaram-se junto aos demais.

Uma aluna da UFSCAR, Mayara, indígena Terena, responsável por mediar as falas dos participantes do evento, repentinamente, logo após intervir com relação ao tempo esgotado de uma exposição oral em curso, fez o uso da palavra e advertiu todos os “parentes” que estavam no auditório, que, antes de serem pesquisadores, universitários, etc., são indígenas. Com base nessa declaração, adotei a designação êmica de “indígenas universitários” para referir-me aos sujeitos deste estudo: indígenas que estudam em Instituições de Ensino Superior (IES).



Figura 4. Indígenas universitários alunos da UFSCAR na abertura do I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas. Foto: Alessandro Barbosa Lopes

Na mesa sobre o movimento indígena no Brasil e as contribuições para a formação de indígenas, compostas por três indígenas das etnias Terena, Xucuru e Marubo, o censo de auto-reflexão foi preponderante. A mesa pontuou a ameaça aos direitos dos povos indígenas que representa a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215, que transfere ao Congresso Nacional a tarefa de oficializar terras indígenas, unidades de conservação e territórios quilombolas. Além disso, foi destacado o cenário político desfavorável em que os povos indígenas vivem, com constantes ameaças em relação a suas terras, tanto pelos processos de demarcação, extremamente vagarosos quanto pela pressão que sofrem dos empreendimentos energéticos que visam se instalar em terras indígenas.

Os indígenas com uma atuação política mais ligada à militância, criticaram os indígenas universitários como um todo, alegando que “a militância deve ser trabalhada” ressaltando a dimensão coletiva da formação de indígenas no ensino superior. Além disso, pontuaram a necessidade de valorizar os professores indígenas, os anciãos e também os próprios militantes. O que se deseja é “uma articulação de jovens para somar no movimento”, ou seja, deseja-se uma formação universitária que não seja desconectada ou ao

menos que não desconecte os jovens indígenas das realidades de suas comunidades e também dos cenários políticos de militância, macro e micro regional. A formação de indígenas em contabilidade foi algo apontado pelos militantes do movimento indígena, diagnosticando que precisam de contadores.

Alguns argumentos por parte dos indígenas universitários foram apresentados. Um jovem justificou que eles (os universitários) se afastam temporariamente do movimento indígena porque a academia (universidade) cobra demais. Além disso, não pretendem ocupar o lugar de quem já faz a luta, dando a entender que buscam por outros espaços de atuação.

De fato, existe uma enorme pressão exercida sobre os universitários indígenas, o que por muitas vezes acaba por prejudicar o desempenho no avanço dentro dos cursos de graduação. Como já mencionei nos capítulos 1 e 2, o ensino superior de indígenas surgiu como um projeto coletivo. No momento em que um jovem deixa uma comunidade para estudar em uma universidade, pesa sobre sua responsabilidade o fato de que ele ou ela representa um povo e uma comunidade. Além disso, prestam esclarecimentos para as lideranças sobre o desenvolvimento dos estudos na universidade, sobre suas impressões em relação à experiência vivida.

Um estudante do último semestre do curso de Agronomia na Universidade de Brasília – UNB, informou que havia adquirido uma “bagagem” e que esperava conseguir contribuir com o movimento indígena. Outro estudante, da etnia Bororo, fez uma interessante comparação entre os indígenas universitários e um jogo de xadrez. Segundo ele, é preciso saber colocar as peças nos lugares certos, ou seja, é preciso saber onde colocar os indígenas graduados e pós-graduados. Segundo os indígenas universitários, as organizações indígenas talvez não tenham estrutura física para atender aos povos indígenas. Fica evidente a visão crítica de todos atores sociais envolvidos na formação universitária de indígenas. Isto aconteceu em todas as mesas de discussão do evento, e também durante as comunicações orais.

Sobre as comunicações orais, havia a inscrição de trabalhos de não indígenas, que quando eram apresentados, precediam um pedido de licença aos indígenas que estavam assistindo, ou seja, parte dos pesquisadores não indígenas que apresentou trabalho neste evento, o fez com cautela, devido a presença majoritária de indígenas, não somente na platéia

mas também apresentando suas reflexões em projetos desenvolvidos durante a graduação.

Ivanuza da Silva Pedro, aluna da licenciatura intercultural indígena Teko Arandu, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, apresentou uma proposta de dicionário temático da língua Kaiowá, através da aproximação e experiência com os velhos da comunidade de Panambizinho, que está localizada no município de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul. Um indígena universitário aluno da Universidade Federal da Bahia – UFBA, apresentou reflexões críticas por parte dos indígenas que estudam nesta instituição, sobre inserção, acesso e permanência. Segundo este estudante, “foi uma política para os indígenas e não com os indígenas”. Na UFBA, os indígenas se aproximam dos movimentos estudantis para pressionar a reitoria e obter algumas conquistas. Um exemplo apresentado foi Programa de Educação Tutorial – PET Indígena, que foi constituído nesta universidade. A apresentação desta comunicação oral foi finalizada com o seguinte fragmento de um manifesto escrito pelos indígenas que estudam na UFBA:

Percebemos que a comunidade universitária ignora a realidade e luta dos povos indígenas. Mas não saímos das nossas aldeias para enfrentar esse mundo acadêmico em vão!!! Se a universidade não está preparada para nos receber, nós vamos prepará-la. (“Xôça” Manifesto – Estudantes Indígenas da UFBA, 04 de setembro de 2013 – I ENEI)

Lélia, indígena Xakriabá, estudante de Ciências Sociais, expôs seu trabalho sobre pintura corporal. Segundo Lélia, a arte rupestre tem sido transferida para os corpos indígenas e é uma forma de ensinar e aprender, dentro e fora da escola. Para ela, a universidade também forma lideranças, e existe uma forte ligação entre a pintura corporal e o espírito, conectando esta consideração com as lutas políticas. Lélia apresentou uma breve narrativa de uma liderança indígena, sobre uma das mobilizações do abril indígena, onde apenas duas pessoas foram impedidas pelos demais indígenas de entrar no Congresso Nacional, pois seus corpos não estavam pintados, ou seja, não estavam ritualizados para aquele confronto.

Onório de Moura, indígena kaingang que estuda no Curso de Engenharia de Software no campus da cidade de Alegrete, da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, apresentou um trabalho sobre inclusão digital.

Onório propõe, a partir de sua experiência enquanto acadêmico deste curso e monitor de um laboratório de informática na cidade de Alegrete – RS, a inclusão digital de estudantes de educação básica da comunidade de Serrinha, promovendo o diálogo entre tecnologia e cultura kaingang.

No final deste encontro, foi redigido coletivamente um documento com uma série de considerações, reivindicações, que foi entregue em mãos para o então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, durante a cerimônia de lançamento dos territórios etnoeducacionais, no Ministério da Cultura – MEC, em Brasília.

Pode-se dizer que o I Encontro Nacional de Estudantes indígenas foi um marco na organização e articulação dos universitários indígenas no Brasil. Durante o evento, diversos diálogos ocorreram entre diferentes gerações, que atuam em diferentes esferas. Os indígenas que ingressam na universidade ampliam uma visão crítica, que ao contrário do que se pode pensar, já existe antes mesmo do ingresso, através da vivência e educação transmitidas pelas famílias, dentro ou fora das comunidades indígenas.

Além disso, este evento promoveu uma aproximação entre as redes de indígenas universitários. Alunos da UFSM, UNIPAMPA, FURG e UFRGS participaram do evento e alguns não se conheciam até esta ocasião. Saber o que está acontecendo em um contexto macroregional também foi algo extremamente importante, que somado ao forte sentimento de coletividade em torno da formação no ensino superior, aproximou os grupos de estudantes.

Deste encontro e da aproximação destas redes, emergiu a ideia de realizar vídeo-cartas, como veremos no fim deste capítulo.

3.5. As redes

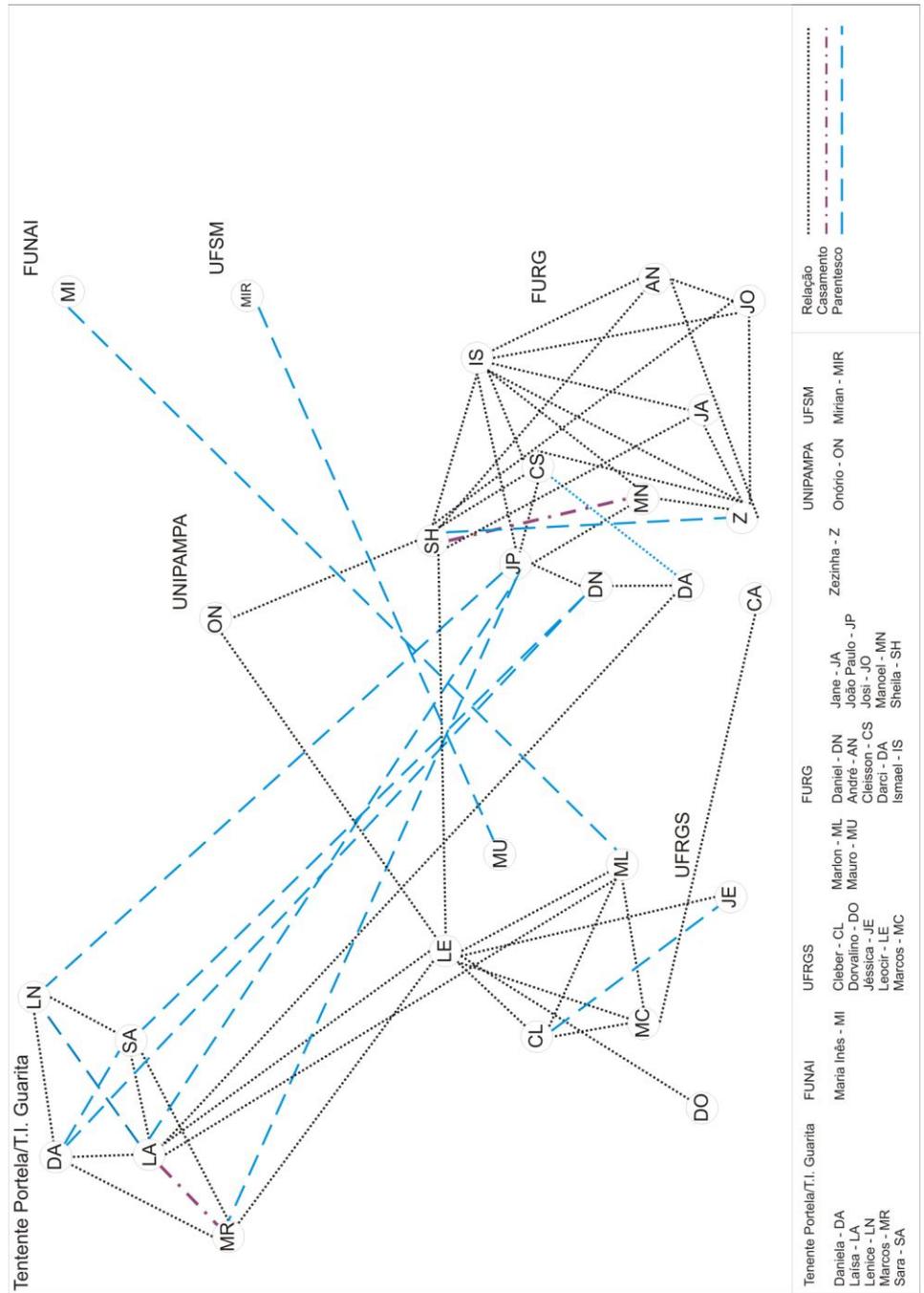
A partir das considerações que formulei nos capítulos 1 e 2, e dos apontamentos etnográficos nos tópicos anteriores deste capítulo, percebe-se que, ao transitar por um campo multisituado (MARCUS, 2001), composto por deslocamentos transinstitucionais, do urbano ao rural, em eventos científicos, políticos, culturais, circulei também por redes de relações de alguns atores

sociais. O que apresentarei a seguir, não se trata de uma formulação gráfica exaustiva e sequer um mapeamento completo de tais redes.

Esta tarefa demandaria um tempo que excederia os limites desta pesquisa. Devo advertir o leitor de que este campo de pesquisa passa por alterações significativas em curtos espaços de tempo. Existe também um trânsito entre os atores sociais por entre as redes de relações locais, ou seja, um determinado universitário indígena que no momento em que estive em trabalho de campo, estudava em uma determinada universidade, ao final deste texto, já pode ter migrado para outra instituição.

Deve-se também ficar atento para os casos de abandono e desistência da vida acadêmica, que infelizmente não são raros, mas que podem ocorrer devido aos imponderáveis da vida real (MALINOWSKI, 1975) e a qualquer infortúnio possível à vida de um universitário indígena, como a outro qualquer. Existem também atores sociais não indígenas, que fazem parte das redes, mas que não tive acesso ao longo desta pesquisa. Tais atores sociais são funcionários de organizações indigenistas, professores universitários, membros de organizações indígenas, técnicos administrativos das instituições de ensino, estudantes não-indígenas que mantêm uma relação próxima, de afinidade, pesquisadores em áreas como antropologia, educação, história e estudantes indígenas que ainda não ingressaram no ensino superior.

Para tornar isso possível, utilizo como ponto de partida as orientações de Barnes (2010) ao refletir sobre níveis de política não especializados e processos políticos de manifestação transinstitucional. Barnes utiliza deste instrumento analítico para descrever os usos de laços de parentesco, pessoais e amizades em uma comunidade norueguesa. O esforço gráfico a seguir, é uma tentativa de visualizar de forma parcial e limitada, relações também de amizade, parentesco e pessoais, que se formam em cada rede de relações construída nos espaços anteriormente referidos nesta pesquisa.



Como pode ser observado, estabeleci três tipos de relações entre os atores sociais. As relações de amizade, as relações de parentesco e as relações de casamento. É visível a quantidade de conexões de parentesco entre indígenas que estão dentro ou próximos das terras indígenas e

universitários indígenas. Outro ponto que deve ser observado é a quantidade de relações de parentesco dentro de uma mesma rede local. Isso tem se mostrado uma tendência, pois, gradativamente, membros de uma mesma família ingressam em uma mesma instituição de ensino.

Isto se deve à dimensão coletiva do ensino superior de indígenas, como já foi apontado anteriormente. Algumas vezes, o universitário desloca-se com sua família, da comunidade ou cidade onde mora, para a cidade onde deverá estudar. Em certos casos, alguns familiares deslocam-se até mesmo antes de ingressar na universidade.

Existe também a indicação de que estas redes articulam-se, tanto regional quanto nacionalmente, através de eventos como o I ENEI. Em nível regional, a articulação acontece por meio de encontros informais, nos períodos de férias, nas comunidades ou cidades onde moram com a família. A articulação acontece também através das lideranças indígenas, que circulam por estas redes, sempre dialogando com o objetivo de conseguir melhorias para os indígenas universitários e para visualizar e conhecer cada um destes contextos onde estão inseridos.

Existem também conflitos internos entre os próprios grupos. As reivindicações por moradias específicas para universitários indígenas é algo que tem dividido opiniões entre os grupos, com alguns favoráveis e outros contrários a esta reivindicação. Embora seja um ponto que gera divisão de opiniões, não chega a representar cisões no grupo. Qualquer sociedade vive contradições e particularizações de experiências (VELHO, 2008, p. 17).

Através da interação entre indígenas universitários destas redes surgiu a proposta da realização de vídeo-cartas enquanto mecanismo potencializador, tanto desta articulação, quanto de uma maior aproximação entre eles e membros das comunidades de origem que não tiveram acesso ao ensino superior e à universidade.

3.6. O processo de realização de vídeo-carta e suas potencialidades para a consolidação de redes entre universidade e comunidade indígena

A Universidade Católica de Dom Bosco – UCDB, no Mato Grosso do Sul, possui um projeto chamado Rede de Saberes. Este projeto tem como

foco a permanência de indígenas nesta universidade. Uma das ações realizadas foi a divulgação de vídeos curtos, com cerca de 5 minutos cada, em que os indígenas que estudavam na UCDB relatavam suas experiências na universidade, sobre os estranhamentos em um novo contexto, as impressões em cada curso e também sobre o próprio Rede de Saberes.

Algumas semanas precedendo o I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, tive acesso aos vídeos dos alunos do Rede de Saberes. Estes vídeos foram divulgados na rede social *Facebook*, através da página do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI, com um link para o *site YouTube*, onde o NEPPI possui um canal.¹⁵

Durante o trabalho de campo, havia notado que alguns indígenas tem relativo desconhecimento da realidade de seus colegas que estudam em outras universidades no Rio Grande do Sul, embora dialogassem com universitários que estudavam em outros estados. Esse intercâmbio acontece durante o período de férias, quando os indígenas universitários que moram em comunidades retornam para junto da família. Outra forma de diálogo acontece através das redes sociais, como o *site Facebook*. Durante o I ENEI, surgiu a ideia de também elaborar materiais em vídeo, semelhantes aos divulgados pelo NEPPI.

No dia em que parti em viagem para São Carlos, para participar do I ENEI, tive uma surpresa. Assim que entrei no ônibus que leva os passageiros do terminal 1 ao terminal 2, do Aeroporto Internacional Salgado Filho, encontro Onório e Rogéria, atores importantes desta etnografia, conforme capítulo dois. Não embarcamos no mesmo voo, mas combinamos de nos encontrar durante o evento. Em São Carlos, apresentei Onório para Sheila, kaingang estudante da FURG e Leocir, também kaingang e estudante na UFRGS, conforme descrito anteriormente. Em um dos momentos em que estive na companhia de Onório, durante o I ENEI, conversávamos sobre as dificuldades de permanecer na universidade.

Até então Onório era o único indígena a estudar no campus da UNIPAMPA na cidade de Alegrete. Questionei-o a respeito de como ele fazia para “desabafar” sobre sua experiência em curso e sobre os desafios e as

¹⁵ <https://www.youtube.com/channel/UCtWtmP5aHSK-OUUJolL7oKwg>

dificuldades que isso representava. Onório disse-me que em alguns momentos, ligava o gravador de voz e falava sobre seus problemas, sobre seus desafios, sobre o contexto onde estava inserido. Era como se estivesse gravando uma mensagem para alguém. Neste momento, lembrei-me dos vídeos realizados pelos indígenas da UCDB, e conversei com Onório sobre isso. Logo encontramos Leo e também falei sobre os vídeos.

Após o I ENEI, viajei para Porto Alegre, onde visitei Leo. Nesta visita, conversamos e gravamos um vídeo em que ele falava sobre sua experiência estudando na UFRGS e morando em Porto Alegre. Não se tratava de um vídeo etnográfico e sim de uma entrevista com o intuito de ser editada para dela extrair-se trechos que dialogassem com os vídeos dos alunos do projeto Rede de Saberes.

Ao chegar na Casa do Estudante da UFRGS optei por subir pelas escadas, ao invés de usar o elevador. Cada andar possui um lance de escadas na parte da frente e na parte de trás. Na parte da frente de cada andar, além das escadas, existe uma espécie de sala de convivência, com sofás, bebedor, mesa e mais alguns objetos, como quadros, cartazes, plantas, estátuas. Este aspecto mais pessoal e menos institucional do espaço é constituído coletivamente pelos moradores: alguém cede um quadro, outro leva um vaso com flores, e assim o espaço é construído.

Cada uma dessas salas possui uma grande porta de vidro que, por sua vez, dá acesso à sacada de frente para a avenida João Pessoa, que possui um intenso fluxo de veículos. Os usos destes espaços de convivência são os mais diversos. Enquanto algumas pessoas usam a mesa pra estudar, ler, outras deitam-se no sofá para descansar e conversar, outras ainda sentam em cadeiras na sacada, configurando, assim um espaço de convivência e sociabilidade.

No terceiro andar, caminho pelo corredor à procura do quarto 329 e noto que, em alguns quartos, os moradores colocam na porta algo simbólico que os identifique, algo que é, de alguma forma, parte de suas identidades. A primeira porta em que noto isso é a que tem um pôster da banda de *rock Pink Floyd*. No mesmo corredor, logo adiante, em outra porta, um adesivo do Olho de Horus e, ao lado, um corvo; em outra, algumas mandalas, adesivos psicodélicos e, na porta 329, ao fim do corredor, estava colado um adesivo

estilizado do rosto de um índio, pintado e com uma pena presa na parte da frente da testa, em forma de cocar.





Este personagem é conhecido como Xadalu, e pode ser facilmente encontrado pelas ruas de Porto Alegre. Xadalu é criação do artista Dione Martins, a partir de suas percepções sobre as ruas de Porto Alegre, do tempo em que trabalhou nelas como gari. Xadalu já pode ser encontrado em mais de sessenta países.¹⁶

Assim que encontrei Leocir, soube que quase todos os indígenas moradores da casa do estudante da UFRGS, possuem um adesivo do Xadalu em suas portas. Foi inevitável reparar no quarto, igual aos outros, com duas camas, um armário sob medida ocupando todo espaço de uma parede, com duas mesas de estudos acopladas e uma série de portas e gavetas, armário que serve também de divisão entre um quarto e outro. Nesse armário, uma notícia de jornal estava colada em uma das portas, onde se lê: “Índios universitários a caminho das aldeias: cotas abrem portas das universidades federais a estudantes indígenas que se preparam para resolver problemas das

¹⁶ Fonte: <http://www.correiodopovo.com.br/ArteAgenda/544284/Arte-urbana-do-indiozinho-Xadalu-invade-museus> .Acesso em 14/03/2015 Acesso em: 14/03/2015.

suas áreas de origem”. O texto acompanhava uma fotografia de um indígena aluno da UFRGS segurando a carteira de estudante da universidade.

Em 2012, quase um ano antes, eu havia visitado Leocir (Leo, como é chamado por todos) e Marlon, na Casa do Estudante da UFRGS, ambos moradores da Terra Indígena Guarita e sobrinhos de Laísa, a indígena Kaingang que fora minha colega no curso de extensão da EST, em São Leopoldo, conforme descrito no capítulo 1. Eu os havia encontrado novamente em setembro, na cidade de São Carlos – SP durante o I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, embora, naquela ocasião não tivéssemos conversado muito. Mas eu já havia falado a eles sobre minha intenção de retornar para visitá-los. A conversa, na Casa do Estudante da UFRGS, em Porto Alegre, iniciou-se lembrando isso, as coisas que aconteceram durante o ano que passara, o fato dele ter mudado de quarto, já que antes morava com Marlon, outro Kaingang da T.I. Guarita, aluno do curso de Agronomia. Léo, agora morava com Marcos, um Kaingang de Nonoai. Este é discente do curso de Direito, enquanto Leo estuda Fisioterapia.

O encontro de estudantes indígenas na UFSCAR também entrou na conversa - uma viagem longa, para a qual os indígenas solicitaram à UFRGS um ônibus, que foi compartilhado com alunos de mestrado, doutorado e graduação da Antropologia e das Ciências Sociais. O encontro, para os indígenas, foi uma oportunidade para conhecer parentes de outras etnias e tomar contato com as diferentes realidades dos grupos que estudam em outras universidades do Brasil. Nesse encontro, Leo conheceu dois outros Kaingang: Onório, estudante do curso de Engenharia de Software da UNIPAMPA (capítulo 2 e tópico 3.4) e também Sheila, que estuda Enfermagem na FURG (capítulo 1 e tópico 3.4).

Como havíamos combinado de registrar em vídeo um depoimento de Leo, ele logo quis fazer isso, e eu comecei a montar o equipamento, pensando no local mais adequado dentro do quarto, para conseguir uma imagem o mais nítida possível. Feito isso, começamos a gravar os temas acordados conjuntamente: sua trajetória de vida, desde a T. I. Guarita, passando pela escola, o ensino médio, o ingresso na UFRGS e as experiências nessa universidade, além de outros pontos. Sentado em uma cadeira, ao lado

de uma mesa que fica embutida em um armário que ocupa toda uma parede do quarto, Leo começa sua fala:

Meu nome é Leocir. Leocir Müller Ribeiro, eu sou indígena da etnia kaingang, sou natural da aldeia indígena da terra Guarita, que fica situada na região noroeste do estado. Sou estudante de fisioterapia na UFRGS, estou cursando o quarto semestre. Minha vida agora é aqui na cidade, onde é difícil pra quem sai do interior da aldeia pra viver aqui na floresta de pedra. Eu tenho 5 irmãos e todos moram na aldeia.

A T. I. Guarita possui oficialmente 23.406 hectares (ISA, 2015) onde, segundo dados do IBGE (2010), moram mais de seis mil indígenas, entre Kaingang e Guarani (Mbya e Ñandeva). Existem também famílias indígenas que moram nas cidades vizinhas à T.I. Guarita, como em Tenente Portela e Miraguaí. Mesmo a T.I. Guarita sendo próxima a pequenas cidades do interior, a transição para o contexto metropolitano pode ser dramática.

É outro desafio morar aqui. Mas acho que é mais pra primeira semana, primeiros meses, até você se acostumar assim. Eu não digo de mim, mas observo nos meus colegas, nos meus parentes. Porque eu não tive essa dificuldade, já morei em outras cidades também, morei em cidades grandes. Mas observei isso nos meus parentes, que a dificuldade deles é muito... enorme, porque teve alguns que recém saíram da aldeia. Imagina recém sair da aldeia e vir pra cidade grande: é aquele choque que o indígena vai ter. "Que que eu tô fazendo aqui?" Ouvi de alguns indígenas aqui da casa, que falaram isso, que chegaram aqui e viram esse movimento todo e pensaram em voltar pra casa. Até esses que desistiram do curso foi por isso também, por não conseguir se adaptar.

Esta experiência inicial é marcante, pois quanto maior a exposição de um ator social a experiências diversificadas e quanto mais aberta sua rede de relações cotidianas, maior será o contato com múltiplos discursos culturais (VELHO, 2008; BARTH, 2000).

A história de vida de Leo é marcada por sua passagem no futebol e até mesmo sua escolha pelo Curso de Fisioterapia está ligada a isso. Em seu quarto, dezenas de medalhas que conquistou em campeonatos, estão expostas na parede. A experiência de ter morado por curtos períodos de tempo em outras cidades se dá como parte dessa trajetória no futebol.

Saí de casa com 14 anos, era pra ter saído com 12 anos de idade, mas meu pai e minha mãe não deixavam. Eu gostava de esporte, jogava futebol, teve um cara lá que morava em Floripa e fez uma proposta pra mim e pro meu pai que ia me levar pra jogar em Florianópolis e nisso eu me interessei. Meu pai e minha mãe ficaram com aquilo né: 'bah, deixar meu filho ir pra lá...'. Mas eu sempre quis, assistia aos jogos e já me imaginava lá. Até que o cara me levou lá

pra Floripa. Fiquei um ano lá. Primeiro morei em Palhoça, que é uma cidade vizinha. Mas lá eu passei por muitas coisas difíceis também, até me adaptar, saudade da família, sofria com depressão. Jogava lá e tinha um preconceito dos caras da equipe que eu jogava. (...) Morei em outra cidade também, fiquei um ano lá até que esse cara mentiu pra mim. Mentiu e não queria mais saber de mim e daí vim pra casa, fui pra aldeia. Voltei pra aldeia e ele foi atrás de mim de novo, e me levou pra lá. Disse que as coisas iam melhorar e que não ia ser como era antes, mas foi a mesma coisa. Depois eu fui pra São Paulo, fiquei três meses lá. Três meses que vivi no inferno mesmo. Outra cidade que eu tive que me acostumar porque eu saí da aldeia pensando num outro tipo de vida, mas não era aquilo. Sofri pra me adaptar, sofri a mesma coisa, com depressão, com preconceito. Fiquei três meses lá, até que a situação lá melhorou bastante em termos de ajuda do clube. Me ajudaram bastante, me auxiliaram bastante, mas passou os três meses, como todos os clubes de futebol pra categoria de base, me dispensaram. Fui pra Londrina e fiquei 3 meses, a mesma coisa: terminou o campeonato e me liberaram. Nisso, meus pais ficaram, 'bah, meu filho pra lá e pra cá, o que vai ser dele? O que vão fazer com ele?', mas as vezes eu passava por umas coisas, mas eu não queria falar pros meus pais, porque, se eu falasse par eles, eles iam me mandar embora [de volta]. Eu ficava com aquele pensamento: se eu falar pros meus pais, eles vão mandar eu ir embora [voltar] e eu não quero, eu quero seguir, e eu vou chegar lá. E aí sofria calado. Fui pro Paraguai e fiquei lá em Ciudad del Este. Joguei no Clube 3 de Febrero. Fui com um amigo lá. Isso que fez com que eu conseguisse me comunicar com alguém, até porque a língua de lá é bem diferente da nossa, mas lá fiquei mais três meses, joguei o campeonato e depois me dispensaram. Meu empresário me levou, daí voltei pra casa, voltei pra aldeia.

A vida escolar de Leo era interrompida e sofria transições de acordo com cada lugar onde morava, por causa dos campeonatos de futebol e dos clubes onde atuava. No período em que retornou para sua comunidade, Leo concluiu o ensino médio e logo conseguiu uma vaga para jogar em um time de futebol na cidade de Frederico Westphalen, no Rio Grande do Sul. O pai de Leo o havia inscrito no vestibular específico para indígenas, na UFRGS. Depois de realizar a prova, em Porto Alegre, Leo ingressou no time de futebol de Frederico Westphalen e mudou-se para esta cidade.

(...) passou cinco semanas e recebi uma ligação da guria aqui de Porto Alegre, da guria aqui, que trabalhava na UFRGS, falando que eu tinha passado no vestibular. Daí eu pensei 'nossa senhora, e agora, que eu faço da minha vida?'. Eu tava lá, tava jogando... e até antes, meu pai disse que queria que eu estudasse, que era pra mim fazer pra ser alguém na vida. Na hora eu tive aquele pensamento: 'não vou avisar meus pais'. E aí passou uma semana, passou duas, até que minha mãe me ligou e disse 'filho, tu passou' e eu disse 'nossa senhora, agora, que eu faço?', falei 'não mãe, não vou estudar, to aqui bem, tranquilo'. Ela concordou e depois me ligou e disse pra eu estudar, que ela tinha falado pra todo mundo que eu tinha passado e até o pessoal da aldeia disse que era pra eu vir e estudar.

A família e a comunidade indígena e as redes de relações tem um papel importante nas reflexões dos jovens indígenas sobre optar ou não pelo ensino superior. Leo é filho de pai kaingang e mãe não-indígena. Seu pai atua como professor em uma escola indígena e possui formação em magistério. Ingressou em um curso de Licenciatura Intercultural em Santa Catarina, mas após cursar dois semestres precisou retornar para casa, pois a mãe de Leo havia adoecido e seu pai precisou cuidar dela. Isso demonstra que Leo antes mesmo de ingressar na UFRGS, já estava próximo da universidade, pois suas relações cotidianas e familiares possuíam atores sociais que já circulavam por estes ambientes.

Ao longo da tarde, nossa conversa girou em torno destas questões. Assim que terminamos o processo de gravação do vídeo, Leo foi para a ESEF correr. Fiquei por mais alguns minutos no quarto. Horas depois, nesse mesmo espaço, conheci o colega de quarto de Leo: Marcos, Kaingang, estudante do curso de Direito,

Marcos, que também estivera no I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas na UFSCar, em São Carlos – SP, disse-me que o encontro fôra extremamente importante, mas que não havia participado de todo o evento. Enquanto conversamos, Leo, que já havia retornado, se preparava para ir para a Cidade Baixa, e logo Marlon, seu ex-colega de quarto, entra e junta-se a nós. Eu conhecera Marlon em outra viagem que fiz a campo. Marlon é filho de Maria Inês Freitas, kaingang que atualmente cursa o mestrado em Educação na UFRGS e é funcionária da FUNAI (Maria Inês Freitas estava presente na reunião entre indígenas, FURG e FUNAI, a qual relatei no tópico 3.1 deste capítulo). Cumprimentamo-nos e Marlon pergunta-me sobre o que eu “andava” fazendo. Ele havia trancado a matrícula no curso de Agronomia, passara um tempo afastado da universidade e havia retornado. A porta do quarto é aberta novamente e entra outro estudante, Cleber, aluno do curso de Enfermagem, também Kaingang. Demorei um tempo até reconhecer que ele é o indígena da fotografia da notícia de jornal colada no armário de Marcos e Leo.

Marlon avisa que mais tarde começaria uma festa no terraço da CEU, pra recepcionar os novos moradores da casa. Fui convidado a ir para a festa, junto com todos. Depois de Cleber e Marlon saírem do quarto, Marcos e

eu retomamos a conversa sobre o encontro de estudantes indígenas em São Carlos/SP. Marcos pergunta se conheço alguma Sheila. Digo que conheço sim: a indígena kaingang que estuda Enfermagem na FURG, que inclusive estava conosco em São Carlos. Ele disse que não sabia como, mas o certificado dela estava junto com os do pessoal que estuda na UFRGS. Pediu para que eu o entregasse à Sheila, quando retornasse à Rio Grande.

Marcos é um sujeito que não economiza palavras, fala o tempo todo, de um assunto entramos em outro. Pergunto se ele conhece alguém que estuda na FURG e ele responde que conhece Caroline Kaingang que ingressou no processo seletivo de 2013, específico para indígenas. Ela estudara na UFRGS anteriormente, e a mudança para a FURG aconteceu pela vontade de mudar do curso de Enfermagem para o de Medicina. Mas esse processo estava demorando na UFRGS, e como a vaga que ela esperava não abria, ela optou por fazer a seleção na FURG por meio desse edital de vestibular para indígenas. Segundo Marcos, todo grupo aconselhou-a a esperar mais um pouco, e, de fato, um pouco depois, foi aberta na UFRGS, a vaga específica para indígenas no curso de Medicina. No entanto, Caroline já não podia mais retornar, pois já havia feito o desligamento da UFRGS e se matriculado na FURG. Ela viaja freqüentemente da cidade de Rio Grande para Porto Alegre, para visitar seus amigos da Casa do Estudante.

A porta do quarto é aberta mais uma vez, e quem entra agora é uma estudante do curso de pedagogia, que não é indígena mas tem afinidade com os indígenas estudantes da UFRGS. Do processo seletivo, a conversa passa para a assistência estudantil. Ela é boa, segundo Marcos, mas a bolsa permanência oferecida pelo MEC atrasa todo mês e refere o caso de uma indígena que já estava há dois meses sem receber. Quando recebiam benefícios pela UFRGS, isso não acontecia, o pagamento sempre era feito no dia previsto.

Marcos havia feito um comentário sobre a educação frágil que os Kaingang possuem nas Terras Indígenas. A acadêmica do curso de pedagogia ficou intrigada com o comentário e voltou ao assunto mencionando uma escola indígena de São Leopoldo, onde existe um conflito entre dois professores que defendem modelos de escola diferentes. Segundo ela, o modelo defendido por um dos professores procura “resgatar” a cultura Kaingang, trabalhar mais isso

na escola. Já o outro, possui um modelo de escola voltada para preparar os jovens para os espaços fora das terras indígenas.

Neste momento, Cleber, Marlon e Leo já haviam se juntado a nós, na roda de conversa. Todos discordaram da eficácia do modelo de escola que tem como foco a cultura kaingang, defendido por um dos professores. Segundo eles, a escola pensada dessa forma não prepara o indígena para as relações fora de suas comunidades e também para a continuidade dos estudos formais. Segundo eles, existe muita controvérsia nesse sentido e é difícil chegar a um ponto de entendimento.

Logo que conheci Marcos, expliquei o motivo de minha visita, falei sobre a pesquisa que desenvolvia e sobre as conversas referentes aos vídeos, que já havíamos começado desde o encontro no I ENEI. Marcos se interessou pela proposta inicial dos vídeos de entrevistas e se colocou à disposição para, de alguma forma, contribuir. Os indígenas possuem um espaço para estudos, na Casa do Estudante. Trata-se de uma sala com mesas, cadeiras, computadores e um quadro branco. No dia seguinte, neste espaço, registrei a entrevista com Marcos.

Enquanto eu ajustava a câmera, Marcos revisava trechos do livro *Vigiar e Punir*, de Michael Foucault (1987), que deveria discutir em sala de aula, durante a semana. A entrevista teria como base também relatos sobre sua trajetória de vida, sobre a educação escolar, o ingresso na universidade e a mudança para a cidade. Marcos morou durante doze anos na T.I. Nonoai, que possui 14.910 hectares e cerca de 2.814 pessoas (IBGE, 2010). Na T.I. Nonoai, moram famílias Kaingang e Guarani (Mbya e Ñandeva).

Leo e Marcos possuem trajetórias de vida distintas, até o momento de ingressarem na universidade. Para Marcos, a primeira experiência de morar fora de sua comunidade está ligada diretamente com a educação escolar.

Eu vivi um bom tempo, até os 12, 13 anos de idade eu nunca tinha saído da minha comunidade. Até devido propriamente pela escola, seria o único meio normalmente de tu sair e conhecer outras pessoas. Até porque nesse estado de sair da comunidade meus pais saiam pra fazer o que era preciso. Mas em geral eu nunca saí até os 12 anos de idade da minha comunidade. Só sai a partir do momento em que eu tive que me transferir pra uma escola da rede pública, saí pra estudar no centro da cidade que seria onde se situava a escola.(...) quando comecei a estudar na minha comunidade ela tinha da primeira a quinta série. Aí tu estudava a primeira, a segunda e a

terceira série mais a, digamos, a educação voltada pra cultura mesmo , que seria mais a língua do Kaingang, especificamente mais focado no idioma e na cultura mesmo, nada de interferência da educação externa quando eu estudei lá. Aí tu terminava a primeira, segunda e terceira série, tu ia diretamente pra quarta série, onde a quarta e quinta série era digamos o começo da base da educação universal no Brasil. Aí tu se depara com outros idiomas, que seria o português, outros métodos de educação, até porque os professores da primeira, segunda e terceira série foram professores kaingang e na quarta e quinta série já foram professores da rede pública, onde tinham outros métodos, mas tu vai aprendendo (...).

Conforme mencionado no capítulo dois, atualmente duas escolas kaingang possuem o ensino médio e mais duas estão em processo de regularização. Até que se tenha um número suficiente de escolas para que todos os jovens que chegam ao ensino médio possam continuar os ciclos de estudos sem precisar sair das comunidades indígenas, vários irão passar por uma trajetória semelhante a de Marcos, dando continuidade à vida escolar fora das comunidades, em cidades vizinhas.

Marcos deu um longo relato sobre sua trajetória de vida e sobre sua experiência na universidade. Esta material está registrado em vídeo e deverá ser editado, contando com a participação de Leo e Marcos, em uma proposta colaborativa. Após a conversa com Marcos, recolhi e organizei o equipamento para seguir viagem de volta para casa.

Alguns meses depois, retornei até Porto Alegre, no mesmo local, a Casa do Estudante da UFRGS. Desta vez, conversaríamos sobre uma proposta de vídeo-carta para realizarmos conjuntamente. Nesta ocasião, assistimos juntos as video-cartas *Vamos a la Playa* (Ojo Dagua Comunicación) e *¡Saludos desde nuestro Pueblo Mágico!* (Ojo Dagua Comunicación) realizadas no México. A partir disso, pensamos sobre um possível roteiro para uma vídeo-carta.

Leo disse que gostaria de mostrar sua vida na cidade, seu cotidiano e tudo o que precisa fazer para seguir na universidade e concluir seus estudos no Curso de Fisioterapia. Marcos desejaria mostrar como é a chegada de um indígena na universidade e a reafirmação e conquista de espaços dentro da própria UFRGS, para isso, dialogando com seu Curso de Direito. Para isso, quer mostrar também como é seu cotidiano dentro e fora da universidade, sua atuação nas reuniões e debates da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas – CAF. Além disso, quer inserir na vídeo-carta

a comunidade de onde saiu temporariamente para morar e estudar na UFRGS, que é a comunidade Safira, em Porto Alegre.

Como destinatários destas vídeo-cartas, pensou-se tanto em indígenas quanto em não indígenas. A ideia seria mostrar para os não-indígenas como acontece a transição da comunidade para a universidade. Para os indígenas, a proposta é dissolver supostos mal entendidos que acontecem entre os mais velhos e os jovens universitários, pelo fato de que parte dos mais velhos temem que os indígenas universitários desvalorizem suas culturas a partir da permanência na cidade. Por fim, somado a tudo isso está a dimensão política desta (ou destas) vídeo-carta, explicitando sobre como acontecem as articulações dos indígenas universitários dentro da instituição de ensino e potencializando as redes que se tramam a partir da permanência no ensino superior. São estimativas de alcance imediato deste projeto de antropologia compartilhada, mas, de fato, não é possível ter uma noção mais precisa das proporções, implicações e desdobramentos que a difusão e recepção destes vídeos pode alcançar.

Em dezembro um dos irmãos de Leo precisou ser internado devido a complicações em um quadro de pneumonia. Devido a isso, Leo necessitou deslocar-se urgente para o hospital de Cruz Alta/RS, pois seu irmão precisou ser transferido para submeter-se a uma cirurgia no pulmão e pedia para vê-lo. Logo em seguida o irmão de Leo faleceu. Por esta razão, pelo profundo respeito que tenho por Leo, e pelos valores éticos que norteiam o trabalho do antropólogo,¹⁷ optei por não levar a diante a proposta naquele momento, sem sua presença. Por esta minha decisão, tornou-se inviável finalizar este projeto colaborativo a tempo de inseri-lo nesta dissertação.

¹⁷ Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia – ABA: <http://www.portal.abant.org.br/index.php/institucional/codigo-de-etica>

Considerações Finais

Entre as breves considerações que farei sobre esta etnografia, inicio pelo caráter dinâmico de transformação deste campo de pesquisa. Tomando como base as redes de relações, é preciso atentar para o fato de que elas estão em constante mudança, pois, além do trânsito transinstitucional, existe a possibilidade de afastamento da instituição por parte dos indígenas universitários. Além disso, os programas de ações afirmativas desenvolvidos pelas universidades também se transformam, extinguindo alguns elementos e criando outros, em uma espécie de experimentação de acordo com cada contexto e diversidade alcançada.

Há décadas, o campo de possibilidades dos indígenas no Rio Grande do Sul vem passando por transformações significativas, em se tratando de projetos. Estas transformações estão conectadas a um cenário mais amplo, nacional e internacional, em que diversos povos indígenas articularam-se de forma coletiva em um movimento político organizado, chamado de movimento indígena.

O movimento indígena (que no seu interior é formado por vários movimentos políticos regionais), em articulação com setores aliados da sociedade brasileira, iniciou na década de 70 um caminho em busca de direitos coletivos. Esta articulação tomou maiores proporções no momento da redação da Constituição de 1988, quando foram inseridos no texto, um capítulo específico sobre os indígenas, capítulo 8, composto por dois artigos em que ficam reconhecidos aos povos indígenas, as suas organizações sociais, línguas, costumes, tradições e o direito à terra.

A partir disso, inicia-se uma transição, ainda em curso, da educação escolar para indígenas em direção à educação escolar indígena. Com isso, surge a necessidade de formar professores indígenas para lecionar nas escolas. Este processo é crescente e demanda por formação de professores

também nos cursos de graduação, além das licenciaturas interculturais. No Rio Grande do Sul, não existem as licenciaturas interculturais.

A demanda pela formação superior, além da escola, surge também pela necessidade de formar quadros especializados para os movimentos indígenas. Estas pessoas passariam a ocupar os mais diversos postos nas estruturas que prestam serviços em comunidades indígenas. Dentre tais estruturas, pode-se citar a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, a Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI, além das organizações indigenistas e indígenas, que atuam no interior das comunidades, além de outras agências do governo do estado.

Neste sentido, o ensino superior de indígenas surge como um projeto, formulado inicialmente pelo movimento indígena, centrado na ideia de uma formação universitária articulada com atuação política. Por vezes esta articulação não ocorre, pois existe uma carga de estudos e atividades acadêmicas que sobrecarregam os indígenas universitários. Porém, a atuação política acontece, mas de forma mais localizada, nas estruturas universitárias, na problematização e visão crítica de políticas internas, no que se refere a povos indígenas.

Como campo de possibilidades, a continuidade e aprofundamento dos estudos em cursos de pós-graduação apresenta-se também como uma alternativa. No Rio Grande do Sul, a procura tem sido por programas de pós-graduação na área da Educação. O Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRGS, mesmo sem processo seletivo específico para indígenas, tem sido preferência em termos de pós-graduação. Em 2013 o Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPel lançou seu primeiro edital com reserva de vagas para indígenas e negros.

Outro ponto importante é a dimensão política da formação de indígenas no ensino superior, que é potencializada a partir de eventos acadêmicos, como no caso do I ENEI, devido à troca de experiências, ao orgulho étnico que entra em evidência frente à grande diversidade de povos indígenas que participam do evento. Além disso, através destes eventos, as redes se articulam de forma mais ampla, e também se fortalecem por meio das comunicações estabelecidas e das trocas de informações.

Sobre o diagrama das redes aqui apresentado, mesmo que de forma parcial, pode-se chegar facilmente a algumas considerações. O ensino superior de indígenas é coletivo, e não poderia ser diferente, na medida em que a cosmovisão destes povos é pautada pela coletividade. Isso fica explícito na visualização do diagrama apresentado pois parece ser uma tendência em algumas universidades, o fato de mais de um indígena da mesma família estar estudando na mesma instituição. Outro ponto a ser destacado é que, mesmo distante das comunidades, o vínculo deste estudante com elas permanece, talvez até mesmo de forma mais intensa, devido a sentimentos como saudade e reciprocidade, relatado pelos meus interlocutores.

Por fim, chamo a atenção para o papel dos indígenas já graduados e dos indígenas universitários, dentro e fora das comunidades indígenas. Como demonstrei no capítulo 3, estes indígenas desempenham diferentes papéis dentro e fora das comunidades. Fora das comunidades, através de espaços como eventos acadêmicos ou até mesmo espaços de discussão, no interior das estruturas administrativas das universidades, existe uma atuação com olhar crítico, pautado sobretudo pelas próprias experiências de vida enquanto indígenas e enquanto universitários. Neste sentido, cito os papéis de mediação que desempenharam os indígenas universitários na reunião entre as lideranças indígenas, a FURG e a FUNAI, na cidade de Passo Fundo, com o objetivo de definir para quais cursos a universidade ofertaria vaga, com base nas demandas das comunidades.

No interior das comunidades indígenas, os papéis desempenhados não são tão distintos dos de mediação. Os indígenas universitários são aproximados a atividades das escolas e a outras atividades em que existam relações com elementos e pessoas exteriores às comunidades. Embora tenham certos papéis também políticos, os indígenas graduados e os universitários estão alocados pelas hierarquias tradicionais. Ou seja, as relações de hierarquia nas comunidades não são sobrepostas, um indígena terá autonomia e desenvolverá certas atividades em uma comunidade, apenas sob a chancela do cacique ou de demais lideranças. A experimentação e ampliação das categorias de entendimento que experimentam os indígenas que saem das comunidades, podem ser motivadoras de conflitos no interior destas hierarquias nas comunidades.

A realização colaborativa das vídeo-cartas tem como um dos objetivos, contribuir para a dissolução de alguns destes conflitos, no que se refere à percepção dos mais velhos, que não possuem aproximação com a universidade, com receio de que os jovens indígenas, ao experimentarem e viverem nos ambientes fora da comunidade, acabem priorizando valores alheios a sua cultura de origem. Outro fator de interesse das vídeo-cartas, por parte de alguns atores sociais, é a possibilidade de, através do material fílmico, mostrarem os desafios que enfrentam para permanecer na universidade e também demonstrarem de que formas atuam politicamente nos espaços internos das instituições. Ou seja, trata-se de colocar em evidência o fato de que a universidade também é um espaço de formação de lideranças.

Por fim, chamo a atenção para duas conclusões relevantes desta etnografia. Existe, como já citei anteriormente (BARTH, 2000) a noção de que a cultura é distributiva, ou seja, nem todos os elementos são de acesso universal em uma dada sociedade. Como exemplo, pode-se utilizar os jogos dos povos indígenas, que aconteceu em paralelo ao fórum de educação. Cada ator social, naquela situação, estava devidamente posicionado, desempenhando papéis específicos, conforme já foi demonstrado. Aliando estas considerações aos dados sobre as redes de relações, pode-se ter idéia de que não são todos os jovens indígenas que terão acesso ao ensino superior, pois em certo grau, dependerá do fluxo cultural em que ele se localizada e de sua rede de relações. No mapa das redes, é notável a tendência de que as redes em que já existem indivíduos especializados, alimentem este projeto do ensino superior. Gostaria de esclarecer que não se trata de uma regra geral, mas sim de uma tendência que pude observar a partir dos dados desta pesquisa.

Estas foram breves contribuições aportadas por esta etnografia, às quais pude chegar a partir do esforço interpretativo, combinando o material empírico que produzi durante o trabalho de campo multisituado, com elementos teóricos que julguei pertinentes para compreender meu problema de pesquisa.

Referências

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 586 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro da. **Antropologia e Imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BARNES, Eduardo Vieira. Do Diversidade ao Prolind: Reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: Sousa, Cássio Noronha Inglez de; Almeida, Fábio Vaz Ribeiro de; Lima, Antonio Carlos de Souza & Matos, Maria Helena Ortolan (orgs.). **Povos Indígenas: Projetos e desenvolvimento II**. Brasília: Paralelo 15, Rio de Janeiro: LACED, 2010.

BARNES, J A. Redes sociais e processo político. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas: métodos**. 2. Ed. São Paulo: UNESP, 2010.

BARROSO, Maria Macedo. Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o “Trilhas” e a superação da tutela pelo ensino superior. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004 – 2008**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

BARROSO-HOFFMANN, Maria. **Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil**. (http://laced.etc.br/site/arquivos/educacao_indigena_Barroso-Hofmann.pdf). Pesquisado em 23/11/2012.

BARTH, Fredrik. A análise da cultura nas sociedades complexas. In: LASK, Tomke (org.). **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: _____. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BENVENUTI, Juçara; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (orgs.). **A educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

BONDIM, Renata Gérard. Educação superior indígena: de que estamos falando? In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004 – 2008**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, v.10, n.1, pp.11-27, 2007.

CEZAR, Lilian Sagio. Filme Etnográfico por David MacDougall. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 16, 2007.

CINEP. Esboço de um perfil do estudante indígena no ensino superior no Brasil. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, Jô Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso. (Orgs.). **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: CINEP, 2010.

CRÉPEAU, R. Mito e Ritual entre os índios Kaingang do Brasil Meridional. In: Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, n. 6. pp. 173-186, 1997.

CRÉPEAU, R. —Os Kamé vão sempre primeiro! Dualismo social e reciprocidade entre os Kaingang. In: **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006. pp. 9 – 33.

FERNANDES, Florestan. Aspectos da educação na sociedade Tupinambá. In: SCHADEN, Egon (org.). **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FERREIRA, Bruno. **Políticas Públicas para uma educação escolar indígena diferenciada**. Cadernos do COMIN, n. 10. São Leopoldo: Oikos, 2012.

FIALHO, Maria Helena S. S; MENEZES, Gustavo Hamilton; RAMOS, André R. F. O ensino superior e os povos indígenas: a contribuição da Funai para a constituição de políticas públicas. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004 – 2008**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

FOOTE-WHYTE, William. Treinando a observação participante. In: BERREMAN, et alii. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

FOUCAULT, Michael. Os corpos dóceis. In: _____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: CARVALHO, Fernanda Lopes de. (Org.). **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. pp. 11 – 31.

FREITAS, A. E. C , ROSA, R. R. G. **Diagnóstico do Programa de Bolsas de Manutenção Diakoniches Werk para Estudantes Indígenas da Unijuí**. Ijuí: UNIJUI, 2003.

GONÇALVES, Marco Antonio Teixeira. Etnobiografia ou 'cinema etnográfico em primeira pessoa': narrações, histórias e personagens nos filmes de Jean Rouch. In: **Anais do encontro anual da ANPOCS**, 31, 2007. Caxambu: ANPOCS, 2007.

GONÇALVES, Marco Antonio. Etnobiografia: biografia e etnografia ou como se encontram pessoas e personagens. In: GONÇALVES, Marco Antonio; MARQUES, Roberto; CARDOSO, Vânia Z. (orgs.). **Etnobiografia: subjetivação e etnografia**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

HOFFMANN-BARROSO, Maria. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para povos indígenas no Brasil. In: **1º Congresso Latinoamericano de Antropologia – ALA**. 2005, Rosário – Argentina. Disponível em: < http://laced.etc.br/site/arquivos/educacao_indigena_Barroso-Hofmann.pdf> Acesso em: 18 maio. 2015.

JAGNIGRI DA SILVA, Ivone. **Mudanças histórias marcantes da fauna e flora para os kaingang na Terra Indígena Guarita**. 2015. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Terra Indígena Guarita, 2015. Disponível em: <<http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/04/Ivone-Jagnigri-da-Silva.pdf>> Acesso em: 04 maio. 2015.

JÓFEJ, Lucia Fernanda. Povos Indígenas e o direito a educação no Brasil. IN: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti. **Pensando a Educação Kaingang**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2010.

LAC, Flávia. **O Turismo e os Kaingang na Terra Indígena de Iraí**. 2005. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

LÉVI-STRAUSS, Claude. As organizações dualistas existem? In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. pp. 155 – 189.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOPES, Alessandro Barbosa. **Formação acadêmica e protagonismo indígena: uma etnografia sobre o ensino superior de indígenas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**. 2013. 84f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Antropologia), Universidade Federal de Pelotas, 2013.

LOPES, Alessandro Barbosa; CADAVAL, Roberta de Souza. Entre a comunidade e a universidade: Augusto Ópê da Silva e a luta dos povos pelo acesso ao ensino superior. **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 8, n. 2. P. 386-394, jul/dez. 2014.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, Adir Castro et al (org.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade**. Campo Grande: UCDB, 2009.

LUCIANO, Gersem José dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso; OLIVEIRA, Jô Cardoso (org.). **Olhares Indígenas Contemporâneos II**. Brasília: CINEP, 2012.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Coleção Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MALINOWSKI, Bronislaw. Objetivo, método e alcance desta pesquisa. In: BERREMAN, et alii. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

MARCUS, George E. Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. **Alteridades**, n. 11. 2001. pp. 111 – 127.

MELIÁ, Bartomeu S. J. Educação guarani segundo os Guarani. In: STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. PP. 37 – 53.

MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou”: a gênese do movimento indígena brasileiro. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso; OLIVEIRA, Jô Cardoso de. **Olhares indígenas contemporâneos II**. Brasília: CINEP, 2012.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Fazendo etnologia com os caboclos do Quirino. In: _____. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Pluralizando tradições etnográficas. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, vol. 1, nº 1, pp. 2 – 27. jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Sem a tutela, uma nova moldura de nação. In: OLIVEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal (Org.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: ANPOCS, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo.2**. Ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Unesp, 2006.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná**. 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

PRELORÁN, Jorge. Conceitos étnicos e estéticos no cinema etnográfico. In: **Caderno de Textos – Antropologia Visual**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 1987.

RIBEIRO, Marcos Antonio. **Histórias e hábitos alimentares kaingang da Terra Indígena Guarita/RS**. 2009. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação em Nutrição) – Departamento de Ciências da Saúde, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2009.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. A Dinâmica do Xamanismo dos Kaingang: alguns dados qualitativos e quantitativos sobre *kujà* e curandeiros que “xamanisaram” os Kaingang, a partir do século vinte, nas bacias hidrográficas e terras indígenas do sul do Brasil. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 7., 2007. Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: UFRGS, 2007. 18 p.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. **A temporalidade Kaingang na espiritualidade do combate**. 1998. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

ROSA, Rogério Réus Gonçalves da. **“Os Kujà são diferentes”:** um estudo etnológico do complexo xamânico dos Kaingang da terra indígena **Votouro**. Porto Alegre: PPGAS, 2005. (Tese de Doutorado.).

ROSA, Rogério Réus Gonçalves da. Uma ponte pêncl sobre o oceano: a contribuição do pensamento mitológico kaingang no Rio Grande do Sul. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, pp. 45-60.

RUIZ, Coraci Bartman. **Documentário-dispositivo e vídeo-cartas: aproximações**. 2009. S. n. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, 2009.

SAMAIN, Etienne. “Ver” e “dizer” na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, jul./set. 1995.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de, BARROSO-HOFFMANN, Maria, PERES, Sidnei Clemente. **Notas sobre os antecedentes históricos das idéias de “etnodesenvolvimento” e de “acesso de indígenas ao Ensino Superior” no Brasil**. (http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/artigos/arquivos/Texto_Etnodesenvolvimento_e_Ensino_Superior_Indigenas.pdf) Pesquisado em 23/11/2012.

STOCKING JR, George W (org.). Franz Boas. **A formação da antropologia Americana 1883 – 1911**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

WELPER, Elena. A aventura etnográfica de Curt Nimuendajú. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 13, n. 24, pp. 99-120, jan./jun. 2013.

