

Uma década de presença indígena na UFSCar

CLARICE COHN

A Universidade Federal de São Carlos completa, este ano, dez anos de sua experiência de Ações Afirmativas. Em um processo que tem início há mais de década, estes anos de formulação do Programa de Ações Afirmativas que culminam em sua instituição em 2007 não foram marcados por consensos, ao contrário. A intenção da universidade, dinamizada pela então reitoria, era a de inverter um quadro em que visivelmente se colocava uma elitização crescente do alunato, propondo medidas para que as diversidades pudessem também contribuir na universidade e garantir o ingresso de uma série de potenciais candidatos que não a estavam acessando tendo em vista o modo de ingresso praticado à época, um vestibular único ofertado pela VUNESP em provas escritas.

Este processo, que se inicia anos antes, conta com uma mobilização do Movimento Negro local, com a atuação do NEAB e de docentes que colocam em questão a presença de negros na academia, e com diversas atuações pontuais de ensino para outros estudantes, como a incorporação de estudantes Kalapalo no Cursinho ofertado pela universidade, tendo em vista seu ingresso pelo vestibular. Foi a partir da instituição, em 2005, de uma Comissão de Ações Afirmativas que um documento foi formulado para dar conta das demandas de diversos setores da universidade, a partir de ampla consulta. Cabe à Comissão de Ações Afirmativas definir quais poderiam ser os potenciais beneficiários do programa, propor arranjos institucionais para acessos diversos, e apresentar sua sugestão ao Reitor Oswaldo Baptista Duarte Filho, para que assim se pudesse formular uma proposta em termos de um Programa de Ações Afirmativas. Composta por membros diversos – docentes, técnicos e discentes com interesse neste ponto –, a Comissão foi coordenada pela então Vice-Reitora Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil. Em debate, se o programa iria se basear em critérios étnicos e raciais ou socioeconômicos, quais sejam, egressos de ensino público. Além desse, havia o debate sobre os estudantes indígenas. Afinal, em todo o tempo de debate sobre os beneficiários em potencial, a universidade, e mesmo a Comissão, tinham poucas informações sobre a situação indígena no país. Por exemplo, na primeira proposta redigida em 2005, formulava-se o ingresso de “estudantes aldeados com a anuência do cacique”, o que se deveu reformular por um texto mais amplo e que buscasse dar conta das múltiplas realidades indíge-

nas no Brasil contemporâneo. No caso específico dos indígenas, com as discussões já adiantadas em diversos pontos – e com o grande debate sobre os critérios socioeconômicos ou raciais para a reserva de vagas –, tendo sido percebida a dificuldade da Comissão de definir estes beneficiários e suas formas de entrada, foi organizado um seminário, com minha participação e da professora Marina Cardoso, ambas antropólogas e docentes da UFSCar com experiências de pesquisa com povos indígenas. Neste contexto, apresentamos documentos e debatemos o tema, buscando melhor definir e qualificar a ideia de “aldeados”, assim como as biografias escolares indígenas, que devem respeitar os princípios da educação escolar diferenciada, intercultural, e bi- ou multilíngue, e, na sua diversidade, permitem a seus egressos a continuidade de ensino e, portanto, o ingresso na universidade¹.

Assim, no que diz respeito ao ingresso de estudantes indígenas, o texto foi sendo reformulado a partir destes debates e nas reuniões da Comissão de Ações Afirmativas. Formulou-se assim um programa de vagas suplementares para indígenas para todos os cursos ofertados pela universidade, sem exceção, uma aberta por ano e não cumulativa, a serem preenchidas por meio de um vestibular específico ofertado pela UFSCar, com a candidatura baseada na auto-declaração, embora esta tenha que ser ratificada por lideranças e pela FUNAI, que deve reconhecer a legitimidade da liderança. Entendendo-se uma universidade federal, abre-se, também, para todos os indígenas brasileiros. Em termos gerais, esta foi a escolha da universidade – uma escolha que propõe uma maior amplidão na presença indígena universitária, ao envolver, ao menos potencialmente, todos os campi, todos os cursos, todos os espaços universitários, reunindo na universidade diversas experiências regionais e indígenas².

Este poderia ter sido o grande desafio, o de definir se indígenas teriam cursos específicos para cursar – algumas universidades tomaram essa decisão – ou serem restritos a alguns povos, como os de São Paulo, ou falantes de algumas línguas – também uma opção de outras IES. A Comissão ficou encantada com a amplidão da proposta aprovada pelo Conselho Universitário, que marcou o começo de uma intensa vivência universitária com estudantes indígenas de diversas origens e em cursos diferentes.

O maior desafio, no entanto, foi o embate entre assumir cotas raciais ou usar o critério socioeconômico. O que prevaleceu foi um composto de critérios socioeconômicos e raciais em reserva de vagas, em que, dos ingressantes egressos de ensino médio público, uma porcentagem se dedica a negros (pretos, pardos). Em dez anos, estes números deveriam variar, até alcançar o 50% de egressos do ensino público ingressando na UFSCar. Assim, para os vestibulares de 2008 a 2010, 20% das vagas são reservadas para egressos do ensino público, sendo deste percentual 35% dedicadas a candidatos auto-declarados negros (pretos, pardos), em um escalonamento que passa a 40% das vagas e, a partir de 2014, 50%, além da vaga suplementar para candidatos indígenas a cada curso por ano, até 2017, quando o Programa deverá ser avaliado³.

1 O seminário aconteceu em setembro de 2006, no Auditório da Reitoria, e os textos podem ser lidos em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/o-programa-de-acoes-afirmativas-para-os-povos-indigenas-no-ambito-da-ufscar-por-marina-denise-cardoso> e <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn/view>

2 O texto final da referida Comissão pode ser lido em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/proposta-de-programa-de-acoes-afirmativas-para-a-ufscar-versao-final>

3 Portaria GR no 695/07, considerando a resolução ConsUni no 541/07: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional>

Sobre este assunto, Wagner Souza dos Santos, da Coordenadoria de ingresso na Graduação, destaca que a UFSCar, a partir da aprovação da Lei Federal nº 12.711/2012, já no ingresso para o ano de 2013, estava à frente de muitas outras IES, pois contava com 40% de vagas reservadas àquela época, aplicando os critérios de distribuição da nova lei. Logo depois, no ano de 2014, enquanto as outras IES ainda estavam aplicando a lei federal com percentuais inferiores, a UFSCar já atingia os 50% de vagas reservadas. Isso só se concretizaria para a maior parte das IES federais no ingresso para o ano de 2016, de acordo com o escalonamento que constou do texto na legislação federal.

Efetivamente, o programa teve sucessos em suas várias frentes – ou “metas”, como são chamadas. De um lado, como comentarei mais extensamente no que segue, o/as estudantes indígenas têm garantido uma importante presença na universidade. De outro, a meta dos 50% para a reserva de vagas foi atingida muito antes dos dez anos previstos (possibilidade que já estava prevista na Portaria). E, ainda, pela incorporação gradativa de novas metas: o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que já estava ativo na universidade mas passou a ser acompanhado junto às demais metas, e o Vestibular para Refugiados.

Assim, o Programa de Ações Afirmativas (PAA) da UFSCar, a partir de seu Grupo Gestor, que, coordenado nos primeiros anos pela professora Petronilha Gonçalves, se propôs a uma gestão compartilhada, passou a gerenciar o acesso e a permanência de estudantes diversos entre si, seja para seu acesso – vestibulares específicos para indígenas e refugiados, reserva de vagas para egressos em ensino médio e negros (pretos, pardos) por meio primeiro de um vestibular próprio e depois via SISU, estudantes de origem africana e sul-americana pelo convênio PEC-G – e garantias de permanência, tais como auxílio-moradia, auxílio-alimentação e bolsa-atividade para os ingressantes e um setor de apoio pedagógico sediado na Pro-Reitoria de Graduação, que, além de atender por demanda, instituiu um programa de tutoria.

Aos poucos o próprio PAA cresceu – e, para além das vagas e das ações voltadas para o ensino em Graduação, estudantes ingressantes passaram a atuar também em pesquisa e extensão, e diversos grupos de pesquisa surgiram sob coordenação de docentes e técnicos. A UFSCar foi a única universidade a aprovar dois PET Indígenas – o Saberes Indígenas e o Saúde Indígena – e eu mesma coordenei por seis anos o Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar, que reunia estudantes indígenas e não-indígenas, de graduação e pós-graduação, além de professores indígenas em atuação na elaboração de pesquisas. Além do mais, a universidade abriga diversos coletivos e eventos relacionados a estes públicos. Para além disso, comprovou-se que ingressantes por reservas de vagas não têm – muito pelo contrário – rendimento inferior aos demais.

Recentemente, foi criada a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade/ SAADE, em um reconhecimento institucional de que estas ações englobam ensino, pesquisa e extensão, e diversos temas, como relações étnico-raciais, de gênero, deficiência e religiosas⁴, e o Programa se tornou Política – a Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar⁵.

4 A portaria está disponível em http://www.soc.ufscar.br/coad/2015/deliberacoes_coad_30.pdf

5 Disponível em http://blog.saade.ufscar.br/wp-content/uploads/2016/11/Politica_acoes_afirmativas_diversidade_equidade_da_ufscar.pdf

Feita essa apresentação institucional, apresento aqui um ensaio sobre como estes dez anos têm sido vividos, em suas conquistas mas também em seus desafios, junto aos estudantes indígenas, com os quais mais diretamente convivo e cujas atividades mais diretamente acompanho. Ressalto que é um ensaio, tanto no sentido de que não é fruto de uma atividade de pesquisa formal, quanto no de que é elaborado a partir dessas vivências, que de algum modo tiveram início muito antes de meu ingresso como docente na UFSCar, em minha atuação junto a escolas indígenas e a política de educação escolar indígena, mas que se vê entrelaçada nessa institucionalidade desde sempre – fiz parte da Comissão de Ações Afirmativas, fui por anos membro do Grupo Gestor do PAA, fiz anualmente parte das bancas do Vestibular Indígena, faço atualmente parte da comissão que discute junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação a política para o ingresso por Ações Afirmativas na pós-graduação e da de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas, coordenei grupos de pesquisa e atividades de extensão com estudantes indígenas, orientei e oriento pesquisas, participei de diversos seminários que visavam a informação e formação sobre a diversidade na UFSCar contemporânea, apresentei a experiência da UFSCar em outras universidades, e atuei junto aos estudantes na organização do I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas – ENEI e na SBPC Indígena. Este ensaio, que é também comemorativo do sucesso de nossa política de acesso e permanência de estudantes indígenas, é, principalmente, um balanço crítico, em que, ao lado de apresentar a enorme presença indígena na UFSCar hoje, revê as dificuldades institucionais que permanecem nestes dez anos.

A abertura do Vestibular Indígena da UFSCar a indígenas de todo o país tem um resultado visível nos campi da UFSCar: a diversidade étnica, de origem regional e linguística é enorme. Ademais, seu ingresso em potencialmente todos os cursos da universidade faz com que sua presença seja sentida em todos os espaços da universidade. Assim, embora se pudesse pensar que eles são a minoria dentre os estudantes, sua presença revela uma grande força política e um esforço por tomar parte de todos os espaços estudantis.

Essa é, claro, a grande força e a grande fraqueza dessa experiência. Se nos primeiros anos do PAA, temendo-se represálias de docentes contrários à sua implementação, os ingressantes por reserva de vagas não tiveram seus nomes divulgados, é de se reconhecer que para estudantes indígenas ser indígena não é fácil de esconder. Sendo, ademais, um por sala, um por cada ano de curso, estes estudantes se perceberam logo em uma situação de extrema visibilidade, o que por diversas vezes significou ser alvo de discriminação. Certamente, a universidade não estava preparada para recebê-los – estamos falando de uma universidade no interior paulista, em uma região que, embora vizinha de diversos povos indígenas, tinha esquecido, ou feito questão de esquecer, a presença indígena no Brasil contemporâneo. Os primeiros docentes que se viram com estudantes indígenas nas suas salas de aula ficaram atônitos: como tratá-los, como ensiná-los?

A primeira coisa que se pode dizer dessa experiência é que a universidade, como um todo, teve que se ver não só com a presença indígena no Brasil, como com sua diversidade. Em salas de aulas, logo

em 2008, estavam presentes indígenas do Nordeste, do Centro-Oeste, do Amazonas; indígenas que tinham o português como segunda língua e indígenas que eram monolíngues em português; homens e mulheres; mais jovens ou mais velhos, com famílias constituídas ou constituindo famílias (muitos, aliás, na própria UFSCar); católicos, evangélicos, xamãs ou sem religião professada; nas ciências humanas, exatas e de saúde.

Estes primeiros estudantes indígenas não demoraram a dar uma resposta e a se manifestar: o primeiro evento comemorativo do Abril Indígena foi realizado em 2008. Ocupando um grande auditório, o Bento Prado, os estudantes organizaram mesas de debates e dançaram o Bate-Pau terena (Dal’Bó 2010). Nas mesas, a acusação do racismo institucional: em um depoimento, Tauã, Terena que cursava Engenharia de Produção, conta que seus colegas, em uma primeira apresentação de power-point por professor, o alertaram: “ô Indião, as luzes vão se apagar, vai aparecer umas imagens aí na parede, mas não é para se assustar não”. Ele apontava duas coisas: o apelido de Indião, mas principalmente a ideia de que seu pensamento mágico não ia dar conta da tecnologia e que ele, afinal, estava lá, como todos os demais colegas, porque algumas dominava e outras esperava vir a dominar. Edinaldo, Xukuru do Ororubá, deu uma aula da diversidade indígena no país quando tomou a palavra. E, após as preleções, todos tomaram o palco para fazer a dança – a primeira de muitas danças indígenas que tomaram os palcos e os jardins da UFSCar.

Estes primeiros estudantes dizem que são os pioneiros, que lutaram para abrir a universidade para os demais. É como se tivessem levantando uma aldeia, uma terra, neste espaço não-indígena, fazendo deste espaço também seu. E esta experiência de pioneirismo logo ganhou forma na recepção feita para os candidatos em cada Vestibular Indígena. Durante muitos anos, o Vestibular Indígena foi realizado no campus São Carlos da UFSCar – recentemente, por demanda dos estudantes indígenas, tendo em vista a dificuldade de acesso ao campus por quem morava longe, ele foi descentralizado, com provas em capitais do Norte (Manaus), Nordeste (Recife), Centro-Oeste (Cuiabá) e Sudeste (São Paulo), tendo sido sempre pequena, ou inexistente, a procura de indígenas do Sul pela UFSCar –, com provas escritas e uma entrevista oral. A universidade ofertava alojamento e alimentação, e organizava o “acolhimento” nos dias de chegada dos candidatos. A cada ano que passava, mais estudantes indígenas se engajavam neste acolhimento, explicando, ao lado das técnicas da PROGRAD que organizavam as provas, em rodas de conversa, como funcionava o vestibular, a universidade, compartilhando suas experiências, e ouvindo as expectativas dos candidatos. E participavam, juntos, de danças. Durante os dias de provas, acompanhavam candidatos às provas, iam juntos comer, passavam o fim de tarde juntos. Receber as visitas, comensalidade, danças – em pouco tempo a UFSCar ficou conhecida pelos indígenas como a melhor universidade para se fazer o vestibular, o que ouço frequentemente em minhas viagens ao Brasil.

Mas nem tudo foi fácil – como bem lembrarão os que vieram abrir a universidade à presença indígena. E estes dez anos são marcados pela persistência de estereótipos que mesmo a experiência não tem conseguido dispersar. Por exemplo, além das manifestações discriminatórias em salas de aula, havia uma impressão, mesmo que fluida, pelos docentes de que os estudantes indígenas vivenciavam o sofrimento em sua experiência na UFSCar. Diversas atividades foram e têm sido propostas tendo em

vista essa premissa. Docentes se esforçaram a incorporar estudantes indígenas em suas rodas de conversa para discutir e compartilhar o sofrimento vivido pelos estudantes, reuniões foram feitas, a questão debatida. Evidentemente, não se trata de minimizar o sofrimento que muitos estudantes universitários, não só indígenas, passam, o que está já bastante demonstrado, nem a especificidade do sofrimento desses estudantes, que frequentemente se vêm vivendo um “outro mundo”, muito menos de eximir a universidade da oferta de atendimento adequado – trata-se, porém, da necessidade de se questionar que sofrimento seria este, e definido a partir de que e de quem. E de reconhecer a capacidade que estes estudantes têm de responder àqueles sofrimentos. Se houve vários casos de evasão para retorno à aldeia, à família, à comunidade, houve também diversos casos de estudantes que conseguiram negociar o reencontro da família nas cidades em que estão os campi da UFSCar, com apoio da universidade. E, claro, a percepção do que seja sofrer e das manifestações deste sofrimento demandariam estudos à parte, não podendo a premissa ser inculcada em quem se quer salvar do sofrimento. Lembro de um caso em que docentes requisitaram o apoio da universidade porque um dos estudantes do curso estaria sofrendo muito – dentre as manifestações disso, suas longas caminhadas pelo cerrado que faz parte do campus São Carlos. Ora, este estudante é um dos muitos Xavante que vêm estudar em São Carlos, e eu, pessoalmente, sempre me perguntei quão maravilhados – e não o contrário – estes estudantes que cresceram no cerrado não ficariam de ter tamanho cerrado para caminhar. Evidentemente, um acompanhamento psicológico destes estudantes deveria ser feito de modo especializado, e não sabemos ao certo o que o levava a andar no cerrado – fruir da calma do cerrado, sofrimento, ou um misto dos dois. As IES terão, certamente, que se instrumentalizar melhor para lidar com estas experiências – mas quero ressaltar aqui que, como primeiro ponto, se deve abandonar uma ideia prévia da vulnerabilidade indígena, marcada, me parece, por uma imagem de primitivismo, por uma assunção da quase impossibilidade de “adaptação” ao meio urbano (de onde, diga-se de passagem, muitos vieram) e universitário, de modo a balancear adequadamente as vulnerabilidades de cada caso com uma responsabilidade de atenção qualificada e culturalmente respeitosa.

Um outro ponto que a experiência da UFSCar ressalta é a questão da interculturalidade e dos conhecimentos indígenas. Diferente das experiências de Licenciaturas Interculturais Indígenas, por exemplo, a proposta de receber estudantes indígenas em todos os cursos obriga a universidade a se ver, também, com a diversidade de demandas destes estudantes frente ao ensino universitário. Algumas escolhas de carreira estão mais evidentemente e mais expressamente, inclusive pelos próprios candidatos, ligadas a suas origens – como o são de pedagogia, com a política de educação escolar indígena, e as de saúde, em especial medicina e enfermagem, com a atenção à saúde específica a indígenas, ou agroecologia. Outras, porém, são menos óbvias – como, por exemplo, as tecnológicas. Alunos destes cursos se vêm frequentemente com perguntas sobre para que indígenas precisariam fazer, digamos, mecatrônica, e qual uso fariam dessa formação nas aldeias (aponte-se, de novo, a visão de que todos os indígenas no Brasil viveriam em aldeias e sem tecnologia, apesar da diversidade de suas situações e dos muitos exemplos recentes de sucesso no uso de tecnologias, sejam audiovisuais, seja o Google Earth, seja a internet, seja a manutenção de equipamentos como barcos, rádios e geradores nas aldeias).

Deve-se ressaltar alguns pontos sobre isso. O primeiro, que há que se valorizar a possibilidade encontrada por indígenas de fazer os mesmos cursos que os não-indígenas, por sua livre escolha – seja do/a estudante, seja de sua comunidade –, e não por restrições dadas pela instituição; o segundo, de que as atenções à educação e à saúde específicos, diferenciados e de qualidade são de responsabilidade do Estado, e que não devemos cobrar dos indígenas ocupar, necessariamente, esses espaços – embora devamos sim considerar que há valorizações locais de ter professores e profissionais de saúde que vêm da própria comunidade, e que, se estes são cargos existentes em muitas aldeias e lugares onde residem indígenas, seu movimento por ocupá-los é legítimo; o terceiro é o papel que cabe aos estereótipos nessa definição, prevendo a indígenas algumas formações consideradas mais adequadas que outras, e uma utilidade e um utilitarismo diretos.

Mais que isso, há que se debater o que significa a interculturalidade para a universidade e para estudantes indígenas, tendo estes optado por uma proposta como a da UFSCar, em que o ensino para indígenas não é específico. Dal’Bó (2010) demonstra que, de um lado, o discurso da interculturalidade é institucional – são as universidades que se dizem reformadas e reformuladas com a presença de outros conhecimentos, guardando para si os ganhos de tal –, enquanto, de outro, os estudantes indígenas que acompanhou na UFSCar para sua pesquisa de mestrado frequentemente valorizavam exatamente os conhecimentos técnicos e científicos que ganharão com essa experiência de imersão⁶. Mas um ponto muito importante que assinalou é a questão de quais conhecimentos indígenas deveriam estar em jogo nesta interculturalidade – em especial tendo em vista a diversidade indígena e de cursos na experiência da UFSCar. Como demonstra, estes conhecimentos sofrem, eles também, de uma estereotipação, e só aparecem, seja na prática seja no discurso, como um “conhecimento indígena”, assim aspeado, em analogia à cultura indígena vivida e a “cultura” indígena dada a público, reificada, na sugestão de Carneiro da Cunha (2009).

Deste modo, deve-se buscar um equilíbrio entre ter as culturas indígenas valorizadas pela universidade e seus conhecimentos reconhecidos, o que é uma das demandas dos estudantes indígenas, mas também reconhecer que parte importante deste esforço deles em estar na universidade é acessar conhecimentos que não acessariam de outro modo – ou, como destaca um depoimento ouvido por Dal’Bó, (2010: 88), “eu estou aqui para aprender as coisas da sociedade branca, mas se estivesse na aldeia estaria aprendendo outras coisas”. Este duplo reconhecimento é, me parece, um desafio da universidade, e uma batalha constante dos estudantes.

Em especial porque, quando parte de uma exigência pela via da universidade, estes conhecimentos não são vistos como genderizados, marcados por momentos da vida, partilhados e não homogêneos – assim, em situações de aula, estudantes indígenas são chamados a falar de coisas que nem sempre dominam, de mitos a processos de cura, como se ser indígena fosse suficiente para dominá-los. Nestes casos, a universidade ainda tem muito a aprender com as recentes discussões sobre os regimes de co-

⁶ Este tipo de debate se encontra também no ensino fundamental indígena. Já na década de 1990, eu apontava que povos indígenas diferentes do Maranhão valorizavam diversamente, e às vezes exclusivamente, o aprendizado de sua cultura – em projetos como de resgate cultural e linguístico – ou daquilo que só poderia ser adquirido na escola, optando por deixar seus conhecimentos e sua cultura fora da sala de aula (Cohn 2000); recentemente, em uma comparação de duas relações muito diferentes com a escola, a dos Baniwa do Rio Negro e a dos Xikrin, apontava a diferença entre uma ênfase na interculturalidade pelos primeiros, e do aprendizado dos modos e conhecimentos dos não-xikrin pelos últimos (Cohn 2010; cf também Beltrame 2011).

nhecimento indígenas, sua produção, circulação e aprendizagem, e com uma ênfase indígena de que os conhecimentos vêm dos outros, uma ênfase na relação de conhecimento, na alteridade, para além dos conteúdos (Carneiro da Cunha 2009, 2012, Van Velthen 2003, Carneiro da Cunha e Cesarino 2014, Coffaci de Lima e Coelho de Souza 2010, Cohn 2000).

Embora a sala de aula tenha se revelado um espaço especialmente refratário a soluções deste impasse, a atuação dos estudantes indígenas em pesquisa tem dado espaço a importantes experimentações. Essa atuação pode ser coletiva, como parte de equipes e projetos de pesquisa e extensão, ou uma prática de pesquisa compartilhada por docente e estudante em produção de monografias e em Iniciação Científica. Nestas práticas, estudantes indígenas propõem uma grande variedade de pesquisas com suas comunidades, de um modo não obrigatório e de maneiras que formulam. Assim, pude acompanhar a pesquisa de José Luiz Santana, formado em fisioterapia – que, quando perguntado porque estudava fisioterapia, lembrava que indígenas trabalham duro nas roças e têm dores – e que havia chegado à UFSCar tendo tido a experiência de ser Agente Indígena de Saúde. José Luiz foi procurar benzedeiros, curandeiros e pajés entre os Xukuru do Ororubá, de onde vem, para com eles dialogar sobre processos de cura com plantas; seus relatórios, além de indicar alguns procedimentos, apontavam os modos de conhecer estes processos, e o respeito devido aos lugares de onde vêm e no processamento das plantas envolvidas. Sua intenção é a de fazer conviver, complementar e respeitosa, as técnicas aprendidas no curso de fisioterapia e nesta sua pesquisa – sabendo que elas demandam outros procedimentos e cuidados. Ao longo da pesquisa, entrou em contato com projeto semelhante realizado nas periferias de São Carlos, no qual passou a contribuir, tanto como pesquisador como na construção de novos procedimentos, e seu último relatório, respondendo a esta experiência, focou nas plantas que reconhecia na região de São Carlos, de modo a que estivessem disponíveis a este projeto (Santana 2010). Erinilson Manchinery, estudante de ciências sociais, tem pesquisado o que denomina a musicalidade de seu povo, enfatizando, neste trabalho, os processos de conhecimento, aprendizagem e criação dessas músicas em uma “educação cultural espiritual” com o uso do Ayahuasca e com diversos seres (Souza 2015). Ariabo Kezo, por sua vez, tornou sua Iniciação Científica uma atuação pedagógica, utilizando-se de sua formação em Letras e sua habilidade como ilustrador para criar materiais didáticos e para-didáticos para os Umutina (Balatiponé), seu povo, que vive um momento de recuperação da língua (Quezo 2012), enquanto Custódio Benjamim da Silva realizou seu Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia sobre o histórico da escolarização de seu povo, os Baniwa, em especial no Médio Içana, dando continuidade à atuação política que o trouxe à universidade (Silva 2014). Deusilene Teodoro, também Balatiponé, fez em sua monografia, um trabalho em grupo, que conheci em apresentação de painel em evento na UFSCar, uma cartografia da sua Terra Indígena e das pressões e do desmatamento a seu redor, engajando colegas não-indígenas em uma pesquisa da situação fundiária de terras indígenas no Brasil. Jaime Mayuruna, por sua vez, escolheu a especialidade em Ciência Política para desenvolver uma pesquisa sobre a associação política de seu povo, expressando a intenção de conhecer melhor as possibilidades de representatividade política indígena (Mayuruna 2014). E diversos estudantes em Imagem e Som, curso em que as monografias são produzidas sempre coletivamente, tiveram ambas as experiências: de filmar em suas terras e aldeias, ou de se engajar em produções que não tematizam as questões indígenas.

Essa foi a experiência de Genilson Torika Kiry, Balatiponé, que gravou com seu grupo o documentário *Izabel*, sobre os moradores da Vila Izabel, São Carlos, premiado no edital do 3º Chamado Público do Núcleo de Jornalismo do Canal Futura e veiculado neste canal. Durante 2015-2016, estudantes indígenas vinculados ao PET Saúde Indígena pesquisaram a saúde reprodutiva da mulher indígena, tema que, demonstraram em evento em que essas pesquisas foram apresentadas, é ainda carente de maior elaboração. Estas experiências, que não envolvem um levantamento intensivo da atuação em pesquisa de estudantes indígenas, demonstram, a meu ver, a variedade de escolhas e caminhos que estes estudantes têm seguido na produção de conhecimento vinculada à universidade, a agências de fomento – as ICs têm sido realizadas com bolsas CNPq, CAPES e FAPESP, após uma primeira geração que teve bolsas concedidas pela Fundação Ford –, e em produção compartilhada com colegas e professores⁷.

Há, no entanto, outra questão de difícil abordagem para a universidade, e que, de um modo mais direto, já foi apontada acima – “se estivesse na aldeia estaria aprendendo outras coisas” – mas que, mais amplamente, diz respeito às condições, inclusive corpóreas, de aprendizagem. Que os conhecimentos indígenas são incorporados, e que tratamentos de corpos são parte importante dessa pedagogia, já sabemos (para citar um exemplo, cf McCallum 1998) – o que não sabemos bem é o que acontece com esses corpos, e como eles aprendem, em um cotidiano universitário. Em primeiro lugar, a pedagogia que se pratica na universidade está pautada pela ex-corporação – salas de aulas ou laboratórios fechados, com iluminação artificial, concentração em poucos pontos, a fala docente, ou dos colegas, o power-point, o computador, o vídeo – e uma ênfase em deixar os sentidos, a não ser pelo estímulo mental, de fora. Tudo é feito para anular os sentidos que não aqueles estimulados no momento, e só para aquele fim – uma experiência nada afeita a uma grande parte das aprendizagens indígenas. Se um paralelo imediato poderia ser feito com a reclusão tão comum em diversos lugares indígenas, não acredito, porém, no rendimento dessa comparação – afinal, a reclusão, vista frequentemente como um momento de instrução, é também, ou principalmente, um momento de preparo do corpo. Um corpo que aprende, um conhecimento que está no corpo – nada mais distante do que a experiência universitária. Porém, pode-se aventar que, muitas vezes, a experiência universitária – como a escolar – é vivida como uma certa corporalidade, como um certo corpo que aprende certas coisas, nem que nesta corporalidade a ênfase esteja em anular o corpo, seus desejos e efluxos. Ou seja, uma corporalidade que pode e é por todos que são escolarizados aprendida. Mais complexo é pensar que esta corporalidade muitas vezes é incompatível com as aprendizagens “na aldeia” – e daí acho vem um dos maiores problemas para a dita interculturalidade. Estudantes indígenas com apoio à alimentação comem no Restaurante Universitário (RU), e, com isso, se submetem a situações de risco – alimentos preparados por cozinheiras menstruadas é um dos casos mais frequentemente acionados – e ao consumo de alimentos que podem lhes dificultar, ou impedir, o aprendizado – como o sal, por exemplo. Uma coisa, neste caso, é criar um corpo que aprende nas condições universitárias, que se vê fechado em salas de aulas, laboratórios e bibliotecas e se come sal; outra coisa, mais difícil, é, daí, fazer o trânsito de volta para suas aprendizagens,

⁷ Esta não é uma lista exaustiva das pesquisas, registro que não existe, e foi elaborada, como o restante do texto, tendo em vista as experiências que pude acompanhar mais de perto, buscando dar uma ideia da diversidade das atuações e estratégias acadêmicas dos estudantes indígenas da UFSCar nesta década.

em que os corpos não “aguentam”, para usar uma expressão comum em português usada para este fim, os conhecimentos. O exemplo mais forte disso é a formação xamânica – que não é apenas interrompida por um período letivo universitário, mas pode ser impedida por ele. Os desafios da interculturalidade, do ponto de vista indígena, são muitos, e pouco imaginados pelas universidades, que pensam, no máximo, em conjugar conhecimentos como conteúdos, e a pesquisa intercultural como entrevistas com especialistas. Esses desafios passam por corpos, por modos de aprender, por fontes de conhecimento, por relações, por alimentação, por desenvolvimentos de capacidades visuais, e uma série de coisas que são, por princípio, excluídas da universidade.

Nesta ideia de uma produção de conhecimento ideal por indígenas na universidade, estudantes se vêm com mais um estereótipo: o do retorno à comunidade. De um lado, essa assunção não percebe a diversidade de situações de que vêm esses estudantes, reificando uma ideia de comunidade remota e isolada a que voltar. De outro, a ideia, como apontei acima, de um utilitarismo imediato dessa formação universitária. Como consequência direta, a dupla pressão sofrida por estes estudantes – aquela que pode vir da comunidade e de suas expectativas, e aquela que vem dos formadores na universidade. O fato é que, na diversidade de situações apresentadas pelos estudantes indígenas da UFSCar, pouco sabemos da interferência da comunidade, ou de lideranças, nas escolhas de cursos, algo que claramente deveríamos conhecer melhor. Mas, principalmente, deveríamos saber que não se pode prever, a partir de uma formação universitária, os usos que cada um dá de sua formação. De qualquer modo, lembro de uma intervenção que ouvi em um seminário na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul de um estudante terena, Arildo França, bacharel em Direito pela UEMS. Dizia ele que muitos lhe perguntam como vai retornar seus conhecimentos em direito para sua comunidade, em que não haveria tribunais – ao que ele pontuava que a questão dos direitos é uma das mais cruciais aos indígenas hoje, e perguntava se atuar neste campo não seria então dar um retorno, mesmo que não, apenas, à sua comunidade.

De todos estes estereótipos, porém, o que revela com maior força a dificuldade de uma instituição universitária na formação de estudantes indígenas, e que, confesso, me surpreendeu quando com ele me defrontei, é a ideia de que a cultura é um fator impeditivo de aprendizado. Embora às vezes pronunciado em eventos públicos, ouvidos em intervenções em seminários, e sempre, como aliás é frequente em formulações discriminatórias, apresentado como preocupação ou boas intenções, esta assunção não é publicizada em documentos e, na maior parte das vezes, ganha a forma de conversas de corredor. Docentes universitários, entendendo-se bem formados, estão prontos a concordar que origens étnicas ou raciais não são impeditivas de aprendizado, e que todos aprendemos igualmente, ou temos as mesmas capacidades – ao invés disso, voltam-se a diferenças culturais para excluir indígenas da possibilidade de sucesso em sua formação universitária. Assim, ouve-se que indígenas não têm capacidade de abstração, e não seriam, assim, capazes de aprender matemática, ou suas elaborações como a temida (por todos os estudantes) disciplina de Cálculo. Ou mesmo, remete-se a “costumes” uma impossibilidade de estar e aprender em sala de aula, como, por exemplo, quando estudantes indígenas evitam cruzar o olhar com docentes, não se dando o trabalho de imaginar que isso, em si, não é impeditivo de aprendizagem, mas eventualmente um sinal de respeito e um modo praticado de aprendizagem. Estereótipos que repõem

a ideia de um pensamento primitivo em nova roupagem, uma em que, em nome do respeito à diferença – a diferença cultural –, se exclui uma parcela da população universitária da possibilidade de formação.

Esse estereótipo, ademais, é reforçado por um desconhecimento da educação escolar indígena diferenciada, muitas vezes a experiência formativa desses estudantes, em que puderam praticar essas várias modalidades de estar em sala de aula. Um desconhecimento, ademais, das práticas indígenas de ensino e aprendizagem que estes estudantes estão acionando, eventualmente, como no caso relatado acima, partilhando seu tempo entre a biblioteca e as caminhadas no cerrado. Mas nos faz pensar, por outro lado, no modo como se poderia e deveria dar continuidade a essa formação em ensino fundamental e médio à universitária – muitas vezes, a experiência dos estudantes indígenas indica que seu aprendizado dos conteúdos do ensino médio (que são, aliás, cobrados no vestibular) não lhe dão o apoio adequado à sua continuidade de estudos, uma demanda frequente dos movimentos indígenas no que se refere à educação. Nada, porém, é justificativa para este pressuposto, o de que se indígenas não aprendem é em razão de suas culturas, que é, como indiquei, um novo fraseamento para o racismo.

Fora das salas de aula e das pesquisas, os estudantes indígenas têm vivido uma mobilização em que, para além de suas diversidades e da diversidade de suas inserções na universidade, atuam coletivamente. Este é um dos maiores ganhos de toda essa experiência – estudantes que negociam suas diferenças étnicas, linguísticas, de projetos coletivos de futuro de cada um de seus povos, de valorização da formação escolar, em uma coletividade que em conjunto atua junto à instituição para garantir a permanência na universidade e o reconhecimento de suas diferenças. Um difícil exercício, que significa entender outros projetos de futuro de outros povos, outras situações, e que se vê com um jogo de valorização e desvalorização mútuos e desconfianças (lembre-se os casos em muitas universidades de denúncias de que dados candidatos auto-declarados indígenas não o eram, e, na UFSCar, a própria ênfase, entendida como necessária por muitos dos estudantes indígenas, na ratificação pela FUNAI na auto-declaração como modo de evitar fraudes). Foi a partir dessa mobilização que conquistaram o Centro de Culturas Indígenas (CCI UFSCar)⁸, reconhecido pela universidade e com espaço físico cedido, em que realizam diversas atividades, e em que organizam suas atuações conjuntas, como os eventos de que falarei abaixo. No entanto, se estes estudantes têm em comum a batalha pelo reconhecimento de suas diferenças – e não só isso, resalte-se que têm uma grande sociabilidade que reúne etnias diversas em festas, moradias e refeições compartilhadas, torneios esportivos, relações afetivas, casamentos, etc. –, uma das diversidades presentes diz respeito exatamente às concepções e às práticas do que seja uma atuação política, e como esta deve se voltar à universidade. Isso, evidentemente, vai se resolvendo na prática política destes estudantes, em que a própria representatividade é debatida e legitimada, ou não. A coisa se complica, porém, por um pressuposto de legitimidade que carrega a própria instituição, elegendo o CCI como a instância de atuação institucional e de consulta. Assim, mais uma vez, um espaço que foi conquistado como o lugar da diversidade parece correr o risco de se ver como o lugar da identidade, neutralizando, neste processo, outros espaços e outras modalidades de manifestação. Mais um impasse de difícil resolução – afinal, entende-se que a instituição procure instâncias legítimas e legitimadas de interlocução,

⁸ Para melhor conhecer este espaço, cf. <http://cciufscar.wixsite.com/ufscar> e <https://www.facebook.com/ufscarcci/>

e que opere com a ideia de representatividade. Encena-se, assim, aqui, a dificuldade da interação das políticas indígenas e indigenistas, e de Estado, uma dificuldade, aliás, sempre sombreando o movimento indígena como um todo.

Uma das maiores conquistas destes estudantes, desde os pioneiros que abriram a universidade aos indígenas, são os eventos por eles organizados. Como disse acima, foi apenas alguns meses depois de sua chegada na Universidade, que se deu no Vestibular Indígena de 2008, que se comemorou o primeiro abril indígena na UFSCar. Estes eventos têm, em comum, conjugar espaços de divulgação de informações sobre a situação indígena no Brasil contemporâneo e da presença indígena na UFSCar, e de manifestações como danças, venda de artesanatos, músicas. São, assim, uma política indígena no sentido forte – ocupam espaços eminentemente universitários, com mesas redondas, apresentações e debates de trabalhos, conferências, e ocupam os espaços da universidade com as cores, as penas, as músicas e os passos indígenas. Eles têm ocorrido em auditórios expressivos da universidade – o Auditório da Reitoria, o Auditório Bento Prado Jr., o Teatro Florestan Fernandes, a Tenda Indígena na SBPC realizada (toda em tendas armadas para este fim) na UFSCar – e ocupado diversos outros espaços menos acostumados a manifestações universitárias – como ir ao Restaurante Universitário cantando e dançando, por exemplo. Tem conjugado, ademais, uma série de personagens – lideranças indígenas, militantes dos movimentos indígenas, representantes do Estado, estudantes, além de engajado docentes, técnicos, gestores e estudantes indígenas da própria universidade. Estudantes indígenas têm, como tal, feito parte de outros eventos estudantis, como os torneios de futebol, em que participam como um time.

Os eventos vão desde as celebrações do abril indígena – as Semanas dos Estudantes Indígenas da UFSCar – a workshops – como os dois realizados pelo PET Saúde Indígena –, seminários e congressos. Infelizmente, não tenho uma lista destes eventos, parte da lacuna de registro da própria universidade, que certamente daria uma visão mais ampla da intensidade e da extensão dessas manifestações. Aqui, comento dois de que tive o privilégio de participar na organização, o I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (I ENEI) e a II SBPC Indígena, que, de modo complementar, colocaram muitas das questões que abordo acima em debate pela universidade.

O I ENEI foi realizado na UFSCar em 2013. Pensado pelos estudantes, foi organizado em reuniões no Centro de Culturas Indígenas, de que me convidaram a participar, e de que fui algo como uma representante da CAAPE (Coordenadoria de Ações Afirmativas e Outras Políticas de Equidade), então coordenada pela professora Roseli Mello. Essa Coordenadoria integrava a PROGRAD, na época a instância da UFSCar de acompanhamento dos estudantes indígenas. O ENEI foi organizado durante a gestão na PROGRAD da professora Cláudia Raimundo Reyes, que garantiu todo o apoio institucional à sua realização. Tendo os estudantes reivindicado para si o planejamento do evento, minha participação foi mais de colaboração; um apoio, porém, bem-vindo, sendo um acesso à instituição.

A primeira questão que se colocava para os estudantes é a de que como deveria se constituir um evento de estudantes indígenas: qual seria a participação de não-indígenas, e qual seria a participação de indígenas que não são estudantes. Após uma série de reuniões, uma decisão foi tomada: a de que todas as mesas, a não ser a de abertura – de que estariam presentes gestores, da universidade e ligados à educação escolar indígena – seriam compostas apenas por indígenas. Este seria um espaço, ressaltaram, para os indígenas falarem entre si e para a universidade, e não para se ouvir não-indígenas. O formato do evento, também, se colocava como uma questão: um evento acadêmico, deveria ser prioritariamente um evento indígena, e, portanto, deveria abrir a possibilidade de uma série de manifestações que não apenas aquelas que eminentemente se vivia no mundo acadêmico. Deveria ser, assim, um evento que demonstrasse o potencial acadêmico dos debates por indígenas, mas que não se restringissem a isso.

Como se poderia esperar, também, a questão de como estudantes indígenas seriam recebidos era uma discussão importante. Tomando por base as experiências do Vestibular Indígena e de seu acolhimento, os organizadores da reunião passaram a demandar, junto à universidade, apoio para estadia e alimentação dos participantes. Assim, com o apoio da Reitoria, então a cargo do professor Targino de Araújo Filho, foi alugado o espaço do “Paulistinha”, uma escola de futebol que faz fronteira com o campus São Carlos da UFSCar, em que candidatos ao Vestibular Indígena ficavam hospedados, e que receberia então os participantes do I ENEI. Com um pouco mais de trabalho conseguiu-se, por intermédio da Pro-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - ProACE, refeições para os participantes no Restaurante Universitário. Além disso, conseguiu-se, com o apoio da PROGRAD e da Pro-Reitoria de Administração – PROAD a confecção de materiais como canecas com o logo da UFSCar (um item comum para estudantes da UFSCar, parte de um projeto para evitar resíduos sólidos e importante para uso no RU), camisetas, folders e etc. As passagens e a hospedagem dos participantes em mesas foram ofertadas pelo Instituto de Psicologia da USP, por meio do professor Danilo Silva, que estava atuando junto ao curso de Psicologia da UFSCar e em especial com o estudante Edinaldo Rodrigues no debate sobre atenção psicológica a indígenas. Faltaria, apenas, o traslado dos participantes, de que a UFSCar não pode se responsabilizar, e buscou fazer uma parceria com as diversas reitorias, o que não se revelou infelizmente suficiente. Mas, com isso tudo, a recepção dos participantes aqui estaria completa: camisetas, alimentação, hospedagem.

Definir quem seriam os participantes das mesas colocou, ainda, outras questões: dada a diversidade de origem dos estudantes organizadores, e de experiências no movimento indígena e na formação acadêmica, suas referências eram também diversas, e demandaram uma série de debates para fechar uma lista que se percebeu compreender, se não a todos, à maioria. As mesas foram compostas, então, para debater questões fundamentais da formação indígena universitária: As Ações Afirmativas e os Povos Indígenas; A Educação Escolar Indígena; Pesquisa e Extensão em Territórios Indígenas; Saúde Indígena e a Formação de Indígenas na Área de Saúde; O Movimento Indígena no Brasil e a Formação de Profissionais Indígenas, todas tendo por mediadores estudantes da UFSCar que fizeram parte da organização do evento e, particularmente, da mesa.

O I ENEI foi um sucesso e ganhou continuidade, estando agora em sua quinta edição, e foi ganhando novos formatos de acordo com seu trânsito por universidades organizadoras e regiões do

país (de São Carlos/SP, foi para Campo Grande/MS, Florianópolis/SC, Santarém/PA, e agora será realizado em Salvador/BA).

Os debates do I ENEI foram muito intensos e abrangentes, e não serão a eles que me voltarei aqui⁹ – quero aqui ressaltar a tomada dos palcos e dos teatros e auditórios da universidade pelos estudantes indígenas, tendo por pauta e agenda tomar a palavra para si, de modo a fazer do evento um espaço de fala dos indígenas, sejam eles estudantes, profissionais formados, professores indígenas em escolas e universidades, lideranças, parte do movimento indígena de âmbito nacional. Na abertura, gestores nacionais da educação escolar indígena e da UFSCar dividiram o palco com os estudantes indígenas da UFSCar, organizadores do evento, como mestres de cerimônia – nas figuras de Orinaldo Sena, Kaxinawá, e Mayara Suni, Terena – e em uma dança inicial. Assim também, participantes da plateia foram tomando conta dos debates, como se pode ver na primeira mesa, em que estudantes que vinham de várias regiões e universidades do país tomaram a frente do palco para falar de suas experiências¹⁰.

Um empreendimento muito diferente foi a organização em São Carlos de uma SBPC Indígena. Ela veio de uma vontade da própria universidade, que organizava a reunião, a partir do então Vice-Reitor Adilson Jesus Aparecido de Oliveira e da própria SBPC, a partir da experiência da I SBPC Indígena no Acre. Havia uma apreensão em ambas as gestões institucionais, com a ideia de que no Acre, em região amazônica, o debate sobre questões indígenas e a participação de indígenas seria mais garantida do que em pleno sudeste. Os estudantes reunidos no CCI, no entanto, não se dobraram a essa apreensão, e retomaram os empreendimentos do I ENEI, com uma diferença importante: sendo a SBPC uma entidade científica, os debates seriam organizados por mesas que profissionais indígenas compartilhariam com profissionais não-indígenas, cientistas reconhecidos. A intenção foi então diversa: ao invés de tomar para si a palavra, indígenas falariam lado a lado com cientistas e acadêmicos reconhecidos, demonstrando, em plena reunião de uma entidade que fala de “progresso” pela “ciência”, o valor dos conhecimentos indígenas e da formação profissional indígena e como eles são, então, equivalentes aos científicos, além de como a própria ideia de progresso deveria ser reformulada.

A programação, então, recolocou os impasses de quem e quais questões seriam representativos para esta reunião, mas de um modo geral ela se repetiu no que se sugeriu acima ser uma política indígena no sentido amplo: de falas que vêm do movimento indígena e de profissionais indígenas em atuação a falas de estudantes, entre palestras, oficinas e mesas, indígenas e não-indígenas se revezaram falando das questões dos direitos indígenas, dos conhecimentos tradicionais, da patrimonialização, da formação profissional de indígenas, de políticas de ações afirmativas e de, como se chamou, das ciências indígenas, além de oficinas culturais oferecidas por indígenas e destinadas ao público amplo¹¹.

9 O documento final do I ENEI pode ser acessado em: <http://www.oeei.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/07/DOCUMENTO-FINAL-I-ENEI-UFSCar-2013.pdf>. Ele foi entregue ao então Ministro da Educação e representantes da SECADI/ MEC e da FUNAI durante o Seminário “Educação Superior de Indígenas no Brasil: balanços de uma década e subsídios para o futuro”, realizado nos dias 25 e 26/11/2013 em Brasília, tendo sido o então estudante da UFSCar Custodio Benjamim da Silva (hoje egresso) convidado exclusivamente para este fim.

10 Um pouco desse momento pode ser visto no vídeo veiculado por Edgar Kanaikô: <https://www.youtube.com/watch?v=3c-rRObRWPo>

11 A programação está disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/saocarlos/atividades/indigena.php>. A SBPC Indígena contou com o apoio da Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

Tendo a reunião ganhado o formato de tendas armadas para este fim, estudantes indígenas requisitaram uma tenda própria – que, ao final, se revelou pequena. Tomando a parte frontal e externa da tenda para exposição e venda de artes, e para sessões de pintura corporal que se revelaram de grande sucesso, as atividades lotaram e deixaram muitos da plateia sentados em seu exterior (o que se explica, ademais, pelo calor do interior paulista e a pouca ventilação interior da tenda). Diferente do I ENEI, em que a participação, inclusive do público, era majoritariamente indígena, a SBPC Indígena da UFSCar cumpriu o papel desejado de chamar um público diverso para ouvir palestrantes indígenas e testemunhar sua condição de igualdade, como palestrantes e como conhecedores, com os cientistas que, já se esperava, tomariam os espaços da universidade em uma reunião científica. Como o I ENEI, a SBPC Indígena da UFSCar reivindicou sua continuidade, ganhando, na Assembleia Geral final, a garantia de que toda reunião anual da SBPC ganharia uma edição da SBPC Indígena – o que, como o ENEI, significa ganhar novos formatos a cada realização, sediada em diferentes universidades.

Dos eventos em si, cada fala, cada atividade, mereceria uma elaboração. Uma questão, no entanto, nos remete novamente à questão da interculturalidade, este termo que tem permeado toda experiência de educação escolar indígena, apresentando-se como sua definição e meta e seu princípio, mas que é de fato tão pouco definido ele mesmo. Em ambos os eventos, foi tematizados exatamente no que diz respeito às pesquisas universitárias a serem desenvolvidas pelos estudantes indígenas. Como apontamos acima, há uma expectativa, às vezes das instituições acadêmicas, às vezes dos estudantes indígenas, e às vezes de ambos, de que suas pesquisas sejam desenvolvidas “com seu próprio povo”, “na sua aldeia”, “na sua terra indígena”, “sobre seus conhecimentos”, “da sua cultura”, “com os mais velhos”. Porém, e também nisso, algumas barreiras se apresentam. Assim, no I ENEI, uma mesa explorou a questão do desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão em terras indígenas – tendo em vista de que elas são regulamentadas e devem passar por uma aprovação das Comissões de Ética em Pesquisa das respectivas universidades. A questão colocada era: no caso dos pesquisadores, ou de quem faz a atividade de extensão, serem os próprios indígenas, caberia a essas comissões a aprovação de seus projetos? Que parte caberia às comunidades indígenas em aprovar ou não os projetos? Qual o papel das instâncias acadêmicas e da FUNAI neste processo? E, pior, nos casos em que as comunidades – em suas várias formas – aprovam, aceitam, ou mesmo demandam os projetos, mas as Comissões de Ética não, a que lado penderia a decisão?

Esta questão é de grande importância, e tem, de acordo com os estudantes indígenas presentes, dificultado a elaboração de pesquisas que, de outro modo, são muitas vezes, e de muitos lados, cobrados a fazer. Por um lado, temos o papel da FUNAI na aprovação da entrada de pesquisadores em Terras Indígenas – o que ela apresenta como uma proteção aos conhecimentos indígenas e aos próprios indígenas, evitando exploração e roubo de conhecimentos. Antropólogos, por exemplo, devem encaminhar à FUNAI e ao CNPq suas propostas de pesquisa para que sejam avaliadas pelo mérito e pelo histórico do proponente, e, se a FUNAI deve entrar em contato com aqueles com quem a proposta de pesquisa se desenvolverá, que poderão, então, se informar de seu interesse ou não pela pesquisa ou atividade, quem emitirá o parecer final será a ela. Por outro lado, os Comitês de Ética em Pesquisa para toda pesquisa, já que eles foram formados para evitar riscos em relação à saúde, não necessariamente teriam validade

para todos os campos de pesquisa, ou deveriam ser modificados para se adequar a diversos campos, como têm discutido Sarti e Duarte (2013), por exemplo, para as ciências humanas, colocando em debate a diferença de pesquisas *em seres humanos* e *com seres humanos*. De fato, a regulamentação existente volta-se à questão da saúde, regulamentando intervenções e pesquisas sobre saúde para "populações indígenas"¹². De todo modo, não se regularizou ainda, de modo satisfatório, a ética em pesquisa, e atividades de extensão, quando realizada por indígenas, o que, como ressaltam estes estudantes, é algo urgente e necessário para dar conta da autonomia indígena.

Assim, o Documento Final do I ENEI propõe:

1. DEVE-SE ELABORAR MODOS DE CONSULTA E AUTORIZAÇÃO DE PESQUISAS REALIZADAS POR PESQUISADORES INDÍGENAS COM SUAS COMUNIDADES QUE RESPEITEM OS MODOS COMO AS COMUNIDADES SE ORGANIZAM E A CIRCULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS, CONSULTANDO-SE QUAIS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS PODEM SER DIVULGADOS NA ACADEMIA E, EM GERAL, FORA DA COMUNIDADE. 2. QUE OS COMITÊS DE ÉTICA DE PESQUISAS COM SERES HUMANOS RECONHEÇAM A AUTONOMIA DAS ALDEIAS E COMUNIDADES NA AVALIAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DA ENTRADA DO PESQUISADOR INDÍGENA OU NÃO-INDÍGENA EM TERRA INDÍGENA; 3. CRIAR CRITÉRIOS DIFERENCIADOS PARA OS PESQUISADORES INDÍGENAS QUE NECESSITEM ENVIAR SEUS PROJETOS DE PESQUISA PARA APROVAÇÃO AO COMITÊ DE ÉTICA DE PESQUISA COM SERES HUMANOS; 4. DISCUTIR A ABRANGÊNCIA TEMÁTICA DE VALIDADE DO COMITÊ DE ÉTICA DE PESQUISA COM SERES HUMANOS, QUE TEM ABRANGIDO TODAS AS PESQUISAS PROPOSTAS NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E HOMOGENEIZANDO UM MODELO DE CONSULTA E AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA CHEGANDO A IMPOSSIBILITAR A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS POR INDÍGENAS EM SUAS PRÓPRIAS COMUNIDADES E COM SUAS FAMÍLIAS; 5. QUE AS UNIVERSIDADES RESPEITEM QUE NEM TODO CONHECIMENTO INDÍGENA PODE TER AMPLA DIVULGAÇÃO E DIFUSÃO; 6. ELABORAR UM TERMO DE ACORDO DE PESQUISADORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS (TAPIN) COMO FOI REALIZADO PELA FOIRN (FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO) EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, NO ALTO RIO NEGRO-AM. 7. CRIAÇÃO DE PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE PESQUISA E EXTENSÃO PARA OS ACADÊMICOS INDÍGENAS; 8. PAUTAR UMA DISCUSSÃO ACERCA DA PORTARIA Nº 177/2006 DA FUNAI¹³.

Vê-se que, além das questões que dizem respeito à aprovação para a realização de pesquisas por pesquisadores indígenas, e a regulamentação, outro ponto crucial, e que retornou nos debates da II SBPC, é a demanda de que os próprios indígenas possam definir como as pesquisas serão desenvolvi-

12 RESOLUÇÃO Nº 304 DE 09 DE AGOSTO DE 2000, CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, <https://goo.gl/P7knau>

13 A mesa que elaborou este debate foi composta por Erinilso Severino de Souza (Manchineri,) – estudante de Ciências Sociais/UFSCar – Coordenador, e pelos palestrantes Eurico Sena (Baniwa) – advogado, docente da Licenciatura Intercultural – IEBA; Ariabo Kezo (Balatiponé) – estudante de Letras/UFSCar; Erinilson Severino de Souza (Manchineri) – estudante de Ciências Sociais/UFSCar, mas a relatoria buscou incorporar o debate e as intervenções do público.

das, mesmo sendo os pesquisadores indígenas. Neste caso, o debate refere-se aos modos de conhecimento e sua circulação, e a questão é quais os conhecimentos que poderão e deverão ser divulgados, ou sequer pesquisados, no que diz respeito aos muitos conhecimentos indígenas. É um reconhecimento de que conhecimentos indígenas não são homogêneos e nem igualmente compartilhados, e que os regimes de conhecimento devem ser respeitados. O tema foi desenvolvido por Rosi Wahikon na II SBPC Indígena, na mesa “Taxonomias Científicas e Conhecimentos Indígenas”, indicando, em sua fala sobre conhecimentos indígenas e seu reconhecimento acadêmico, como, na elaboração de seu mestrado (Pereira 2013), construiu um diálogo com seu pai, questionando sempre aquilo que ele ensinava como pai à sua filha e aquilo que poderia ser divulgado em texto.

Mais uma vez, questões que são colocadas a partir dos estereótipos que marquei acima e de um desconhecimento do que sejam conhecimentos indígenas e seus regimes de produção e circulação são tematizados com agudeza pelos próprios pesquisadores indígenas. Mas, como Rosi Wahikon também enfatiza, o poder da escolarização – estendendo-a à universitária – também se interpõe nestas relações, e o risco que se coloca no horizonte, apesar dos esforços e das resistências indígenas, é a de homogeneizar pesquisas realizadas por indígenas como acadêmicas. Esta homogeneização vem não só dos desconhecimentos do que sejam modos indígenas de conhecer e aprender como de uma formatação prévia de metodologias de pesquisa – como por exemplo entrevistas (e sempre com mais velhos), mensuração por critérios biológicos ou ecológicos sem que se elabore os critérios de escolha dos povos e seus conhecimentos, etc. – que, no limite, não permitem que modos de pesquisar propriamente indígenas venham a se desenvolver.

Se algo se aprendeu nesta experiência na UFSCar nesta década é o tamanho do desafio de produzir conhecimentos compartilhados, e fazer, de fato, dialogar pedagogias e modos de conhecer de modo a potencializar as propostas indígenas de incorporar novos saberes e novas técnicas a seus conhecimentos. Evidentemente, universidades ganham com as diversidades presentes em seus campi – mas não deveria ser este o ponto e o objetivo de seus programas. O ponto é ampliar conhecimentos, modos de conhecimentos e mundos cognoscíveis. E reconhecer que, para isso, o fazer acadêmico tem que mudar, para não falar do cotidiano das práticas pedagógicas. Para que isso aconteça, evidentemente, a universidade tem que se colocar em xeque. Se a UFSCar tem colhido tantos frutos, é por uma experiência muito feliz de institucionalização de um programa de inclusão de indígenas na universidade, com uma abertura excepcional para ouvir suas demandas e buscar responder a elas em 10 anos de experiência. Se tem ainda muito a fazer, como aponto aqui, é pela resistência, que persiste, em se abrir a estes mundos e extrapolar estereótipos, preparando melhor para dialogar com os estudantes indígenas. Por fim, se tem dado tão certo, é fruto do incansável trabalho destes próprios estudantes em se fazer ouvir e em ensinar o que é ser indígena e o que é ser um estudante indígena universitário.

Clarice Cohn é docente do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRAME, Camila Boldrin. 2013. Etnografia de uma escola Xikrin. Dissertação de mestrado em Antropologia Social, UFSCar.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. 2009. *Cultura com aspas*. São Paulo: CosacNaify.
- _____. 2012. Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional. *Revista de Antropologia* v 55 no. 1, pp. 439-464.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (orgs.). 2014. *Políticas Culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- COFFACI de LIMA, Edilene; COELHO de SOUZA, Marcela (orgs.) 2010. *Conhecimento e cultura: práticas de transformação no mundo indígena*. Brasília : Athalaia: 2010.
- COHN, Clarice. 2000. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de mestrado, São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Antropologia – USP.
- _____. 2014. *A cultura na escola indígena*. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (orgs.). *Políticas Culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- DAL’BO, Talita. 2010. *Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar, uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”*. Dissertação de Mestrado. São Carlos, UFSCar.
- JODAS, Juliana. 2012. *Entre diversidade e diferença: o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar e a vivência dos estudantes indígenas*. Dissertação de Mestrado. São Carlos, PPGS/UFSCar.
- PEREIRA, Rosilene Fonseca. 2013. *Criando Gente no Alto Rio Negro: um olhar Waíkhana*. Dissertação de Mestrado. Manaus, UFAM.
- MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami. 2014. *Povos indígenas na universidade: ação afirmativa e a geopolítica do conhecimento*. Tese de Doutorado. São Carlos, PPGS/UFSCar.
- MAYURUNA, Jaime da Silva. 2014. *Movimento e Participação Política dos Indígenas do Vale do Javari*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Carlos.
- McCALLUM, Cecilia, 1998. *O corpo que sabe: da epistemologia kaxinawá para uma antropologia médica das terras baixas sul-americanas*. ALVES, PC., and RABELO, MC. orgs. *Antropologia da saúde: traçando identidade e explorando fronteiras*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/ Editora Relume Dumará.
- QUEZO, Luciano Ariabo. 2012. *Língua e cultura indígena Umutina no Ensino Fundamental*. São Carlos.
- SANTANA, José Luiz. 2010. *Práticas terapêuticas com ervas medicinais do povo xukuru do Ororú*

bá e sua aplicação na Fisioterapia. Relatório Final de Pesquisa.

SARTI, Cyntia; DUARTE, Luiz Fernando Dias (orgs.). 2013 Antropologia e ética: desafios para a regulamentação. Brasília: ABA. In: [http://www.portal.abant.org.br/livros/Antropologia_e_etica__desafios_para_a_regulamentacao.pdf](http://www.portal.abant.org.br/livros/Antropologia_e_etica_desafios_para_a_regulamentacao.pdf)

SILVA, Custódio Benjamin da. 2014. Educação escolar Baniwa e escola indígena baniwa Paraatana, de Castelo Branco/AM. Monografia de Conclusão de Curso – Pedagogia/Noturno. São Carlos, UFSCar.

SOUZA, Erinilson. 2015. Musicalidade indígena Manchinery. Relatório de pesquisa, OEEI/UFSCar-CAPES.

VAN VELTHEN, Lúcia Hussak. 2003. O Belo é a Fera. A estética da produção e da predação entre os Wayana. Lisboa: Assírio & Alvim.

UMA DÉCADA DE PRESENÇA INDÍGENA NA UFSCAR

Resumo: O artigo retoma a primeira década de inclusão de estudantes indígenas na Universidade Federal de São Carlos para discutir, de um lado, suas condições institucionais e, de outro, os desafios que se expressam no que diz respeito em especial ao debate da interculturalidade, dos conhecimentos e das culturas indígenas, e dos estereótipos com que estes estudantes se defrontam. O texto ressalta as atuações políticas e acadêmicas indígenas na universidade, propondo modos de reconhecer nelas originalidades que nem sempre estavam previstas pela instituição. Tomando a experiência da autora em diversas frentes desse processo, desde a implantação, gestão e avaliação do Programa de Ações Afirmativas e do Vestibular Indígena, até a produção acadêmica e de eventos com os estudantes indígenas, o texto propõe um balanço ao mesmo tempo comemorativo e crítico.

Palavras-chave: estudantes indígenas; ações afirmativas; UFSCar

A DECADE OF INDIGENOUS PRESENCE AT UFSCAR

Abstract: The article resumes the first decade of inclusion of indigenous students in the Federal University of São Carlos to discuss, on the one hand, their institutional conditions and, on the other, the challenges that are expressed in what concerns in particular the debate on interculturality, knowledge and cultures, and the stereotypes that these students face. The text emphasizes the indigenous political and academic actions in the university, proposing ways of recognizing on them originalities that were not always foreseen by the institution. Taking the author's experience on several fronts of this process, from the implantation, management and evaluation of the Program of Affirmative Actions and the Indigenous Vestibular, to the academic and event production with the indigenous students, the text proposes a balance at the same time commemorative as well as critical.

Keyword: indigenous students; affirmative actions; UFSCar

RECEBIDO: 23/07/2017

APROVADO: 07/08/2017