



## **“PASSOU? AGORA É LUTA!”**

Um estudo sobre ações  
afirmativas e a presença de jovens  
estudantes indígenas na  
Universidade Federal da Bahia

**Ana Cláudia Gomes de Souza**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA  
DOUTORADO EM ANTROPOLOGIA

ANA CLÁUDIA GOMES DE SOUZA

“PASSOU? AGORA É LUTA!” Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia

SALVADOR, 2016

ANA CLÁUDIA GOMES DE SOUZA

“PASSOU? AGORA É LUTA!” Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Antropologia.

Orientadora: Professora Doutora Maria Rosário Gonçalves de Carvalho

SALVADOR, 2016

---

Souza, Ana Cláudia Gomes de  
S731Passou? Agora é luta!": um estudo sobre ações afirmativas e a  
presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da  
Bahia / Ana Cláudia Gomes de Souza. - 2016.  
265 f.: il.

Orientadora: ProfªDrªMaria Rosário Gonçalves de Carvalho  
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2016.

1. Universidade Federal da Bahia. 2. Programa de ação afirmativa  
na educação - Bahia. 3. Índios da América do Sul – Educação – Bahia.  
4. Índios – Ensino superior. I. Carvalho, Maria Rosário Gonçalves de,  
II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências  
Humanas. III. Título.  
CDD:378.4

---

ANA CLÁUDIA GOMES DE SOUZA

“PASSOU? AGORA É LUTA!” Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Rosário Gonçalves de Carvalho (Orientadora) –  
PPGA/UFBA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariana Paladino – Centro de Estudos Sociais Aplicados / UFF

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Florêncio Almeida Vaz Filho – Instituto de Ciências da Sociedade /  
UFOPA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. América Lúcia Silva César – Instituto de Letras / UFBA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>o</sup>. Marcos Luciano Lopes Messeder – Departamento de Educação /  
UNEB

“Que a universidade se pinte de povo!”  
(Discurso de Che Guevara, no recebimento do  
título de Doutor *Honoris Causa* da Universidade  
Central de Las Villas, Cuba, 1959)

## **Dedicatória**

Pelos ensinamentos de antropologia e de vida, dedico esta tese ao meu grande agitador de ideias e de ideais, Pedro Agostinho. Fonte de incentivo e de inspiração intelectual.

## **Agradecimentos**

“O que eu sou, eu sou em par. Não cheguei sozinho” (Lenine).

Com essa frase do cantor / compositor / arranjador / letrista / ator / escritor / produtor musical / engenheiro químico Lenine, tento sintetizar a minha gratidão a todos que sempre colaboraram para a consolidação dos meus projetos, tanto os pessoais quanto os acadêmicos. A lista é grande porque chegar até aqui foi uma caminhada de vinte e dois anos, quando decidi seguir carreira profissional nas ciências sociais.

Entre familiares, amigos e colegas, muita gente boa colaborou para a concretização deste projeto de estudo, e, de certo modo, também de vida.

Destaforma, começo agradecendo aos meus amores incondicionais, concretizados nas figuras de pai, Edmundo, e mãe, Nini, e dos adoráveis irmãos Luiz, Joselina e Edson;

Agradeço também aos sobrinhos Ana Elisa e Rafael, pela tão prazerosa experiência de ser tia, e por revitalizarem em toda a família este nobre sentimento que é o amor e a leveza da infância;

Agradeço aos amigos-irmãos Jurema e Renato, que a vida e o PINEB colocaram em meu caminho, formando nossa trindade -- Ana-Jurema-Renato -- acionada nos momentos de alegria e de tristeza;

Agradeço aos amigos Iracema -- esta também cunhada --, Tâmara, Franklin, Sara Nacif, José Raimundo (Seu Zé), Patrícia Faneca, Patrícia Navarro, Marta, Fábio, Julie, Ana Magda, Clóvis, Suzana, Nicolas, Flora. Ao longo desses anos desfrutamos de companheirismo e solidariedade;

Aos admirados ex-alunos Stephanie Cirne, Aberaldo Artur e Roberto Teles pela colaboração nos aspectos gráficos desta tese, dos quais tão gentilmente cuidaram. Larissa Almeida, pela eficiente transcrição das entrevistas, e Carla Ramos e Emma Tosh, pela solidária tradução;

À Fátima Melquíades e Patrícia Madureira pelo apoio fundamental durante esse período, ajudando-me a disciplinar a minha desarrumada rotina;

Aos amigos de Espanha, em Alicante, Paco Candela, Eva Gallud, Clio Candela, professor Juan Carlos Sala, Maria Isabel, professora Maria Jimenez



Delgado, Yuri Leal, Rosío Ros, Sara Tabbai, Brahim Habib, Lorena Castro, Diana Jareño, Tona Emília, David Plaza e Javier López pela acolhida na cidade e na universidade, proporcionando o meu engajamento em algumas questões concernentes ao espaço da cidade e do projeto de pesquisa em que atuei;

Aos queridos professores Rosa Virgínia (*in memoriam*), Carlos Etchevarne, Osmundo Pinho, Jocélio Santos, Paula Barreto, Cláudio Pereira, Cíntia Miller e Cecília McCallum pelo incentivo para a concretização do curso e formação nas disciplinas;

Aos colegas professores, funcionários e estudantes da Universidade Católica do Salvador;

Ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia, aos professores e à servidora técnico-administrativa Lívia Cavalcanti;

À CAPES pela bolsa de estudo concedida, de fundamental importância para a dedicação a esta pesquisa;

À Universidade Federal da Bahia e aos seus servidores técnico-administrativos por proporcionarem o acesso às informações sobre os estudantes indígenas;

À Universidade de Alicante, especialmente ao Departamento de Sociologia, pela experiência como pesquisadora visitante;

Ao Programa de Educação Tutorial – PET Comunidades Indígenas, à coordenadora Clélia Cortes, e a todos os estudantes indígenas que já passaram pelo programa, pela valiosa colaboração e por possibilitarem e aceitarem a minha inserção junto ao programa;

Aos professores Mariana Paladino, Florêncio Vaz, América Cesar e Marcos Luciano Lopes Messeder que, gentilmente, aceitaram participar da Banca para a defesa da presente tese;

Ao Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB) pela iniciação no universo da pesquisa antropológica, onde espero prosseguir por muito e muito tempo;

Aos tão solidários interlocutores deste trabalho, especialmente aos estudantes indígenas e seus familiares, que estiveram sempre dispostos a colaborar e a falar de suas vidas, impressões e experiências sobre a comunidade, sobre Salvador e a universidade. Nesta significativa lista estão

Anari, Arissana, Sirleide, Ariádila, Jussimar, João Bernardo, Jéssica, Rafael, Thales, Washington, Ariádila, Genilson Taquari, Juliana, Samara, Rutian, Vanessa, Andressa, Andreia, Daniel, Raiane, Brendo, Brenda, Carla, Cicilha, Iara, João Paulo, Maria Kiara, Pedro, Cláudia, Santana, Eduarda, Meruca, Dona Joana, Dona Maria, e mais alguns que, quase seguramente, eu tenha deixado de mencionar;

Ao mestre Pedro Agostinho, por ter sido sempre um semeador de estímulos e de boas ideias para várias gerações de antropólogos, numa das quais me incluo;

Finalizo, agradecendo imensamente à professora orientadora Maria Rosário Gonçalves de Carvalho pela generosa, motivadora e paciente orientação. Sou profundamente grata por sua solidária e divertida amizade, pelo companheirismo que imprime à relação de orientanda e orientadora, pelas lições de humanismo e justiça que sempre poderemos aprender estando ao seu lado. Por tudo, muito obrigada!

## RESUMO

Na presente tese envidei esforços para reconstituir a história da presença dos estudantes indígenas nesses dez anos de ações afirmativas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Um dos objetivos foi o de ampliar o debate sobre as políticas afirmativas orientadas para o ensino superior, destacando a necessidade de uma maior reflexão sobre a apropriação institucional de certas categorias étnicas, no caso da UFBA, o uso dos termos índio aldeado e índio descendente para categorizar as relações étnicas e raciais e direcionar as práticas institucionais associadas à implementação das políticas de inclusão. A tese terminou por resultar na abordagem de diversas temáticas, cujo intercruzamento passei a perceber, no decorrer da pesquisa. Desse modo, ao observar a dinâmica do cotidiano acadêmico desses estudantes indígenas, decidi trilhar certos caminhos de interpretação que concernem ao pertencimento indígena, à experiência juvenil e às políticas de ações afirmativas voltadas para o ensino superior e direcionadas a esse público. Articular tais percepções significou penetrar no universo das produções que, por sua vez, me levou a refletir sobre políticas públicas para o ingresso no ensino superior e a consequente migração de jovens indígenas para centros urbanos. Considero válido ressaltar que o foco da observação e, conseqüentemente, da análise, são os próprios estudantes universitários e o seu protagonismo para enfrentar as vicissitudes da vida universitária. Compôs o procedimento metodológico da pesquisa uma ampla revisão da literatura acerca do debate político e teórico sobre o sistema de cotas nas universidades brasileiras, como também dados institucionais fornecidos pela UFBA, e dados etnográficos produzidos na interação com os estudantes.

**Palavras-chave:** Ações afirmativas, estudantes indígenas, UFBA, diversidade.

## ABSTRACT

In order to analyze this phenomenon, I reconstruct the narratives of indigenous student's presence at Universidade Federal da Bahia (UFBA) over a decade of affirmative action policies. Concerning affirmation action debates in Brazilian higher education, this dissertation focuses on institutional appropriation of ethnic categories, especially *índio aldeado* and *índio descendente*. These categories describe racial and ethnic relationships, as well as inform institutional practices regarding social inclusion policy implementation. Therefore, I argue the complex design of affirmative action policy across Brazilian public universities offers an important perspective on legal, institutional and political barriers relating to the inclusion of black and indigenous students. Further, I explore the diverse strategies of affirmative action implementation in Brazil concerning social agents who have shared experiences within the new reality forged by these policies. This dissertation

embraces a variety of approaches to these interconnected issues, the importance of which became apparent throughout my research process. I discuss indigenous student academic daily life and its dynamics while considering the ideas of indigenous belonging, youth experience, and the various effects of affirmative action policies for this particular group. For instance, the choice to focus on multiple dimensions of indigenous student academic life, allows me to reflect on the meanings of migratory movement to urban areas by young indigenous students. My methodological approach and analysis draws on the indigenous student's perceptions and narratives, and their agency in dealing with the challenges of university life. Finally, this dissertation engages in bibliographic revision on affirmative action political and theoretical debates in Brazilian public universities, institutional database provided by UFBA, and ethnographic accounts produced in dialog with the indigenous students.

**Keywords:** Affirmative Action, Indigenous Students, UFBA and Diversity.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
1.1 Outros contextos observados	21
1.2 Minha trajetória nos estudos sobre populações indígenas e educação para a construção do problema de pesquisa	23
<b>CAPÍTULO I – Ações Afirmativas e as Políticas Públicas de Reconhecimento e Distribuição de Direitos</b>	<b>32</b>
1.1 Ações Afirmativas como Expressão de Políticas Públicas	32
1.2 Ações Afirmativas e a Efetivação de Direitos	39
1.3 Ações Afirmativas no Brasil: entre o reconhecimento e a distribuição de direitos	41
1.4 Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras	49
1.5 Ações Políticas, Ações Afirmativas e Povos Indígenas: o pioneirismo das universidades estaduais do Paraná	58
1.6 Ações Afirmativas e Ação Política: A Lei de Cotas	62
1.7 O Programa de Ações Afirmativas da UFBA	66
1.8 Ensino Superior Indígena e Ações Afirmativas: desafios da inclusão étnica e racial	77
1.9 Ações Afirmativas e Interculturalidade	81
1.10 Ações Afirmativas e Ensino Superior Indígena em Redes	88
<b>CAPÍTULO II - O programa de ações afirmativas da UFBA e o ingresso de estudantes indígenas</b>	<b>92</b>
2.1 O que dizem os editais sobre as políticas que implementam?	93
2.2 A Política de Ações Afirmativas da UFBA e seus Editais	94
2.3 Estudantes indígenas cotistas: inscritos e selecionados	104
2.4 Estudantes indígenas na UFBA	117
2.5 Estudantes Indígenas Egressos da UFBA	125
<b>CAPÍTULO III - Migração indígena juvenil estudantil</b>	<b>129</b>

3.1A Cidade e os Índios	130
3.2 Índios na cidade – índio “desterritorizado”?	132
3.3 Juventudes indígenas contemporâneas	137
3.4 A ocupação da cidade a partir do cordão com a comunidade	147
3.5 O Convívio na Cidade	159
3.6 A Cidade e as Relações de Parentesco	163
3.7 O Encontro com a Alteridade	166
3.8 Juventude Indígena e Afetividades	175
3.9 Morar em Salvador e a violência de cada dia	177
3.10 A Ocupação da Cidade e as Políticas Públicas e de Permanência na Universidade	181
3.11 O Ritual de Passagem: a formatura	185
<b>CAPÍTULO IV – Dez Anos de Presença Indígena na Universidade Federal da Bahia</b>	<b>192</b>
4.1 Quando Tudo Começou	196
4.2 A Dificuldade, o Sacrifício e a Disciplina	208
4.3 A Produção de Conhecimento e o Encontro de Epistemologias	215
4.4 Idiomas Simbólicos e Culturais	226
4.5 Desafios Pós-graduação	227
4.6 A Presença da Diversidade e o Exercício da Alteridade	231
4.7 Aprendendo com a Lição	234
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>237</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>244</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>257</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>259</b>

## **Lista de Siglas e Abreviações**

ABDECON - Associação Brasileira de Estudos do Consumidor  
ANAI - Associação Nacional de Ação Indigenista  
ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação  
BI - Bacharelado Interdisciplinar  
CEAO - Centro de Estudos Afro Orientais  
CINEP - Centro Indígena de Estudos e Pesquisas  
CR - Coeficiente de Rendimento  
CHESF - Companhia Hidrelétrica do São Francisco  
CIMIE - Congresso Internacional Multidisciplinar de Investigaçión Educativa  
CEI - Conselho de educação Escolar Indígena  
CONSEPE / UFBA - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CEPE / UnB - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CSOA - Coordenação de Seleção, Orientação e Avaliação  
CGE - Coordenação Geral de Educação  
CPL - Curso de Progressão Linear  
CST - Curso Superior de Tecnologia  
DCE - Diretório Central dos Estudantes  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENNUFBA - Encontro de Negras e Negros, Indígenas e Quilombolas  
ENEI - Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde  
FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia  
FUNAI - Fundação Nacional do Índio  
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil  
GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa  
GT - Grupo de Trabalho  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IESP - Instituto de Estudos Sociais e Políticos

IHAC - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências  
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada  
IFBA - Instituto Federal da Bahia  
LACED - Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais  
LICEEI - Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena  
LINTER – Licenciatura Intercultural Indígena  
MEC - Ministério de Educação  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
NEI - Núcleo de Estudantes Indígenas  
NIREMA - Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente  
ONU - Organização das Nações Unidas  
OIT - Organização Internacional do Trabalho  
PETCOM – Programa de Educação Tutorial do Curso de Comunicação  
PROGRAD - Pró-Reitora de Graduação  
PROAE - Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil  
PBP - Programa Bolsa Permanência  
ONU HABITAT - Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos  
PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas  
PET - Programa de Educação Tutorial  
PINEB - Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro  
PPGA - Programa de Pós-Graduação em Antropologia  
PPGCS - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais  
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
PTC - Projeto Trilhas do Conhecimento  
PEC - Proposta de Emenda à Constituição  
PSF – Programa Saúde da Família  
REJUIND - Rede de Juventude Indígena



RUEP - Rede de Universitários de Espaços Populares  
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas  
RU - Restaurante Universitário  
REAABANNE - Reunião Equatorial de Antropologia / Reunião de Antropólogos do Norte Nordeste  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena  
SPI - Serviço de Proteção aos Índios  
SSOA - Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação  
SESu - Secretaria de Educação Superior  
SISU - Sistema de Seleção Unificada  
SUS - Sistema Unificado de Saúde  
SIL - Summer Institute of Linguistics  
SUPAC - Superintendência de Administração Acadêmica  
STF - Supremo Tribunal Federal  
TI - Terra Indígena  
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso  
UNID - União dos Índios Descendentes  
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco  
UnB - Universidade de Brasília  
UESC - Universidade de Santa Cruz  
USP - Universidade de São Paulo  
UNEB - Universidade do Estado da Bahia  
UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso  
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana  
UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná  
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFRR - Universidade Federal de Roraima

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos  
UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará  
UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia  
UFF - Universidade Federal Fluminense

### **Lista de Tabelas**

Tabela 1 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância  
Tabela 2 – Notas de corte de seleção da UFBA 2014  
Tabela 3 – Notas de corte de seleção da UFBA 2015  
Tabela 4 – Estudantes selecionados índios aldeados (cotistas e não cotistas)  
Tabela 5 – Estudantes cotistas índios aldeados por área (inscritos e selecionados)  
Tabela 6 – Relação candidatos cotistas inscritos e selecionados (índio aldeado e índio descendente)  
Tabela 7 – Relação candidatos não cotistas inscritos e selecionados (índio aldeado)

### **Lista de Quadros**

Quadro 1 – Relação dos cursos por área e ano de seleção (índios aldeados cotistas)  
Quadro 2 – Matrículas em 2015, por área e curso

## INTRODUÇÃO

Até ter coragem de escrever “para valer” a tese, confesso que resisti. Até que finalmente, em uma oficina de literatura indígena com Daniel Munduruku, eu o ouvi dizer que escrever é fácil, apenas sendo necessário ter coragem de escrever para você mesmo, romper o medo de criar sobre a escrita. E foi ao ouvi-lo falar da “prisão da tese” e do ritual de sofrimento engendrado, que passei a romper os obstáculos e arrancar “as coisas de dentro”, i.e., os registros sistemáticos e notas avulsas que consegui reunir nesses dez anos de observação. Concordo, pois, com Daniel Munduruku, quando diz que escrever liberta, representa um exercício de liberdade. E espero ter conseguido, nesta tese, criar um ambiente acolhedor para o leitor, de modo a que ele consiga se identificar com o que estou apresentando e defendendo.

Então, vamos lá. Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2011. De certo modo, a decisão de participar da seleção foi sendo formada desde 2005, quando começo a me interessar pelo programa de ações afirmativas que a UFBA decide implementar. Decido, então, acompanhar mais de perto o ingresso de jovens indígenas que, devido à minha relação de pesquisa anterior, ensejada no mestrado, ingressam nesse mesmo ano. Na verdade, talvez ainda um pouco anteriormente, já que em anos precedentes compartilhei dos anseios não exitosos de alguns professores indígenas que prestaram vestibular para ingressar na UFBA, mediante processo seletivo, quando não havia ainda a reserva de vagas para indígenas. Desse modo, considero que o meu campo se inicia nesse marco de 2005.

Nesse mesmo ano cheguei a elaborar dois projetos propondo acompanhar essas experiências, apresentados à agência FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia) e a um edital da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), porém os dois não foram aprovados. O que não significou muito, pois continuei persistindo no acompanhamento dessas experiências nessa universidade.

Bem verdade que, de 2005 a 2011 o acompanhamento desenvolvido esteve bastante engajado politicamente e afetivamente. Vale lembrar que os estudantes ingressos no período já haviam, e há muito tempo, se transmutado em amigos. Este período foi salutar para experimentar a passagem do “engajamento ao desprendimento”, tal como postula Alcida Rita Ramos (2007), no que tange a jovens nativos vivenciarem um processo de empoderamento na universidade.

Os dez anos de acompanhamento a partir do ingresso dos estudantes indígenas foram marcados por uma forte mobilização da minha parte e da parte dos pesquisadores do Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB), do qual também faço parte. Diria que essa inclinação para uma antropologia social e politicamente engajada tem, com toda certeza, a ver com a inclinação política e ideológica desse grupo de pesquisa, que sempre nos incentivou, sem prejuízo da necessária isenção, a produzir uma antropologia engajada. Ao longo desses dez anos acompanhamos as políticas de ingresso das universidades, em âmbito federal e estadual, a implementação dos vários modelos -- das cotas e reservas de vaga às licenciaturas interculturais e ao projeto de universidade indígena, hoje em andamento. Durante esse mesmo período, convivemos e compartilhamos, estreitamente, com os estudantes e seus familiares, as incertezas, inquietações e prazeres da vida universitária.

Em um congresso em Madri, em 2013, o 3º Congresso sobre Educação e Etnografia, uma das intervenções do público que assistia a minha exposição, foi o questionamento de como é ser uma pesquisadora negra, pesquisando jovens estudantes indígenas, o que, vale salientar, já havia sido suscitado outras vezes. Dessa vez, como a temática era a produção etnográfica, supus interessante produzir uma problematização que contemplasse esse encontro de alteridades que constitui o trabalho de campo em antropologia, e que se transformara também em meu campo. Lembrei que, objetivamente, esta questão foi pouco debatida entre eu e os estudantes indígenas, não obstante tenhamos conversado, em diversas situações, sobre a minha identidade racial. Não tenho dúvida de que o fato de me reconhecerem enquanto mulher, negra, estudante, alvo de potenciais

estigmas, assim como eles, tenha colaborado para a amistosa relação entre pesquisadora e interlocutores.

*Do lugar que eu falo... ou onde a casa fica?* De certo modo, a etnografia que tentei imprimir a esta tese se assemelha a uma autoetnografia, ou ao que Marilyn Strathern chama de “antropologia feita em casa” (2014, p. 135). Ao enveredar pela relação entre a instituição UFBA e os estudantes indígenas, me flagrei, em diversas situações, tendo que realizar o exercício da “reflexividade”; afinal, tratava-se também, no meu caso, de uma estudante da mesma universidade, professora universitária em outra instituição, investigando a diversidade dos estudantes indígenas, a partir das posições de mulher, negra, antropóloga. Dessa forma, problematizar essas inserções foi de grande relevância para perceber como se estabeleciam as minhas relações com os sujeitos investigados.

Durante a pesquisa e o convívio com os estudantes, a minha identidade estudantil, de pesquisadora e professora foi, igualmente, acionada. Não obstante preferisse e estimulasse a segunda, eles, muitas vezes, priorizaram a terceira, utilizando o termo “professora” para a mim referirem.

Participamos nesses quatro anos de uma produtiva experiência etnográfica, período durante o qual as várias atividades que acompanhei e a produção dos dados foram realizadas num contexto de “troca em que ambas as partes mantiveram sua autonomia” (Strathern, 2014, p. 141). A produção dos dados sempre considerou o seu “ponto social de produção”, constantemente verificado. Um dos receios mais comuns na produção de autoetnografias, como é sabido, é o estabelecimento de relações passíveis de se transformar em vantagem unilateral (Ib. p. 142). Nesse ponto, suponho que podemos construir um campo de interlocução confortável e simétrico para todas as partes envolvidas.

O conceito inglês de que uma pessoa é por natureza proprietária de si mesma, leva, por outro lado, à possibilidade de o eu apropriar-se de outras coisas. Desse ponto de vista, todo conhecimento pode ser transformado em autoconhecimento: quanto mais se aprende sobre os outros, mais se aprende sobre si mesmo (...) A autoria se desloca em relação a esses outros (Strathern, 2014, p. 144).

Deve-se concluir que o tipo de autor que o(a) etnógrafo(a) se torna em sua escrita de textos não é determinado por um ato de vontade. O que “nossas” representações dos outros significarão depende, em parte, necessariamente do que “suas” representações significam para eles. E isso, de fato, em casa ou não, pois essa questão não é apenas de escolha autoral, mas de prática cultural e social (Ib. p. 145).

Das vicissitudes de produzir estudos etnográficos “em casa”, destacaria a dificuldade de colocar um ponto final nessa produção. No meu caso, até os últimos dias de escrita estive em contato com pessoas que ora complementavam, ora suscitavam novas interpretações sobre a temática aqui investigada.

### **1.1 Outros contextos observados**

No período de junho a agosto de 2014 estive como professora visitante na Universidade de Alicante, ao sul da Espanha, vinculada ao Departamento de Sociologia I e colaborando com o projeto “Éxito escolar, igualdad e inserción sociolaboral de las jóvenes de origen magrebí”, coordenado pela professora María Jiménez Delgado. Neste período participei de atividades desenvolvidas pelo grupo de pesquisadores vinculados ao projeto. Dentre as atividades realizadas, destaco a participação em reuniões, no Congresso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE), em Segóvia, seminários e visitas aos bairros da zona norte de Alicante, especialmente a um centro e a um instituto educativo.

A participação no projeto como colaboradora me possibilitou novamente problematizar a relação entre educação e direitos. A situação dos estudantes imigrantes me fez pensar numa relação que também tenho utilizado no Brasil para analisar o meu campo de investigação, e que corresponde à relação entre “reconhecimento e distribuição de direitos” (Nancy Fraser, 2009; Charles Taylor, 1994; Paul Ricoeur, 2008; Axel Honneth, 2003). Sobre esta relação, vivemos, no Brasil, um momento de conquistas sociais importantes, com vários programas em que o reconhecimento de determinadas especificidades étnicas e sociais, por parte

do Estado, tem garantido direitos também diferenciados para certas parcelas da sociedade. Através de programas de ações de discriminação positiva, vagas têm sido reservadas nas universidades públicas, por exemplo, para estudantes negros, pardos, indígenas e quilombolas oriundos de escolas públicas.

Nessa perspectiva, certas conquistas da cidadania dependem, cada vez mais, do reconhecimento da diversidade por parte do Estado. É a partir desse reconhecimento que políticas públicas passam a ser criadas para atender a determinadas especificidades, sejam elas étnicas, raciais ou de classe. Todavia, o que os resultados preliminares da investigação que desenvolvi demonstram, à luz de uma apreensão comparativa, é que na Espanha os imigrantes e grupos autóctones, como os *gitanos*, vivem em um contexto de exclusão social, que acaba por afetar, negativamente, o modo como esses indivíduos circulam pela cidade e acionam os serviços públicos a que teriam direito, até mesmo a educação. No caso dos imigrantes estrangeiros, a convivência é severamente limitada pela impossibilidade de produção de laços legais de pertencimento ao país, do que resulta um conjunto de outras impossibilidades.

Não obstante a educação seja um direito garantido a todos pela Constituição da Espanha, é necessário que o imigrante preencha uma série de protocolos para que possa, efetivamente, acessar o direito à escola. Dentre as situações ideais, está a dos menores cujos pais têm residência legal na Espanha. Nesses casos, o estudante será respaldado por direitos que protegem e asseguram a vida escolar. Já os imigrantes que não correspondem a esta situação, não usufruem do direito à educação, apesar do ordenamento jurídico espanhol afirmar que a todos ela é assegurada.

As questões legais implicadas na inserção escolar, com uma forte distinção entre os filhos de imigrantes com residência legal na Espanha e aqueles que não a possuem, marcam, significativamente, a inserção das crianças e adolescentes nos contextos escolares, já que os filhos são atrelados à situação legal dos seu pais.

Uma das questões que o projeto da universidade espanhola problematizava era o fato dos estudantes serem imigrantes e não possuírem documentação. A condição de imigrante não legalizado impede o acesso a

direitos básicos, como bem assinala Yury Leal<sup>1</sup>: “mesmo estando nos Centros as crianças não têm direito à tarjeta sanitária, não podendo participar de atividades como excursões, por exemplo, como outros inconvenientes, como não ter bolsas para os refeitórios”. O projeto pretendia ter como desdobramento a verificação de como os “entraves que vão se pondo no caminho, faz chegar cada vez menos [estudantes imigrantes] à universidade” (Yury Leal). Essa experiência foi bastante relevante para que eu refletisse sobre a relação entre o acesso à educação e a igualdade de direitos.

## **1.2 Minha trajetória nos estudos sobre populações indígenas e educação para a construção do problema de pesquisa**

Minha iniciação aos estudos sobre a temática indígena ocorreu quando ingressei, em 1996, no PINEB, como bolsista de iniciação científica no Projeto "O ciclo de revoltas na aldeia da Pedra Branca", sob a orientação dos professores Maria Rosário Gonçalves de Carvalho e Pedro Manuel Agostinho da Silva. A motivação para estudar a problemática da educação foi despertada quando tomei conhecimento, e, posteriormente, participei, do segundo módulo do curso de Formação de Professores Indígenas da Bahia, que aconteceu em maio de 1998, na aldeia do povo *Tuxá*, no município de Rodelas; e, logo depois, do Diagnóstico de Educação sobre o Povo *Pataxó*, solicitado, pelo Ministério da Educação (MEC), à Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI), em 1999.

O objeto de pesquisa da dissertação de mestrado intitulada “*Escola e afirmação étnica o caso dos Pataxó de Barra Velha*” e defendida em 2001, surgiu dessa motivação, tendo como objetivo inicial a investigação das expectativas dos estudantes e professores da comunidade Pataxó, de um modo geral, com relação à escola; e, do mesmo modo, de perceber as dificuldades com as quais se defrontam nesse âmbito, nas suas possíveis e variadas ordens; além de tentar, também, apreender suas concepções

---

<sup>1</sup> Yuri Leal é advogada, pesquisadora e colaboradora do projeto, imigrante legalizada de São



quanto à educação diferenciada, e os limites prático-formais por eles vislumbrados, e, ou, efetivamente, enfrentados.

O objetivo último que me propus foi o de perceber a lógica do ensino diferenciado. Para alcançá-lo, articulei, na pesquisa, as perspectivas da teoria antropológica e da história da educação, e tomei por referência empírica e tema de reflexão teórica o diálogo interétnico e intercultural, entre índios e não índios, presente no projeto de educação indígena dos Pataxó de Barra Velha.

No doutorado resolvi investigar a experiência dos estudantes cotistas indígenas ingressos na Universidade Federal da Bahia desde 2005, mediante o vestibular. Trata-se de uma análise sobre a inserção dos jovens no cotidiano acadêmico, buscando problematizar a adoção de categorias étnicas na formulação de políticas públicas voltadas para ações afirmativas de promoção à educação, a exemplo do sistema de cotas da UFBA. O estudo se propõe apreender como a atual política afirmativa da UFBA tem sido operacionalizada e recepcionada pela instituição e, sobretudo, ativamente vivenciada e problematizada pelos estudantes cotistas indígenas.

O meu encontro com esta temática se iniciou em 2004, quando a UFBA passa a discutir a implementação do seu programa de ações afirmativas. Em 2005, duas professoras pataxós que conheci e com as quais convivi no período do trabalho de campo do mestrado foram as primeiras estudantes indígenas a ingressar no sistema de cotas da UFBA. De certo modo, observar mais de perto a realidade das duas estudantes indígenas a partir da relação que, naquele momento, já era também de amizade, me incentivou a analisar mais detidamente este fenômeno que muito rapidamente passou a ser compartilhado por boa parte das instituições públicas de ensino superior brasileiras.

Ao longo desses dez anos passei a observar, com atenção, a dinâmica das discussões sobre políticas públicas voltadas para o ensino superior e as ações afirmativas envolvendo grupos etnicamente diferenciados. Para concretizar este “observatório” particular que desenvolvi, acompanhei várias redes formadas por especialistas e estudantes que debatem sobre o tema. Esta é uma questão que tem sido muito problematizada por pesquisadores,

sobretudo, das ciências sociais e da educação, mas também da história, direito e psicologia.

Pude também, nesse período, acompanhar um pouco do cotidiano dos estudantes cotistas, a partir da experiência de alguns já conhecidos e da minha atuação no PINEB, como pesquisadora, o que me proporcionou, nesse ínterim, poder desfrutar do dia a dia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas mediante o convívio com os colegas, estudantes da graduação e pós-graduação e da participação em eventos.

Ao final de 2010, após ter cursado duas disciplinas como aluna especial, percebi que já reunia condições para prestar seleção no PPGA da UFBA, o que fiz, sendo selecionada e ingressando como aluna regular em 2011. Durante esses quatro anos venho acompanhando, empírica e teoricamente, os desdobramentos da relação que envolve os povos indígenas e o ensino superior, a exemplo da Lei 12.711/2012 e a experiência dos estudantes indígenas na universidade.

A nova diversidade étnico-racial que passou a caracterizar, desde 2005, a UFBA, levou-me a admitir a necessidade de realizar uma etnografia do espaço universitário, tal como sugerido por Manuela Carneiro da Cunha, ao proferir palestra no I Encontro de São Lázaro, em 2010, para que possamos verificar de que forma esses sujeitos se apropriam desse espaço universitário e protagonizam essa nova realidade.

Esta é uma dimensão que considerei na elaboração e execução do projeto de doutorado. A observação do espaço universitário formado pelos *campi*, pátios, lugares públicos e salas de aula que serão considerados como cenários expressivos das formas dos estudantes indígenas “pacificarem” a universidade, e vivenciarem as fronteiras produzidas entre os cursos com a formação de turmas interculturais, agora proporcionadas pelas ações afirmativas implementadas.

Ressalto, ainda, como objetivo da pesquisa, a intenção de ampliar o debate sobre as políticas afirmativas orientadas para o ensino superior, destacando a necessidade de promoção de uma maior reflexão sobre a apropriação institucional de categorias étnicas – o uso dos termos índio aldeado e índio descendente, tal como no caso da UFBA, para categorizar as relações étnicas e raciais e direcionar as práticas institucionais associadas à

implementação das políticas de inclusão. Desse modo, a pesquisa que desenvolvi partiu do suposto de que a diversidade de modelos produzidos pelas universidades brasileiras para a implementação de ações afirmativas é estimulante para pensar as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, e especialmente baiana, como também para refletir sobre as dificuldades e entraves legais, políticos e institucionais que se têm interposto à implementação das referidas políticas de inclusão por parte das universidades, bem como sobre as expectativas dos agentes sociais que compartilham uma nova realidade engendrada pelo acionamento de tais políticas.

A pesquisa desenvolveu uma metodologia na qual estiveram estreitamente articuladas preocupações teóricas e empíricas. Compôs o procedimento metodológico da pesquisa uma ampla revisão da literatura acerca do debate político e teórico sobre o sistema de cotas nas universidades brasileiras, como também dados institucionais fornecidos pela UFBA, e dados etnográficos produzidos na interação com os estudantes. Com o intuito de compreender como se processa a efetiva participação dos universitários indígenas cotistas e não cotistas, a pesquisa lançou mão de entrevistas abertas, visando registrar suas histórias de vida, informações concernentes às especificidades de suas trajetórias pessoais, dados pertinentes às experiências e históricos escolares, participação no movimento indígena, motivações para a escolha dos cursos, motivações para o prosseguimento dos estudos, entre outros aspectos.

Para construir a história da presença dos estudantes indígenas nesses dez anos de ações afirmativas, utilizei várias estratégias de interlocução, o que, por sua vez, gerou diversas formas de produção de informação. Desse modo, utilizei desde entrevistas semi-estruturadas a conversas informais, depoimentos gravados a partir de atividades realizadas, e, até mesmo alguns sobrevãos nos perfis do *facebook*, como também trocas de mensagens pelo *face* e *whatsApp* consideradas necessárias para completar os argumentos da presente tese. Vale lembrar que, por diversos motivos, as estratégias um pouco mais formais de produção de dados, em geral utilizadas nas ciências sociais, pareciam gerar uma interação do tipo “professor x aluno” que, nem sempre, pareceram bem vindas, por parte deles e, também, da minha parte,

devido ao estabelecimento de um ambiente muito impessoal. Assim, tal como sinalizado por Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque sobre o trabalho de campo que realizou entre os Pankararu<sup>2</sup>, em que salienta que o seu “acesso aos bastidores se constituiu em um dos instrumentos para ler as imagens e os textos produzidos sobre os Pankararu nas arenas de São Paulo” (Albuquerque, 2011, p. 58), diria o mesmo sobre os estudantes indígenas que acompanhei, e cujos momentos de “bastidores”, caracterizados por maior intimidade, muitas vezes mais lúdicos e descontraídos, foram particularmente importantes para compreender o seu ingresso na universidade.

Os nomes e as identidades étnicas foram preservados, como recurso para que fosse alcançado, através das discussões aqui propostas, o protagonismo na plena efetividade dos interlocutors. Mesmo ciente dos riscos que poderíamos correr, a manutenção das identidades, após ser também problematizada junto aos interlocutores, faz parte da intenção de imprimir, com força e nitidez, a sua marca étnica na apreensão da experiência universitária a partir dos seus pontos de vista particulares. Vale lembrar, outrossim, que nas entrevistas realizadas ressaltar como considerava importante que o registro da presença dos estudantes indígenas na universidade fosse produzido por eles próprios. Ademais, problematizei a relação pesquisador e interlocutor, assumindo a complexidade e as especificidades do uso dos dados na antropologia, explicitando não constituir tarefa fácil mas, simultaneamente, comprometendo-me a utilizar, da melhor forma possível, a contribuição que estariam dando ao trabalho de pesquisa sob a minha liderança. Nessa mesma ocasião, lembrei-lhes que o uso dos dados e a sua interpretação pertenciam ao campo da antropologia, e que, por sua vez, estão revestidos e orientados por pressupostos éticos e de interpretação.

Durante o projeto de pesquisa havia decidido acompanhar alguns percursos acadêmicos, o que alterei ao longo da análise dos dados, pois

---

<sup>2</sup> Pankararu é uma comunidade indígena localizada no Estado de Pernambuco. O grupo estudado por Albuquerque é o dos Pankararu de Real Parque, que vivem na zonal sul da cidade de São Paulo, com aproximadamente 1500 pessoas que ocupam parte da favela de mesmo nome no bairro do Morumbi, no município de São Paulo (Disponível: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/pankararu/883>. Acesso: 05/02/2016).

compreendi que os relatos fariam mais sentido para o que estava propondo se fossem considerados de forma dialógica e polifônica. Daí que ao final da elaboração desta tese podemos identificar três categorias de interlocutores: estudantes em curso (10), estudantes egressos (3) e familiares (2), pertencentes a três etnias (pataxó, pankararu, tuxá).

A produção dos registros ocorreu de várias formas, primeiramente a partir de uma tentativa mais formal, mas que nem sempre funcionou, e, posteriormente, utilizando todos os canais possíveis para promover a interlocução, inclusive o uso das redes sociais e os mais variados espaços de sociabilidade por eles frequentados.

Nas minhas aproximações junto aos representantes institucionais ficou evidente certa invisibilidade a que estão submetidos os estudantes indígenas. Geralmente, surpreendiam-se com minhas perguntas e interesse sobre esse público específico da universidade e, em todos os casos, fui eu a informá-los mais sobre os estudantes e a sua presença na universidade, do que o contrário. Não obstante reconheçam a sua presença e participação, os dados reunidos e disponíveis são poucos, como também não existem ainda políticas específicas para o acolhimento e a permanência desses estudantes. Invariavelmente, nas duas gestões<sup>3</sup> acompanhadas pelo projeto de doutorado, as tentativas de realização de entrevistas com os respectivos agentes institucionais, a exemplo de pró-reitores (de graduação, ação afirmativa e assistência estudantil), caracterizaram-se por ser eu a informar mais sobre a situação dos estudantes indígenas do que fui informada.

Ao participar como colaboradora do Programa de Educação Tutorial (PET - Comunidades Indígenas), o trabalho de campo foi marcado por forte acento colaborativo, graças ao acompanhamento das atividades desenvolvidas e à relação estabelecida com os outros colegas (estudantes indígenas) e com a professora tutora e coordenadora do PET. Assim como Albuquerque afirma em sua tese, também apostei numa etnografia multisituada (Marcus, 1998 *apud* Albuquerque, 2011), no sentido de o resultado textual valer-se dos momentos e dos compromissos assumidos

---

<sup>3</sup> O projeto acompanhou as gestões da Reitora Dora Leal Rosa, de 2011 a 2014, e a gestão de João Carlos Salles, iniciada em 2014.

com os estudantes nas mais diversas situações: sala de aula, festas, seminários, palestras, exposições, viagens.

A tese terminou por resultar na abordagem de diversas temáticas, cujo intercruzamento passei a perceber, no decorrer da pesquisa. Desse modo, ao observar a dinâmica do cotidiano acadêmico desses estudantes indígenas, decidi trilhar certos caminhos de interpretação que concernem ao pertencimento indígena, à experiência juvenil e às políticas públicas voltadas para o ensino superior e direcionadas a esse público. Articular tais percepções significou penetrar num universo das produções que, por sua vez, me levou a refletir sobre políticas públicas e migração de jovens indígenas para centros urbanos. Considero válido ressaltar, não obstante, embora a observação possa parecer ociosa, que o foco da observação e, conseqüentemente, da análise são os estudantes universitários, o seu protagonismo para enfrentar as vicissitudes, o que, ao longo da pesquisa, foi cada vez mais se consolidando.

De certo modo, nessa trilha fui estimulada também a problematizar grande parte do léxico que a academia produz ao discutir essas questões a partir do uso recente de termos como diversidade, ações afirmativas, cotas, buscando refletir sobre o seu uso, aplicação e possibilidade de repensá-los mediante os espaços da academia, de onde são acionados (Santos, 2012, p. 13). Jocélio Teles dos Santos (*ib.*) argumenta que estes são termos

com usos distintos em diferentes contextos, inclusive internacional, e, portanto, há que pensá-los localmente e em termos comparativos. Nesta direção, os seus significados apontam para uma análise processual que não implique em transitoriedade, reducionismo político ou mesmo constituição de essencialismos (...) Ou seja, apontá-los como um produto histórico, já que a emergência e o uso desses termos se opõem às práticas seculares tão reificadas, inclusive no espaço acadêmico.

O mesmo autor (2012, p. 14-5) complementa, afirmando que

Implicitamente, o processo de adoção das ações afirmativas e seus significados remetem à emergência de termos definidores do que seriam políticas diferenciadas para grupos e populações excluídas. E as universidades públicas tornaram-se o lócus privilegiado na sociedade brasileira para entender a forma como discursos de manutenção de *status* e

poder apareciam na esfera pública. Lugar de reprodução das desigualdades, a academia teve que sair das suas vestais e responder com propostas e ações. E, assim, entrou em cena a elaboração de políticas internas direcionadas para a inclusão social e racial no sistema de graduação do ensino superior. Inicialmente denominada de reserva de vagas, popularmente se disseminou como política de cotas. É desse modo que podemos compreender tanto o surgimento quanto a adoção de termos e expressões como diversidade, ações afirmativas e sistema de cotas.

A construção final da tese resultou em um repertório lexical produzido em torno da problematização de categorias como políticas de ações afirmativas, estudantes indígenas, migração juvenil, presença indígena na UFBA, entre outras, como pode ser visto na nuvem de palavras apresentada a seguir.



A tese está dividida em quatro capítulos, uma introdução e uma conclusão. Apesar de ter resistido, a sua configuração final acabou com um formato pouco mais convencional do que eu teria preferido, i.e., capítulos elaborados com uma maior predominância teórica ao lado de outros nos quais a teoria e os dados etnográficos foram produzidos em interlocução. Nos quatro capítulos, o objetivo foi o de que o texto, baseado, simultaneamente, na observação/descrição/análise, permitisse ao leitor compartilhar o (s) modo (s)

como é (são) vivenciado (s), pelos estudantes indígenas, o programa de ações afirmativas da UFBA. Para melhor contextualizá-lo, levando em consideração que o programa é resultado de uma conjuntura política e histórica que tem como pauta a inclusão da diversidade no ensino superior por meio de ações políticas, seja no campo interno ou externo às instituições de ensino superior, decidi por elaborar uma discussão sobre as políticas de ações afirmativas a partir do debate sobre políticas públicas e ensino superior, e sobre como as políticas de reconhecimento e distribuição de direitos, como fundamento das ações afirmativas no Brasil e na América Latina, têm sido responsáveis pela inclusão de estudantes indígenas. Assim, no Capítulo I, intitulado **Ações Afirmativas e as Políticas Públicas de Reconhecimento e Distribuição de Direitos**, problematizo como as universidades têm promovido a inclusão de estudantes indígenas nos cursos regulares, a partir de alguns dos modelos disponibilizados pelas instituições. Nesse mesmo capítulo, debato como as políticas de ações afirmativas, como o sistema de cotas e a reserva de vagas, têm sido operacionalizadas no Brasil a partir da sua institucionalização, seja pelo Estado, seja pelas instituições de ensino superior, especificamente pela UFBA. Discuto como categorias étnicas são tratadas nesses programas.

No Capítulo II, **O Programa de Ações Afirmativas da UFBA e o ingresso de Estudantes Indígenas**, analiso o programa de ações afirmativas da UFBA, seus editais, as alterações sofridas ao longo desses anos e os resultados obtidos pelos inscritos e selecionados a partir do programa. Apresento, ainda, uma caracterização dos estudantes, hoje em curso, e dos egressos.

No Capítulo III, **Migração Indígena Juvenil Estudantil**, discuto a questão da migração urbana por parte da juventude indígena, e como o ingresso na universidade estimula esse fenômeno, descrevendo como o deslocamento para a cidade, motivado pelo processo escolar, impacta esta parcela da população indígena.

No capítulo IV, **Dez anos de Presença Indígena na Universidade Federal da Bahia**, apresento, por meio da interlocução com estudantes egressos, estudantes em curso e seus familiares, como tem sido vivenciada e operacionalizada a experiência universitária nessa instituição.



## **CAPÍTULO I – Ações Afirmativas e as Políticas Públicas de Reconhecimento e Distribuição de Direitos**

O presente capítulo, tal como já assinalado, propõe um debate sobre o fenômeno social das ações afirmativas e como as categorias étnicas e raciais são adotadas por essas políticas públicas, problematizando como elas tentam superar as desigualdades sociais por meio do reconhecimento da diferença e distribuição de direitos aos grupos minoritários.

Trata-se, pois, de debater as ações afirmativas voltadas para o ensino superior indígena no Brasil, a partir da constituição de um panorama do que consideramos marcos relevantes para a compreensão de tais programas e do debate sobre a tentativa de inclusão pressuposta. Vale salientar que, no Brasil, esse debate tem sido produzido por pesquisadores em todo o país, que têm se organizado em redes para monitorar as diversas experiências de inserção de indígenas no ensino superior.

### **1.1 Ações Afirmativas como Expressão de Políticas Públicas**

Celina Souza (2006) apresenta algumas definições para a expressão políticas públicas:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (Souza, 2006, p. 24).

Para Souza (2006), as definições de políticas públicas orientam a nossa percepção para os governos, considerados os *loci* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, esquecendo-se muitas vezes dos seus aspectos conflituosos, como também outras dimensões que concorrem para o seu planejamento e efetivação, como os movimentos sociais, organizações não governamentais e grupos sociais da sociedade civil.

As definições de políticas públicas assumem, na maior parte das abordagens, uma visão holística a partir de uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores. Em termos teórico-conceituais pode-se afirmar que a política pública é um campo multidisciplinar, cujo foco está nas explicações sobre a sua natureza e seus processos. Dessa forma, pensar em uma teoria da política pública significa buscar aportes teóricos oriundos dos campos da sociologia, ciência política, economia, antropologia e etc. E como as políticas públicas repercutirão na economia e na sociedade, em geral, faz-se necessário ressaltar as interrelações entre Estado, política, economia e sociedade (Souza, 2006, p. 25), como um fenômeno do tipo *fato social total*, em que mediante um único evento social poderemos problematizar vários aspectos sobre a mesma sociedade.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. Se admitirmos que a política pública é um campo holístico, isto é, uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas, isso tem duas implicações. A primeira é que (...) a área torna-se território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos (...) A segunda é que o caráter holístico da área não significa que ela careça de coerência teórica e metodológica, mas sim que ela comporta vários “olhares”. Por último, políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são

implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação. (Souza, 2006, p. 26).

Para efeito de recorte e análise do problema de pesquisa da presente tese o meu interesse recai sobre as políticas públicas voltadas para as ações afirmativas no ensino superior indígena.

O segundo conceito que devo apresentar e, simultaneamente, sobre ele proceder a uma crítica, é o das ações afirmativas. Vale observar que as ações afirmativas no Brasil representam, de certo modo, uma resposta ao sistema político que sempre foi concebido e funcionou guiado por princípios universalistas genéricos, que desconsideravam pertenças sociais e suas especificidades (Guimarães, 2006, p. 270).

João Feres Junior e Verônica Daflon definem ações afirmativas como:

políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ ou no reconhecimento cultural (2014, p.33).

De acordo com Jocélio Teles dos Santos (2012, p. 212), ações afirmativas são medidas que visam proporcionar oportunidades iguais para grupos e populações excluídas do ponto de vista social. Tais ações poderão ser concretizadas de diferentes modos, tendo como meta promover maior inserção, e, portanto, diminuir a exclusão em várias das dimensões da nossa sociedade, seja na saúde, educação, mercado de trabalho e etc.

Em vários países encontraremos ações afirmativas como medidas políticas de proteção e de garantia de direitos a “populações vulneráveis a processos de discriminação” (Santos, 2012, p. 213), a exemplo das minorias representadas por mulheres, negros, indígenas, portadores de deficiência física, grupos étnicos em geral e religiosos. Jocélio Santos afirma que no Brasil o debate tende a priorizar os Estados Unidos como *locus* de comparação para políticas que utilizam critérios étnicos e raciais para a promoção de justiça social. As desigualdades entre brancos e negros nos EUA e a forma de enfrentamento por meio das ações afirmativas se tornam,

a partir do século XX, uma das principais referências para países como o Brasil, principalmente pela adoção do sistema de cotas sociais e raciais. Para Santos (2012, p. 214), esta influência é de natureza histórica, sociológica e política, e tem orientado o uso recente de expressões como “ação afirmativa”, “discriminação positiva” e até mesmo “sistema de cotas”, esta última sendo a modalidade mais utilizada, muitas vezes, abrangendo toda a diversidade das ações.

Entre as modalidades de ações afirmativas, a que tem mais gerado polêmica é a proposta de cotas ou reservas de vagas nos vestibulares. Este debate teve início em 1999 e cresceu a partir de 2001, com a III Conferência Mundial contra o Racismo<sup>4</sup>, realizada na África do Sul. Para Carvalho (2006), a discussão das cotas passa pelo ato de repensar e reavaliar a função social da universidade pública que, a rigor, deveria estar voltada para a formação de lideranças que representassem a diversidade étnica e racial do país.

O criador do sistema de cotas, tal como o adotado no Brasil, foi o intelectual Bhimrao Ramji Ambedkar, líder da casta dos *dalits* na Índia, que nas primeiras décadas do século XX lutou contra as desigualdades inerentes ao sistema de castas indiano. Ele conseguiu implementar, utilizando o conceito de “tratamento especial”, na Constituição da Índia independente, em 1948, a reserva de vagas nas instituições de ensino e órgãos públicos para os intocáveis (*dalits*) e grupos tribais, argumentando tratar-se de compensação pelo tempo de exclusão e desigualdade (Carvalho, 2006, p.184).

Para entendermos o surgimento das ações afirmativas no Brasil, precisamos correlacionar dois fatores: mudança de ideologia por parte do Estado e luta por reconhecimento e distribuição de direitos. Antônio Sérgio Guimarães, no artigo “Depois da democracia racial” (2006), analisa como o multiculturalismo no Brasil e na América Latina influenciou a adoção de novas estratégias de distribuição de direitos para os grupos minoritários. Guimarães afirma que, entre os anos de 1940 e 1980, mudaram pelo menos dois importantes paradigmas: o de nação e o de direitos civis (p. 272). Já não

---

<sup>4</sup> A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância ocorreu em Durban, África do Sul, e foi organizada pela ONU, em agosto/setembro de 2001.

dominava o modelo de nação em que as pertencas cultural, linguística e racial teriam de ser homogêneas. Passam a prevalecer os paradigmas do multiculturalismo e do multirracismo, pelos quais constitui responsabilidade do Estado preservar e garantir a diversidade linguística e cultural dos seus cidadãos, não podendo mais ser aceito o conceito de democracia apenas em termos estritamente liberais, “como igualdade formal dos cidadãos e garantia das liberdades individuais” (2006, p. 273).

Prova disso foram as reformas constitucionais na América Latina, como bem lembra o autor, cujas nações passam a se afirmar enquanto pluriétnicas e multiculturais, ensejando a emergência de identidades que, por muito tempo, foram relegadas no projeto de Estado-nação. É nesse contexto que esse novo modelo constitucional passa a ser adotado por vários países americanos, como Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru, Venezuela, que passam a reconhecer direitos históricos às suas minorias indígenas e populações tradicionais (Guimarães, 2006, p. 273).

Este modelo multicultural tem algumas características, segundo Donna Van Cott (2000, *apud*, Guimarães, 2006, p. 273):

- 1) reconhecimento formal da natureza multicultural de suas sociedades e da existência de povos indígenas como coletividades sociais e subestatais distintas;
- 2) reconhecimento das leis consuetudinárias dos povos indígenas como leis públicas e oficiais;
- 3) direito à propriedade coletiva com restrição à alienação ou divisão de terras comunitárias;
- 4) status oficial para línguas indígenas em unidades territoriais de residência; e
- 5) garantia à educação bilíngue.

No caso brasileiro, precisaríamos acrescentar um sexto elemento ao modelo: reconhecimento do racismo como um problema nacional.

É também com base nesse modelo que o Brasil passa a reconhecer direitos coletivos constitucionais e a adotar formas de discriminação positiva para minorias étnicas e raciais. Vale notar que o reconhecimento alcançado pelas minorias étnicas latino-americanas a partir da década de 1980 dependeu, simultaneamente, de fatores relacionados às condições internas a cada país e às condições externas ou internacionais (Guimarães, 2006, p. 274).

Será de autoria de Abdias Nascimento, deputado federal na época, o primeiro projeto de lei (nº 1.332 de 1983) propondo ações afirmativas para a população negra. Nos 110 anos da abolição, portanto em 1988, Nascimento proferiu um discurso no Senado Federal, afirmando (SEPPIR, 2015)<sup>5</sup>:

Ação afirmativa ou ação compensatória é, pois, um instrumento, ou conjunto de instrumentos, utilizado para promover a igualdade de oportunidades no emprego, na educação, no acesso à moradia e no mundo dos negócios. Por meio deles, o Estado, a universidade e as empresas podem não apenas remediar a discriminação passada e presente, mas também prevenir a discriminação futura, num esforço para se chegar a uma sociedade inclusiva, aberta à participação igualitária de todos os cidadãos (SEPPIR, 2015).

Luiz Augusto Campos e João Feres Jr. (2014) assinalam a tendência no debate acadêmico nacional em tomar as ações afirmativas raciais como políticas relacionadas com concepções de justiça social multiculturalistas ou comunitaristas. A partir dessa ótica, tais políticas romperiam com paradigmas clássicos do liberalismo, reconhecido por ser cego às diferenças, ao conceder direitos específicos a grupos minoritários, como no caso dos negros. Os dois autores reconhecem que a ideia de ação afirmativa está atrelada a propostas de redistribuição de recursos socialmente valorizados para grupos específicos que precisam ser nitidamente diferenciados para que a política funcione, já que ela sempre emprega meios para diferenciar pessoas (p. 115). Entretanto, para os autores, os procedimentos de distinção entre grupos beneficiários e não beneficiários não é uma prerrogativa das ações afirmativas. Eles destacam Nancy Fraser (2001 *apud* Campos; Feres Jr., 2014), que afirma que o Estado de Bem-Estar tradicional identifica também, em categorias muitas vezes estanques, quais grupos sociais devem receber compensações. Para os autores, o fato de uma política ser focalizada, direcionada para um público-alvo com fronteiras nítidas, não é suficiente para denominá-la multiculturalista ou comunitarista.

Pode-se argumentar que à diferença do Estado de Bem-Estar, políticas diferencialistas se caracterizam por propor redistribuições de recursos com base em fronteiras identitárias e não socioeconômicas. Novamente, porém, tal

---

<sup>5</sup>Disponível: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/agosto/lei-de-cotas-nas-universidades-completa-tres-anos> Acesso: 22/09/2015.

distinção não é suficiente, pois, como é notório, muitos países tradicionalmente social-democratas concedem benefícios específicos para idosos, crianças, mulheres ou imigrantes independentemente da condição financeira desses grupos. Para entender o que particulariza políticas públicas ditas multiculturalistas é preciso distinguir medidas que visam promover a afirmação de identidades daquelas medidas que dependem da afirmação de identidades para atingir objetivos diversos. As políticas tradicionalmente encaradas como multiculturalistas buscam promover identidades culturais antes marginalizadas, visando matizar determinado tipo de opressão. Esse é o caso das leis do Quebec que garantem aos francófonos o direito de matricularem seus filhos em escolas igualmente francófonas ou ainda a concessão de proteções jurídicas específicas aos índios brasileiros. Em ambos os exemplos, leis são aprovadas com o intuito de garantir a reprodução de uma comunidade, cultura ou identidade (p.115).

Dessa forma, os autores identificam contradições na associação quase automática entre ação afirmativa racial e filosofias morais que defendem o direito à diferença cultural. Embora tal gênero de política trabalhe com distinções entre grupos, isso não é suficiente para rotulá-la como medida culturalmente diferencialista. Os próprios teóricos multiculturalistas irão pensar as políticas afirmativas de modo mais complexo e ambíguo do que a percepção brasileira parece indicar, ao ignorar, muitas vezes, as tensões entre essas correntes filosóficas e a política pública em questão. Para Campos e Feres Jr. (2014), o que é defendido pelos multiculturalistas é bastante diferente das políticas redistributivas que usam um dado pertencimento identitário como elemento capaz de aumentar sua eficácia. Nesse caso, para os autores, uma identidade de grupo tem de ser afirmada pelos potenciais beneficiários da política, mas a afirmação de tal diferença não é propriamente a meta maior (p. 115). Particularmente, no caso dos grupos alcançados pelas políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras, tais como os negros, indígenas e quilombolas, suponho que ao ser acionada a auto-declaração, esse sentimento moral de pertencimento acaba também sendo despertado, especialmente quando os interessados ingressam na universidade e fortalecem seus laços identitários a partir do auto-reconhecimento e da distribuição de direitos públicos. Retomarei esta questão mais adiante, em outro tópico, neste capítulo.

## 1.2 Ações Afirmativas e a Efetivação de Direitos

Ao tratar de ações afirmativas vale a pena pensarmos na produção das formas de direito na contemporaneidade. A fonte dos direitos é sempre histórica, “ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (Bobbio, 2004, p. 9), e justificável em função das necessidades para a vida em sociedade e reprodução social. Nesse sentido, Norberto Bobbio sugere a produção de direitos de primeira a quarta gerações<sup>6</sup>.

Às primeiras, correspondem os direitos de liberdade, ou um não-agir do Estado; aos segundos, os direitos sociais, ou uma ação positiva do Estado. Embora as exigências de direitos possam estar dispostas cronologicamente em diversas fases ou gerações, suas espécies são sempre — com relação aos poderes constituídos -- apenas duas: ou impedir os malefícios de tais poderes ou obter seus benefícios. Nos direitos de terceira e de quarta geração, podem existir direitos tanto de uma quanto de outra espécie (Bobbio, 2004, p. 9).

Para Bobbio, os direitos de terceira geração, “como o de viver num ambiente não poluído”, representam conquistas próprias às especificidades dos direitos anteriormente garantidos. Desse modo, não haveria como reivindicá-los, quando foram propostos os de segunda geração, “do mesmo modo como estes últimos (por exemplo, o direito à instrução ou à assistência) não eram sequer concebíveis quando foram promulgadas as primeiras declarações setecentistas” (Bobio, 2004, p. 10). Para o autor, tais exigências surgem somente “quando nascem determinados carecimentos” (p. 10).

Todavia, a constituição de políticas públicas no Brasil não é uma prerrogativa somente da consciência e da vontade política de uns e outros, como afirma Dagoberto José Fonseca (2009, p.103).

---

<sup>6</sup> Bobbio reconhece que “os direitos de que fala a primeira são somente os proclamados nas instituições internacionais e nos congressos, enquanto os direitos de que fala a segunda são aqueles que a esmagadora maioria da humanidade não possui de fato (ainda que sejam solene e repetidamente proclamados)” (2004, p. 11).



Ela depende da disposição do Estado e dos governos de se responsabilizar pelo povo, elegendo prioridades estratégicas. Aqui, a responsabilidade dos governantes, a eleição e seleção das prioridades foram constituídas sem que negros e indígenas pudessem colocar na agenda e no orçamento federal de modo adequado e a contento as suas necessidades, pois sempre estiveram afastados do poder decisório (Fonseca, 2009, p. 103).

A conquista do direito à reserva de vagas nas universidades, mediante a Lei de Cotas nº 12.711, de agosto de 2012, pode ser vista como uma dessas reivindicações de grupos historicamente subalternizados, que agora vivem um novo momento histórico. Resultado de muita luta e mobilização, a Lei de Cotas tem uma grande função prática e ideológica, ao emprestar, como poderia afirmar Bobbio, “uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais” (p. 11), e, ainda citando Bobbio, podendo se tornar “enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido” (p. 11). Daí a necessidade da lei estar em constante debate e avaliação.

As políticas culturais voltadas às populações indígenas no Brasil e oriundas de setores do Estado e da sociedade civil costumam enquadrar-se em duas tipologias: a escolarização multicultural e a patrimonialização de elementos das culturas tradicionais (Carneiro da Cunha, 2014, p. 11). Apesar de serem recentes, essas políticas são tributárias das conquistas da Constituição de 1988, e, na verdade, são decorrentes das lutas dos movimentos indígenas iniciadas desde a década de 1970. Atualmente, a diversidade suscita respeito e interesse (Carneiro da Cunha, 2014, p. 12). Aparentemente, todavia, a presença indígena na universidade ainda constitui uma participação inusitada no cotidiano acadêmico, as perguntas, expressões e curiosidades dos discentes e docentes não indígenas expressando o distanciamento da sociedade com relação à questão indígena. Perguntas do tipo: “são índios mesmo?”; “são índios ou descendentes?” marcaram, marcam e ainda marcarão o contato que será estabelecido entre os estudantes indígenas e o público universitário em geral. “Estudantes indígenas descobrem rapidamente formas de provocar o reconhecimento de

sua existência e para isso concorre a noção de “cultura” [ou cultura com aspas]” (Gomes; Miranda, 2014, p. 458).

Para Ana Maria Gomes e Shirley Aparecida de Miranda, “reparação e reconhecimento são processos políticos simultâneos e, desse ponto de vista, o direito indígena à permanência exigiria o reconhecimento de sua “cultura”. Adereços e pinturas corporais fazem parte desse jogo de visibilidade indígena, assim como a ocupação de espaços que vão do auditório preferido para as atividades coletivas – perto do jardim e distante do ar condicionado – aos espaços de descanso (Gomes; Miranda, 2014, p. 458). Os contextos atuais ultrapassam o desenho de simples alternativas comensuráveis e estão a exigir esquemas políticos que levem em conta a redistribuição, o reconhecimento e a representação, concomitantemente. Ou, como propõe István Mészáros (2014), a mudança de um regime de “desigualdade substantiva” para outro de “igualdade substantiva”.

### **1.3 Ações Afirmativas no Brasil: entre o reconhecimento e a distribuição de direitos**

A discussão que ora empreendo em torno das ações afirmativas no Brasil e sua repercussão na sociedade brasileira toma como referencial as teorias sobre justiça social, em que as categorias reconhecimento e distribuição de direitos são as mais relacionadas para compreender o conflito, que parece ser uma boa chave para a compreensão desse novo fenômeno que envolve grupos minoritários pela luta por reconhecimento e direitos, além de também problematizar questões referentes às influências do multiculturalismo nas práticas do Estado moderno. Desse modo, autores que compõem esse eixo teórico, tais como Paul Ricoeur, Axel Honneth e Nancy Fraser, e que refletem sobre a adoção de categorias étnicas na formulação de políticas públicas, na tentativa de compreender como o Estado se relaciona com a diversidade e a participação dos grupos étnicos nesses processos, parecem-nos úteis para a compreensão da relação entre as políticas públicas e os povos indígenas na contemporaneidade.

As ações afirmativas suscitam uma questão que, hoje, passa a ser também central, ou seja, quem é o sujeito do direito? Ricouer problematiza o que considera uma questão moral formal, mas de natureza antropológica, a saber, quais são as características fundamentais que tornam o *si capaz de estima e respeito*? (Ricouer, 2008, p.21). Como é sabido, as políticas públicas de ações afirmativas no Brasil lidam com grupos portadores de distintas identidades que almejam pleno direito, expresso nos planos moral, jurídico e político.

Tomando, ainda, como referência Ricouer, os grupos atingidos pelas ações afirmativas são testados, constantemente, quanto à capacidade de terem reconhecidos os seus direitos morais “de homem como sujeito de direito”, ou de poderem se constituir enquanto agentes da ação e da própria linguagem, o que depende, para o autor, da autoestima e do autorrespeito. Para acessar os direitos, requer-se, dos grupos alcançados pelas ações afirmativas, que os seus agentes acionem as suas “identidades narrativas” (Ricouer, 2008, p. 22-3), com carga “dramática e narrativa”, mediante as quais é possível recorrer às suas histórias e ao significado de seus protagonismos.

Podemos considerar que as ações afirmativas orientadas para as populações etnicamente diferenciadas compõem uma das estratégias para que estudantes universitários estejam mais próximos de um “verdadeiro sujeito de direito” (Ricouer, 2008, p. 25), constituindo-se como uma das formas institucionais de associação para “alcançar poderes reais que correspondam aos direitos reais”, realizando a passagem da noção de homem capaz para a de sujeito real de direito. As universidades passam a realizar a mediação institucional, no caso das ações afirmativas que reconhecem direitos diferenciados às alteridades.

As ações afirmativas transformam, assim, as universidades em “espaços públicos de visibilidade” (Arendt, H. *apud* Ricouer, 2008, p. 29), como instituições políticas que conferem uma estrutura distinta a todos os sistemas caracterizados como “ordens do reconhecimento”, o que resulta na pluralidade de convivências entre povos, histórias, regiões e classes (*Ib.*). Às instituições cabe a aplicação da regra de justiça às interações humanas,

considerando a sociedade como um vasto sistema de distribuição, seja de papéis, encargos e tarefas (*ib.*).

A mobilização dos grupos atingidos pelas ações afirmativas pode ser entendida, por outro lado, enquanto movimento por reconhecimento que envolve os indivíduos excluídos e os grupos aos quais pertencem. Axel Honneth, ao analisar a luta por reconhecimento, afirmará que “entre as finalidades impessoais de um movimento social e as experiências privadas que seus membros têm da lesão, deve haver uma ponte semântica que pelo menos seja tão resistente que permita a constituição de uma identidade coletiva” (2003, p. 258). Em outras palavras, “O surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permita interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual, mas também um círculo de muitos sujeitos” (*ib.*). Desse modo, a exclusão de agentes sociais, a exemplo dos negros e indígenas, entre outros, pode ser entendida como casos de desapontamento que atingem a gerações de indivíduos pertencentes a tais grupos etnicamente e racialmente diferenciados, e que, por isso, necessitam de reparação.

As condições de exclusão vivenciadas por agentes individuais no âmbito da educação superior geram sentimento de injustiça que pode suscitar ações coletivas, na medida em que tal sentimento seja compartilhado por um círculo inteiro de sujeitos considerados típicos da própria situação social na qual estão inseridos (Honneth, 2003). As reivindicações por ações afirmativas passam, então, a constituir uma resposta às sujeições a que os grupos estão submetidos.

Honneth considera que os conflitos desencadeados pelos sentimentos coletivos de injustiça são aqueles que atribuem o surgimento e o curso das lutas sociais às experiências morais dos grupos sociais perante a desagregação do reconhecimento jurídico e social: trata-se da luta pelas condições intersubjetivas de integridade pessoal e coletiva (2003, p. 263).

O conceito de luta social proposto por esse autor (2003) leva em consideração os sentimentos morais de injustiça, ao invés de uma constelação de determinados interesses. Trata-se de processo prático no âmbito do qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas

como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, como já referido, de forma que elas possam influir na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento. Ele lembra que “uma luta só pode ser caracterizada de social na medida em que seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte das intenções individuais, chegando a um ponto em que eles podem se tornar a base de um movimento coletivo” (p. 256).

Conforme o modelo de luta social por ele adotado, os motivos da resistência social e da rebelião se formam no quadro das experiências morais que procedem da infração de expectativas de reconhecimento profundamente arraigadas. Para o autor, assim que as ideias morais capazes de enriquecer, normativamente, nossas representações da comunidade social obtêm influência no interior de uma sociedade, elas geram um horizonte subcultural de interpretação dentro do qual as experiências de desrespeito, até então desagregadas e privadamente elaboradas, podem tornar-se os motivos morais de uma “luta coletiva por reconhecimento” (2003, p. 259).

Juntamente com a perspectiva de relações ampliadas de reconhecimento, abre-se uma perspectiva sob a qual se tornam transparentes as causas sociais responsáveis pelos sentimentos individuais de lesão. Honneth dirige uma crítica à pesquisa histórica dos movimentos políticos que esteve por longo tempo presa ao modelo referencial de perseguição coletiva de interesses, e que acabou por ocultar a gramática moral das lutas sociais.

Nancy Fraser, no artigo “Reconhecimento sem Ética?” (2007), afirma que, em muitos casos, as lutas por reconhecimento estão dissociadas das lutas por redistribuição, assinalando que, no presente, as relações entre os dois campos estão bastante tensas, o que revela a separação entre a política cultural e a política social, a política da diferença e a política da igualdade, chegando ao ponto de tornar-se uma polarização. Alguns proponentes da redistribuição entendem as reivindicações de reconhecimento das diferenças como uma “falsa consciência”, um obstáculo ao alcance da justiça social. Inversamente, alguns proponentes do reconhecimento rejeitam as políticas redistributivas, sob o argumento de fazerem parte de um materialismo fora de moda que não consegue articular, nem desafiar, as principais experiências de

injustiça. Nesses casos, realmente estamos diante de uma escolha: redistribuição ou reconhecimento? Política de classe ou política de identidade? Multiculturalismo ou igualdade social? (2007, p. 102-3). Para Nancy Fraser, um novo desafio apresenta-se com relação às questões de distribuição e reconhecimento em torno da justiça social: trata-se da dimensão do enquadramento que torna as teorias da justiça “tridimensionais”, “incorporando a dimensão política da representação ao lado da dimensão econômica da distribuição e da dimensão cultural do reconhecimento” (Fraser, 2009, p. 17).

Fraser (2009) chama a atenção para o fato de que a justiça social deve responder a certas questões: o que? quem? e como? Parto do suposto de que, no que tange às políticas públicas voltadas para a educação, as ações afirmativas se configuram em estratégias de direitos que promovem o enquadramento (ou o *como?*), a que se refere Fraser, entre o reconhecimento e a distribuição de direitos. Elas se constituiriam, pois, em formas coletivas de acesso aos bens educacionais por meio de uma semântica que revela os sentimentos de injustiça que sofrem, ou sofreram, grupos minoritários, e que só é possível superar através do reconhecimento das suas especificidades e democratização dos direitos sociais.

Celi Regina Jardim Pinto (2008) observa que a questão do reconhecimento colocada por Fraser e Honneth tem distinções fundamentais; enquanto Fraser distingue o *reconhecimento* da *distribuição* porque a primeira não associa tais noções a atores, mas a princípios de justiça, daí denominar de “remédios” as políticas públicas, Honneth parte, diversamente, de uma ação do ator que se autodefine como objeto do reconhecimento, exigindo a presença do outro; trata-se, pois, de uma relação.

Apesar de Fraser ter um pensamento mais militante e propor remédios (ações concretas), a noção de conflito está mais presente em Honneth, como se pode observar em seu conceito de luta social (Pinto, 2008, p. 44).

Ainda de acordo com Celi Pinto, ao utilizarmos as teorias do reconhecimento para explicar o surgimento e a luta dos movimentos sociais no Brasil, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST),

Movimento Negro – a autora desta tese incluiria também o movimento indígena --,

... o conceito de reconhecimento necessita enfrentar a questão da identidade e, principalmente, da constituição do sujeito de luta. E neste momento o reconhecimento não é apenas uma questão de justiça social, mas de autoreconhecimento, de autoestima e de luta pelo reconhecimento do outro (2008, p. 45).

Desse modo, considero que o debate sobre reconhecimento e distribuição de direitos demonstra que as ações afirmativas no Brasil constituem um contexto apropriado para tal discussão. Para Pinto, as políticas de ações afirmativas para alunos oriundos de escolas públicas e com pertencimento étnico-racial diferenciado, nas universidades públicas, vêm muito informadas pela manutenção dessas duas noções (reconhecimento e distribuição) (2008, p.46). Tais ações parecem passar por um filtro em que as características culturais e de classe serão classificadas e hierarquizadas para melhor aceitação por parte da opinião pública, seja esta formada por acadêmicos ou integrantes dos movimentos sociais. Assim,

de caráter cultural, a não aceitação das cotas raciais está diretamente associada à ideia, vastamente difundida no Brasil, da democracia racial, em contraste com o regime de segregação adotado em época passada nos Estados Unidos. De ordem política, há uma vertente ideologicamente bastante distinta, na medida em que a negação da funcionalidade das cotas está associada à negação da classe como unidade única e legítima de luta. Como decorrência, há uma maior aceitação das ações afirmativas dirigidas aos setores mais pobres, que em princípio pertenceriam ao proletariado (Pinto, 2008, p. 46).

Como sinaliza a autora, no Brasil a noção de distribuição tem muito mais tradição do que a de reconhecimento, sendo historicamente tratada como uma questão distinta, mais estudada por economistas com preocupações em torno da desigualdade social e geralmente associada à concentração de renda. Essa concepção também é corroborada pelos discursos governamentais e projetos de políticas públicas. Assim sendo, é necessário ressaltar as complexidades da desigualdade e, subsequentemente, as complexidades da distribuição, que extrapolam as questões econômicas e de renda. Tal como a literatura apresenta, a noção

de reconhecimento foi introduzida no país junto com as discussões sobre diversidade, encontrando na fonte das discussões sobre questões feministas e dos movimentos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) ideias pós-estruturalistas inspiradas em Derrida, Lacan, Judith Butler (Pinto, 2008, p. 46). Só mais tarde a diferença e o reconhecimento tornar-se-iam questões de justiça social, especialmente através do movimento negro e de sociólogos que trabalham com o tema (*Ib.* p. 46), a exemplo de José Jorge de Carvalho, João Feres Júnior, Antônio Sérgio Guimarães e outros.

Em torno dessas teorias, a presença do Estado será um elemento bastante relevante, já que tanto nos países geradores das reflexões de Fraser e Honneth, como no contexto brasileiro, teremos recortes com Estados nacionais enraizados e campos políticos bem definidos, resultando numa história constante de lutas por direitos, cujos sujeitos os mais diversos incorporam em seus discursos reivindicações por reconhecimento e distribuição, transformando o espaço público em embate entre o “cidadão e o ente público”, e o Estado em responsável por promover a justiça social, por mais contraditório que possa parecer (Pinto, 2008).

Se o Estado, tal qual está proposto, é o responsável por grande parte das injustiças, este mesmo Estado só pode ser o executor das tarefas a ele atribuídas por Avritzer<sup>1</sup> e Fraser, se for transformado em agente de políticas socialmente justas. Para escapar a uma espécie de tautologia, é necessário incluir no circuito um elemento de fora, que passa a não deixar que o Estado reproduza a injustiça; e aqui pode tratar-se de grupos identitários, movimentos sociais, ou simplesmente a sociedade civil. É no embate entre o sistema e seus elementos exteriores que se poderá reconstituir o Estado. E nesta inflexão temos de trazer de volta o sujeito autoreconhecido como o detentor de direitos, que enfrenta politicamente o Estado. Tal proposição não pode ser entendida, evidentemente, como um Estado de coisas constantemente verificável no nível empírico. Há situações onde a ação do Estado dirige-se a populações sem nenhum processo prévio de autoreconhecimento, como é caso de algumas políticas distributivas (Pinto, 2008, p. 50).

Uma das críticas às teorias do reconhecimento de Fraser e Honneth, geralmente associadas a cenários de grande desigualdade social, como o brasileiro, é que a noção de reconhecimento limita-se a um reconhecimento



externo, em que o outro reconhece e age sem construir uma relação, em muitos casos, com o reconhecido, afastando-se do processo que ocorre no autoreconhecimento da teoria de Honneth. A figura do outro, o que reconhece, será encarnada quase sempre por um agente estatal que atua através de políticas públicas. A crítica mais incisiva a essas teorias reside no fato de que em Fraser e Honneth há uma ocultação sobre o reconhecimento, a redistribuição e o sujeito sobre o qual estas ações operam (Pinto, 2008, p. 48). A resposta a este enigma,

parece ser o processo de construção de discurso, ou apropriação de elementos discursivos (que Fraser chama de paradigmas populares), por parte daqueles excluídos sociais, para que no espaço público eles possam constituir-se como o promotor da ação social a partir de sua própria construção como agente, concomitante às demandas e ao aparecimento de espaços e possibilidades políticas de reconhecimento. Sem este processo, é impossível entender tanto a paridade participativa de Fraser como o autoreconhecimento e a percepção de desrespeito em Honneth (*ib.*).

Não obstante as críticas, as propostas de Fraser e Honneth trazem contribuições importantes para pensarmos realidades complexas e, muitas vezes, contraditórias, como a brasileira, e tentarmos quebrar paradigmas que acabam tomando um viés de tradição apenas economicista ou culturalista para o reconhecimento e a distribuição (Pinto, 2008, p. 49). Nesse contexto de “institucionalização dos direitos” (*ib.* p. 42), as ações afirmativas para o ensino superior indígena vão sendo implantadas e operacionalizadas dentro dessa lógica de reconhecimentos e autoreconhecimentos, em que ao mesmo tempo as próprias experiências constituem novos reconhecimentos, como afirmou um estudante indígena, “tem que estar sempre incluído em algum espaço para ser alguém”, ou como observou a mãe de uma estudante indígena “a gente agradece, porque a experiência que meus filhos tiveram, de aprender, de estudar pra ser, pelo menos, alguém na vida”, ou, na revelação de uma outra estudante, “me descobri negra quando entrei na universidade”. As evidências parecem apontar para um círculo contínuo de reconhecimentos e autoreconhecimentos que, permanentemente, se retroalimentam, mas também, aqui e ali, se contradizem.

“Quando chega na academia é que a pessoa vai receber uma função para ser alguém na vida. Quando um índio recebe um nome indígena, a pessoa já recebe uma função”. Essa última sentença merece uma breve glosa, para buscar extrair o sentido pretendido pelo jovem autor indígena. Entendendo-se função como “posição; conjunto dos direitos, obrigações e atribuições de uma pessoa”, é possível perceber o contraste entre as duas situações: ao receber o nome indígena, o seu portador recebe, simultaneamente, o conjunto de atribuições, direitos e deveres que lhe concernirão no contexto nativo. Em outras palavras, o nominado já é pessoa. No contexto “ocidental”, é a academia, ou a autoridade pedagógica (Bourdieu; Passeron, 1982), que atribui a função social a ser desempenhada pelo “ente, pessoa”: se não houver função, não há pessoa. Em outras palavras, o poder de violência simbólica impõe significações como legítimas, sob a dissimulação das relações de força que lhe subjazem.

#### **1.4 Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras**

De modo geral, tem sido amplamente discutida a distribuição das cotas nas universidades enquanto “bens educacionais” (Barrozo, 2004) para as minorias sociais e étnicas. Para Paulo Daflon Barrozo (2004), por exemplo, vagas educacionais e oportunidades de obtê-las são bens de natureza pública, produzidos ao longo do tempo pelo esforço coletivo de agentes, agências financiadoras, instituições governamentais e da sociedade civil e fundos públicos e privados. Assim sendo, é dever de toda a sociedade erigida sob o valor da igualdade, impedir a concentração de um bem educacional, publicamente produzido no seu âmbito, em mãos de grupos sociais que detenham, por força de discriminação longeva baseada em critérios de cor e etnia, acesso privilegiado a esse bem. Ou, no dizer de Feres Jr., Daflon e Campo (2012, p. 401), “é por isso que políticas de ação afirmativa se tornaram um tema em voga, pois elas redistribuem o acesso às universidades públicas, um bem bastante cobiçado, capaz de manter ou melhorar o status social de uma pessoa e aumentar sua renda”.

Como novamente afirmam Feres Júnior e Daflon (2014, p.32),

A ação de movimentos sociais, particularmente do Movimento Negro, e de setores progressistas de nossa sociedade expôs esse contexto de flagrante desigualdade em que se realizava o vestibular no Brasil e tornou clara a necessidade de avançar a discussão sobre a democratização da universidade, no sentido de torná-la um instrumento de mobilidade social; um bem ao qual todos têm o direito de aspirar. Em outras palavras, se a universidade é, por sua natureza, diferente da educação básica ou de outros direitos sociais necessariamente franqueados a todos os cidadãos, precisando estabelecer critérios e normas de seleção que visem a garantir um corpo discente qualificado, isso não autoriza sua monopolização por uma elite econômica.

Chegar à universidade e cursar o ensino superior não é um direito de todos, sendo um dever dessas instituições de contemplarem de “forma justa e igualitária as legítimas aspirações de estudantes de todas as cores e classes sociais” (p. 32). Para os autores, com a abertura do debate sobre a inclusão e democratização da universidade e as novas estratégias adotadas de ingresso, o vestibular passou a ser percebido como “cada vez mais anacrônico, estando hoje em franco declínio perante outros mecanismos de admissão, como o ENEM e o SISU”, mecanismos esses que tentam, agora, incorporar novas lógicas em seus processos de inclusão que levem mais em conta as questões sociais, políticas e históricas de produção das vagas na universidade.

Os indicadores sociais constataam que o Brasil tem se perpetuado sob o prisma estruturante da desigualdade étnica e racial, o que reflete as desvantagens sociais crônicas dos negros e indígenas, que são também reproduzidas no âmbito da escolarização, e, em especial, do ensino superior. Sobre as desigualdades raciais muitas pesquisas foram elaboradas, com destaque para os estudos sobre mobilidade social de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1988). Questões referentes às desigualdades raciais passaram a ter maior visibilidade pública e governamental a partir do final dos anos 1990, quando o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) começa a divulgar os resultados das análises sobre o tema (Paiva e Almeida, 2010, *apud* Feres Júnior; Daflon, 2014).

Feres Junior e Daflon (2014) reconhecem que, além de um movimento transnacional em direção a políticas identitárias, do mesmo modo foi também relevante a consolidação dos discursos e debates sobre as profundas

desigualdades raciais existentes no Brasil e que geraram uma agenda de reivindicações e fóruns liderados pelo Movimento Negro, desde a década de 1980, o que provocou receptividade por parte dos governos, inicialmente de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, na sequência e mais intensamente, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e do primeiro governo (2011-2014) de Dilma Rousseff (2014, p.33).

No governo de Cardoso, pode-se destacar a posição oficial assumida pelo Estado brasileiro durante a já citada Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada na África do Sul, em 2001, e o lançamento de um conjunto de ações e resoluções com vistas ao cumprimento de alguns dos objetivos declarados por ocasião dessa conferência, devendo-se também ressaltar algumas iniciativas federais voltadas à população negra que promoveram o reconhecimento, porém sem investimentos no aspecto redistributivo (Lima, 2010, *apud* Feres Júnior e Daflon, 2014).

Já no governo Lula pode-se verificar mudanças estruturais na condução das políticas de cunho sócio-racial. Será criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e o Movimento Negro passa a participar da discussão e formulação de políticas públicas, podendo ser observado um esforço nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff para institucionalizar medidas de ação afirmativa por meio da criação de programas, leis e decretos em cuja discussão e elaboração os movimentos sociais e a sociedade civil participaram (Feres Júnior; Daflon, 2014), sem com isso deixarem de dirigir várias críticas à condução dessas políticas pelos dois últimos governos.

Do debate e das práticas sobre como a educação superior brasileira pode ser um mecanismo de inclusão, contribuindo para a superação ou minimização das desigualdades étnicas e raciais, surgiram algumas modalidades de ações afirmativas que atingiram universidades privadas e públicas. Dentre as principais, em vigência nas universidades privadas, embora pouco se reconheça (tanto na mídia como no senso comum) tratar-se também de ações afirmativas voltadas para o ensino superior privado, há o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o FIES (Fundo de

Financiamento Estudantil)<sup>7</sup>. No ensino superior público, a adoção de políticas de cotas será a modalidade mais recorrente e relevante, acionada através de Lei Federal, como a 12.771/2012 (Lei de Cotas) ou a partir dos diversos programas específicos, elaborados, de forma autônoma, pelas instituições federais e estaduais. Há também o Programa Bolsa Permanência, que atinge estudantes de universidades federais e privadas (beneficiários do ProUni) (Feres Júnior; Daflon, 2014).

Foi a partir de 2001 que medidas começaram a se concretizar em torno das ações afirmativas no ensino público. Pioneiramente, houve a adoção de políticas de ação afirmativa a partir de cotas para negros nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, por meio da Lei Estadual nº. 3524/2000. Na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) foi implementada, pela Lei nº. 13134/2001, a criação de três vagas para estudantes indígenas. Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a política foi criada por meio da deliberação nº. 196/2002 do Conselho Universitário. Outras leis estaduais e resoluções de conselhos universitários foram responsáveis pela adoção de ações afirmativas em universidades estaduais de todo o país, tornando-as essas as primeiras instituições a adotar ações afirmativas e as que mais disseminaram essas ações, no período entre 2002 e 2007 (Feres Jr, Daflon, Barbarela e Ramos, 2013 *apud* Feres Jr; Daflon, 2014). Foi também em 2001 que a UNEMAT (Universidade do Estado do Mato Grosso) organizou o primeiro curso de formação superior de professores indígenas, através da Licenciatura Intercultural Indígena. A proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília (UnB) foi apresentada pela primeira vez em 1999, na Semana da Consciência Negra, e votada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UnB, em 2003 (Carvalho, 2006, p. 17).

Em 2012, a Lei Federal 12.771/2012 torna obrigatória a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior e técnico para pretos, pardos, indígenas, para cada estado da federação proporcionalmente ao último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e

---

<sup>7</sup> No PROUNI as universidades que aderem ao programa oferecem bolsas de estudo parciais ou integrais, obtendo isenção fiscal de tributos. O FIES refere-se ao financiamento de mensalidade dos cursos em universidades privadas.

Estatística (IBGE) e desde que os estudantes sejam oriundos de escola pública e de baixa renda, sendo fixadas quatro subcotas: (1) candidatos egressos de escolas públicas, (2) candidatos de escolas públicas e baixa renda, (3) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e (4) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda. “O Projeto de Lei Federal 73/99 tramitou por mais de dez anos até sua sanção efetiva e encontrou um cenário em que 40 das 58 universidades federais já praticavam alguma modalidade de ação afirmativa” (Feres Jr; Daflon, 2014, p. 37). De acordo com Feres Jr. e Daflon (Ib.), há entre as universidades estaduais um índice de adesão às ações afirmativas de 86% (algumas ainda reguladas por lei estaduais) e entre as federais uma adesão integral sob a égide da Lei 12.771/2012.

Foi nesse contexto de luta por redistribuição de direitos por meio do reconhecimento de grupos racialmente, etnicamente e socialmente discriminados, e com a mobilização e reivindicação dos movimentos sociais logrando produzir alterações institucionais, seja de cunho governamental ou acadêmico, que as políticas de ações afirmativas para o ensino superior foram traçadas.

Em três anos, a Lei de Cotas (12.711), de 29 de agosto de 2012, passou a garantir reserva de vagas, em todas as universidades e institutos federais de ensino, para os estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. De acordo com o Ministério da Educação, as instituições já destinam cerca de 37,5% das suas vagas para estudantes cotistas, com previsão de atingir 50% em 2016 (MEC, 2015). Os dados revelam o quanto as ações afirmativas têm contribuído para o país sair do “quadro de extrema exclusão no ensino superior”<sup>8</sup>. Somada à Lei de Cotas, o governo federal promove inclusão no ensino superior também através do FIES e PROUNI, que auxiliarão no ingresso e permanência em instituições privadas de ensino superior.

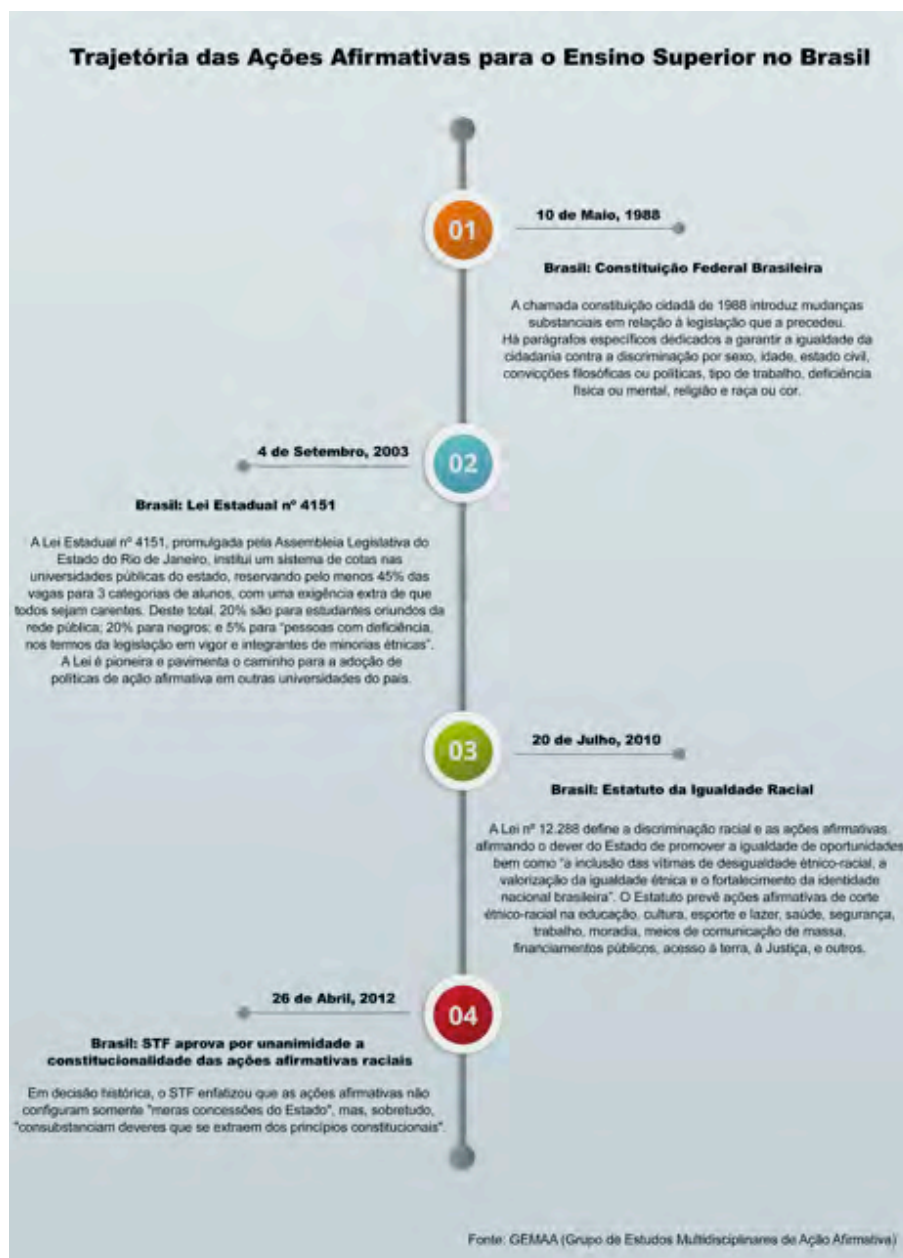
Vale destacar que os programas de ações afirmativas foram instituídos, preliminarmente, por decisões procedentes de leis estaduais, seguidas por lei federal, mas também por decisões internas às universidades,

---

<sup>8</sup>Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21498](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21498)> Acesso: 20/08/2015.

através de seus conselhos universitários, como ocorreu no caso da UFBA. Tal quadro demonstra que o incentivo para as políticas de admissão mais inclusivas não podem ser creditadas apenas à iniciativa governamental (Feres Júnior; Daflon; Campos, 2011). Contudo, devemos reconhecer certos marcos legais que colaboraram para a implementação de políticas de ação afirmativa associadas ao aparato estatal tripartite, como a própria Constituição de 1988, as leis estaduais, como a Lei Estadual nº 4151 de 2003, do Estado do Rio de Janeiro, o importante marco do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, até o reconhecimento, em 2012, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), da constitucionalidade das ações afirmativas raciais.

### **Infográfico I – Marcos legais das ações afirmativas no Brasil**



De acordo com os dados do MEC/INEP (2015), o censo realizado em 2013 registrou 13.687 matrículas de estudantes indígenas nas universidades brasileiras, nos âmbitos federal, estadual, municipal e privado, com destaque para o maior número de matrículas no ensino superior privado, com 8.608 matriculados. Na região nordeste eram 3.558 matriculados, na época da pesquisa, sendo a terceira região em número de matrículas. No estado da Bahia 554 matrículas foram efetuadas, com maior predominância nas instituições de ensino superior privado. Entre os estados da região nordeste,



a Bahia foi o segundo com maior número de matrículas (554), antecedido pelo estado do Ceará (1.180).

Tabela 1 - Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor / Raça, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2013

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
<b>Brasil</b>	7.305.977	1.829.692	222.338	908.683	77.337	13.687	2.364.798	1.889.442
Pública	1.932.527	520.730	90.105	297.095	21.899	5.079	545.602	452.017
Federal	1.137.851	288.996	70.103	198.439	11.073	2.903	317.889	248.448
Estadual	604.517	175.223	17.831	87.787	9.963	2.002	202.433	109.278
Municipal	190.159	56.511	2.171	10.869	863	174	25.280	94.291
Privada	5.373.450	1.308.962	132.233	611.588	55.438	8.608	1.819.196	1.437.425
<b>Nordeste</b>	1.521.706	238.486	76.391	294.468	17.231	3.558	578.486	313.086
Pública	561.175	100.653	47.148	116.776	4.635	1.256	215.219	75.488
Federal	349.076	58.785	40.099	77.944	2.941	820	117.749	50.738
Estadual	188.940	38.757	6.409	33.242	1.479	378	91.781	16.894
Municipal	23.159	3.111	640	5.590	215	58	5.689	7.856
Privada	960.531	137.833	29.243	177.692	12.596	2.302	363.267	237.598
<b>Bahia</b>	382.574	22.644	16.770	52.015	3.762	554	199.467	87.362
Pública	98.912	845	1.691	1.854	46	73	64.248	30.155
Federal	45.379	710	584	1.646	39	70	12.535	29.795
Estadual	53.329	69	1.087	125	6	2	51.705	335
Municipal	204	66	20	83	1	1	8	25
Privada	283.662	21.799	15.079	50.161	3.716	481	135.219	57.207

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2015.

Na Bahia, as cinco universidades estaduais, cinco federais e um instituto de ensino superior desenvolvem algum tipo de ação afirmativa, seja reserva de vaga ou vaga suplementar, utilizando como processo seletivo o vestibular geral ou a inscrição via o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

As políticas públicas voltadas para a educação mediante as ações afirmativas requerem, entre outros requisitos, que os estudantes indígenas migrem para os centros urbanos onde as universidades estão estabelecidas.

Desse modo, essas políticas, para além do público formado por estudantes, têm como especificidade o fato de se tratar de um públicopredominantemente juvenil que, ao migrar das suas aldeias de origem, vivencia novas condições e situações, em geral especialmente desafiantes, a exemplo do direito à residência<sup>9</sup> Observe-se, contudo, a ênfase que os demógrafos e urbanistas têm conferido à dificuldade crescente de se delimitar o que é rural e o que é urbano no Brasil, e que “o rural hoje só pode ser entendido como um continuum do urbano, do ponto de vista espacial” (Silva, 1997, p. 43; Champion e Hugo, 2003).

No Brasil, as investigações sobre a temática com foco incidindo sobre a juventude indígena são quase inexistentes, embora aquelas sem foco específico registrem que migrações suscitadas por estudo em centros regionais maiores são muito menos frequentes e têm formato sinoidal, atingindo valores mais elevados dos 15 aos 24 anos, com pequena elevação no caso das mulheres (Oliveira; Jannuzzi, 2005, p. 135-6).

Em outros países da América Latina, tais como México e Colômbia, estudos têm colocado em evidência, nos últimos anos, que a juventude indígena constitui uma posição estratégica através da qual se experimentam trocas sociais e culturais, a partir do seu empoderamento via o ingresso nas universidades, colaborando, graças à visibilidade e divulgação das suas tradições e especificidades culturais, com os movimentos indígenas, dos quais também participam, mas também alterando as suas práticas de consumo e algumas visões de mundo prevalentes em suas comunidades.

Como afirmam Luis Fernando García Álvarez e Maritza Castro Pozo, “la revisión de la literatura académica al respecto nos hace proponer que en Latinoamérica, durante poco más de una década, el sujeto “jóvenes indígenas” ha cobrado relevancia académica y social constituyéndose en un campo de investigación fresco y fértil en las ciencias sociales” (2015, p. 9).

---

<sup>9</sup>Christiple Lalande, membro da Organização das Nações Unidas para o Habitat (ONU-Habitat), afirmou, durante seminário realizado no Rio de Janeiro, em 24 de março de 2010, sobre o tema da migração indígena para os centros urbanos, que o principal desafio para esses indígenas radica no direito à residência: ao chegar aos novos territórios encontram dificuldades para se fixar e terminam vivendo em construções precárias (Prensa Latina – <http://www.prensa-latina.cu/>, 24/03/2010).

Estas situaciones complejas en las que están involucrados de manera experiencial y con mayor claridad los jóvenes indígenas, por lo menos desde el último cuarto del siglo pasado, exigen a los investigadores un doble movimiento: por un lado, fijar la mirada en las formas de desplazamiento y desdibujamiento de las fronteras que colocaban de un lado al indígena (lo rural, lo arcaico, lo fijo) y del otro a los jóvenes y la educación superior, la migración, el cambio, el rock, el consumo, el empleo (lo urbano, lo moderno, lo móvil) (*ib.* p. 10).

Outra dimensão que a temática das ações afirmativas e do ensino superior e jovens indígenas suscita é com relação a como se dará a articulação entre esse novo público que passa a frequentar a universidade e a emergência dessa nova interculturalidade que as ações afirmativas passam a produzir, sem, todavia, alterar as estruturas de concepção dos cursos, tampouco contextualizar seus currículos para que possam atender também às expectativas de aprendizagem desse novo público. Desse modo, as ações podem suscitar também práticas de discriminação e racismo no âmbito universitário, em que relações interculturais e interétnicas envolvendo estudantes, professores, servidores e gestores permanecem sob certa tensão, geradas pelo desconhecimento histórico e até mesmo legal que alimenta novas modalidades de etnocentrismo. Daí a necessidade de ouvir esses atores jovens, para que possam falar sobre suas experiências e relatar como consomem essas novas políticas de ações afirmativas, para que, assim, possamos compreender “de forma profunda la complejidad en que están inmersos los jóvenes indígenas en la educación superior” (*ib.* p.18).

### **1.5 Ações Políticas, Ações Afirmativas e Povos Indígenas: o pioneirismo das universidades estaduais do Paraná**

Os trabalhos de Marcos Paulino e Wagner Amaral contêm boas pistas para a reconstituição histórica das ações afirmativas direcionadas aos povos indígenas no Brasil. A experiência das universidades estaduais do Paraná mostra-se bastante significativa para as reflexões a respeito da elaboração,

implementação e manutenção das ações destinadas a promover equidade e justiça social a partir da redistribuição do direito à educação.

A dissertação do primeiro, intitulada “Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná” e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), analisa a política de ação afirmativa voltada para o acesso de indígenas à universidade, implantada em 2001, pela Lei 13.134 do estado do Paraná<sup>10</sup>. O objetivo central da dissertação é o de expor as tensões relativas ao acesso e à permanência de indígenas nessa universidade.

Paulino problematiza a experiência das universidades estaduais do Paraná com a implantação do programa de ações afirmativas, entre os anos de 2002 a 2007, tomando como referência o critério étnico para a reserva de vagas para indígenas e examinando as particularidades desse programa comparativamente aos de outras universidades brasileiras. Ele lembra que as primeiras universidades a adotar ações afirmativas foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e as estaduais do Paraná, e que ambas passaram a adotar o sistema de cotas a partir de leis estaduais, embora a UERJ tenha sido a primeira a adotar ações afirmativas por força da Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000, que estabeleceu 50% de cotas para estudantes oriundos do ensino médio público do estado do Rio de Janeiro, seguindo um critério socioeconômico. Já a primeira política com corte étnico-racial e oferta de vagas em cursos regulares no ensino superior para indígenas foi implementada no estado do Paraná, pela Lei nº. 13134 de 18 de abril de 2001, que determinou a criação de três novas vagas em cursos regulares nas universidades estaduais para serem preenchidas exclusivamente por estudantes indígenas, através de vestibular específico (Paulino, 2008, p. 30).

No Paraná a lei sofreu várias críticas, em decorrência da ausência da participação indígena nas reivindicações, uma vez que não houve consulta às comunidades indígenas tampouco às universidades, no processo; e devido

---

<sup>10</sup> O Estado do Paraná, com a Lei 13.134, foi o primeiro estado a aprovar pela Assembleia Legislativa do estado a criação de três vagas suplementares para cada uma das universidades estaduais paranaenses, a serem preenchidas somente por indígenas (Paulino, 2008, p.39). Trata-se da primeira lei estadual brasileira a prescrever ações afirmativas com corte étnico-racial em universidades públicas.

ao fato de a lei limitar as vagas apenas para indígenas residentes em Terras Indígenas paranaenses (guarani, kaingang ou xetá). Apesar da falta de participação, Paulino afirma que a implementação da lei nas universidades estaduais paranaenses transcorreu sem muitos conflitos, em razão da reserva de vagas para os povos indígenas disponibilizar um número de vagas menor e da congruência da lei com o ideário assistencialista de “cuidado” e “proteção” que paira sobre os índios, o que os torna, portanto, mais “merecedores” de algum tipo de benefício (Paulino, 2008, p. 46).

Paulino destaca que os trâmites utilizados para ingresso nas universidades do Paraná demonstraram claramente, contudo, nessa época, a tensão entre “direitos diferenciados” e “direitos universais” (p. 62), dilemas presentes em tais políticas até hoje, assim como tensões relacionadas à identificação dos candidatos a serem beneficiados. Aqueles selecionados no vestibular já haviam passado por outros crivos anteriores, tais como a conclusão do ensino médio, o que para estudantes indígenas é bastante difícil. Em sua pesquisa ele observou que muitos dos que almejam o ingresso à universidade fazem parte de famílias com certo prestígio nas comunidades, o que tenderá a implicar no provável retorno desses jovens para as aldeias, depois de graduados.

A dissertação conclui que o término do curso universitário está sujeito a dois fatores, relacionados, respectivamente, à oferta de condições de permanência e à proximidade da universidade em relação à Terra Indígena.

A tese de Wagner Roberto do Amaral, “As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos”, foi defendida no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e o objeto incide também sobre os ingressos no vestibular das universidades estaduais do Paraná. Amaral defende que a permanência no ensino superior para estes estudantes é concretizada por meio da efetivação de um duplo pertencimento, acadêmico e étnico-comunitário, o segundo dos quais construído, simultaneamente, ao longo da trajetória acadêmica do estudante e mediante o apoio familiar e a expectativa da sua comunidade de origem (Amaral, 2010).

A presença dos índios na universidade pública evidencia contradições e paradoxos ao longo das estratégias de ingresso e de permanência no

ambiente universitário. Nesse espaço, eles passam a se constituir e a se identificar como estudantes indígenas universitários, uma nova categoria emblemática que será estruturada através da memória identitária, mas também das relações sociais marcadas pelo reconhecimento, pelas interações, intercâmbios, resistências, negações e afirmações no espaço universitário (Amaral, 2010, p. 23).

O autor salienta que a constituição desses sujeitos e as experiências e relações que passam a vivenciar, na mediação entre a universidade, a comunidade de origem e o grupo étnico<sup>11</sup>, tornam-se fonte de instigante inspiração e problematização para a compreensão desse novo agente social,

---

<sup>11</sup>Ao perceber que um dos aspectos relevantes para definição do ingresso e para garantia da permanência dos estudantes indígenas nas universidades refere-se ao reconhecimento e à afirmação do pertencimento étnico-comunitário por esses acadêmicos, o que será percebido através da significativa referência que os estudantes fizeram à sua pertença familiar, assim como da intenção em se manterem vinculados às terras indígenas onde eles e(ou) seus pais e parentes residem, bem como ao seu grupo étnico identitário. Desse modo, Amaral delimitará enquanto pertencimento étnico-comunitário todas as relações sociais, afetivas, culturais, econômicas e políticas estabelecidas entre os estudantes indígenas universitários e os membros de sua parentela e com os demais membros da terra indígena na qual possuem vínculo direto de residência, ou com aqueles que residem em outras terras indígenas pertencentes à sua rede de parentesco ou de vinculação étnica. O autor ainda ressalta que a expressão pertencimento étnico-comunitário (ora utilizada de forma a articular essas duas dimensões) se explicita mediante a compreensão de que as relações sociais e políticas no interior das terras indígenas também se efetivam a partir das redes de parentesco nelas existentes, as quais se estabelecem para além dos limites territoriais oficialmente demarcados (p. 418).

Para a construção da noção de pertencimento étnico-comunitário Wagner Amaral detaca três aspectos que contribuem para a definição e compreensão desta terminologia em seu trabalho. O primeiro refere-se à utilização desta expressão por seu interlocutores ao mencionarem a terra indígena a que pertencem, articulada ao lugar onde residem seus pais e parentes, podendo até mesmo se estender às demais terras indígenas habitadas por outros indivíduos da mesma etnia como parte de seu conceito de comunidade. O segundo aspecto refere-se à "compreensão de comunidade indígena como um espaço de convivência, de dualidades, reciprocidades, conflitos, alianças, simetrias e assimetrias que envolvem os sistemas de parentesco que as compõem, constituído, fundamentalmente, de facções do mesmo grupo étnico – envolvendo os sujeitos e grupos que residem há muito tempo na terra indígena e os que se deslocam com frequência entre as aldeias, no mesmo estado ou nos diferentes estados do país – e que também se relacionam historicamente com outros grupos étnicos e com as sociedades não indígenas" (p. 430). O terceiro aspecto observado remete a uma "noção mais ampliada de comunidade indígena considerando as situações e os fenômenos de deslocamento e emigrações de membros das terras indígenas para a cidade, tanto para moradia temporária (em situações de trabalho e de estudo, como o caso dos estudantes indígenas), quanto para moradia em caráter mais permanente (de forma aldeada ou não)" (p.431). Desse modo, o conceito de "comunidades em sua dimensão local ou étnico-territorial, portanto, se relacionam a sujeitos, vinculados a grupos ou facções os quais estão inseridos na malha de relações locais e nacionais, sendo atores e ao mesmo tempo expressão dos processos históricos e socialmente construídos" (2010, p. 432).

que surge após a implementação das leis de ações afirmativas para grupos etnicamente diferenciados.

Amaral defende que o ingresso e a permanência dos indígenas no espaço universitário e urbano “tornam-se desafiadores para esses sujeitos que passam a aprender, a vivenciar e a intercambiar diferentes perspectivas, concepções e experiências, provocando e sendo por elas provocados a refletir sobre sua identidade étnica” (2010, p. 24). Esta é uma das questões que também registrei ao acompanhar os estudantes indígenas da UFBA e que tratarei no terceiro capítulo da presente tese.

### **1.6 Ações Afirmativas e Ação Política: A Lei de Cotas**

Como já observado, as ações afirmativas são um bom exemplo para pensarmos a relação entre ensino superior e políticas de reconhecimento e distribuição de direitos. Jocélio Teles dos Santos lembra que, inicialmente, as universidades foram obrigadas a adotar programas de ações afirmativas a partir de leis estaduais, não se tratando, então, de uma decisão emanada das universidades. Por outro lado, é importante salientar a participação dos grupos alcançados pelas ações na reivindicação desses programas. Nesse sentido, como afirma Gersem Baniwa (2012),

os povos indígenas formam um dos segmentos sociais brasileiros que mais tem cobrado do Estado políticas de ações afirmativas com vistas a combater a histórica exclusão e desigualdade social, econômica e política. Acompanharam e participaram, em diferentes momentos e de diferentes modos, a luta pela aprovação da “Lei das Cotas” e de outras iniciativas similares que tinham como objetivo a democratização de acesso ao ensino superior.

Em 2012, dois novos episódios voltarão a ressaltar a relação entre ação política e ações afirmativas. Em 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal votou, por unanimidade, a constitucionalidade da adoção de políticas de reserva de vagas para garantir o acesso de negros e índios a instituições de ensino superior em todo o país. Em 11 de outubro de 2012 foi regulamentada a Lei 12.711, que estabelece a obrigatoriedade da reserva de

vagas nas instituições federais de ensino superior, combinando frequência à escola pública com renda, cor e etnia. Segundo a nova lei, até 2016 as universidades e institutos federais de ensino deveriam reservar 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com subcotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas, mas já em 2013, 12,50% das vagas deveriam ser reservadas sob esta caracterização, alcançando proporcionalmente o total percentual (50%) até 2016. Para determinar o perfil do estudante de baixa renda, será considerada a renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, a ser comprovada por declaração de imposto de renda, atestado bancário ou visitas domiciliares. Com relação à subcota racial será requisitada apenas a autodeclaração. O número de vagas será calculado baseado na soma do contingente de pretos, pardos e índios autodeclarados nos Estados da Federação, conforme o último censo do IBGE. Os três grupos disputarão as mesmas vagas, porém as instituições poderão estabelecer vagas específicas, de acordo ao perfil étnico-racial do contingente.

O que se percebe – retomando tema já tratado, anteriormente -- é que as ações afirmativas voltadas para o ensino superior representam uma luta por redistribuição de direitos que está associada, por sua vez, à luta por reconhecimento de identidades.

Justiça, hoje, requer tanto redistribuição quanto reconhecimento; nenhum deles, sozinho, é suficiente. A partir do momento em que se adota essa tese, entretanto, a questão de como combiná-los torna-se urgente. Sustento que os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença (Fraser, 2007, p. 103).

Esta, inclusive, foi uma das questões debatidas no voto do ministro do STF Ricardo Lewandowski, ao problematizar a constitucionalidade dos programas de ação afirmativa mediante a utilização do sistema de reserva de vagas para acesso ao ensino superior, com base no critério étnico-racial. O ministro afirmou que para que a igualdade material entre as pessoas seja levada a efeito, o Estado poderá lançar mão seja de políticas de cunho



universalista, que abranjam, indistintamente, todos os indivíduos, seja de ações de discriminação positiva, que compreendam determinados grupos sociais, de maneira pontual, “atribuindo a estes certas vantagens, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares” (Lewandowski, 2012). Nesse sentido, Lewandowski apela para a participação mais equitativa dos bens sociais, por meio da aplicação da denominada “justiça equitativa” (John Rawls<sup>12</sup>). Em seu voto, afirmou que “só ela permite superar as desigualdades que ocorrem na realidade fática, mediante uma intervenção estatal determinada e consistente para corrigi-las, realocando-se os bens e oportunidades existentes na sociedade em benefício da coletividade como um todo” (Lewandowski, 2012).

No bojo das discussões sobre as políticas redistributivas são também acionadas aquelas relacionadas às políticas de reconhecimento e valorização dos grupos étnicos e raciais, o que as políticas de ação afirmativa trazem também ao centro da discussão, numa demonstração de que os grupos sociais querem alcançar direitos não apenas acionando critérios sócioeconômicos, mas incorporando necessidades de natureza étnica, racial e identitária. Afinal, no que concerne às populações indígenas e negras, elas sempre sentiram que os seus pertencimentos produzem formas bastante particulares de privações.

Outra questão que o reconhecimento suscita está relacionada aos mecanismos utilizados na identificação do componente étnico-racial; do mesmo modo, negros e índios sempre vivenciaram algum tipo de distinção, étnica ou racial, interna e externamente. As ações afirmativas voltadas para esses grupos utilizam-se também dessas duas formas de identificação, a auto e a heteroidentificação.

Gersem Baniwa tem salientado que os índios são sujeitos de dupla cidadania, i.e., a brasileira e a específica, diferenciada. Para Gersem, o desafio da política pública é identificar até onde vai o direito universal e até onde começa, e se prolonga, a especificidade. O desafio de definir quem é índio, de acordo com ele, está resolvido, do ponto de vista político. Do ponto

---

<sup>12</sup> Para o filósofo norte-americano, uma sociedade bem ordenada compartilha de uma concepção pública de justiça que regula a estrutura básica da sociedade. Com base nestapreocupação, Rawls formulou a teoria da justiça como equidade ([http://pt.wikipedia.org/wiki/John\\_Rawls](http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Rawls).10.04.13).

de vista da cidadania plena também. Todo o esforço agora é para superar o índio genérico, e o grande desafio que se impõe é o de compreender como adequar as políticas públicas entre o universal e o específico: “a auto-declaração e a autoconsciência complicam as políticas públicas” (fala do professor Gersem Baniwa no Seminário “Conversa Afiada”, UFRB, 2013). A questão do reconhecimento, portanto, seja auto ou hetero, sempre esteve no horizonte das experiências dos povos indígenas.

Todavia, se para Gersem a questão da *identificação* --quem é/ou quem não é indígena-- está resolvida, para outrem é uma questão bastante delicada, suscitada à consciência pública há pouco tempo, mas que os indígenas conhecem desde há muito. O Estado que, historicamente, sempre teve uma atitude etnocida frente aos povos indígenas e aos demais grupos etnicamente diferenciados, agora se vê na posição de adotar medidas que incluam a diversidade étnica e cultural no âmbito das políticas públicas (Lima; Barroso-Hoffmann, 2007, p. 18).

Na prática das universidades com políticas de acesso diferenciado para indígenas, ou que mantêm cursos de formação de professores indígenas, as soluções adotadas não parecem capazes de se desvencilharem do peso da administração tutelar na história da relação entre povos indígenas e o Estado brasileiro. Algumas universidades exigem, para a inscrição dos indígenas em vestibulares, a “carteira da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)” – um documento emitido pela Fundação para indivíduos indígenas, que equivocadamente alguns pensam ter o mesmo valor de uma cédula de registro geral, a *carteira de identidade* – ou uma carta dela proveniente (Lima; Barroso-Hoffmann, 2007, p. 19).

Muitos dos critérios utilizados para a autoclassificação têm demonstrado certo desconhecimento dos circuitos de identificação e de poder das próprias coletividades indígenas, do seu pertencimento, e certa incompreensão quanto às formas diferenciadas para lidar com esses bens sociais, “esquecendo-se de que o que se percebe pela ótica dos valores democráticos, para uns, pode ser a quebra dos esquemas de solidariedade e reciprocidade, para outros” (Lima; Barroso-Hoffmann, 2007, p. 20).

Como é largamente sabido, a partir da Constituição brasileira de 1988 são consagrados direitos constitucionais às minorias étnicas, a exemplo de

direitos territoriais. Do mesmo modo são asseguradas especificidades para o tratamento das questões relativas à saúde, educação e, até mesmo, modalidades próprias de vida em conformidade com as identidades específicas. Estamos, pois, muito distantes da situação evocada por Omar Thomaz, ao assinalar que a formação dos Estados-Nação correspondeu a um longo processo que culminou com a revolução francesa, cuja retórica da igualdade diante da lei inibia a comunidade étnica como instituição intermediária entre o indivíduo e o Estado (Thomaz, 1995, p.437).

O modelo de igualdade pregado pelo Estado-nação visava à assimilação das minorias nacionais, não sendo capaz de dar conta da extensa diversidade cultural, tampouco de assegurar igualdade para todos diante da lei, do que decorreram práticas de genocídio e etnocídio sobre as populações minoritárias, uma espécie de atestado da sua incapacidade para lidar com a diversidade étnica. Para o filósofo canadense Will Kymlicka, os Estados-nação são “nações em construção” e, como tais, adotaram a ideia de um liberalismo etnicamente neutro como parte do processo de consolidação nacional, o que resultou no silenciamento e na marginalização de minorias étnicas, apesar de não ter significado uma ideologia política perniciosa em si para as minorias, pois há que se reconhecer o valor de alguns dos seus princípios para a persistência cultural desses grupos (Kymlicka, 2001, p. 2 *apud* Campos; Feres Jr, 2014, p. 108).

O que presenciamos, nesses novos tempos, é a adoção de medidas que contemplam a diversidade cultural como algo passível de coexistir com o Estado (promovendo e respeitando as particularidades étnicas e culturais). As ações afirmativas se apresentam, nesse sentido, como uma dessas possibilidades, tal como ilustrado pelo caso da UFBA que, simultaneamente, também aponta para a necessidade de revisão dos seus conceitos por parte das instâncias competentes.

## **1.7 O Programa de Ações Afirmativas da UFBA**

O Programa de Ações Afirmativas da UFBA, hoje acionado juntamente com a Lei de Cotas, e que será apresentado com suas particularidades no

capítulo II, começou a ser esboçado em 2001, em uma reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), quando o Diretório Central dos Estudantes (DCE) propôs que fosse incluído um percentual de 40% de cotas para negros (Santos; Queiroz, 2012, p. 41).

A partir do CEAURO, programa voltado para a educação e cidadania de jovens e adolescentes negros que, até recentemente, esteve sediado no CEAO (Centro de Estudos Afro-Orientais), diversas articulações passam a ser feitas com entidades da sociedade civil para a construção de uma proposta de ação afirmativa que assegurasse o acesso e a permanência, na UFBA, de estudantes negros. Posteriormente, o programa, desenvolvido por pesquisadores, representantes da sociedade civil e militantes de movimentos sociais, especificamente, do movimento negro, e denominado Comitê Pró-Cota, reivindicou mudanças nos processos seletivos da universidade. Em 2002, o programa formalizou, junto à reitoria da UFBA, uma proposta preliminar de adoção de mecanismos de aplicação de acesso e permanência de negros nessa Universidade (*ib.* p. 42).

A participação e o protagonismo da juventude negra na mobilização por políticas de ação afirmativa na educação superior na Bahia, e, especialmente, na UFBA, serão expressivos. Nádia Maria Cardoso apresenta, em sua dissertação<sup>13</sup>, a contribuição do Instituto Steve Biko<sup>14</sup> como um marco importante para a juventude negra de Salvador, na condição de coletivo político dessa mobilização que desenvolve a consciência crítica e política através da formação e da vivência na luta negra por direitos, além de estimular orgulho e solidariedades étnico-raciais na

---

<sup>13</sup> Intitulada “Instituto Steve Biko – Juventude Negra mobilizando-se por Políticas de Afirmação dos Negros no Ensino Superior” e apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

<sup>14</sup> O Instituto Steve Biko prepara estudantes negros e negras para acessar o ensino superior, e se constituiu como referência para o surgimento de outras experiências semelhantes no país. Fundado em 1992, resulta da preocupação de jovens negros ativistas da luta contra o racismo e oriundos de comunidades negras com a ausência da população afro-descendente na universidade, reconhecendo-a como um espaço de poder que requer ser disputado pelos afro-descendentes como estratégia para a ascensão social e promoção dos direitos da população negra (Cardoso, 2006, p. 81-2). O nome do Instituto é uma homenagem ao líder sul-africano pela sua história de luta contra o apartheid na África do Sul, que passa a ser inspiração e referência para essa parcela da juventude negra na Bahia envolvida com o debate da invisibilidade do negro na universidade (*ib.*).

juventude negro-baiana, sendo significativa a sua participação no processo político entre 2003-2004, que culminará na conquista das ações afirmativas na UFBA (Cardoso, 2006, p. 202). Para Cardoso, em Salvador houve um considerável impacto das movimentações por ações afirmativas, tendo a juventude negra, principalmente a oriunda dos cursinhos pré-vestibulares, ativa participação, gerando conquistas importantes para a população negra no Brasil (*Ib.*).

Ainda em 2002, o CONSEPE da UFBA deliberou constituir um Grupo de Trabalho (GT) formado por representantes da universidade (professores, pesquisadores, pró-reitores, servidores técnicos e movimento estudantil). O GT inicialmente sistematizou e apresentou um documento-proposta sobre estratégias de inclusão social, expressão que tentava abranger as populações sub-representadas nas universidades baianas, mas que, de fato, contemplava apenas o segmento negro, só posteriormente estendendo o seu interesse para o segmento indígena. Jocélio Santos e Delcele Queiroz (2012) lembram que o GT problematizou, durante os estudos, a adoção da expressão “inclusão social” ao invés de “inclusão racial” (*Ib.* 42). Como Cardoso explica:

Os defensores de cotas sociais entendiam que o problema brasileiro de inclusão social é estruturado pela classe social e que, portanto, a sociedade brasileira como toda sociedade capitalista é segmentada radicalmente em classes sociais cujo elemento definidor é o poder econômico dos grupos sociais. Conseqüentemente, os defensores das cotas sociais defendiam que o acesso à universidade pública “está mediada e subsumida, claramente, pela dimensão econômica”. Os intelectuais, a juventude negra e os ativistas negros defendiam cotas raciais por entenderem que o racismo estrutura o problema brasileiro de exclusão social, enfatizando que a inclusão de pobres ainda não garante a inclusão dos negros, visto que tendem a promover a inclusão dos brancos pobres em detrimento dos negros pobres (Cardoso, 2006, p. 201).



Fonte: Jornal A Tarde, 18/05/2004 (*apud* Cardoso, 2006)



Fonte: Jornal A Tarde, 18/05/2004 (*apud* Cardoso, 2006)

Ângela Paiva e Lady Almeida (2010, *apud* Feres Júnior; Daflon, 2014) assinalam que nesses anos de reivindicações por ações afirmativas no ensino superior, os gestores, em sua maioria, sempre manifestaram preferência pelas políticas de ação afirmativa de natureza social, voltadas para os estudantes de escolas públicas e/ou baixa renda, em detrimento daquelas de caráter étnico-racial, demonstrando, assim, maior sensibilidade quanto à questão da pobreza do que da desigualdade racial. Disso teriam resultado, na maior parte das universidades que adotaram ações afirmativas, acirrados debates, divergências e exposições de pontos de vista que corroboravam o “mito da democracia racial”. De certo modo, na UFBA não foi diferente.

Em 2003 ingressam, compondo o GT, os docentes Maria Hilda Baqueiro Paraíso e Jocélio Teles dos Santos, ambos do Departamento de Antropologia e o segundo também diretor do CEAO. O GT passou, nesse

ano, a examinar os programas de outras instituições, como a Universidade de Brasília, Universidade Estadual do Paraná e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

Durante o período de atividades do GT, muitas reivindicações ocorreram por parte de grupos que cobravam que a UFBA passasse a incluir políticas de ações afirmativas, denunciando que durante anos “nenhuma discussão de inclusão de pobres, negros e índios obteve eco na instituição, mesmo que o CEAO tenha, desde 1998, encaminhado sucessivas propostas de abertura do debate” (Santos; Queiroz, 2012, p. 43).

As ações do CEAO em direção à Reitoria foram estratégicas por ser o órgão de referência dos estudos afro-brasileiros e africanos na UFBA, desde 1959. Possuía, portanto, um estatuto jurídico-legal e de política institucional (Santos; Queiroz, 2012, p. 43-44).

Para a proposta inicial, o GT conseguiu reunir dados sobre a origem social e a autodeclaração étnica/racial coletadas pela Pró-Reitoria do Serviço de Seleção, entre os anos de 1998 a 2001. Vale lembrar que a UFBA foi a primeira instituição pública do ensino superior a incluir o quesito cor nos formulários para inscrição no vestibular, iniciativa do Programa A Cor da Bahia, que, em suas pesquisas, percebia “o silêncio sobre a cor na UFBA” (*ib.* p.44).

Esses dados demonstravam a precariedade do ensino público na Bahia e no Brasil, explicitando as gritantes desvantagens entre os inscritos oriundos de escolas particulares e do sistema público de ensino, especialmente nos cursos de alto prestígio e concorrência, sendo ainda mais acentuadas quando os dados eram inter cruzados com o pertencimento racial e étnico.

O GT passou a defender, preliminarmente, um programa de ação afirmativa com o objetivo de ampliar a “admissão dos grupos em desvantagem, focalizado e dirigido aos cursos onde se observa maior defasagem entre composição da demanda e efetiva classificação de ingressantes” (*ib.*p.45). A proposta acabou se consolidando como um

programa de ações afirmativas com quatro eixos, a saber: preparação, ingresso, permanência e pós-permanência<sup>15</sup> (*Ib.*).

Antes de ser encaminhada a proposta à reitoria, o GT ainda recebeu algumas contribuições para avaliação e eventual inclusão, como a sugestão para a realização de uma campanha de sensibilização, sugerida pelo Programa A Cor da Bahia, e um documento intitulado “Políticas de inclusão social. O caso indígena”, apresentado pela União dos Índios Descendentes (UNID). Nesse documento, a UNID defendia a relevância de ser considerada a inclusão da categoria indiodescendente, em face das suas especificidades e diferenças com relação à categoria índio aldeado. No mesmo documento é apresentado um panorama geral de participação dos indígenas no ensino superior. Naquele período havia apenas dois estudantes indígenas na Universidade Estadual de Santa Cruz e três na Universidade Federal do Mato Grosso (*Ib.* p. 46).

Após a elaboração da proposta e sua submissão a alguns debates, o GT chega a algumas definições com relação ao programa, acordando nos seguintes pontos: formação para docente indígena<sup>16</sup>; substituição do termo afrodescendente pelo termo negro, por ser mais utilizado em pesquisa; exigência do último ano do ensino fundamental e o ensino médio completo em escola pública; eliminação da definição inicial “negros e indiodescendentes socialmente carentes”; período de dez anos para a vigência do programa; as mesmas provas do vestibular para os cotistas, variando apenas o ponto de corte (Santos; Queiroz, 2012, p. 49).

Com relação ao percentual das cotas que a UFBA viria a adotar em seu programa de ações afirmativas, Santos e Queiroz relatam que resultou de várias discussões acalouradas, até definirem um percentual acima de 40% como forma de produzir metas para a superação da desigualdade das condições de ingresso e da supervalorização da meritocracia, características constatadas pelo GT na antiga modalidade de ingresso. As pesquisas consultadas demonstravam que os estudantes negros, por exemplo, estavam

---

<sup>15</sup> O GT não incluiu cotas na pós-graduação, tendo sido rejeitada por considerar que na UFBA cada programa seleciona de maneira diferenciada seus candidatos (Santos; Queiroz, 2012, p. 58).

<sup>16</sup> A formação para docente indígena tem sido realizada através dos cursos de magistério indígena e das licenciaturas interculturais.



sempre em desvantagem, pois mesmo sendo aprovados, atingindo, portanto, notas acima do ponto de corte no vestibular, não eram classificados pela não existência de vagas, como explicam Santos e Queiroz:

De acordo com o Centro de Processamento de Dados da Universidade, o concurso vestibular se processa de uma forma que no primeiro momento a Universidade aprova um número de estudantes superior àquele que seria classificado. Ou seja, uma parcela considerável de estudantes era aprovada, por atingir nota acima do “ponto de corte” do vestibular, mas a obtenção da vaga iria depender do processo classificatório, que se verificava no segundo momento. Obedecendo ao critério do mérito, isto é, do preenchimento das vagas a partir da maior pontuação obtida, se efetivava o processo classificatório, para preenchimento das vagas em cada curso. Efetuado esse procedimento, restava um conjunto de estudantes, que embora tendo obtido nota acima do “ponto de corte”, não lograram a vaga pretendida na concorrência com estudantes que obtiveram notas mais elevadas. Isto significava uma demanda reprimida (Santos; Queiroz, 2012, p. 54).

Após superados os diversos impasses<sup>17</sup>, o GT conseguiu acordar os percentuais de “43% para estudantes que tivessem cursado todo o ensino médio e mais um ano do fundamental no sistema público, sendo 85% para os autodeclarados negros e 15% para os não negros; reserva de 2% das vagas para indígenes que tivessem cursado o sistema público de ensino como os da reserva de 43%” (*ib.* p.58). Já com relação aos índios aldeados e quilombolas, ficou decidido que disputariam duas vagas reservadas em cada curso, com a exigência de comprovação do pertencimento étnico pela FUNAI e a Fundação Palmares, respectivamente, por ocasião da matrícula. Santos e Queiroz lembram que a manutenção das classificações índio aldeado e indígene fez parte da reivindicação da entidade indígena presente no GT, e que só posteriormente tomar-se-ia conhecimento de que esta distinção não era consensual nem reconhecida politicamente pelos movimentos indígenas. Como assinalam Santos e Queiroz (*ib.* p.73), a UFBA

---

<sup>17</sup>Após chegarem a um consenso quanto aos percentuais para negros, não negros, índios aldeados, índios descendentes e quilombolas, o GT passou à definição de estratégias para a divulgação da proposta. As tentativas de debates presenciais não deram certo, em razão da pouquíssima frequência de professores e servidores técnicos. Em compensação, os debates virtuais revelaram-se produtivos. No artigo “As cotas na Universidade Federal da Bahia: história de uma decisão inédita”, Santos e Queiroz (2012) apresentam, a partir de fragmentos de mensagens, as opiniões de docentes. Eles consideram um capítulo à parte, que ainda carece de uma pesquisa aprofundada, o tema de como os professores encaravam, e como hoje encaram, as ações afirmativas adotadas pela UFBA.

era a terceira universidade federal a adotar um sistema de cotas, inaugurando um programa com algumas especificidades quanto aos percentuais, públicos atingidos e nomenclaturas étnicas adotadas.



Fonte: Jornal A Tarde, 18/05/2004 (apud Cardoso, 2006)

Sobre essa questão, o Programa da Universidade Federal da Bahia passou a fazer uso de categorias e qualificativos de referência -- "índios descendentes" e "índios aldeados" -- estranhos ao ordenamento jurídico nacional, à Antropologia Social ou mesmo ao senso comum do campo indigenista. A categoria "índios descendentes" utilizada pela UNID, entidade participante do Grupo de Trabalho que elaborou a proposta da UFBA, foi criada por cidadãos que valorizam a sua ascendência indígena e que a mobilizam, politicamente, no sentido de reivindicar pleitos de inclusão e de reconhecimento sociais para os indivíduos que assim se auto identificam. Se, por um lado, não podemos deixar de admitir o seu direito de definição como melhor lhes aprouver; por outro há que tomar em consideração o que entidades e pesquisadores questionaram, à época, isto é, a "adoção, para fins normativos por uma instituição pública de ensino superior, de uma categoria de apelo étnico-racial que não encontra correspondência com qualquer instância do ordenamento jurídico nacional ou mesmo em uso social corrente por parte de segmentos mais amplos dentre os supostamente interessados ou abrangidos por tal categoria" (ANAI, 2005).

Desse modo, a categoria "índios descendentes" aproxima-se da categoria "afro-descendente", sendo esta de "uso corrente e mais plenamente autorizado no contexto institucional e político de discussão da matéria em pauta" (ANAI, 2005). Mas, como bem sinaliza o documento elaborado pela Associação Nacional de Ação Indigenista, ao contrário desta última, na qual a ideia de "descendência" tem uma inequívoca expressão territorial -- a África --, a categoria "índios descendentes" remete claramente a uma conceitual e juridicamente problemática ideia de "descendência" de base puramente étnica.

A implicação do termo não concerne à pretensão por direitos da parte daqueles que se auto proclamam como "índios descendentes", mas ao fato de que a aceitação de tal categoria pudesse servir à "desqualificação dos legítimos pleitos, por direito diferenciados, por parte dos membros de etnias indígenas, ou mesmo por parte de indivíduos que se auto definem como "indígenas", mas sem expressar, contudo, vínculos sociais diretos com uma etnia ou grupo social indígena contemporâneo, e que, ademais, não se definem como "índios descendentes", mas, em geral, apenas como "índios" (ANAI, 2005).

Vale lembrar que o auto reconhecimento dos povos indígenas está amparado pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário, embora saibamos que no campo empírico há impedimentos de ordem ideológica, política e burocrática para o pleno vigor da Convenção.

Vale observar, ainda, que a categoria "índios descendentes" parece fazer referência ao que determinado segmento da Antropologia Social brasileira classificou como "índio genérico" (Ribeiro, 1977), não obstante não acarrete, no plano jurídico, plenos direitos constitucionais. O mesmo ocorre com a categoria "índios aldeados" mediante a qual passaram a ser designados, pelo programa de ações afirmativas da UFBA, os membros das sociedades indígenas contemporâneas residentes no estado baiano.

O adjetivo "aldeado", por outro lado, remete à ideia de localizados e, ou, confinados em territórios geográficos indígenas, numa clara acepção de aldeamento circunscrito a uma localidade, em oposição às fronteiras com os núcleos urbanos ou arredores que o circundam. Trata-se, assim, de uma

noção imprecisa que não abarca a extensa diversidade de situações produzidas por essas populações, que mesmo “plenamente articuladas, socialmente, a etnias e comunidades indígenas, não residem junto a estas e sim, principalmente, em núcleos urbanos, em geral próximos aos ditos territórios e comunidades, e que não seriam, pois, a rigor, “aldeados” (ANAI, 2005). Estando nessa condição, no Estado da Bahia, por exemplo, muitos índios que têm acesso ao ensino médio nos centros urbanos, mas que ainda estariam compelidos a pleitear o ingresso no ensino superior na condição de cotista na categoria “índios”.

Esta categoria reveste-se, é oportuno ainda enfatizar, de certo essencialismo radicado no pertencimento territorial e no “reconhecimento” institucional. Cabe notar que os índios aldeados constituem, hoje, no Brasil, uma das possíveis formas de organização, pois existem outras, igualmente legítimas, como, por exemplo, grupos organizados em bairros nas cidades e indivíduos que mantêm a consciência e a identidade indígenas mesmo sem laços coletivos constantes e institucionalizados.

Dentre as várias críticas que a formulação adotada pela UFBA recebeu, deve ser destacada a de que a noção de índios aldeados poderia deslegitimar pleitos de acesso ao ensino superior por parte de membros de determinadas etnias indígenas, por estar a noção em contraposição ao ordenamento jurídico constitucional, que não utiliza a classificação “índios aldeados”, mas unicamente articula o termo “índios” como definidor dos sujeitos sociais de tais direitos.

Para o conceito de índio descendente, a crítica geralmente feita é ao fato de que os assim autodeclarados não vivenciaram a mesma experiência histórica. Este é um argumento relevante, já que a identidade das comunidades indígenas do Nordeste é construída compartilhando uma situação histórica de luta pela identidade. Desse modo, o caso da UFBA foi bastante emblemático para um dos meus interesses de pesquisa, i.e., problematizar como as políticas públicas voltadas para a educação têm articulado as categorias étnicas com vistas à sua promoção. O que tenho percebido é que as questões étnicas suscitam dificuldades para o seu tratamento em termos conceituais, do que resulta uma espécie de encruzilhada entre, de um lado,

uma acepção equivocada de raça, e, de outro, de uma ancestralidade comum através de uma história compartilhada.

Apesar das muitas críticas em torno das nomenclaturas utilizadas pela UFBA, os estudantes indígenas consideram importante tais distinções como forma de proteção aos seus direitos, entre aqueles autodeclarados “índio aldeado” (como assim se identificam) e os autodeclarados “índio descendente”, tal como apresentado nos relatos abaixo:

Acho extremamente importante as reservas de vagas das instituições, neste caso da UFBA. É importante também a diferenciação entre índio descendente e índio aldeado, pois, desta forma, aumentam as chances pra quem é da Aldeia e tem interesse em cursar um ensino superior, visto que qualquer um pode se autodeclarar como sendo índio descendente, diminuindo, conseqüentemente, as chances de nossos parentes que são da aldeia. (Daniel Silva, estudante indígena pataxó)

No que se refere à classificação índio aldeado, da qual faço parte, é mais lucrativa para os membros da comunidade indígena para ingressar na Universidade Pública, pois torna-se mais específico e limita quem pode concorrer, favorecendo os povos indígenas. Já a classificação índio descendente é inexistente nas comunidades indígenas, pois não há nenhuma garantia de que quem utilize essa reserva de vagas se volte para a comunidade da qual diz ser descendente, podendo até ser utilizado de má [fé] para enfraquecer o sistema de cotas raciais, por torná-lo muito abrangente em um país tão miscigenado, onde praticamente todos tem um ancestral indígena. Desse modo, quebra a efetividade de inserir os indígenas em uma Universidade Pública gratuita, pois a função do sistema de cotas é a eliminação de desigualdades, e ao ampliar com essa categoria pode até acontecer que os descendentes com um maior vínculo fiquem de fora. (Joao Paulo Oliveira, estudante indígena pankararu)

Índio aldeado é aquele que possui vínculo comprovado com a aldeia (Maria Kiara Oliveira, estudante indígena pankararu)

Há uma diferença entre “índio aldeado” e “índio descendente, pois índio aldeado é aquele que mora em uma comunidade indígena e que está sempre *lutando* pelos objetivos da sua aldeia, já um que se classifique só como descendente não tem muito, creio eu, aproximação com as lutas do cotidiano, objetivos e etc. (Vanessa Carvalho, estudante pataxó, ênfase adicionada)

## **1.8 Ensino Superior Indígena e Ações Afirmativas: desafios da inclusão étnica e racial**

José Jorge de Carvalho, no livro *Inclusão Étnica e Racial no Brasil* (2006), afirma que o processo recente de inclusão étnica e racial entre nós representa uma revolução em nosso mundo universitário, na medida em que, pela primeira vez na sua história, começa a admitir uma presença minimamente expressiva de estudantes negros e indígenas.

Como também afirma Ricardo Ventura Santos, a luta contra o racismo e as desigualdades étnicas e raciais vem ocupando posição proeminente no debate político contemporâneo. Para Santos (2004), se há consenso quanto à existência e relevância do problema, o cerne dos debates centra-se nas formas de enfrentamento dessas fontes de discriminação. Nessa conjuntura, o debate sobre a democratização do acesso à educação, tanto no ensino médio quanto no fundamental e superior, também está presente na agenda de discussões. A educação passa, então, a ser vista como uma instância capaz de colaborar para a reflexão sobre as formas de combate às várias manifestações e modalidades de preconceito e discriminação presentes na sociedade brasileira. Dessa forma, muito se tem debatido sobre como a educação pode ser um mecanismo de inclusão, contribuindo para a superação ou minimização das desigualdades étnicas e raciais, e para as melhores alternativas com vistas à referida inserção, havendo desde posições que privilegiam a necessidade de melhoria do ensino básico e médio, de modo a melhor nivelar as condições de acesso, até propostas mais centradas na implementação de cotas raciais e sociais (Santos, 2004).

A atual conjuntura faz-nos supor de que vivemos um momento de efervescência em torno dessas discussões, o que pode ser percebido através das inovações na prática universitária por meio de mecanismos de ingresso ao ensino superior, como também da capacidade de rever posturas e modelos, sem contar as mudanças quanto ao perfil do corpo discente. Tudo isso abre campo para a reflexão teórica nas ciências sociais, dado que novas experiências de ações afirmativas estão surgindo.

Diante desse cenário, a questão das cotas no ensino superior no Brasil tem sido objeto de debate nos contextos intelectuais e acadêmicos. Recentemente, passaram a ser produzidas revisões dos modelos de interpretação da convivência étnica e racial, formuladas a partir da observação direta sobre a condição excludente das universidades brasileiras e a dinâmica de discriminação vigente em praticamente todos os contextos universitários (Carvalho, 2006, p. 14).

O que as experiências têm demonstrado, como afirmou Gersem Baniwa em uma palestra<sup>18</sup> proferida na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no caso dos povos indígenas, é que a relação com a universidade é um tema recente na agenda nacional, diferentemente de outras experiências de países americanos. Esta relação tem a ver com aspectos históricos, sendo ainda uma experiência nova, em construção inicial, que gera dificuldades para os dois lados (povos indígenas e instituição universitária). Ela passa pela forma como o Estado sempre tratou os indígenas, com muitas resistências para reconhecê-los como cidadãos, como sujeitos de direito. Nos últimos cem anos foram desenvolvidas várias formulações sobre o instrumento da tutela e, até presentemente, ela é valorizada e tem força junto à nação.

De certo modo, Estado, Organizações Não Governamentais (ONGs) e universidades ainda parecem manter esse instrumento como parte de suas reflexões sobre os destinos dos povos indígenas. Com a Constituição de 1988, altera-se a relação, reconhece-se a cidadania e a capacidade civil, bem como a cidadania universal que, a partir de então, passa por todo um processo de garantia de direitos. Dentre eles o acesso à educação formal, já que a escola sempre foi tida como um instrumento de dominação. Segundo Gersem Baniwa, as primeiras experiências de estudos sobre os povos indígenas e o ensino superior começam a partir de 1988, no curso de direito da Universidade de Goiás. Na sequência, essas experiências começam a se multiplicar, mantendo uma estreita relação com a formação de professores. Na década de 1990 o foco passa a incidir sobre as ações afirmativas, as mais

---

<sup>18</sup> | Conversa Afiada – Universidade e Povos Indígenas, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação em parceria com a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis da UFRB, com realização de Mesa Redonda com participação de Gersem Baniwa e estudantes do Programa de Educação Tutorial (PET) Indígenada UFBA. 12 de abril de 2012.

variadas possíveis. Atualmente, estima-se que mais de treze mil indígenas estejam na universidade, cuja maioria, porém, não ingressou pelo sistema de cotas.

Gersem Baniwa identifica quatro desafios no campo das experiências no ensino superior para os povos indígenas: 1) avaliar os mecanismos de acesso e permanência; 2) avaliar o impacto da interação com o acesso dos indígenas, e entender o que significa a permanência na universidade; 3) identificar como os povos indígenas podem também contribuir com essas políticas de educação; 4) identificar o que se pode ganhar com a inserção dos indígenas na universidade.

Ainda segundo Baniwa, pesquisas demonstram que há aproveitamento da universidade por parte dos indígenas, ao passo que o inverso não parece acontecer. A soberania indígena acaba sendo subsumida, não aproveitada, e o grande debate “mundial” sobre diversidade, na prática, não é assimilado pelas instituições de ensino superior. Em sua perspectiva, nessa virada da tutela os povos indígenas incorporaram um mais novo instrumento político, a saber, o diploma, com o objetivo de elevar o poder de sua intervenção na sociedade regional. Assim, a presença indígena na universidade não é apenas “um fim científico, mas político” assim como um recurso de autodescoberta da identidade indígena. Vários indígenas com experiência urbana reforçam, na universidade, a “cultura” na relação de fronteira<sup>19</sup>. Assim sendo, as universidades precisam problematizar também quanto podem beneficiar-se com a presença indígena, vivificando-se e ampliando-se na direção da construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica em que não bastará mais a repetição ampliada dos paradigmas do horizonte capitalista contemporâneo (Lima; Barroso-Hoffmann, 2007, p. 17).

Por essa razão é que, para Antônio Carlos Souza Lima e Maria Barroso-Hoffman, “*cotas*, no caso dos indígenas, não são suficientes sem mudanças muito mais amplas nas estruturas universitárias, de modo a que estas reflitam sobre suas práticas a partir da diferença étnica, de um olhar

---

<sup>19</sup> Ao evocar a noção de fronteiradesenvolvida por Barth, é necessário ressaltar que o objetivo, aqui, é mostrar que tal conceito, ao problematizar as fronteiras entre grupos sociais, constitui um instrumento teórico útil para refletir sobre o cenário universitário enquanto espaço de interação entre grupos, com fluxo de pessoal e de conhecimento, e onde as diferenças sociais são construídas.



sobre quem se desloca de um mundo sociocultural e, em geral, linguístico, totalmente distinto, ainda que os estudantes indígenas pareçam e sejam – uns mais e outros menos – conhecedores de muito da vida brasileira” (2007, p. 17).

Há expectativa, por parte dos indígenas, de que a sua presença possa quebrar paradigmas de convivência multicultural, porém, examinando-se as estruturas do Estado, talvez sejamos levados a concluir que a academia é uma instância bastante conservadora. “Não queremos construir uma outra universidade, mas teria que ser uma universidade baseada nos princípios da ontologia indígena, para dialogar com o mundo”, afirma Gersem, para quem “a presença indígena ainda vai dar muito trabalho. A formação dos primeiros intelectuais indígenas, com o tempo, fará diferença” (fala de Gersem Baniwa no Seminário “Conversa Afiada”, UFRB, 2013).

Gersem Baniwa já ocupou o cargo de coordenador da primeira coordenação para assuntos indígenas do Ministério da Educação. Foi a partir dessa posição que ele nos informou que as licenciaturas interculturais atendem atualmente cerca de três mil e quinhentos alunos, e que, juntamente com elas, no âmbito do MEC são desenvolvidas outras estratégias de ingresso no ensino superior, tais como as cotas, vagas, cursos específicos, PROUNI, havendo já projeto de implementação de um PROUNI indígena.

Para ele, a universidade é, sobretudo, uma ferramenta, nessa rede formada por cerca de treze mil estudantes universitários, passível de recuperar o gosto pelo pensar. Em contrapartida, ele reflete que a dominação, agora, é realizada também pelo pensamento, e que se a universidade tem recuperado o prazer do pensar, os povos indígenas também podem se “tornar dependentes do pensar”.

Para as comunidades indígenas, a política voltada para o ensino superior possui, atualmente, duas frentes, i.e., o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)<sup>20</sup> e a oferta de

---

<sup>20</sup> Vale ressaltar que as licenciaturas interculturais indígenas embora representem um conjunto significativo de iniciativas em todo o Brasil, ainda não alcançaram o status de política pública, o que lhes confere muita insegurança institucional quanto à sua persistência. As experiências realizadas são constantemente renovadas via projetos. Para Marcos Luciano Messeder, por exemplo, o PROLIND, é um “programa incipiente e precário”, visto que “não organiza ações específicas para esse fim, como a consolidação de um orçamento para criar as condições de regularização nos ambientes institucionais” (2013, p.49).

vagas suplementares oferecidas pelas universidades em cursos regulares. Em virtude da autonomia universitária, as instituições definem a forma como cada uma destas frentes de inserção dos índios no contexto acadêmico se concretiza (De Paula; Viana, 2011, p. 72).

Essas frentes cumprem expectativas diversas, como assinala Antônio Carlos de Souza Lima,

há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação superior. O primeiro deles tem a ver com a educação escolar que foi imposta aos indígenas, que redundou na formação de professores indígenas como reação a esta imposição. O segundo viés passa pela necessidade de formar profissionais indígenas graduados em saberes científicos ocidentais, capazes de articular esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, para colocarem-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo de territorialização contemporâneo a que estão submetidos e que redundaram nas demarcações de terras a coletividades - processo incrementado ponderavelmente após a Constituição de 1988 (Lima, 2008, p. 169).

## **1.9 Ações Afirmativas e Interculturalidade**

De acordo com Célia Letícia Collet (2006, p. 115), a interculturalidade está relacionada à educação formal, sendo um dos princípios básicos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e de diversos projetos de educação escolar indígena existentes no Brasil. Desse modo, o conceito de interculturalidade está sempre ligado às políticas de educação para populações indígenas nas Américas, desde o seu surgimento até a sua consolidação nas últimas três décadas, em um contexto social e político de maior tolerância às diversidades sociais e culturais, e que enfatiza a ideia de pluralidade cultural. Nos países da América Latina, o Brasil incluído, os primeiros projetos de educação bilíngüe para comunidades indígenas foram implementados pelo Summer Institute of Linguistics (SIL)<sup>21</sup>,

---

<sup>21</sup> O Summer Institute of Linguistics é uma instituição missionária cristã norte-americana.

e, posteriormente, outros projetos e programas propostos por ONGs e pelo Estado foram aparecendo. O SIL coordenou, durante vários anos, programas educacionais da Fundação Nacional do Índio, formando linguistas e agentes não missionários para trabalhar em projetos de educação bilíngue. A política de educação intercultural do SIL é atualmente bastante criticada devido ao fato de se utilizar da concepção de interculturalidade em suas práticas educativas com a finalidade de evangelização e integração das comunidades indígenas alcançadas por seus projetos.

Para Collet, a noção de interculturalidade enfatiza o contato, o diálogo entre as culturas, a interação, a interlocução, a reciprocidade e o confronto entre identidade e diferença. O conceito de educação intercultural constitui um conceito acadêmico que se refere à dimensão da interação na escola, entre professores e alunos com culturas diferentes, geralmente uma dominante e outra subordinada. Em termos de políticas públicas, a educação intercultural é vista como instrumento de inclusão das minorias e de atribuição de poder às populações que estão às margens da cultura dominante. A ideia subjacente a essa visão seria que, através do domínio tanto dos seus códigos específicos como dos códigos ocidentais ou nacionais, as minorias poderiam reivindicar um espaço na sociedade e na economia nacionais e globais (Collet, 2006, 123). Por outro lado, a crítica que recebem os programas de educação intercultural é que eles acabam por retirar o caráter político do conceito de cultura de que lançam mão. A ideia de diálogo está deslocada de uma crítica das condições de desigualdade a que estão submetidos os atores envolvidos, substituída pelo valor da tolerância em que a preocupação com a diferença cultural escamoteia a desigualdade político-econômica (Diaz e Alonso, 1998, p. 19 *apud* Collet, 2006, p. 123-4).

Assim como será reivindicado na educação básica, o ensino superior para indígenas precisa também preocupar-se com uma inclusão diferenciada e não homogeneizadora, que possa dar conta das necessidades e especificidades dos estudantes e de suas comunidades. A realidade sociocultural dos Estados Nacionais não comporta mais a construção de políticas públicas que não levem em conta as diferenças entre indivíduos e

---

suas pertenças comunitárias, tendo, assim, que ter como princípio para a sua gênese o multiculturalismo, que concerne, como é sabido, à admissão de que o Estado deverá se relacionar com os cidadãos, abrangendo a politização da diferença. De certo modo, apesar das divergências, as políticas de ações afirmativas no Brasil são embasadas pelas ideias multiculturais que propõem uma ruptura com a neutralidade do estado republicano e reconhecem como assimétricas as relações pautadas nas diferenças construídas historicamente entre os grupos étnicos e determinados segmentos da sociedade inclusiva. E será, necessariamente, desse reconhecimento que surgirão modalidades de ações afirmativas, dentre elas as de acesso diferenciado e permanência de estudantes indígenas no ensino superior, que nem sempre contemplarão as especificidades das populações indígenas quanto à permanência, como veremos nos próximos capítulos, tampouco outras questões que envolvem a produção de diálogo intercultural (Ensino Superior Indígena<sup>22</sup>).

Não surpreende, pois, que a constituição de interculturalidade nos cursos superiores regulares tenha se transformado em uma das controvérsias no ensino superior brasileiro, estando presente com a mesma intensidade nos contextos mais amplos de debates referentes à educação escolar indígena na América Latina, seja na educação básica ou superior, como problematizam Augusto Ventura dos Santos, Guilherme Pinho Meneses e Leonardo Viana Braga no projeto Ensino Superior Indígena, Mapeamento de Controvérsias.

Inicialmente, pode-se afirmar que a demanda pela inclusão à universidade esteja associada ao fortalecimento da educação escolar indígena, que, com as reivindicações do movimento indígena consegue tornar as escolas das aldeias também em instituições responsáveis pelo ensino e aprendizagem de aspectos da tradição e cultura indígenas, logrando alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996<sup>23</sup>, para que as escolas

---

<sup>22</sup> Ensino Superior Indígena é um projeto de mapeamento, com a participação dos pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), Augusto Ventura dos Santos, Guilherme Pinho Meneses e Leonardo Viana Braga. Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/>. Acesso em 22/10/2015.

<sup>23</sup> A LDB 9.394/96 regulariza a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com recuperação de suas memórias históricas, reafirmação das identidades étnicas, valorização das línguas e ciências (Campos; Feres Jr., 2014).

passassem a ter maior autonomia e fossem autogeridas pelas próprias comunidades, com seus próprios professores e projetos pedagógicos diferenciados, interculturais e, em muitos casos, bilíngues. Com essa “retomada” da escola verificaremos uma nova demanda com relação à formação de professores para a educação básica e um crescente número de estudantes com ensino médio que passam a vislumbrar o ensino superior. A partir desse contexto, as três primeiras experiências surgidas no início dos anos 2000 tentaram suprir essas necessidades, a priori, que foram o curso superior indígena da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), o curso de licenciatura da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a reserva de vagas para indígenas nos cursos regulares da Universidade Estadual do Paraná.

Nesse cenário, questionamentos sobre como seria a inserção dos estudantes indígenas nos cursos regulares sempre houve e ainda são atuais. O ingresso diferenciado não encerra a questão, ao contrário, acirra as problematizações. Entre os atores sociais envolvidos há o consenso de que a “educação formal universitária para estudantes indígenas deve ser realizada e, na medida em que acontecer, ocorrer de modo específico e implicar em algum tipo de mudança na estrutura das instituições de ensino (no modo de acesso, na estrutura física ou pedagógico-acadêmica, etc.)” (Ensino Superior Indígena<sup>24</sup>). O modo como se dará o ingresso diferenciado, e como será concebido e operacionalizado, produz uma variedade de experiências que tentam, de alguma forma, singularizar a presença indígena nas universidades.

De certo modo, as políticas de ações afirmativas mediante as reservas de vagas, seja através de programas próprios ou da Lei de Cotas, conseguiram dar respostas significativas ao ingresso. O desafio ainda é grande com relação a como produzir interculturalidade a partir da valorização das especificidades indígenas. E o desafio maior é como adequar o sistema universitário à alteridade das populações indígenas, e como traduzir o elemento controverso, presente no questionamento: “Como inserir as populações indígenas no ensino superior brasileiro, levando-se em conta sua

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/index/introducao/>. Acesso em 20/08/2015.

especificidade?” (*ib.*). O cotidiano das universidades demonstra que os princípios do multiculturalismo são muito mais fáceis de ser aplicados formalmente, do que efetivamente vivenciados na prática acadêmica, correndo o risco de gerar *biases* assimilacionistas e hegemônicos se aplicados de modo a não modificar as estruturas. Como afirmam Santos, Meneses e Braga no projeto supracitado, a adição à gramática multiculturalista de princípios programáticos de interculturalidade acrescentará à meta de “inserção diferenciada” de indígenas em universidades a necessidade de reformular dimensões ligadas à estrutura de conhecimento das instituições de ensino superior (*ib.*). Isto para que se possa acolher, de modo mais adequado, a especificidade de que se revestem tais populações.

Se considerarmos os editais do ingresso regular nas universidades pode-se perceber que, a rigor, não há necessariamente um projeto político que pretenda quebrar paradigmas epistemológicos científicos a partir da concepção intercultural dos campos do saber. Preocupações desse tipo estarão mais presentes nos projetos de criação de cursos diferenciados com estrutura curricular e pedagógica específicas, como as licenciaturas interculturais ou indígenas, ou nos debates e projetos em torno das universidades indígenas, em que haverá maior preocupação com a inserção indiferenciada e a não assimilação, incorporando em seus projetos termos (como diálogo, articulação, intercâmbio) que deem conta desse esforço de produzir interculturalidade com esta inserção e de produzir relação entre diferentes ordens epistemológicas de conhecimentos científicos e desconhecimentos indígenas ou tradicionais.

Como ressaltam Paladino e Almeida (2012, p. 15), os conceitos de diversidade e interculturalidade fazem parte das reivindicações de alguns dos atuais movimentos sociais no país, assim como são comumente utilizados por agentes governamentais como matéria de seus discursos e fundamentos que orientariam as políticas públicas. Todavia, na maioria das vezes, os documentos oficiais não trazem uma definição ou problematização desses conceitos, a exemplo dos conceitos de cultura, tradição, diversidade cultural e interculturalidade. O que resulta de uma não explicitação dos sentidos que foram atribuídos a estas noções, tampouco de uma preocupação com as

contextualizações ao usá-los para pensar políticas públicas educacionais e culturais.

Nos projetos para implementação de cursos de licenciatura indígena propostos em torno do princípio da interculturalidade tais conceitos estarão mais presentes, geralmente subtendendo-se *trocas de saberes científicos e tradicionais* nos projetos político-pedagógicos, tendo a valorização dos saberes indígenas como uma importante bandeira, sem excluir o interesse pelo aprendizado dos saberes científicos. Vale lembrar que essa exigência parte dos próprios indígenas e decorre da insatisfação com o modelo assimilador e pretensamente civilizador de educação oferecido, o que demonstra o interesse desses povos de atingir certa autonomia participativa frente às políticas estatais a eles direcionadas, algo que permita evidenciar suas especificidades. Nesse exercício de práticas interculturais encontramos a realização das provas de seleção em língua indígena, como acontece na UFSCAR, UFOPA, UFSC, UFAP e UFG. Mas são as licenciaturas interculturais que têm conseguido produzir conceitos que seguem mais efetivamente uma lógica intercultural, respeitando as especificidades das demandas indígenas, como é o caso da pedagogia da alternância, utilizada em vários projetos didático-pedagógicos voltados para o ingresso de estudantes oriundos de sociedades tradicionais, e que reforça a preocupação com o êxodo dos alunos indígenas para fora de suas comunidades, enfatizando a constituição dos cursos nas fases “Tempo Comunidade” e “Tempo Universidade”, uma tentativa de se evitar o esvaziamento das aldeias através da alternância entre os dois locais, descentralizando o ensino que, convencionalmente, se concentra nas cidades. Outra noção presente nesses cursos é o de territorialidade-linguística, visando incluir as especificidades linguísticas dos indígenas de uma determinada região, podendo abranger vários territórios-linguísticos<sup>25</sup>.

Nos cursos regulares não há projetos ou programas que sejam respaldados em concepções tão interculturais, geralmente restringindo-se ao

---

<sup>25</sup> Augusto Ventura dos Santos, Guilherme Pinho Meneses e Leonardo Viana Braga analisam, no projeto Ensino Superior Indígena, Mapeamento de Controvérsias, alguns editais e como certos conceitos são operacionalizados nos projetos das licenciaturas indígenas e da universidade indígena. Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/cosmologia/tentativas/>. Acesso em: 15/09/2015.

ingresso diferenciado. Os modelos de universidades convencionais presentes no país, e representativos da maioria das instituições de ensino superior que adotam alguma ação afirmativa para o ensino superior indígena, concebem as políticas públicas a partir de noções que parecem estar mais preparadas para assimilar do que ressaltar as diferenças, haja vistas as diversas situações cotidianas que experimentam os estudantes indígenas e as dificuldades que relatam quanto à associação que desejam fazer entre o conhecimento tradicional e o conhecimento acadêmico. Veremos, no Capítulo IV, como isso ocorre na UFBA. Os programas necessitam estar pautados em políticas para o ingresso de indígenas no ensino superior que estimulem, de fato, a alteridade. Os programas de ações afirmativas para o ensino superior refletem as limitações do Estado e de suas políticas que, não obstante estejam aptos a produzir políticas mais tolerantes, ainda se apresentam sofríveis no que concerne ao estímulo à diversidade sócio-cultural dos sujeitos de direitos individuais e coletivos aos quais ela é oferecida<sup>26</sup>.

O que se pode concluir é que a produção de conexões entre conhecimentos indígenas e conhecimentos científicos ainda se constitui em entrave para a efetiva inclusão dos povos indígenas em cursos regulares nas universidades, os quais requerem certo desprendimento das bases epistemológicas ocidentais. No que concerne à tensão entre as duas modalidades de conhecimento, é oportuno lembrar o que assinala Manuela Carneiro da Cunha, no livro “Cultura com aspas e outros ensaios” (2013), ou seja, de que os construtos em torno do conhecimento tradicional tentam geralmente apreendê-lo a partir de construções binárias; além de tentar unificar o conhecimento tradicional à imagem do conhecimento científico, e à sua semelhança, o conhecimento tradicional é referido sempre no singular, como se pudesse representar uma gama de diferentes regimes históricos e sociais de conhecimento tradicional -- “há muito mais regimes de conhecimento e de cultura do que supõe nossa vã imaginação metropolitana” (Carneiro da Cunha, 2013, p. 329).

Na universidade, os estudantes indígenas, assim com os quilombolas, deparam-se com essas contradições (conhecimento tradicional X

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/>. Acesso em 22/10/2015.



conhecimento científico) e com as dificuldades de superá-las. O espaço universitário torna-se, muitas vezes, o espaço de conformação com as expectativas dominantes ao invés de espaço de contestação (Carneiro da Cunha, 2013), tendo que operar com os conhecimentos e com a cultura tais como são entendidos por outros povos, e enfrentar as contradições que isso possa gerar (*ib.*). Veremos, no Capítulo IV (**Dez Anos de Presença Indígena na Universidade Federal da Bahia**), que este é um dos paradigmas para cuja superação os estudantes que ingressam na universidade, reivindicam estratégias. Considero que os espaços universitários, com a adoção das ações afirmativas, se transformam em espaços de “estrutura interétnica” (Carneiro da Cunha, 2013) e, como tal, “se auto-organizam cognitivamente e funcionalmente” (*ib.*), ainda que mantenham suas contradições e assimetrias. Daí a necessidade e relevância de se estudá-los de perto, de se produzir etnografias sobre como tem sido construída essa relação.

### **1.10 Ações Afirmativas e Ensino Superior Indígena em Redes**

Em todo o Brasil tem-se registrado a formação de redes de pesquisadores para acompanhar as ações afirmativas no ensino superior, com a participação de professores/pesquisadores que têm acompanhado e participado da implementação das atividades inseridas nos programas de ações afirmativas, produzindo análises sobre este processo de implementação e se constituindo em observadores e avaliadores dessas ações.

A Rede Ação Afirmativa é formada por um conjunto de pesquisadores de universidades brasileiras, cujo objetivo é estudar experiências de programas para negros e indígenas na educação superior. A coordenação da Rede é feita por representantes da Universidade do Estado da Bahia, Universidade de Brasília, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e Universidade Federal da Bahia.

Na UFBA, a Rede Ação Afirmativa é coordenada pelo professor Jocélio Telles dos Santos e associada ao CEAO, tendo como principal objetivo mapear pesquisadores sobre sistema de cotas e ações afirmativas,

bem como proceder ao levantamento de teses, dissertações, artigos e livros sobre o tema, nos últimos dez anos (Santos, 2012, p. 10).

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) é um grupo de pesquisa, coordenado por João Feres Júnior e Luiz Augusto Campo, vinculado ao Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que visa produzir pesquisas sobre ações afirmativas no contextos brasileiro e mundial.

O ingresso dos estudantes indígenas na universidade a partir de três modalidades de mecanismos de inserção diferenciada, como as universidades indígenas<sup>27</sup>, as licenciaturas indígenas interculturais e o acesso através de ações afirmativas nos cursos universitários regulares proporcionaram, da mesma forma, a mobilização de pesquisadores nas universidades, bem como de intelectuais e estudantes indígenas que passam a realizar ações articuladas em redes de instituições, pessoas e projetos, com o intuito de promover espaços de discussão, bem como estratégias mais contextualizadas às realidades e expectativas dos povos indígenas para o ensino superior.

As redes sobre ensino superior indígena se materializaram através dos projetos e núcleos de pesquisa que passam a surgir a partir de 2004, com o objetivo de dar suporte aos povos indígenas no que concerne ao ingresso no ensino superior. Dentre essas redes, podemos destacar o Projeto Trilhas do Conhecimento (PTC), financiado pela Fundação Ford, de 2004 a 2009, e executado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Departamento de Antropologia do Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro. A partir do PTC vários núcleos universitários foram apoiados no sentido de promover iniciativas para a educação superior indígena. Dentre esses núcleos, destacam-se o Programa Rede de Saberes, desenvolvido pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

---

<sup>27</sup>Em 2014 o MEC criou um GT, com participação de indígenas, professores e pesquisadores, para discutir sobre a criação de uma universidade indígena, uma instituição de educação superior e intercultural. Em 2015 o GT transformou-se em uma Rede, reunindo representantes de várias universidades com o objetivo de tratar sobre as diversas questões que envolvem essa criação. Este é um pleito significativo no movimento indígena, mas que parece estar longe de ser atingido.

Já pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) foi financiado o núcleo Insikiran (Trilhas do Conhecimento, 2009<sup>28</sup>).

O Projeto Trilhas do Conhecimento investiu também em capacitação dos quadros técnicos das universidades por meio de cursos que melhor os habilitassem a lidar com os estudantes indígenas, de modo a garantir a esses o acesso, bem como a permanência nos cursos. Desse modo, o projeto sempre esteve comprometido com as medidas para a promoção de políticas públicas e institucionais, como também apoiou a constituição de núcleos indígenas que pudessem monitorar e avaliar a implementação de políticas governamentais para o ensino superior, a exemplo do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), criado em 2005 com a intenção de formar quadro de intelectuais indígenas para atuar como lideranças de suas organizações e na defesa dos seus direitos. Ainda podemos destacar a produção de pesquisas sobre ações afirmativas e ensino superior indígena, no Brasil e na América Latina, e que têm resultado na publicação de vários livros sobre estas temáticas<sup>29</sup>. Como define Antônio Carlos Souza Lima,

A concepção do PTC apoiou-se no fato de que os povos indígenas e suas organizações no Brasil reclamam, de longa data, por uma política de educação integrada - desde a educação infantil e fundamental até a universitária - e voltada para o desenvolvimento. Buscou-se ultrapassar, assim, a presença necessária (e por vezes impositivamente colocada por mecanismos de financiamento e políticas governamentais) de mediadores não indígenas, por meio de uma formação sólida para quadros dotados de profissionalização e capazes de substituir tais mediadores em diversas demandas concretas da vida cotidiana dos indígenas, sobretudo nas áreas de direito, saúde, educação e sustentabilidade econômica (criação / execução de mecanismos e atividades de geração de renda) e política (Lima, 2008, p. 167-8).

---

<sup>28</sup> Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/projeto/index.htm>. Acesso em: 20/11/2015.

<sup>29</sup> O Projeto Trilhas do Conhecimento, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECADI) do MEC, produziu a coleção nas Trilhas da Universidade, a partir da série Via dos Saberes, cujo objetivo foi o de fornecer subsídios a estudantes indígenas em cursos de nível superior. Dentre as publicações estão O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje; A presença indígena na formação do Brasil; Povos indígenas e as Leis do "Branco": o direito à diferença; Manual de Linguística: Subsídios para a formação de professores na área de linguagem (<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>).

Nas redes são compartilhados os projetos desenvolvidos, como também os levantamentos produzidos pelas próprias redes sobre o que vem sendo produzido nas várias regiões do Brasil. Desse modo, essas redes constituem, hoje, uma importante fonte de informação, já que conseguem estabelecer relação direta com os pesquisadores e seus programas, o que permite que tenham informações atualizadas, constantemente. Outro fator positivo é a participação dos estudantes indígenas, demonstrativo de que a educação para eles não é apenas um projeto pessoal, mas uma ferramenta acadêmica de enfrentamento da realidade. Ao conhecer algumas dessas redes percebi que elas são também responsáveis pela produção de dados, podendo-se, conseqüentemente, investigá-las, não apenas como fonte, mas como ferramenta que pensa, fomenta e reflete sobre as ações afirmativas.

## **CAPÍTULO II - O programa de ações afirmativas da UFBA e o ingresso de estudantes indígenas**

Neste capítulo tratarei, mais detidamente, sobre a constituição do programa de ações afirmativas da UFBA. O objetivo é o de poder traçar um panorama sobre os principais patamares de sua sustentação no que diz respeito às suas diretrizes nesses dez anos de implementação. Com isso, pretendo produzir uma análise das escolhas institucionais e elaborar uma descrição de como tais escolhas têm impactado os estudantes indígenas que ingressam na instituição. Em outra parte do capítulo, tratarei de alguns indicadores quantitativos referentes aos estudantes na UFBA, nas etapas de seleção, permanência e conclusão dos cursos.

Esses dados foram produzidos ao longo dos quatro anos da pesquisa e, sempre que possível, conferidos e contrastados com a realidade vivenciada pelos estudantes, para que tivessem melhor uso social (ou fizessem mais sentido para os investigados) e fossem interpretados a partir das agências sociais dos indivíduos representados. Como assinalado na Introdução, os indicadores<sup>30</sup> quantitativos foram mais fáceis de coletar junto aos representantes institucionais, dado que dependiam apenas do sistema estar em operação. Todavia, os contrapontos que, muitas vezes, necessitei efetuar para melhor compreendê-los, foi resultado da interlocução com os próprios estudantes e outros pesquisadores, mas muito raramente com os técnicos responsáveis sobre essas produções. O que, talvez, possa significar a ausência, por parte dos representantes institucionais responsáveis pela efetiva implementação das políticas públicas, de uma reflexão mais estreita e engajada, ideologicamente, passível de valorizar os contextos em que essas políticas estão sendo aplicadas, e com maior participação do público alvo.

---

<sup>30</sup>Em 18 de novembro de 2011 foi sancionada a Lei 12.527 (Lei de Acesso à Informação), que regula o acesso a informações processadas ou não, que podem ser utilizadas para produção e transmissão de conhecimento, contidos em qualquer meio, suporte ou formato (LEI 12.527, 2011).

## 2.1 O que dizem os editais sobre as políticas que implementam?

Muito já se discutiu sobre os “mecanismos de aferição dos beneficiados pelas políticas de ação afirmativa” (Machado; Silva, 2010, p. 19), do que resultou, inclusive, o desdobramento de projeto de pesquisa sobre esta temática, como o intitulado “Acompanhamento e monitoramento das políticas de Ação Afirmativa nas universidades brasileiras”<sup>31</sup>, desenvolvido por Elielma Ayres Machado e Fernando Pinheiro Silva e que constitui uma interessante análise sobre o que dizem os manuais e editais dos programas de ações afirmativas como expressões das políticas públicas voltadas para as populações beneficiárias.

De certo modo, um dos objetivos do meu projeto de doutorado também foi o de compreender, especificamente, a construção ideológica e de política identitária dos editais da UFBA, da elaboração à repercussão. Na trajetória das ações afirmativas das universidades brasileiras sempre tomamos conhecimento de diversas polêmicas em torno das especificações presentes nos editais no que concerne ao reconhecimento e verificação dos beneficiários dessas políticas.

Um dos editais mais conhecidos é o da UnB<sup>32</sup> para seleção dos candidatos a partir do sistema de cotas. Nesse edital, a UnB estabelecia como critério de sua política de ação afirmativa a autodeclaração enquanto negro ou pardo, comprovada a partir de fotos tiradas na própria UnB e, posteriormente, apresentadas a uma comissão avaliadora para a aferição do pertencimento racial dos candidatos. Não se levava em conta a sua condição socioeconômica. Em 2007 ocorreu uma grande polêmica quando dois irmãos gêmeos foram considerados racialmente diferentes, sendo um classificado pelo sistema de cotas e o outro não.

---

<sup>31</sup>A pesquisa foi desenvolvida no Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente (NIREMA) da UFRJ, e analisou um acervo composto por 8 leis estaduais e 254 entre editais e manuais dos programas de seleção das universidades (Machado; Silva, 2010, p. 19).

<sup>32</sup> O Programa de Ações Afirmativas da Universidade de Brasília foi adotado em 2004, reservando 20% das vagas para candidatos autodeclarados negros ou pardos.

Nos editais, de modo geral, uma questão sempre problematizada é a do enquadramento<sup>33</sup>, i.e., como serão enquadrados os sujeitos do direito que serão incluídos nas políticas públicas. Ao examiná-los, podemos constatar o uso de termos que parecem funcionar como medidas reparatórias, variáveis e recorrentes nos programas de ações afirmativas. Dentre eles, os mais utilizados são cotas, acréscimo de vagas e acréscimo de notas<sup>34</sup> (Machado; Silva, 2010, p. 29).

O programa da UFBA foi sempre baseado no acréscimo de vagas e nas cotas, sendo o acréscimo para indígenas e quilombolas, e as cotas para negros e pardos, todos oriundos de escolas públicas. Essas definições estão presentes nos editais de seleção, a partir de 2005, que têm como respaldo institucional o que está posto nas Resoluções 01/04, 03/2012, 03/2013 e 06/2014.

## **2.2 A Política de Ações Afirmativas da UFBA e seus Editais**

A Universidade Federal da Bahia implementou o sistema de ação afirmativa em seu vestibular<sup>35</sup> a partir de 2005, fundamentado numa política

---

<sup>33</sup> Marcos Paulino destaca que no texto da lei paranaense (Lei 13.134), que determinava a criação de três vagas suplementares para indígenas nas universidades estaduais paranaenses, é utilizada a expressão “cotas sociais indígenas”, que para ele reflete a grande confusão dos conceitos. O termo mais apropriado seriam vagas suplementares para índios, já que não são cotas, pois não fazem parte do total de vagas, e nem são sociais, por não haver o uso de critério socioeconômico para a seleção dos candidatos (Paulino, 2013, p. 286).

<sup>34</sup> Cotas: vagas que têm como princípio o estabelecimento de porcentagem ou quantidade fixa no número de vagas oferecidas; Acréscimo de vagas: vagas criadas fora do modelo tradicional de edital, podendo ser disputadas em processo paralelo; Acréscimo de notas: pontos acrescidos a mais para o candidato, podendo ser fixos ou percentuais (Machado; Silva, 2010, p. 29).

<sup>35</sup> O vestibular permaneceu como método tradicional de seleção durante incontestes anos, se legitimou “a partir da visão de que ele consiste em um tipo de exame que afere de forma precisa e isenta o “mérito”, os conhecimentos acumulados e as habilidades cognitivas dos candidatos, sem interferência de fatores como sua origem, cor, sexo, classe e etc. No entanto, essa não é a única interpretação possível. Há evidências sólidas de que o vestibular, em vez de selecionar os melhores alunos, opera como um instrumento de reprodução de hierarquias sociais e raciais no Brasil. O capital econômico desempenha um papel decisivo no desempenho dos candidatos, uma vez que ele chancela a capacidade de investimento da família na educação básica do estudante: quanto maior a renda e riqueza da família melhor a escola privada que pode pagar para seus filhos. Assim, os mais pobres estão fadados a colocar os filhos em escolas públicas de qualidade média inferior ao ensino privado de qualidade. Os resultados do vestibular espelhavam, com uma precisão

de cotas baseada na autodeclaração étnica<sup>36</sup> e associada ao favorecimento de grupos socioeconomicamente desprivilegiados. Desse modo, além da auto adscrição étnica, os estudantes tinham que comprovar haver cursado os três anos do ensino médio e, pelo menos, um ano do ensino fundamental em uma instituição pública. O objetivo da política de cotas no âmbito da Universidade Federal da Bahia seria alcançar, em cinco anos, uma participação de 40% de estudantes, provenientes das escolas públicas, negros, quilombolas e indígenas em todos os cursos (Rocha, 2004). Atualmente, o programa da UFBA é responsável pelo ingresso de 10.993 (39,74%) do total dos seus 27.659 estudantes, de acordo com a Pró-Reitoria de Graduação da universidade.

Esse Programa integra as políticas de inclusão social da Universidade Federal da Bahia definidas na gestão do Reitor Naomar de Almeida Filho, a partir de 2005. A ampliação e diversificação da inclusão social através das cotas passaram a constituir uma das estratégias da universidade para a redução da vulnerabilidade de jovens oriundos de segmentos sociais desfavorecidos.

A UFBA ressalta, em sua Resolução 01/04, que apesar do sistema de cotas no vestibular ter maior visibilidade, o Programa abrange um leque de atividades projetado para proporcionar a melhoria da qualidade de ensino (Fundamental e Médio), a exemplo do apoio às atividades preparatórias para o processo seletivo<sup>37</sup> e a adoção de medidas de suporte à permanência dos estudantes cotistas.

Com a execução do programa, os critérios de seleção e convocação dos candidatos para preenchimento das vagas dos cursos de graduação oferecidas a partir do vestibular de 2005 foram modificados, sendo implantado um sistema de reserva de vagas para alunos originários de escolas públicas que se declarem pretos, pardos, índios descendentes, índios aldeados ou de grupos étnicos específicos, no momento da inscrição

---

espantosa, essas desigualdades, além de legitimá-las" (Young, 1990, apud Campos; Feres Júnior & Daflon, 2014, p. 4).

<sup>36</sup> A UFBA, por iniciativa do Programa de Pesquisas A Cor da Bahia, passou a incluir o quesito cor em seu formulário socioeconômico, em 1998.

<sup>37</sup> A UFBA mantém um cursinho preparatório social, oferecendo 140 vagas para estudantes de baixa renda.



no vestibular. A primeira formulação da política de ações afirmativas está descrita na Resolução 01/04 do CONSEPE.

De acordo com essa Resolução, a seleção dos candidatos passou a não mais obedecer, exclusivamente, ao critério de desempenho acadêmico, mas também a atender à reserva de vagas. O Artigo 3º da Resolução define:

**Art. 3º** Haverá reserva de vagas em todos os cursos de graduação da UFBA, a serem preenchidas conforme estabelecido neste artigo:  
I - 43% (quarenta e três por cento) das vagas de cada curso serão preenchidas na seguinte ordem de prioridade:

a) estudantes que tenham cursado todo o ensino médio e pelo menos uma série entre a quinta e a oitava do ensino fundamental na escola pública, sendo que, desses, pelo menos 85% (oitenta e cinco por cento) de estudantes que se declarem pretos ou pardos;

b) no caso de não preenchimento dos 43% (quarenta e três por cento) de vagas reservadas em conformidade com os critérios estabelecidos na alínea antecedente, as vagas remanescentes desse percentual serão preenchidas por estudantes provenientes das escolas particulares que se declarem pretos ou pardos;

c) havendo, ainda, vagas remanescentes daquele percentual, as mesmas serão destinadas aos demais candidatos.

II - 2% (dois por cento) das vagas de cada curso serão preenchidas na seguinte ordem de prioridade:

a) estudantes que se declarem índios descendentes e que tenham cursado desde a quinta série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio na escola pública;

b) no caso de não preenchimento dos 2% (dois por cento) de vagas reservadas por aqueles, as vagas remanescentes desse percentual serão destinadas aos demais candidatos.

III - Em cada curso, serão admitidos até 02 (dois) estudantes além do número de vagas estabelecido para o curso, desde que índios aldeados ou moradores das comunidades remanescentes dos quilombos, que tenham cursado da quinta série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio integralmente em escolas públicas e que obtenham pontuação superior ao ponto de corte na primeira fase do Vestibular e não sejam eliminados na segunda fase.

**Art. 7º** Os candidatos selecionados em decorrência do previsto no inciso III do Art. 3º terão que comprovar, por ocasião da matrícula, a condição declarada de índio aldeado ou morador das comunidades remanescentes de quilombos, perdendo a vaga se não o fizerem.

Em seu primeiro edital para o referido programa, a UFBA adotou a classificação quanto à procedência (escola pública ou privada), baseada nas declarações assinaladas pelos candidatos no formulário de inscrição do vestibular, e que requeriam comprovação no ato da inscrição (Art. 6º); assim como a condição declarada de índio aldeado ou morador de comunidade remanescente de quilombo (Art. 7º).

Com a promulgação da Lei de Cotas (12.711), em 2012, a UFBA decidiu, na seleção de 2013, adaptar-se às exigências da lei, ou seja, 12,5% das vagas foram implementadas conforme o que o Congresso Nacional estabeleceu, mantendo o seu programa específico, entendido como critérios adicionais, já que a Lei estabeleceu uma orientação geral, e as universidades, graças à sua autonomia, tiveram a possibilidade de aprimorar as iniciativas já existentes julgadas necessárias e adequadas<sup>38</sup>. Desse modo, no vestibular de 2013 foram implementadas as seguintes mudanças:

50% (cinquenta por cento) das vagas referidas dos 43% reservados as cotas foram destinadas a estudantes que comprovem ter renda familiar igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo *per capita*. Sendo aplicados os percentuais referidos aos perfis, a quantidade de vagas reservadas a algum grupo seja igual a zero, será oferecida uma vaga extra para esse grupo. Sendo que só poderia ser preenchida por candidatos que pertencesse ao grupo ao qual essa vaga é destinada. A classificação quanto à procedência (escola pública ou privada), à renda familiar *per capita*, cor ou etnia decorreu das declarações dos candidatos no formulário de inscrição no Vestibular, feitas de forma irrevogável, perdendo o direito à vaga e tendo sua matrícula cancelada o candidato selecionado em relação ao qual se constate, no ato da matrícula ou posteriormente em qualquer época, ter prestado informação não condizente com a realidade quando da inscrição (CONSEPE - Resolução 03/2012).

Em 2014 a UFBA passa a aderir ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), um sistema, como é sabido, informatizado e gerenciado pelo MEC, para o qual as instituições de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com a adoção do SISU, a UFBA extingue o vestibular e passa a adotar a nota do ENEM como critério de ingresso. As seleções para o ano de 2014 e para os dois semestres de 2015 foram, já, a partir desse sistema de seleção.

De acordo com as regras de inscrição no SISU (MEC, 2015), o candidato deve escolher até duas opções de curso ofertadas pela instituição, por ordem de preferência, selecionando se concorrerá às vagas de ampla concorrência ou às vagas de acordo com a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), ou, ainda, às vagas destinadas às demais políticas de ações afirmativas das

---

<sup>38</sup>De acordo com o Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, “cada universidade tem autonomia para fazer, dentro da lei, todos os ajustes, mecanismos e procedimentos que julgar necessários”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18138:ministro-esclarece-duvidas-em-relacao-a-lei-que-institui-cotas&catid=212](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18138:ministro-esclarece-duvidas-em-relacao-a-lei-que-institui-cotas&catid=212) . Acesso em: 20/11/2012.

instituições. Ao final da etapa de inscrição, o sistema seleciona, automaticamente, os candidatos mais bem classificados em cada curso, conforme as notas do ENEM e as ponderações atribuídas a cada curso pelas instituições de ensino superior, a exemplo de bônus ou pesos.

Com a adesão da UFBA ao SISU, as notas de corte são calculadas para cada curso. No período da inscrição, diariamente, o SISU calcula a nota, que representa a menor nota para a permanência entre os potencialmente selecionados, com base no número de vagas disponíveis e no total dos candidatos inscritos no curso, por modalidade de concorrência (MEC, 2014). O SISU ressalta que a nota de corte<sup>39</sup> é apenas um parâmetro para que o candidato se situe quanto ao cálculo de acordo com as notas dos inscritos, não sendo, portanto, garantia de seleção para a vaga. Nos processos seletivos dos anos de 2014 e 2015, as menores notas de corte dos inscritos pertenciam aos estudantes indígenas oriundos de escolas públicas.

Luiz Augusto Campos, João Feres Júnior e Verônica Toste Daflon (2014) analisaram o desempenho dos cotistas no ENEM, comparando as notas de corte do SISU. Os autores buscaram compreender o desempenho acadêmico a partir da comparação das notas de corte e notas máximas obtidas por cotistas e não cotistas no ENEM, e que haviam ingressado em cursos do ensino superior através do SISU. Como justificativa para a necessidade de realização de tais análises, os autores afirmam que as ações afirmativas não seriam necessárias se não ocorresse uma diferença sistemática entre o desempenho de seus beneficiários e não beneficiários, seja no ingresso ou no decorrer do curso, daí enfatizarem a relevância de, constantemente, serem analisadas e comparadas as notas de corte (2014, p.

---

<sup>39</sup>É preciso destacar duas características importantes do SISU que causam impactos importantes na nota de corte dos cursos superiores. Em primeiro lugar, os candidatos têm três oportunidades de alterar os cursos pleiteados durante a semana em que o SISU está aberto às inscrições. Nessa semana, são realizadas três rodadas de distribuição de vagas. Ao fim de cada uma delas, o candidato fica sabendo se passou ou não para um dos cursos pleiteados e, também, qual foi a nota de corte do respectivo curso. Se mesmo depois dessas três rodadas os alunos beneficiados não se matricularem ou desistirem do curso nos meses subsequentes, o SISU convoca os classificados posicionados logo abaixo dos desistentes. Em segundo lugar, o candidato descobre, ao fim de cada uma dessas rodadas, sua nota no ENEM ponderada de acordo com o curso pleiteado. Vale lembrar que as universidades continuam autônomas para determinar, por exemplo, quais matérias do ENEM devem ter mais peso no cálculo da nota do candidato e, por isso, tal nota varia de acordo com a opção feita pelo candidato (Campos; Feres Júnior; Daflon, 2014, p. 9).

5). Contudo, reforçam que “as notas dos ingressantes no ensino superior não predizem o desempenho na graduação”.

Ao analisar os dados do SISU de 2014, eles perceberam ser muito pequena a diferença entre as notas dos cotistas e não cotistas. Para os autores,

ao que parece, o funcionamento do SISU e seu impacto na decisão dos pleiteantes vem criando incentivos para que a escolha de um curso superior se torne cada vez mais racional e estratégica e que os candidatos modelem suas expectativas de carreira conforme o seu desempenho no ENEM. Como consequência, constatamos que a distância entre a nota de cotistas e não cotistas tende a ser pequena, se não insignificante (Campos; Feres Júnior & Daflon, 2014, p.5).

O critério étnico-racial parece ser o que mais interfere nas diferenças de desempenho entre cotistas e não cotistas aprovados a partir das vagas disponíveis no SISU, sendo mais discrepantes em relação às vagas de ampla concorrência do que àquelas destinadas aos candidatos apenas oriundos de escola pública, independente de renda ou raça. Esta constatação revela as condições de menor acesso ao ensino público de qualidade a que ainda estão expostos os jovens indígenas, que, na maioria das vezes, frequentam o ensino fundamental nas aldeias e o ensino médio em escolas próximas às comunidades. Já que nem toda aldeia possui o ensino médio, os estudantes estão mais vulneráveis em sua formação básica, o que aponta para a necessidade de aprimoramento do ensino em seus diferentes níveis, demodo a promover a inclusão de forma mais efetiva. Um bom exemplo ilustrativo são os dados referentes ao ingresso da categoria indígena na UFBA, pelo SISU, nos anos de 2014 e 2015. Ao selecionar cinco dos cursos com maior número de inscritos na categoria indígena, pude comparar as notas, tomando como critério a identificação da maior e da menor nota de ponto de corte nos cursos mais selecionados por esse público. Como já afirmado em outras análises, a menor nota de ponto de corte refere-se aos inscritos que, ademais do pertencimento étnico, são oriundos de escola pública. Desse modo, “dentre os vários grupos de cota racial do SISU, os modelos exclusivos para indígenas, independentemente da renda, são os que mais têm discrepâncias

de notas entre cotistas e não cotistas<sup>40</sup>. Em contraposição, as maiores notas concernem aos candidatos de ampla concorrência.

Ao observar essas notas, vamos encontrar, em alguns casos, diferenças bastante significativas, acima de 100 pontos, principalmente se comparadas a outras categorias de cotas de oriundos de escola pública. Em 2014, ocorreu uma diferença de 105 (14,72%) a 169 (20,90%) pontos entre a menor e a maior nota de corte, em alguns dos cursos mais selecionados pelos estudantes indígenas. Em 2015<sup>41</sup> essa diferença foi menor, entre 6,95% a 12,42%. Ressalte-se que os cinco cursos mais selecionados nesses dois anos foram cursos de bacharelado, sendo possível perceber que as notas de corte desses cursos tendem a ser superiores a outras modalidades de cursos, como as licenciaturas (Campos, Feres Júnior e Daflon, 2014, p.11).

Para os cursos de maior concorrência, como o de medicina, essa pontuação pode refletir um abismo entre os candidatos indígenas e os outros concorrentes. A título de comparação, nos três últimos vestibulares (2014, 2015.1 e 2015.2) houve 42 inscritos no edital específico, na categoria índio aldeado, e apenas um selecionado.

Tabela 2 - Notas de corte seleção UFBA 2014

Curso	Menor nota por categoria/cota	Maior nota por categoria / cota	Diferença Absoluta	Diferença %
Direito	641,53 (D)	811,04 (E)	169,51	20,90
Medicina	711,19 (D)	830,61 (E)	119,42	14,38
Odontologia	648,79 (D)	768,71 (E)	119,92	15,60
Fisioterapia	609,05 (D)	714,15 (E)	105,10	14,72
Enfermagem	603,10 (D)	736,43 (E)	133,33	18,10

D: Candidatos índio-descendentes com qualquer renda e ensino fundamental e médio em escola pública.

E: Candidatos de qualquer etnia e qualquer renda e também candidatos não optantes pelas cotas (todos os candidatos-ampla concorrência).

Fonte: Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA/UFBA).

<sup>40</sup> Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-02-08/sisu-criterio-de-raca-tem-discrepancia-maior-nas-notas-de-corte-de-cotistas.html>. Acesso: 10/02/2015.

<sup>41</sup> Segundo os dados do SISU (2015), no primeiro processo seletivo de 2015, no resultado da primeira chamada da UFBA foram selecionados, na categoria indígena, dois inscritos em enfermagem, um em fisioterapia, um em medicina veterinária, um em medicina e um em odontologia.

Tabela 3 - Notas de corte seleção UFBA 2015

Curso	Menor nota por categoria/cota	Maior nota por categoria / cota	Diferença Absoluta	Diferença %
Educação Física	597,69 (D)	663,91 (B)	66,22	9,97
Medicina	723,35 (D)	779,05 (E)	55,70	7,15
Medicina Veterinária	643,32 (AM)	691,37 (E)	48,05	6,95
Odontologia	656,47 (D)	726,78 (E)	70,31	9,67
Enfermagem	605,43 (D)	691,27 (E)	85,84	12,42

D: Candidatos índio-descendentes com qualquer renda e ensino fundamental e médio em escola pública.

Am: Candidatos pretos/pardos/índios de escola pública e renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.

B: Candidatos de escola pública de qualquer etnia e com qualquer renda.

E: Candidatos de qualquer etnia e qualquer renda e também candidatos não optantes pelas cotas (todos os candidatos-ampla concorrência).

Fonte: Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA/UFBA)

De acordo com Campos, Feres Júnior e Daflon (2014), de modo geral, o desempenho dos cotistas oriundos de escola pública e de baixa renda é próximo ao desempenho dos não cotistas, mesmo que haja variação de acordo com os diferentes grupos beneficiados pelas cotas, em que as notas de corte dos cotistas costumam ficar entre dois a sete pontos percentuais abaixo das notas de corte dos não cotistas, como vimos na Tabela 3, que contém os dados da nota de corte da seleção de 2015.

Embora pequenas, essas diferenças de desempenho indicam que as cotas para egressos de escola pública que são pretos, pardos ou indígenas e/ou possuem baixa renda são mais necessárias e prementes que a cota para egressos de escola pública, independentemente da cor ou renda. Isso porque a distância entre esse grupo [escola pública] em relação aos não-cotistas [ampla concorrência] é bem menor que a distância dos outros grupos que combinam um dos três critérios e os não cotistas. Esse dado sugere que cotas apenas para oriundos de escolas públicas não seriam suficientes para beneficiar estudantes pretos, pardos e indígenas e/ou de baixa renda, ao contrário do que costuma ser dito no debate público (*ib.* 2014, p. 22).

Análises têm detectado um “aparente paradoxo” na inclusão mediante o SISU combinada com a Lei de Cotas, ao potencializar o mérito. Desse modo, “entram os melhores possíveis (daí a pequena diferença de notas)”, melhores entre todas as categorias, apontando para os riscos que Carvalho (2006) já havia chamado a atenção, i.e., para o fato das cotas selecionarem uma espécie de elite entre os excluídos, agora incluídos.

Campos, Feres Júnior e Daflon (2014, p.6) verificaram também que na maioria dos cursos a cota serve para garantir um percentual fixo de ingresso

de seus beneficiários, os quais não seriam selecionados sem o auxílio desta, mesmo ressaltando a diferença pequena na nota. Em alguns poucos casos, os pleiteantes às cotas obtiveram melhor desempenho que os não-cotistas, funcionando o modelo das cotas tal como atualmente empregado como “um teto para essa presença, restringindo a possibilidade de mais estudantes provenientes dos grupos beneficiários de entrar no ensino superior” (p. 6). Para os autores, situações como essas levam gestores das ações afirmativas das universidades e órgãos do governo federal que promovem o SISU e o ENEM a avaliarem em que medida a baixa diferença entre as notas de corte de cotistas e não-cotistas representa aspecto positivo ou negativo do atual sistema de seleção; e se, do ponto de vista da excelência acadêmica, essa pequena diferença seja algo a pautar os processos seletivos -- “da perspectiva da inclusão esses dados podem sugerir que a combinação dos dispositivos específicos da Lei de Cotas com o SISU esteja deixando a desejar” (p. 6) --, admitindo-se que o esperado é que as cotas possam produzir um impacto mais significativo na inclusão de estudantes que não ingressariam na universidade, não fossem as ações afirmativas.

Atualmente, o Programa de Ação Afirmativa da UFBA, no quesito acesso, é realizado pela inscrição através do SISU, como já dito, com cotas de 43% das vagas pela Lei de Cotas e cotas de 2% para indígenas (ou índios descendentes) e, ainda, por meio de um edital específico, com reserva de duas vagas extras em cada curso para índio aldeado e quilombola. A UFBA oferece vagas para cursos de progressão linear<sup>42</sup>, bacharelado interdisciplinar e curso superior de tecnologia<sup>43</sup>.

A reserva de vagas para estudantes quilombolas e indígenas aldeados constitui a especificidade desse programa de ações afirmativas, havendo um edital específico para essa modalidade de ingresso.

---

<sup>42</sup> Os cursos de progressão linear são aqueles em que o estudante cursará diretamente a área escolhida, traçando um percurso curricular previamente selecionado até a obtenção do diploma. Já nos bacharelados interdisciplinares os estudantes cursarão um número de horas aula destinado à formação geral humanística, científica e artística, a partir de currículos mais flexíveis e articulados, podendo posteriormente escolher a área em que desejará atuar. Nos cursos superiores de tecnologia o estudante também cursará diretamente a área escolhida, a especificidade residindo no fato de serem cursos de menor duração (tempo médio três anos) e mais voltados para atender as demandas do mercado de trabalho.

<sup>43</sup> No total, a UFBA oferece 113 cursos nas modalidades de Curso de Progressão LINEAR (CPL), Bacharelado Interdisciplinar (BI) e Curso Superior de Tecnologia (CST).

O público ingressante a partir do pertencimento “índio aldeado” foi o público de interlocução desta tese, ao longo do trabalho de campo e da produção de análise sobre a sua presença na UFBA. Não obstante o critério da cor ou raça seja autodeclaratório, de acordo com a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), as regras da UFBA preveem ainda a comprovação via documentação. Entre os editais há diferença quanto às opções de escolha: enquanto no edital geral o candidato poderá escolher até duas opções, no edital específico apenas uma opção é possível.

O exame dos editais e resoluções referentes às ações afirmativas para o ingresso na UFBA permite constatar que o uso da categoria “índio descendente” está presente nas resoluções de 01/2004 e 03/2012 do CONSEPE. Entretanto, já nos editais de 2014, 2015.1 e 2015.2 este termo passa a não ser referido, constando apenas a expressão “autodeclarado indígena” (modalidade de vagas para candidatos autodeclarados indígenas) (UFBA, 2014, p. 2). No entanto, o termo ainda é utilizado nos informativos sobre a classificação / seleção dos candidatos como “índios descendentes”.

O Programa de Ações Afirmativas da UFBA, a rigor, abrange um leque de atividades projetadas para proporcionar a melhoria da qualidade do ensino (Fundamental e Médio), a exemplo do apoio às atividades preparatórias para o processo seletivo e a adoção de medidas de suporte à permanência dos estudantes cotistas; entretanto, acaba por priorizar apenas o ingresso, não prevendo estratégias infra-estruturais e pedagógicas para a permanência desses estudantes em Salvador. Talvez isso seja reflexo da pouca participação das comunidades indígenas na formulação das políticas públicas, no Brasil, como aquelas orientadas para o ingresso e permanência no ensino superior, como assinala Marcos Paulino (2008). Com a UFBA não é diferente, pois desde 2005 não existe um espaço privilegiado para tratar das especificidades concernentes ao ingresso de indígenas e quilombolas, a cargo da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) de toda a UFBA. Dessa forma, em muitas situações não são consideradas as dificuldades que se interpõem na relação desses agentes com o novo ambiente (presentes em todas as etapas do programa), como a produção de documentação por parte das escolas de origem desses estudantes, o prazo para conseguir tal documentação, diferenças de regras com relação ao



número de chamadas para as vagas de cotistas, somadas às dificuldades em torno das descobertas de como funciona e de quem responde pelos vários setores da universidade.

Uma das críticas ao programa de ações afirmativas da UFBA é que o que se tem efetivado, na prática, é um programa de assistência estudantil. Pesquisadores sobre o tema das ações afirmativas na instituição tentaram propor mudanças não apenas da denominação da Pró-Reitoria – sugerindo a sua redenominação para Pró-Reitoria de Ações Afirmativas -- mas também da sua concepção, cuja ênfase assistencialista deveria ser superada, passando a tratar indígenas e quilombolas como sujeitos conscientes dos seus direitos e não como meros assistidos hipossuficientes.

Para Santos (2012, p. 14), ainda é reforçada no espaço público a ideia de “amparo” como um dever das instituições. Ele refuta tratar-se de questões meramente lexicais, lembrando que a noção de ações afirmativas como apoio a ser assegurado aos estudantes beneficiados pelas cotas apresenta-se como contraponto ao assistencialismo, e refere-se ao reconhecimento, por parte do Estado, de “sujeitos qualificados históricos”, com demandas que sempre foram sub-representadas (*ib.*).

### **2.3 Estudantes indígenas cotistas: inscritos e selecionados**

Segundo a Coordenação de Seleção, Orientação e Avaliação (CSOA)<sup>44</sup> da UFBA, de 2005 a 2015 foram selecionados 146 estudantes na condição *índio aldeado*, autodeclarado. Entre estes, 50 estudantes não cotistas. O universo formado por 146<sup>45</sup> estudantes indígenas selecionados na categoria índio aldeado pode parecer um universo reduzido, mas esse conjunto passa a ter maior expressão no contexto da sua inserção, a saber, o

---

<sup>44</sup> A Coordenação de Seleção, Orientação e Avaliação (CSOA) corresponde ao anterior Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA).

<sup>45</sup> De 2005 a 2012, período de vigência da primeira Resolução para o programa de ações afirmativas da UFBA, o percentual de estudantes cotistas índios aldeados inscritos variou entre 0,1% a 0,3% dos inscritos no vestibular; já os índios descendentes variaram entre 0,8 a 1,4%, nesse mesmo período. Com relação aos percentuais de selecionados, os índios aldeados tiveram o percentual de 0,1 a 0,3 dos selecionados e os índios descendentes representaram entre 1,2 a 2% dos selecionados (Santos, 2013).

programa de ações afirmativas da UFBA, pois não fora o programa esses indivíduos não teriam visibilidade e alguns, até mesmo, não teriam acesso à instituição. Com esse recorte percebemos o impacto dessas ações na universidade, dado que ele revela a grande lacuna que sempre existiu no espaço acadêmico, no que concerne à representação da diversidade e participação indígena. Um dos desafios analíticos da presente tese, cabe assinalar, sempre foi investigar como “ainda se mantém problemática a adoção de sistemas voltados para a inclusão de indivíduos oriundos de populações subrepresentadas e pertencentes a estratos sociais de renda mais baixa: a permanência em instituições que são públicas, mas que exigem, durante o seu percurso, um acúmulo de capital tanto material quanto simbólico” (Santos, 2013, p. 12). Portanto, foi especialmente importante para a pesquisa que desenvolvi, acompanhar os percursos acadêmicos de alguns desses 146 estudantes indígenas desde o ingresso até a conclusão do curso. Ressalte-se que dos 146 selecionados nem todos foram matriculados ou permaneceram na UFBA.

As minhas incursões ao campo me permitem afirmar que alguns dos estudantes não cotistas, mas autoidentificados mediante a categoria índio aldeado<sup>46</sup>, acabam sendo assimilados pelo programa de cotas, passando a compartilhar da luta e da visibilidade concedida aos cotistas, o que autoriza supor a construção de uma identidade cotista que será agregada à identidade étnica por ocasião do ingresso na universidade. Outra constatação que devo compartilhar com o leitor é que o número de selecionados nesses dez anos do Programa corresponde a diversas situações, desde a daqueles que se matricularam, cursaram e se formaram; que se matricularam e desistiram; que nunca se matricularam; e aos que, apesar de matriculados, não foram alcançados, pois ao ingressarem não vivenciaram uma identidade diferenciada na universidade.

Nas tabelas, a seguir, apresento um perfil quantitativo e descritivo dos inscritos e selecionados a partir dos relatórios fornecidos pelo Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA/UFBA).

---

<sup>46</sup> O programa inicialmente contemplava a autoidentificação “índio aldeado” também para os que não concorriam à reserva de vagas.

Tabela 4 – Estudantes selecionados índios aldeados (cotistas e não cotistas)

<b>ANO</b>	<b>Selecionados Cotistas</b>	<b>Selecionados Não Cotistas*</b>
2005	2	1
2006	6	2
2007	2	5
2008	4	1
2009	3	2
2010	2	8
2011	3	14
2012	2	6
2013	7	11
2014	22	--
2015.1	32	--
2015.2	11	--
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>50</b>

Fonte: Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA/UFBA).

\*Estudantes oriundos de escolas particulares.

O que os relatórios demonstram, é que nos primeiros oito anos do programa o ingresso de estudantes indígenas, a partir das cotas, foi bastante tímido. De 2005 a 2013, temos uma média de três estudantes selecionados por ano. A partir de 2014 ocorre uma alteração significativa quanto ao número de classificados. Para se ter uma ideia, foram selecionados 65 nos processos seletivos de 2014, 2015.1, 2015.2, o que representa o dobro do que o programa havia selecionado em oito anos. Para explicar tal fenômeno, três argumentos podem ser considerados: na seleção para o ingresso em 2013 passa a entrar em vigência a Lei de Cotas; em 2014, a UFBA passa a adotar as notas do ENEM e, por último, a adesão ao SISU<sup>47</sup>. Com essas ações, a inscrição para ingresso na UFBA torna-se mais democrática e acessível, na medida em que todo o processo é feito virtualmente, sem requerer o deslocamento do estudante, como ocorria no período em que a seleção era realizada por meio das provas de vestibular. A descentralização da inscrição, somada à maior flexibilidade, tem feito com que os estudantes tenham maior espaço de mobilidade entre os cursos, o que lhes permite proceder à troca de cursos de forma mais recorrente. Nesses casos, os

<sup>47</sup> De acordo com a Coordenação de Seleção, Orientação e Avaliação da UFBA, a adesão ao SISU ensejou maior circulação de estudantes de outros estados nas Instituições de Ensino Superior (IES) federais, fazendo com que o preenchimento das vagas seja alcançado em muitas listas de chamadas.

estudantes foram aprovados, matricularam-se, cursaram alguns semestres e, por não se sentirem identificados, trocaram de curso. Foi o que ocorreu com Genilson Taquari, por exemplo: mesmo faltando apenas dois semestres para finalizar o curso de ciências sociais, ele resolveu fazer nova seleção para o curso de direito, abandonando o curso de ciências sociais. Ou Daniel Silva<sup>48</sup>, que ingressou em engenharia química, mas em contato com certas atividades realizadas por um grupo de pesquisa no curso de geografia, passa a se identificar mais com esta outra área e também faz a migração de curso. Raiane Guedes trancou o curso de ciência da computação para fazer licenciatura em química, ao passo que Brendo Neves trocou o mesmo curso por ciências contábeis. Em todos esses casos, eles irão atribuir à flexibilidade de poderem fazer o ENEM e utilizá-lo para a inscrição do SISU ou participar da seleção do edital específico da UFBA, inclusive podendo tentar, em outras instituições, a inserção em cursos que estejam mais de acordo com as suas expectativas. A partir desse processo de seleção, tornar-se-á mais fácil que candidatos indígenas de outras regiões do país também se inscrevam. Não descarto também a hipótese de que a inscrição no ENEM e SISU esteja promovendo o adiamento para o retorno à comunidade e o ingresso no mercado de trabalho, por parte de estudantes que se diplomam e resolvem fazer outro curso.

Nos dez anos do programa de ação afirmativa, os estudantes cotistas índios aldeados ingressaram nos diversos cursos das cinco áreas do conhecimento e no bacharelado interdisciplinar oferecidos pela universidade, tal como demonstrado no quadro abaixo:

---

<sup>48</sup> Daniel Silva prestou vestibular e foi aprovado para o curso de agronomia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), passou pelo SISU, em química, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e nas vagas residuais da UFBA. Acabou escolhendo a UFBA devido aos auxílios que a instituição disponibiliza para os estudantes indígenas, considerando que a permanência seria mais fácil.

Quadro 1 – Relação dos cursos por área e ano de seleção (índios aldeados cotistas)

Área / Curso	20	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15.1	15.2	Total
<b>Área 1 – Matemática Ciências Físicas e Tecnologias</b>														
Engenharia Elétrica					1					1				2
Engenharia Mecânica											1	1	1	3
Engenharia Civil (Barreiras)										1	1			2
Engenharia Civil Salvador										1			1	2
Engenharia Sanitária e Ambiental (Barreiras)										1		1		2
Engenharia da Computação											1	1		2
Engenharia Química											1			1
Engenharia de Minas												1		1
Ciência da Computação											2	1		3
Geologia (Barreiras)								1		1				2
Geologia (Salvador)												1		1
Computação (Licenciatura)												1		1
Arquitetura e Urbanismo											1	2		3
<b>Total</b>														<b>25</b>
<b>Área 2 – Ciências Biológicas e Profissionais da Saúde</b>														
Ciências Biológicas			1							1	1	1		4
Zootecnia											1			1
Biotecnologia												1		1
Enfermagem (Salvador)			1								1	1		3
Enfermagem (V. Conq.)											2			2
Medicina					1	2					1			4
Medicina Veterinária												1		1
Nutrição (V. Conq.)							1							1
Nutrição (Salvador)											2	1	1	4
Fonoaudiologia												1	1	2
Fisioterapia											2			2
Farmácia												1	1	2
Odontologia											1	1		2
Saúde Coletiva												1		1
Gastronomia												1		1
<b>Total</b>														<b>31</b>

<b>Área 3 – Filosofia e Ciências Humanas</b>													
Administração									1		1	2	
Ciências Sociais		1			1						1	3	
Ciências Econômicas				1			1				1	3	
Ciências Contábeis										1	2	4	
Comunicação (Jornalismo)				1						1		2	
Comunicação (Produção Cultural)										1	1	2	
Direito		1	2			1	1	1		1	1	9	
Educação Física (Lic)		2										2	
Pedagogia											1	1	
Psicologia (Salvador)								1			1	2	
Psicologia (V. Conq.)									1			1	
Serviço Social										1		1	
Geografia											1	1	
História											1	1	
Secretariado Executivo											1	1	
<b>Total</b>												<b>35</b>	
<b>Área 4 – Letras</b>													
Letras Vernáculas	1										1	2	
<b>Total</b>												<b>2</b>	
<b>Área 5 – Artes</b>													
Artes Plásticas	1											1	
Música (Licenciatura)											1	1	
<b>Total</b>												<b>2</b>	
<b>Bacharelado Interdisciplinar</b>													
Humanidades									1		1	2	
Ciência e Tecnologia											1	1	
Saúde											1	1	
<b>Total</b>												<b>4</b>	
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>22</b>	<b>32</b>	<b>11</b>	<b>96</b>

Fonte: Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação UFBA.

Os cursos escolhidos pelos estudantes cotistas índios aldeados estão distribuídos pelas cinco áreas do conhecimento classificadas pela UFBA. Uma característica marcante é que a maioria dos cursos dos inscritos e selecionados é de progressão linear. Podemos notar que as áreas de Filosofia e Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Profissionais da Saúde,

Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia são as mais predominantes, com 35, 31 e 25 selecionados, respectivamente. O curso que mais selecionou nos dez anos do programa foi o curso de direito, com nove classificados distribuídos praticamente em todos os anos. Esse dado reflete o foco nos cursos de forte concorrência e de prestígio, levando a supor “que a adoção do sistema teve maior impacto em cursos considerados na sociedade brasileira como tradicionais”, como afirma Jocélio Teles dos Santos (2013, p. 12). Para o estudante indígena Genilson Taquari, o curso de direito é visto como estratégico, uma vez que se justifica pela “forte necessidade na área jurídica”<sup>49</sup>. E complementa, “os povos indígenas cansaram de esperar os outros para lutar por nossas questões”. Ou como afirmou Agnaldo Santos (liderança pataxó hãhãhãe), sobre a necessidade de mais advogados indígenas, “eles batem muito na gente, porque a gente não sabe a informação técnica”. Em uma exposição que realizou no Abril Indígena<sup>50</sup> da UFBA de 2015, ao apresentar a matéria da Revista Veja “A farra da antropologia oportunista”<sup>51</sup>, Agnaldo, liderança e estudante do Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI) da UNEB, expôs os motivos pelos quais, do seu ponto de vista, a população indígena precisa estar mais escolarizada. Ele afirmou que na “universidade [o estudante] vai perdendo os valores” e ressaltou que os índios não podem alienar os seus valores.

Os cursos que mais colaborariam para esse comportamento alienante seriam medicina e direito, “cursos perversos”, que, segundo Agnaldo, são formações nas quais haverá maior assimilação de valores voltados para o

---

<sup>49</sup> Desse modo, a busca por qualificação que é apresentada como parte do interesse indígena pela formação no ensino superior é também uma busca por entender e dominar a avassaladora entrada das políticas públicas nas aldeias indígenas; trata-se de um novo regime de poder em que a participação dos indígenas nas agências de Estado brasileiras é um imperativo que coloca desafios variados. (Lima, 2012, p. 175).

<sup>50</sup> O Abril Indígena da UFBA é um evento promovido pelo Pet Comunidades Indígenas, em parceria com a PROAE e outros parceiros, e tem como objetivo proporcionar a interação entre a universidade e os estudantes e os movimentos indígenas. O primeiro Abril Indígena da UFBA ocorreu em 2011 e está na sexta edição. A partir do ingresso de estudantes indígenas nas IES, atividades problematizadoras de questões acadêmicas, políticas e culturais concernentes às populações indígenas passaram a ocorrer. O Abril Indígena tornou-se espaço de protagonismo indígena na universidade.

<sup>51</sup> Esta matéria foi publicada na Revista Veja, na edição de 05/05/2012. A Revista tenta desqualificar o trabalho antropológico, através de informações distorcidas e caluniosas, como forma de deslegitimar os pleitos e os processos em andamento de demarcação de territórios indígenas e quilombolas.

mercado, para a não valorização da sociabilidade indígena “[...] Não tem nada melhor para conquistar um povo que dizimar as diferenças. Cuidados que a gente deve ter em Brasília, na universidade...”.

Não obstante o curso de direito seja um dos mais desejados, isso não impede que seja trocado por outro com o qual os estudantes venham a ter maior identificação, como ocorreu com Eduarda Vieira (estudante indígena tuxá) que abandonou o curso de direito na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e passou a cursar letras, na UFBA.

De modo geral, esses dados apontam para as especialidades que têm sido priorizadas. Para além de uma escolha pessoal, essas áreas sinalizam para certas necessidades das comunidades das quais os estudantes são oriundos, e cujo preenchimento eles consideram que será revertido para os seus grupos de pertencimento. As áreas que menos têm atraído inscritos são as de Letras e Artes, que tiveram apenas dois estudantes selecionados em cada área, nos dez anos do programa.

Há que se considerar, contudo, que ao longo desse período ocorreu bastante diversificação na escolha dos cursos, agora mais voltados para a formação em uma carreira liberal e menos para as licenciaturas. Vale lembrar, a propósito, que na Bahia existem, atualmente, duas licenciaturas interculturais indígenas. Uma oferecida pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA)—a Licenciatura Intercultural Indígena (LINTER) e a outra pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) -- LICEEI<sup>52</sup>, além dos cursos de licenciatura oferecidos por faculdades privadas e outras universidades públicas de regiões distintas do estado. Segundo Agnaldo (pataxó hahahãe), as licenciaturas indígenas proporcionam uma formação geral, “formação do todo”. Já os cursos de licenciatura ou bacharelado específicos aos cursos regulares dão uma formação específica, o que, para ele, remete a uma visão particularista e de certa hierarquização entre os campos.

Com o ingresso de estudantes em outras áreas que não as licenciaturas, inclusive em cursos de alto prestígio, tais como medicina, odontologia, direito e engenharia, percebo que os estudantes indígenas passam a classificar os colegas, igualmente indígenas, de acordo com o

---

<sup>52</sup> O LINTER abriu sua primeira turma em 2010 e o LICEEI teve sua primeira turma em 2009.



status – superior ou inferior -- das suas áreas, o que se expressa nas brincadeiras ou nas visões de futuro que projetam, a depender do curso em questão. Eu identifico essa introjeção dos cursos como portadores de prestígio como algo recente, que tem a ver com essa nova absorção de interesses, muito mais diversificada, e não apenas com as demandas por determinados profissionais que suas comunidades carecem.

De acordo com o diagnóstico produzido, em 2008, pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisa (CINEP) sobre o perfil do estudante indígena no ensino superior no Brasil, há dois tipos de demandas por ensino superior, por parte dos indígenas, sendo um voltado para atender as necessidades de formação de professores para o ensino intercultural específico e diferenciado dentro das aldeias indígenas; e outro para a formação universal dentro das carreiras e cursos regulares oferecidos pelo sistema universitário corrente (2010, p. 206), que poderá contribuir para a formação de uma “*intelligentsia*” capaz de liderar a revolução educativa e cultural (Smith, 1986). Nessa última situação, os cursos têm, de algum modo, contemplado as demandas indígenas, no sentido de lhes proporcionar uma formação que também acolha as suas expectativas. O quadro de selecionados na UFBA é um bom indicador de que tem sido cada vez mais recorrente a escolha de cursos com formação universal, carreiras liberais, em detrimento dos cursos de licenciatura/formação de professores.

Outro dado a ser ressaltado é quanto ao número de inscritos e número de selecionados nos editais para cotas de índio aldeado. Nos dez anos do programa, foram inscritos 365 candidatos e selecionados 96, o que representa 26,3% dos candidatos inscritos.

Tabela 5 – Estudantes cotistas índios aldeados por área (inscritos e selecionados)

Áreas da UFBA	Número de inscritos	Número de selecionados
Área 1 – Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia	55	25
Área 2 – Ciências Biológicas e	178	31

Profissionais da Saúde		
Área 3 – Filosofia e Ciências Humanas	114	35
Área 4 – Letras	4	2
Área 5 – Artes	8	2
Bacharelado Interdisciplinar	6	4
<b>Total</b>	<b>365</b>	<b>99</b>

Fonte: Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA/UFBA)

De acordo com os relatórios de candidatos cotistas inscritos e selecionados, elaborados pelo SSOA nos anos de 2005 a 2013, nas categorias índio aldeado e índio descendente há uma diferença de, aproximadamente, cinco e quatro vezes, respectivamente, o número de inscritos e o número de classificados. Os dados demonstram que mesmo com as cotas, ainda há um rigoroso filtro para o ingresso na universidade, o que pode querer dizer que a reserva de vagas talvez tenha que ser pensada conjuntamente com outras estratégias, como, por exemplo, um vestibular diferenciado.

Tabela 6 – Relação candidatos cotistas inscritos e selecionados (índio aldeado e índio descendente)

<b>Ano</b>	<b>Candidato inscrito por cota e etnia – índio aldeado</b>	<b>Candidato selecionado por cota e etnia – índio aldeado</b>	<b>Candidato inscrito por cota e etnia – índio-descendente</b>	<b>Candidato selecionado por cota e etnia – índio-descendente</b>
2005	21	2	201	55
2006	13	6	215	61
2007	14	2	236	63
2008	19	4	182	43
2009	12	3	202	54
2010	21	2	184	48
2011	21	3	204	45
2012	14	2	181	38

2013	24	7	213	49
2014	64	22	--	--
2015.1	93	32	--	--
2015.2	49	11	--	--
<b>Total</b>	<b>365</b>	<b>96 (26,3%)</b>	<b>1818</b>	<b>456 (25,08%)</b>

Fonte: Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA/UFBA)

Ao cruzarmos os dados dos estudantes índios aldeados cotistas e não cotistas selecionados, constatamos que o fato de os estudantes não cotistas serem oriundos do ensino privado não lhes assegura um melhor desempenho no vestibular. Entre os não cotistas, o número de inscritos é quase dez vezes maior do que o número de selecionados. Se compararmos os resultados, proporcionalmente, há um melhor equilíbrio, entre os cotistas aldeados, na relação inscritos e selecionados. O que percebo é que para alguns segmentos de comunidades indígenas o ensino superior tornou-se um projeto de autonomia, com grande empenho para a sua concretização e esforço para superar os obstáculos decorrentes de déficits de formação.

Tabela 7 - Relação candidatos não cotistas inscritos e selecionados (índio aldeado)

<b>ANO</b>	<b>Inscritos Não Cotistas</b>	<b>Classificados Não Cotistas*</b>
2005	18	1
2006	40	2
2007	37	5
2008	25	1
2009	12	2
2010	85	8
2011	80	14
2012	78	6
2013	93	11
<b>Total</b>	<b>468</b>	<b>50 (10,68%)</b>

Fonte: Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA/UFBA)

**Estudantes oriundos de escolas particulares.**

Como saldo dos dez anos de ações afirmativas da UFBA, dos 57 matriculados na categoria cotista índio aldeado resultaram 6 graduados, 43 com classificação no vestibular cancelada, 5 desistentes dos cursos, 2

ausentes de inscrição em disciplinas e 1 vaga cancelada por decisão judicial<sup>53</sup>, de acordo com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Entre os estudantes indígenas egressos, 6 ingressaram como cotistas na categoria índio aldeado; 1 como cotista oriundo de escola pública; 1 como cotista na categoria índio descendente; e 3 não cotistas, com inserção nas vagas de ampla concorrência. Os dados fornecidos pela PROGRAD desmitificam um dos maiores temores quanto às ações afirmativas, i.e., a fraude nas vagas pelas cotas. Nos dez anos do programa, todos os formados são auto-declarados indígenas, e todos os reconhecem como tais. Dos 44 que tiveram a classificação no vestibular cancelada (1, inclusive, por via judicial), poderão estar entre eles as tentativas frustradas das fraudes, por não terem conseguido reunir ou comprovar documentação. Este dado é interessante, pois na UFBA, e entre os estudantes indígenas, propalam-se muitas histórias de estudantes que cursaram acionando as cotas para índios aldeados, o que os dados demonstram não ser verdade. O que, talvez, contribua para a veiculação dessas histórias, seja a inserção de estudantes a partir das cotas na categoria índio descendente, que na antiga resolução da UFBA tinha 2% da reserva de vagas, requerendo apenas a auto-declaração. E a atual resolução, ao adotar a Lei de Cotas, exige apenas a auto identificação<sup>54</sup> enquanto indígena, porém mantendo a obrigatoriedade de declaração da comunidade e da FUNAI em seu edital específico para os cotistas selecionados na categoria índio aldeado.

A média do coeficiente de rendimento (CR) dos estudantes indígenas egressos como cotistas (índio aldeado, índio descendente e escola pública) foi de 7,17, com apenas um estudante com CR menor que 6,0. Já o CR dos estudantes indígenas não cotistas (ingressos pelas vagas de ampla concorrência) é de 8,93. Com relação à média de permanência nos cursos, entre os estudantes indígenas não cotistas foi de 4 anos, e entre os estudantes indígenas cotistas de 5,25 anos.

---

<sup>53</sup> O Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu* da UFBA não dispõe de forma mais detalhada sob quais situações os estudantes poderão ter a matrícula cancelada, seja na classificação do vestibular ou por decisão judicial.

<sup>54</sup> Para Gersem Baniwa a lei empobrece o princípio da auto-declaração, ao evidenciar mais o indivíduo, colocando em xeque a coletividade.

De modo geral, as médias correspondem a um bom desempenho quanto ao CR e ao tempo de permanência durante o curso, demonstrando que os possíveis desníveis com relação à formação no ensino fundamental e médio são superados, havendo, muito provavelmente, estudantes com desempenho superior à média dos cursos, o que contraria as críticas mais comuns formuladas por aqueles que não acreditam no potencial desses jovens para superar tais defasagens, caso elas existam, quando ingressam na universidade. Esses dados precisariam ser comparados com as taxas gerais da UFBA, para verificação do que representam no contexto institucional. É necessário ressaltar que eles dizem respeito aos estudantes que mantiveram vínculo de matrícula, nesse lapso de dez anos, na categoria índio aldeado, mas também aos que vivenciaram a sua identidade indígena, apesar de não ingressarem pelas cotas, correspondendo ao que denomino de presença indígena na UFBA. Portanto, os dados apresentados são representativos de todos os estudantes indígenas que assim se identificam por pertencerem a uma comunidade de origem, independentemente de não terem sido selecionados como cotistas índios aldeados.

A UFBA tem realizado alguns diagnósticos sobre desempenho, e eu destaco o trabalho coordenado por Jocélio Teles dos Santos, na Rede Ação Afirmativa. Jocélio Teles dos Santos (UFBA) e Delcele Queiroz (UNEB) vêm acompanhando a inserção dos estudantes cotistas a partir da avaliação do desempenho por meio do coeficiente de rendimento dos estudantes durante os semestres cursados, e os resultados, similarmente aos que eu encontrei, contrariam as expectativas pessimistas sobre as políticas de reserva de vagas, revelando um desempenho muito próximo, e às vezes superior, ao dos estudantes não cotistas.

## 2.4 Estudantes indígenas na UFBA

Atualmente, há, na Universidade Federal da Bahia, 53<sup>55</sup> estudantes indígenas em curso, nas mais diversificadas áreas e pertencentes às etnias pataxó (28), tuxá (18), pankararu (5), tumbalalá (1) e tupinambá (1), conforme o Núcleo de Estudantes Indígenas (NEI) da UFBA. O quadro abaixo apresenta os dados.

Quadro 2 – Matrículas em 2015, por área e curso

Área	Curso
<b>Grupo A - Matemática, Ciências Físicas E Tecnologia</b>	Química; Arquitetura; Ciência da computação; Computação; Engenharia da Computação; Engenharia Mecânica; Engenharia Química; Engenharia de Controle e Automação; Geologia; Engenharia Sanitária e Ambiental; Biologia
<b>Grupo B - Ciências Biológicas e Profissões da Saúde</b>	Saúde Coletiva; Fisioterapia; Gastronomia; Nutrição; Medicina Veterinária; Enfermagem; Medicina; Odontologia; Fonoaudiologia; Farmácia
<b>Grupo C - Filosofia e Ciências Humanas</b>	Economia; Ciências Sociais; Direito; Ciências Contábeis; Geografia; História; Secretariado Executivo; Psicologia; Administração; Pedagogia
<b>Grupo D – Letras</b>	Letras
<b>Bacharelado Interdisciplinar</b>	BI Saúde; BI Humanidades; BI Ciência e Tecnologia

Os estudantes índios aldeados com os quais manteve contato, constituem, em todos os casos, a primeira geração, e alguns o primeiro membro da família de orientação a obter escolarização formal, a exemplo da história de vida do estudante pataxó Daniel Silva.

Meus pais não terminaram o ensino básico. Minha mãe parou na quarta série e meu pai na segunda, ambos sabem ler pouco. Sou o primeiro de toda a família a ingressar no ensino superior, as chances para eles não foram muito boas.

<sup>55</sup> Este número é o resultado do acompanhamento do Núcleo junto aos estudantes indígenas, através do cadastro da bolsa permanência e contato pessoal. A UFBA não mantém um cadastro ou alguma forma de registro ou de acompanhamento específico com os estudantes indígenas cotistas, o que dificulta o monitoramento desses ingressos. A justificativa é que a instituição visa não rotular o estudante enquanto cotista, seja de qualquer categoria, como forma de preservar o seu pertencimento e como estratégia para não gerar constrangimentos sociais para os estudantes que ingressam na condição de cotistas.

Apesar do impacto da escolarização no próprio âmbito familiar, na medida em que ela intersecta as gerações e poderá deslocar posições tradicionais de poder, correntemente monopólio dos mais velhos, o que, provavelmente, “alterará o perfil geracional dos seus potenciais militantes, não mais lideranças formadas nas aldeias com base em processos de socialização pautados em suas tradições, mas sim jovens formados em escolas”, como afirma Lima (2012, 189). Constatei, entre os estudantes indígenas com os quais interagi ao longo do trabalho de campo que apoia esta tese, assim como daquele do qual resultou a minha dissertação demestrado (Souza, 2001), um sentimento de reverência aos mais velhos da comunidade, que, na condição de seniores, exercem forte influência entre eles decorrente da sua posição como detentores da tradição indígena. No Capítulo III, buscarei descrever os vínculos desses estudantes com as comunidades de origem.

A maioria dos estudantes é oriunda das escolas indígenas das aldeias, tendo, portanto, cursado o ensino fundamental e alguns, o ensino médio<sup>56</sup> nas próprias comunidades. O ingresso em uma universidade pública federal e em cursos de alto prestígio confere certo status social e suscita um sentimento de orgulho entre os estudantes e suas famílias. Nesse sentido, situações anteriormente vivenciadas de “ofensa” ou de “rebaixamento” concernentes a formas de desrespeito, formas de reconhecimento recusado (Honneth, 2003, p. 213), são contrabalançadas por uma perspectiva de

---

<sup>56</sup> Carlos Rafael da Silva apresenta, em sua dissertação, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFBA), os dados referentes ao ano de 2013 para as matrículas nas escolas indígenas. Conforme os dados coletados, 8.068 alunos indígenas estavam matriculados no estado. Desse total, 5.166 no ensino fundamental, representando a maior parte das matrículas. Já no ensino médio, foram 825 matriculados nas 10 escolas que oferecem ensino médio nas comunidades indígenas. No Programa de Educação de Jovens Adultos (EJA) o número de matrículas foi 860. Para Silva, o menor número de matrículas no ensino médio está relacionado à ausência de escolas nas aldeias, existindo uma correlação entre déficit de implementação da rede física e demanda não atendida de matrículas para o Ensino Médio, o que faz com que os estudantes indígenas procurem escolas não indígenas para concluir a última etapa do ensino básico. Mas ressalta também questão econômica, com muitos jovens que abandonam a escola para desenvolver atividades nas roças ou nas cidades em torno das aldeias (2014, p. 46).

presente que se apresenta como uma salvaguarda segura para o futuro, tanto do indivíduo quanto da comunidade de pertencimento, apreendidos enquanto uma unidade indivisível. Para Andréia Queiroz, estudante de comunicação, a expectativa da sua família em relação ao seu futuro é que tenha uma condição de vida melhor do que a dela, e da sua parte espera ser uma boa profissional com realização pessoal e capacidade de colaborar com a sua comunidade. A escolha da UFBA é justificada por se tratar de uma instituição “bem reconhecida e concorrida, e possuir ótimos professores”, como afirmou a estudante de fisioterapia Vanessa Carvalho.

A pesquisa CINEP destacou as expectativas dos estudantes quanto à sua formação, encontrando desde anseios atribuídos à ascensão individual, como também percursos que se relacionam com projetos das comunidades de origem, “concebidas enquanto coletividades com demandas e perfil específicos dentro da sociedade brasileira” (CINEP, 2010, p. 206). Conforme as conversas que estabeleci com os estudantes indígenas da UFBA, eles reconhecem que a comunidade almeja que os estudantes retornem, o que não se lhes afigura uma cobrança, mas apenas uma expectativa. Essa expectativa pode ser examinada à luz do que Bourdieu formulou sobre a “a causalidade do provável”, quando os indivíduos passam a internalizar suas chances, dentre as probabilidades objetivas, de acesso aos bens materiais ou simbólicos, numa dinâmica de transformação das condições objetivas em esperanças subjetivas, e, assim, certas estratégias se apresentam como mais seguras (Nogueira, M; Nogueira, C. 2004, p.63).

Eu me arrisco a afirmar que a inserção na universidade, assim como percebi, ao investigar o ensino diferenciado na aldeia pataxó de Barra Velha, dissemina o sentimento de que a escolarização ensejará a promoção sócio-econômica e política da comunidade, alargando, conseqüentemente, a dimensão da conscientização política dos estudantes, líderes e membros da comunidade como um todo.

Ainda segundo os dados da pesquisa referida, o ingresso na universidade e o estabelecimento de convívio com estudantes de outras etnias, como também de outras realidades sociais, tais como os estudantes afro-descendentes e quilombolas, proporcionam interessante troca de experiências e percepção dos problemas comuns (CINEP, 2010,p. 206),



ensejando contato com a diversidade de atores sociais que participam da instituição, assim como oportunidades para a troca de diálogos interculturais, com a promoção de reflexões sobre como essas identidades em interação se articulam no contexto universitário.

A UFBA, ao selecionar 146 estudantes indígenas da categoria “índio aldeado” oriundos de diversos povos indígenas estabelecidos no estado da Bahia, se habilitou a tornar-se, mesmo que timidamente, mais internamente diversificada. Ao mesmo tempo esses estudantes indígenas juntaram-se a outros que ingressaram mediante outras categorias étnicas / raciais, tais como os afro-descendentes, e, nesse contexto nem sempre compartilharam as mesmas experiências, o que contribuiu para alargar e, eventualmente, diversificar, os horizontes cognitivos recíprocos. Ao participar de um seminário de avaliação sobre os seis anos de implementação do sistema de cotas da UFBA, constatei que todos os participantes eram negros, e que as discussões e debates giraram em torno, exclusivamente, dessa categoria socioracial. Aqui, é oportuno examinar como as categorias, sociais e étnicas, se articulam e se relacionam, estabelecendo fronteiras (Barth, 1998), a exemplo da fronteira entre negros e índios no espaço branco universitário, o que pode demonstrar, na prática, que apesar de possuírem agendas sociais muito semelhantes, também possuem estratégias políticas reivindicatórias que se distinguem.

Podemos considerar este afastamento e, eventualmente, cisão entre negro-brancos e índios como um dos riscos para elevar o grau de politização na luta anti-racista brasileira na universidade (Carvalho, 2006, p.124). Para José Jorge Carvalho, “a aliança negro-branco-indígena suscita um grau de politização na luta anti-racista brasileira que pode evitar, ou pelo menos dificultar a cooptação, tanto dos negros como dos índios, por parte dos brancos no poder, quando negociam, separadamente, com cada um dos dois grupos minoritários” (Carvalho, 2006 p. 124).

Com relação à agenda e pautas distintas dos movimentos negro e indígena, Sirlene Lopes, egressa pataxó do curso de enfermagem, entende que são contextos diferentes, mas que não se “vê briga”. “Trilham caminhos diferenciados. São colegas de sala, são ativos no movimento negro, “estamos no espaço em que eles também estão. Eu não penso que há briga

de interesse, quem sofreu mais do que outro”. Já Genilson Taquari, estudante de direito, reconhece que a história não mostra a união de negros e índios, isso porque não era do interesse de ambos os segmentos, pois cada um tem objetivos diferentes, sendo os negros mais experientes do que os índios na luta pelo reconhecimento e acesso aos direitos.

Já nas atividades de avaliação dos dez anos de ações afirmativas da UFBA, bem como no último Encontro de Negras e Negros, Indígenas e Quilombolas (ENNUFBA<sup>57</sup>), organizado pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE), consegui perceber um maior entrosamento entre os estudantes negros, indígenas e quilombolas, como uma rede de conexões em construção. Poderia afirmar que tem havido um esforço com o objetivo de se organizarem enquanto um coletivo formado por uma juventude estudantil cotista, que reivindica políticas públicas para o ensino superior que contemplem acesso, permanência e pós-permanência, ao tempo que reivindicam também aspectos relacionados às suas especificidades étnicas e raciais. Sem sombra de dúvidas que o maior contingente de estudantes na UFBA é de origem negra e parda, correspondendo a 8.894 dos cotistas matriculados no semestre de 2015.1, de acordo com a Superintendência de Administração Acadêmica (SUPAC) e, desse modo, as narrativas e as representações estão muito mais voltadas para a presença negra, cuja visibilidade é, portanto, maior. Por outro lado, podemos afirmar que o exercício político de participação e construção do movimento estudantil tem estreitado as relações e produzido uma pauta comum nesse cenário de luta estudantil e de especificidade das categorias para as quais são direcionadas as ações afirmativas da universidade.

A Universidade Federal da Bahia vem experimentando, desde 2005, estratégias que têm repercutido como medidas auxiliares à permanência dos estudantes indígenas. Elas combinam ações externas, a partir de editais federais, com ações internas, mediante iniciativas da própria UFBA. Até a consolidação do programa de permanência promovido pelo governo federal,

---

<sup>57</sup> O ENNUFBA se define como um espaço de debate, interação e formulação entre os povos negros e indígenas que tem como objetivo a integração entre a comunidade, povos tradicionais e a universidade, na construção de um ambiente realmente inclusivo e socialmente referenciado (ENNUFBA, 2015).

os estudantes indígenas, especialmente os primeiros ingressantes, participaram de várias atividades que visavam proporcionar adaptação e inserção segura à universidade e à cidade. No capítulo IV, tratarei, mais detidamente, sobre a permanência e os projetos e programas orientados para os estudantes nesses dez anos.

Todos reconhecem que o programa de ações afirmativas ainda tem diversas lacunas. Dentre as queixas está a falta de suporte para a permanência, o que abrange, basicamente, alojamento, alimentação e deslocamento, avaliados como precários. Outra crítica formulada é que a instituição não dá suporte para uma melhor adaptação ao impacto experimentado pelos novos conhecimentos, muitos dos quais em flagrante contradição com os conhecimentos tradicionais vigentes nas comunidades de origem, assim como não estimula o combate às várias modalidades de preconceito disseminadas no espaço acadêmico. Sobre essa questão tratarei no capítulo V, quando discutirei a presença indígena na UFBA.

O Programa de Educação Tutorial (PET) Comunidades Indígenas pode ser considerado como mais uma das estratégias para garantir a permanência dos estudantes indígenas, graças ao apoio através da bolsa e do acompanhamento que o programa oferece. O primeiro projeto foi executado no período de 2010 a 2012, sob a coordenação da professora Suzane Lima Costa, do Instituto de Letras, tendo como foco a Lei 11.645/08. A participação no primeiro edital foi uma iniciativa que partiu dos estudantes. Ao conhecerem a proposta do programa, convidaram a professora Suzane para a elaboração do projeto e para tornar-se tutora do grupo. O PET está em seu segundo planejamento (2013-2015), cujo recorte é voltado para o desenvolvimento de atividades de pesquisa intercultural, com ênfase em políticas públicas, cultura, diversidade e cartografia, ora coordenado pela professora Clélia Côrtes, docente do Bacharelado Interdisciplinar do Instituto Humanidades Artes e Ciências (IHAC). Em 2015 o PET tinha 12 estudantes indígenas, todos cotistas, ingressos entre os anos de 2007 e 2015<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup>O PET é um programa voltado para a criação de grupos de educação tutorial formados por até 12 estudantes bolsistas, seis estudantes voluntários e um docente-tutor, e orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Freitas, 2015, p. 11).

A organização de grupos exclusivamente com formação de estudantes universitários indígenas será decorrente do edital publicado em 2010 pelo MEC em articulação com o Programa Conexões de Saberes, possibilitando às universidades e institutos a criação de novos grupos de educação tutorial com essa especificidade (Freitas, 2015, p. 9). Para Ana Elisa Freitas, este edital inaugura um plano de institucionalização inédito para a educação superior para indígenas, com a criação, nas universidades e institutos federais, de dezessete grupos de educação tutorial indígena: “em interface com distintas territorialidades, culturas e fronteiras de contato, estes grupos configuram novos espaços dialógicos de produção intercultural indígena no cenário universitário, ainda pouco conhecidos” (*ib.* p. 9). Freitas salienta que quando o Edital 09/2010 foi publicado pelo MEC, ainda não havia, por parte do governo federal, nenhuma política pública de ação afirmativa institucionalizada para o ensino superior (*ib.* 12), o que faz ressaltar ainda mais a relevância da criação dos PETs específicos para os estudantes indígenas que ingressaram em cursos regulares e foram beneficiados com o programa. Após a Lei de Cotas, as instituições de ensino superior ampliaram o interesse pelo programa, cabendo ao MEC a publicação de novos editais para a criação de novos Grupos PET-Indígenas, bem como a manutenção de recursos para o pleno funcionamento dos já existentes.

Na UFBA, o PET – Comunidades Indígenas desenvolve atividades em parceria com outros Programas de Tutoria e Grupos de Pesquisa, o que proporciona um diálogo intercultural para os estudantes que o integram. Desse modo, através das atividades do PET, os “petianos”, como assim são denominados, têm tido contato com outras realidades acadêmicas, sociais e até mesmo interétnicas, já que o grupo é formado por estudantes de várias etnias (atualmente tuxá, pataxó e tumbalalá). A realização de oficinas com o PET COM (Programa de Tutoria do Curso de Comunicação) e com o Grupo de Pesquisa Feminária Musical e a participação, em seminários, de representantes de comunidades quilombolas, movimento negro e movimentos sociais de Salvador são algumas das atividades desenvolvidas. Dessa forma, os estudantes vivenciam situações de interculturalidade que nem sempre são possíveis no espaço cotidiano dos cursos e *campi*. Essa

constante interlocução tem tornado o PET Indígena uma referência indígena e interétnica na UFBA e, reconhecidamente, um ambiente intercultural.

Ele tem sido identificado, tal como já assinalado, como um dos elementos facilitadores à adaptação na universidade. Os estudantes veem a relação com os colegas de programa, alguns já “veteranos” no sistema universitário, como constituindo uma troca mútua de experiências. Em 2014, com as mudanças no processo de seleção, já que a UFBA passou a adotar a nota do ENEM, foram os estudantes do PET Indígena os responsáveis por orientar os novos estudantes ingressantes, surgindo daí a ideia da elaboração de um manual explicativo com o passo a passo para ingressar na universidade, informando os trâmites para acionar o programa de ações afirmativas e os direitos relativos aos estudantes indígenas. Os processos seletivos sucessivos foram também orientados pelos petianos.

O programa, além das atividades já referidas, abrange ações extensionistas e cursos básicos de formação. Cada estudante desenvolve um projeto dentro da sua área de atuação. O PET Indígena ainda tenta estabelecer, sempre que possível, relação com a Lei 11.645, na tentativa de contribuir com o diálogo intercultural junto a outras instâncias da comunidade local, a exemplo das escolas públicas municipais e estaduais.

“A aceitação do conhecimento tradicional na universidade é praticamente nulo. Em enfermagem é praticamente nulo” (Sirlene Lopes). No PET é que Sirlene, estudante egressa do curso de enfermagem, pode explorar o conhecimento tradicional das ervas usadas na aldeia para dialogar com os saberes acadêmicos. Ao mesmo tempo ela reconhece que o conhecimento formal da área é necessário, mas “com um olhar mais diferenciado”. Antes, ela sentia indignação por este desconhecimento. Ao ingressar no PET, passou a encarar a questão com uma postura de educadora, “a própria natureza se modificou... como andar descalço no asfalto? A cultura muda, não é estática”, “índio [também] educa”. As inquietações de Sirlene demonstram que essa nova “intelectualidade indígena tem buscado pensar e repropor relações com os ‘mundos dos brancos’ [...], produzindo sínteses e interpretações que vêm buscando espelhar as orientações que partem de suas coletividades de origem” (Lima, 2012, p.174). A passagem pelo PET tem possibilitado a produção de

conhecimento intercultural a partir da formação acadêmica e propiciado espaço para as inquietações trazidas das comunidades. O que representa um significativo ganho, já que os estudantes indígenas da UFBA ainda se ressentem da ausência de abertura para um efetivo diálogo entre o conhecimento acadêmico e o tradicional. Tal interlocução é proporcionada apenas por atividades de extensão e participação em seminários nos quais a questão indígena é o tema central. Na verdade, eles seguem reivindicando o que muitos têm denominado de “descolonização das mentes e epistemologias”, temática que será abordada no Capítulo IV.

Numa perspectiva mais ampla, com as cotas e a reserva de vagas, a universidade tem possibilidades concretas de se tornar, crescentemente, um espaço étnica e socialmente diferenciado, um ambiente pluriétnico que recuse os etnocentrismos e estimule a diversidade sociocultural, suscitando a criação de canais abertos à expressão de outras cosmovisões e estilos de vida. Assim como em outras experiências de PET Indígena, o da UFBA tem se mostrado como uma significativa experiência, especialmente pelo fato de as universidades ainda não terem desenvolvido programas e atividades que contemplem a interculturalidade. De 2010 a 2014, o PET Comunidades Indígenas conseguiu inserir praticamente todos os estudantes indígenas em curso. Já nessa nova etapa das ações afirmativas na UFBA, com um número significativamente maior de ingressos, o PET não consegue incluir a todos, o que aponta para a necessidade de se pensar, e criar, outros espaços de produção de interculturalidade nos quais os estudantes possam se manifestar acerca de como desejam realizar o diálogo entre o conhecimento tradicional e o acadêmico, bem como possam ser orientados, a partir das suas especificidades, para a atuação também enquanto pesquisadores.

## **2.5 Estudantes Indígenas Egressos da UFBA**

Em dez anos de ações afirmativas, doze egressos, das etnias pataxó, pataxó hãhãhãe, pankararu e xucuru kariri, foram formados nas mais diversas áreas. Destes, quatro também já concluíram o mestrado (Anari Braz, Arissana Braz, Jéssica Torres e Rafael Torres). De certo modo, a maioria

retornou para as suas comunidades, e todos desenvolvem atividades que direta, ou indiretamente, se relacionam com a causa indígena. Podemos identificar quatro áreas de atuação nas quais esses egressos têm se inserido, que seriam educação<sup>59</sup>, saúde, administração pública e justiça.

Um dado relevante que o relatório do CINEP apontou, concerne à absorção dos profissionais indígenas no mercado de trabalho, sob a forma do que poderá vir a ser um dilema para os estudantes, configurado pelas poucas possibilidades de adesão, seja a órgãos públicos ou iniciativa privada (CINEP, 2010, p. 206), dentro das aldeias, o que talvez requeira, das lideranças, medidas suplementares de apoio ao seu retorno. Esse dilema ainda não se apresentou para os egressos do programa na categoria índio aldeado, portanto, para os formados, todos ocupando posições no mercado de trabalho.

Assim, temos Arissana Braz (artes plásticas), Jussimar Souza (ciências sociais) e João Bernardo Júnior (educação física) como professores concursados em escolas indígenas pataxó, a partir do primeiro concurso<sup>60</sup> para professores da Secretaria do Estado, que ocorreu em 2013; Ariádila Queiroz, formada em música e professora concursada do município Mata de São João, ora ensinando em uma escola em Praia do Forte, distrito do município e distante cerca de 80 km de Salvador. Anteriormente, ela trabalhava na Secretaria de Desenvolvimento Social. Os quatro fazem parte da primeira geração de formandos que optaram por cursos de licenciatura.

Sirlene Lopes e Thales Nascimento trabalham no campo da saúde, como funcionários da SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena). Sirlene integra a equipe como enfermeira do PSF (Programa de Saúde da Família), na aldeia pataxó de Coroa Vermelha. E Thales é médico, integrante da equipe do PSF na comunidade Pankararu, em Tacaratu (PE), e no posto de Rodelas/BA, entre os Tuxá.

Anari Braz (letras) presta consultorias ao MEC e Rafael Torres (ciências sociais) é funcionário concursado do MEC. Os dois têm trabalhado

---

<sup>59</sup> Atualmente, a maioria dos profissionais das áreas da saúde e da educação em Terra Indígena (TI) é formada por indígenas, o que carece de investigação.

<sup>60</sup> Em 2011 o governo do Estado da Bahia criou o cargo de professor indígena (Lei 12046/11). Em 2013 foi realizado o primeiro concurso estadual para professor efetivo no cargo de professor indígena.

diretamente com questões relacionadas às políticas públicas voltadas para as populações indígenas no Ministério da Educação, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Washington Santos (direito) trabalha na Secretaria de Justiça do estado da Bahia, assessorando a resolução de litígios jurídicos que envolvam comunidades indígenas. Rutian Santos concluiu o curso de economia, prestando nova seleção e ingressando no curso de ciências contábeis; atualmente é uma das representantes do movimento indígena estudantil.

O retorno para as comunidades, de modo geral, ainda é bastante cobrado pelas lideranças como forma de contribuir com o coletivo. Todavia, os estudantes egressos apontam dificuldades para o retorno, colocando em questão o dilema sobre o valor do trabalho na comunidade, já que retornam mais qualificados. De certo modo, há consenso entre as lideranças de que esse retorno poderá ser feito sob distintas formas e espaços, e não apenas através do retorno físico para as aldeias. Anari e Arissana relatam que, ao retornar, afirmaram aos líderes: “você cobraram e agora estamos aqui”, mas admitem ter enfrentado certa dificuldade. Talvez para aqueles que cursam licenciaturas em universidades distantes das comunidades, esta seja uma realidade cada vez mais frequente, já que boa parte dos professores indígenas cursou ou está cursando as licenciaturas interculturais que não exigem o seu afastamento da comunidade. Desse modo, retornar, para os primeiros, significa ter que “conquistar tudo de novo” (Arissana Braz).

Nessa primeira leva de egressos, a maioria tem ocupado cargos na esfera pública, o que parece significar que a busca por qualificação, que sempre é referida como o interesse das populações indígenas pela formação no ensino superior, pode ser entendida também como um esforço “para entender e dominar a avassaladora entrada das políticas públicas nas aldeias indígenas, seja na esfera política, seja em outras esferas sociais mais recônditas como o parentesco e as relações intergeracionais” (Lima, 2013, p. 24). Em um movimento que reconhece e tenta assegurar, e ampliar, direitos, e que assim empodera novos sujeitos, a participação dos indígenas nas agências do Estado é um imperativo que suscita desafios variados, inclusive, a expectativa de que eles possam colaborar na elaboração dessas políticas. Entretanto, a efetiva presença indígena nas etapas de formulação e



implementação das ações governamentais ainda é um obstáculo a ser superado na arena das lutas por autonomia, que revelam o caráter multifacetado das políticas governamentais ainda em convivência com formas tutelares incidentes sobre os povos indígenas (*ib.*).

Para Antônio Carlos de Souza Lima (2013), ao tempo em que as políticas indigenistas produzidas pelo Estado necessitam ser estudadas, os povos indígenas a quem elas são direcionadas requerem ser analisados. Esse duplo enfoque sempre foi um dos objetivos da presente tese, de modo que, nos dois próximos capítulos, me dedicarei à caracterização dos estudantes indígenas na UFBA, no sentido de compreender o impacto das políticas, mas, sobretudo, como vivenciam, ressignificam e refletem sobre as suas experiências, a partir do acionamento das ações afirmativas no ensino superior.

### **CAPÍTULO III - Migração indígena juvenil estudantil**

*“Terra alheia, terra alheia. A minha terra não é aqui, é na minha aldeia”* (Canto Tuxá)

Este canto tuxá, sempre entoado pelos estudantes indígenas nas atividades realizadas na universidade, simboliza a relação “temporária” que pretendem estabelecer com Salvador, a capital do estado da Bahia, e, conseqüentemente, com a UFBA. O presente capítulo abordará a condição desses jovens estudantes indígenas e de como a migração para a capital faz com que vivenciem, agora como universitários, o cotidiano produzido pela urbanidade de uma metrópole até então desconhecida. Destaquemos que a classificação desses estudantes enquanto jovens, o é de acordo com a sua auto-classificação, em um espectro etário que varia dos 17 aos 31 anos. Parto do suposto de que a partir do fenômeno da migração haverá a transcendência para outras realidades juvenis que passarão a vivenciar, por força das próprias trocas, materiais e simbólicas. A migração viabilizará, nesse caso, a qualificação juvenil, o que esteve diretamente relacionado, na última década, ao incremento da assistência escolar mediante as políticas públicas voltadas para as populações etnicamente diferenciadas, especialmente aquelas voltadas para o ensino superior.

Dessa forma, a minha intenção, neste capítulo, é a de problematizar as implicações da migração estudantil indígena para Salvador e a UFBA, identificando quais estratégias são utilizadas para a ocupação da cidade e quais as relações que persistem com as comunidades de pertencimento para a manutenção dos laços comunitários. Por último, apresento algumas das dimensões que marcam os processos migratórios dos estudantes indígenas, a exemplo dos espaços de moradia, experiências com a alteridade, ocupação da cidade, e a finalização desse ciclo, com o coroamento mediante a conclusão dos cursos e o ritual da formatura.

### 3.1 A Cidade e os Índios

Os estudos realizados pelo IBGE apontam um crescimento da população indígena no Brasil nos censos demográficos de 1991, 2000 e 2010, o que para os demógrafos se trata de um fenômeno passível de ser explicado pela maior visibilidade e melhores condições de vida para esta população (IBGE, 2012).

Os dados do censo 2000 revelaram que a população indígena havia dobrado para aquela época, passando a representar 734 mil pessoas (Albuquerque, 2011). O Censo Demográfico de 2010 registrou uma população indígena composta por 896,9 mil pessoas, representando 0,4% da população total do Brasil. Esse número contabiliza a população indígena pelo quesito cor ou raça (817,9 mil pessoas) somado ao número de pessoas que não se declararam indígenas no quesito cor ou raça, mas se consideraram indígenas identificadas dentro das terras indígenas (acrescentando-se 78,9 mil indígenas). De acordo com os resultados desse último Censo, 36,2% residiam na área urbana e 63,8% na rural. A Região Sudeste apresentou o maior percentual de indígenas (80%) na área urbana, ao passo que a Região Norte, com 82%, foi o maior percentual da área rural. O Censo também revelou que 48,7% dos indígenas habitam terras indígenas, em relação ao total de indígenas residentes no Território Nacional. A Região Nordeste tem a maior parcela de indígenas residentes fora das terras indígenas, com 126 mil indígenas, em termos absolutos, e com um peso relativo de 33,4% (IBGE, 2010, p. 54).

O Censo Demográfico 1991 revelou que em 34,5% dos municípios brasileiros residia pelo menos um indígena autodeclarado; no Censo Demográfico 2000, esse número cresceu para 63,5%; e, segundo os dados mais recentes, do Censo Demográfico 2010, atingiu 80,5% dos municípios brasileiros. Esse espalhamento da população indígena foi mais significativo na Região Nordeste, corroborando com o processo da etnogênese<sup>61</sup>, que ocorreu e vem ocorrendo em muitas regiões do País (IBGE, 2012, p. 4).

---

<sup>61</sup> Este termo é utilizado para conceituar os processos de reemergência étnica, comuns em todo território nacional, e para dar conta dos processos identitários de comunidades indígenas que reivindicam o reconhecimento da sua etnicidade. Autores como João Pacheco de Oliveira alertam para o cuidado na utilização de certas noções, como a de “etnogênese”, uma vez que associam os processos étnicos a “imagens naturalizantes, ligando a dinâmica das sociedades ao ciclo biológico dos indivíduos (...) [o que] pode acabar substantivando um processo que é histórico, dando a falsa impressão de que, nos outros casos em que não se

Os dados demonstram que o número de indígenas nas cidades tem se intensificado, com a migração acontecendo, há, pelo menos, desde os anos de 1950 (Albuquerque, 2011), período de urbanização intensa do país. Todavia, ainda não temos estudos que deem conta de mapear, efetivamente, esta situação. Para Baines (2004, *apud* Albuquerque, 2011), a identidade indígena nos centros urbanos configura-se como uma “identidade social contextual, em que a mesma pessoa pode se considerar indígena em alguns contextos, e não em outros, ou apelar a outras identidades genéricas geradas historicamente em situações de contato interétnico, como caboclo, índio civilizado, descendente de índio, remanescente, índio misturado etc”.

A análise do cenário mundial sobre a presença indígena nas cidades, desenvolvida pelo Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (ONU-HABITAT)<sup>62</sup>, considera que a urbanização dos povos indígenas resulta de dois processos, que também ocorrem no Brasil, que seriam o crescimento das cidades, que acabam por alcançar as comunidades e englobá-las, e o movimento migratório dos índios para as cidades<sup>63</sup>(ONU-HABITAT 2009, *apud* Andrade, Bellinger, Penteado, 2013). De acordo com o mesmo Programa, a migração para as cidades pode ser voluntária ou forçada e, em muitas situações, envolve violação de direitos humanos, como nos casos em que é motivada pela expulsão das terras de origem, insegurança econômica, ausência ou precariedade de serviços básicos ou, ainda, por conflitos armados (ONU-HABITAT, 2011, *apud* Andrade, Bellinger, Penteado, 2013).

O Censo de 2010 sobre a população indígena foi aprimorado com questões sobre pertencimento étnico, língua falada no domicílio e a localização geográfica (se dentro ou fora do território indígena já reconhecido

---

fala de “etnogênese” ou de “emergência étnica”, o processo de formação de identidades estaria ausente” (Oliveira, 2004, p. 30).

<sup>62</sup> O Programa ONU-HABITAT se estabeleceu em 1978, como resultado da Conferência das Nações Unidas sobre assentamentos Humanos (Habitat I), que aconteceu em Vancouver, Canadá, em 1976. Com sede em Nairóbi, Quênia, é encarregado de coordenar e harmonizar atividades em assentamentos humanos dentro do sistema das Nações Unidas (site ONU-HABITAT Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos).

<sup>63</sup> A ONU cita Dakar (Senegal), a cidade do México (México), a cidade de Temuco (no Chile) e São Paulo (onde estão localizadas três terras dos índios Guarani) como ilustrações de cidades que urbanizaram terras indígenas (Andrade, Bellinger, Penteado, 2013). Na Bahia, temos os municípios de Rodelas e Santa Cruz Cabralia.

pelo governo federal), dados estes já coletados em censos nacionais de outros países. Com as alterações, o IBGE espera produzir maior conhecimento sobre a diversidade indígena, bem como melhor entendimento quanto à composição desse contingente populacional da sociedade brasileira. De todo modo, as mudanças colaboram para uma forma mais precisa e informativa de quantificação das populações indígenas, seja em áreas rurais ou urbanas.

De acordo com o Censo do IBGE de 2010, Salvador possui uma população de 7.563 indígenas, figurando entre os municípios com maiores populações indígenas, por Grandes Regiões, segundo as Unidades da Federação. Ainda segundo os dados do órgão, o censo de 2010 apresentou um decréscimo das populações indígenas em áreas urbanas. Em Salvador isso significou uma diminuição de 18.712, em 2000, para 7.560, em 2010, passando a representar 20,8%<sup>64</sup> da população indígena do estado. “A maior parcela de indígenas residentes fora das terras indígenas, em termos absolutos, correspondeu à Região Nordeste, com 126 mil indígenas, com um peso relativo de 33,4%” (IBGE, 2010).

A distância de Salvador para os três principais municípios onde estão localizadas as comunidades das quais os estudantes são oriundos é a seguinte:

Salvador – Santa Cruz Cabralia (Aldeia Pataxó Coroa Vermelha): 734 km (8 h 38 min)

Salvador – Rodelas (Aldeia Tuxá): 555 km (6 h 46 min)

Salvador – Tacaratu – PE (Aldeia Pankararu): 538 km (7 h)

### **3.2 Índios na cidade – índio “desterritorizado”?**

No período colonial contrapunha-se ao índio bravo, não conquistado, o índio manso, supostamente domesticado, uma vez sedentarizado. Tomava-se, assim, como referência a relação que cada tipo mantinha com o território e os movimentos de territorialização.

---

<sup>64</sup> Em 2000, a população indígena residente em Salvador representava 40,4% do total da população indígena do Estado (IBGE, 2012).

Segundo João Pacheco de Oliveira<sup>65</sup>, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), desde as primeiras décadas do século XX, já fazia a classificação entre índios aldeados e desaldeados, tomando como referência a relação acima referida.

A compreensão sobre os povos indígenas do nordeste passa, de certa forma, pelo conceito de territorialização, que o antropólogo Natelson Souza (2011), reportando-se a Oliveira (1998), explica como sendo um processo político que associa a comunidade ou o indivíduo a uma determinada localidade, através da qual a identidade social de ambos é construída pela relação dinâmica que esta guarda com um determinado território (Souza, 2011, p.51). Para Oliveira (2004, p. 23), a dimensão territorial foi uma estratégia pensada pelo Estado-nação para a incorporação de populações etnicamente diferenciadas. Ele concebe a noção de territorialização<sup>66</sup> como uma “intervenção da esfera política que associa – de forma prescritiva e insofismável – um conjunto de indivíduos e grupos a limites geográficos bem determinados. Trata-se, assim, de um ato político constituidor de objetos étnicos através de mecanismos arbitrários e de arbitragem” (*ib.* 23).

Oliveira defende que o processo de territorialização a que foram submetidos os índios do Nordeste acabou por impor instituições e crenças características de um modo de vida radicalmente distinto àqueles grupos que vivem em reservas indígenas e sob a proteção da tutela estatal. A produção da indianidade, nesses casos, estaria associada à presença dos componentes presentes na estrutura política de sua organização e dos rituais diferenciados (2004, p. 27). Não obstante patrimônio cultural dos povos indígenas do Nordeste ter sido fortemente afetado pelo processo de territorialização, bem como os índios terem sofrido fortes pressões para uma assimilação compulsória, diferentes fluxos e tradições culturais modelaram-nos (Hannerz 1997, Barth 1988, Oliveira 2004 p. 27). O que significa que o

---

<sup>65</sup>Vídeoaulas “O Estado e os Povos Indígenas no Brasil”. Videoaula 3 “Índios na Cidade”, LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2013.

<sup>66</sup> Para João Pacheco de Oliveira, os povos indígenas do Nordeste passaram por três processos marcantes de territorialização, com traços bem distintos. O primeiro associado às missões religiosas, ocorrido nos séculos XVII e XVIII; o segundo, iniciado na segunda década do século XX, quando os antigos aldeamentos missionários passam ao controle de órgãos indigenistas; e o terceiro ocorrerá a partir das décadas de 70 e 80, concernindo às reivindicações e mobilizações de povos indígenas dados por extintos, não reconhecidos pelo órgão indigenista ou não descritos pela literatura etnológica (2004, p. 24-30).

processo de territorialização não deve ser compreendido apenas como homogeneizador, “pois a sua atualização pelos indígenas conduz justamente ao contrário, isto é, à construção de uma identidade étnica individualizada daquela comunidade em face de todo o conjunto genérico de “índios do Nordeste [...] Cada grupo étnico repensa a “mistura” e afirma-se como uma coletividade precisamente quando dela se apropria segundo os interesses e crenças prioritizadas” (Oliveira, 2004, p. 28).

A noção de territorialização também é acionada para pensar as políticas públicas para os povos indígenas, inclusive aquelas voltadas para a educação e o ensino superior, como demonstra o exemplo da UFBA e suas cotas para “índio aldeado”. Em contrapartida, ainda persistem dificuldades para se compreender como essa realidade da migração, especificamente, a estudantil, afetará essa população e necessitará de estratégias diferenciadas para a permanência na universidade.

Thales de Azevedo, ao chamar a atenção para as diferenças entre o método de catequese dos jesuítas e o dos capuchinhos e franciscanos, enfatiza a atuação dos primeiros em comunidades fechadas, nas quais se buscava combinar instituições aborígenes com uma estrutura social não indígena, de modo a aldear os índios sem influência externa; e a dos segundos, utilizando, em determinadas circunstâncias, “as visitas de civilizados às tabas e as viagens dos indígenas à Capital da Capitania como meio de aculturação, tudo feito com tão bons resultados que impressionou aos jesuítas e os levou a imitar essa técnica (...)” (Azevedo, 1984, p. 37). Cabe referir também à formação dos colégios de menores, sobre os quais se relata, inclusive, o sequestro de menores e uma educação voltada para a assimilação, com a criação das escolas agrícolas, por exemplo<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> Ivan Belo, em sua dissertação “(Re)Tomando a Escola: Reflexões sobre Educação Escolar Indígena entre os Pataxó Hãhãhãe”, apresentada ao PPGA/UFBA, aborda, no primeiro capítulo, como a escolarização entre os povos indígenas passou a ser conduzida pelas missões de catequese, a exemplo das conduzidas pela “Ordem Menor dos Frades Capuchinhos”, no século XIX. A escolarização promovida por estes usava os internatos como estratégia do processo de escolarização, pois era interessante que os indígenas morassem nos aldeamentos, criados no II Reinado, em que o objetivo era a “sedentarização, mudança de hábitos e gradativa assimilação da população indígena ao conjunto da sociedade nacional” (p.31). A política indigenista do império se perpetuou na República, mesmo com um distanciamento das instituições religiosas. Para Cândido Rondon (1865-1958), os indígenas deveriam ser pacífica e progressivamente integrados à sociedade nacional. Assim, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

Vale lembrar que as migrações – desde as grandes migrações de grupos indígenas filiados à grande matriz linguística tupi, consideradas “um dos maiores eventos sociais da pré-história sul-americana” (Pereira, 2009, p.29), até movimentos migratórios de menor amplitude – sempre ocorreram entre os povos indígenas das terras baixas sulamericanas. Em geral, migrações com retorno previsto. Depois de experiências fora das aldeias, em muitos momentos os indígenas saem e retornam, e quando retornam novamente se reintegram ao corpo coletivo (Oliveira, 2013).

Entre os jovens estudantes indígenas da UFBA, o deslocamento para Salvador não representa o que João Pacheco chama de “urbanização inexorável”, ao defender que existem retornos quando os integrantes das comunidades resolvem testar a cidade. Afinal, a modernidade que nos cerca também já está presente nas aldeias, está conectada com a vida nas aldeias, presente nos rituais e práticas tradicionais. O risco de distanciamento dos vínculos comunitários existe, mas o que geralmente ocorre é a afirmação da cultura indígena a partir da realização de rituais, venda de artesanato, utilização de pintura corporal, manutenção de práticas alimentares e mobilização política.

Não obstante os estudantes indígenas que migram já cheguem ao contexto urbano e às universidades com suas identidades étnicas formadas, o contrário, embora em pequena expressão, poderá também acontecer. A universidade poderá contribuir para a descoberta, o encontro com identidades étnicas “adormecidas”. Foi o que ocorreu com o estudante indígena do curso de história, da etnia potiguara, na Paraíba, Daniel Santana<sup>68</sup>. Oriundo de uma família indígena tradicional potiguara, ele se redescobre indígena na universidade, ao conhecer a literatura acadêmica,

---

(SPILTN) (1910), tornado mais tarde Serviço de Proteção aos Índios (SPI) (1918), “classificava os grupos indígenas entre “mansos” e “bravos”” (p.32), confinando-os em territórios que se configurariam em “reservas indígenas” para dar início ao processo de sedentarização dos mesmos, em que o processo de escolarização era o passo principal, aprendendo na escola a língua nacional (português), matemática (para o comércio), além de técnicas agrícolas e industriais” (p.33). O processo civilizador para os povos indígenas dava-se a partir da escola como instituição disciplinar (Foucault, 2007 *apud* Belo, 2014, p.33).

<sup>68</sup> Conheci o mestrando em história Daniel Santana na seção de comunicação coordenada da V-XIV REAABANNE, que ocorreu em Maceió, em julho de 2015. Nesta sessão ele apresentou a comunicação “Lembrar, escrever, compartilhar. Memórias e narrativas indígenas num exercício de etnografia compartilhada” em que, conjuntamente com um outro estudante e seu orientador e em co-autoria com dona Maria da Neves Santana, sua mãe, tenta refazer histórias potiguaras através de fatos conservados na memória da família.



nas áreas de antropologia e história, sobre seu povo. Sua mãe, após o casamento com um não índio, passou a morar fora da aldeia e acabou se afastando das relações sociais e de parentesco anteriores. Apesar da memória que tinha sobre a aldeia, enquanto criança, persistisse, Daniel alcança a juventude não mais acionando essa identidade. Será, pois, na universidade, em contato com a história e a cultura potiguaras que o seu interesse será despertado e a memória reativada em direção ao passado próximo. Desse interesse compartilhará a sua mãe, que segue, e estimula, os passos do filho.

De modo geral, sempre existirão formas de diálogo e vinculação comunitárias que serão mantidas na cidade. Como defende Marcos Paulino (2008), a formação superior representa, acima de tudo, uma estratégia de ascensão ao mundo dos brancos para, paradoxalmente, uma vez atingidos os objetivos almejados, retornar ao povo indígena. Pode-se, para traduzir esse movimento de mão dupla, utilizar a metáfora “da viagem da volta” utilizada por João Pacheco de Oliveira (1994), ao referir à enunciação auto-reflexiva da experiência de um migrante a partir dos versos de Torquato Neto<sup>69</sup> (Oliveira, 2004, p. 32). O que desejo salientar é que, não obstante a experiência na cidade seja bastante significativa para os estudantes e incontornável para o ingresso no absolutamente novo universo representado pela universidade, o projeto acadêmico tem, ao menos retoricamente, um forte argumento de que a experiência migratória traz consigo o vínculo primário entre o que migra e a coletividade maior (*ib.* p. 33) e, por isso, a vinda se explica justamente pelo desejo da volta, de retorno aos “iguais”.

---

<sup>69</sup> Os versos de Torquato Neto de *Todo dia é dia D* dizem: “desde que saí de casa, trouxe a viagem da volta gravada na minha mão, enterrada no umbigo, dentro e fora assim comigo, minha própria condução...” (Oliveira, 2004, p. 32).

### 3.3 Juventudes indígenas contemporâneas

Ao decidir participar da I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes<sup>70</sup>, em Manizales, na Colômbia, e ao elaborar o resumo para o simpósio, reafirmei as minhas impressões iniciais de que o grupo que eu estava pesquisando se enquadra no perfil de “juventudes indígenas contemporâneas<sup>71</sup>” (García Álvarez, 2012), tema ainda muito pouco tratado na literatura antropológica brasileira. Desse modo, ao reunir os dados pesquisados percebi que o grupo se caracteriza para além da condição de estudantes indígenas, mas por uma “maneira de ser jovem e indígena em um contexto metropolitano contemporâneo” (García Álvarez, 2012).

A entrada na universidade faz emergir, nas comunidades indígenas, uma população juvenil estabelecida nas metrópoles, como em Salvador, que passa a estruturar e configurar suas práticas sociais, culturais e representações sob certa influência dessa nova realidade de significados que a vida na cidade proporciona.

Desse modo, essa população prossegue reproduzindo padrões culturais tradicionais não incompatíveis com a nova configuração residencial, tais como organização religiosa, reprodução da unidade familiar, afiliação étnica e sentimento de apego sócio-territorial de origem. Assim, os estudantes migrantes se apropriam, valoram e legitimam o espaço urbano a partir do território de origem e através da memória coletiva (Farfán, Castillo y Fernández, 2003 *apud* García Álvarez, 2012).

---

<sup>70</sup> A I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes – Democracias, Derechos Humanos y Ciudadanías, ocorreu em Manizales, Colômbia, de 17 a 21 de 2014. A Mesa em que apresentei a comunicação foi “Formación universitaria de sectores emergentes en América Latina: políticas para igualdad de oportunidades y apropiaciones de las juventudes múltiples”.

<sup>71</sup> Para Bourdieu o acesso aos processos de escolarização contribuem para a oposição entre jovens de classe diferente, e, ao mesmo tempo, uma parte dos jovens, biologicamente falando, que até então não tinha acesso à adolescência, passa a descobrir este status temporário, “meio-criança, meio-adulto”; “nem criança, nem adulto”. Desse modo, diferentes classes sociais tiveram acesso, de maneira proporcionalmente mais relevante, ao ensino secundário, considerado um fato social muito importante. Mesmo nos meios aparentemente mais distanciados da condição estudantil do século XIX, isto é, na pequena aldeia rural, onde os filhos dos camponeses ou artesãos freqüentam o ginásio local, mesmo neste caso, os adolescentes são colocados, durante um tempo relativamente longo, numa idade em que anteriormente eles estariam trabalhando em posições quase exteriores ao universo social que define a condição de adolescente (Bourdieu, 1983).

Luis Fernando García Álvarez problematizou, em sua dissertação de mestrado<sup>72</sup> sobre jovens estudantes indígenas no México, algumas questões que considero também pertinentes ao contexto dos estudantes que pesquiso. O referido autor tratou do que tem sucedido com as novas gerações de migrantes indígenas em áreas metropolitanas, o que representa viver neste contexto, bem como o que representa ser jovem e indígena (García Álvarez, 2012, p. 14). Suponho poder aproximar as suas considerações de uma problematização da construção da condição de indígena juvenil dentro das comunidades de origem e em metrópoles como Salvador/BA.

García Álvarez toma como hipótese de sua investigação que esses jovens experimentam um dinâmico e complexo processo de trocas e transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que impacta, indubitavelmente, a multidimensionalidade das suas vidas cotidianas. Diante desse contexto singular e diferenciado, o trabalho antropológico ganha sentido mediante a descrição e compreensão das realidades particulares contemporâneas, sendo a intenção do autor abordar a perspectiva juvenil a partir de um enfoque interpretativo, para se aproximar da complexidade que caracteriza a construção do jovem indígena contemporâneo em um contexto metropolitano específico (García Álvarez, 2012, p. 14-15).

Como os jovens indígenas estão modelando a sua condição juvenil entre as comunidades de pertencimento e os novos nichos urbanos? Como suas expectativas e planos de futuro, orientados, doravante, em interação com as percepções/concepções dos seus pares não indígenas e instituições regionais estão sendo gestados?

Em minha pesquisa, assim como na pesquisa realizada por García Álvarez, um dos objetivos foi, pois, conhecer a construção da condição juvenil dos estudantes, com a finalidade de identificar as formas como os jovens estão configurando dita condição em situação de contato interétnico; registrar como significam e contextualizam a vida nos nichos urbanos; como são visualizadas as noções de juventude e juventude indígena; identificar e descrever os espaços sociais do jovem, desde as posições de fronteira que

---

<sup>72</sup> Proyecto de tesis de maestría en Antropología Social denominado: "Jóvenes indígenas en contextos metropolitanos. La construcción de lo juvenil en una comunidad mixteca en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León".

constroem em âmbito familiar, comunitário, como em contexto metropolitano; identificar seus interesses, expectativas, medos, preocupações, desafios e planos de futuro desde as experiências e tensões vinculadas aos contextos local e global (García Álvarez, 2012, p.16).

En particular se trata de radicalizar la mirada al objeto jóvenes indígenas contemporáneos, emplazándolos en sus variados lugares intersecciones transitadas por múltiples líneas (variables) estructuradoras (—)-, para leer desde allí cómo están: 1) participando activamente en la configuración de estas zonas fronterizas y 2) dotando de contenidos y sentidos diversos tanto su experiencia juvenil como su etnicidad (Urteaga, 2010:36, *apud* García Álvarez, 2012, p. 22)\*

Cabe resaltar que en el caso de los jóvenes indígenas contemporáneos, al estigma de ser indio se agregan los problemas derivados de su condición etaria, la cual comparten con otros sectores de la población nacional joven, es decir, la necesidad de definir pertenencias, afinidades culturales y proyectos de vida en un contexto en el que prevalecen la crisis económica, la falta de empleo y una inmensa e indiscriminada oferta cultural y de consumo propagada por los medios de comunicación masiva (Pérez Ruiz, 2004:79, *apud* García Álvarez, 2012, p. 22)

Las juventudes indígenas. En este sentido rescato el aporte de Klaudio Duarte quien plantea que en la producción contemporánea de estudios en juventud se explicita que es pertinente hablar de juventudes y no de juventud, dado que la primera considera la multiplicidad y diversidad de juventudes que existen, en tanto las dimensiones de las clases sociales, los géneros y las identidades definen el lugar que ocupa el segmento juvenil en la sociedad (Duarte, 2000 *apud* García Álvarez, 2012, p. 23).

García Álvarez faz, em sua investigação, uma diferenciação entre o conceito de juventude indígena como elaboração teórica e juventudes indígenas como o correlato empírico particular e heterogêneo. As juventudes indígenas migrantes delimitam uma categoria que engloba jovens, homens e mulheres de diferentes grupos indígenas em deslocamento, que se definem a partir do deslocamento territorial orientado para a troca de residência, agora motivada pelos estudos. Desse modo, García Álvarez concorda que homens e mulheres indígenas na condição de estudantes universitários se apropriam, cada vez mais, do direito a serem jovens, a viverem uma etapa intermediária

entre a infância e a vida adulta, quando, geralmente, nem sempre é uma etapa vivenciada, nesses termos, nas comunidades tradicionais indígenas (*ib.*, p. 23).

Um ponto central na dissertação é a reflexão do autor sobre qual é o sentido das práticas sócio-culturais na emergência de novos atores no seio das comunidades indígenas migrantes, o que requer que, na condição de pesquisador, desloque seu olhar para os diferentes tipos de ação social, sociabilidade e reprodução que fazem parte do cotidiano desses jovens (*ib.*, p. 23). Neste contexto, ele investiga o processo de construção e a especificidade da juventude na comunidade Mixtec, a partir dos paradigmas juvenil e de agenciamento, especialmente considerando que os jovens indígenas que estão nas cidades, expressam as tensões, dilemas e escolhas que enfrentam sobre suas identidades, lealdades e pertences futuros.

Baseado nessas abordagens, García Álvarez considerou relevante propor o termo, tido como operacional, “juventude indígena metropolitana” como uma contribuição para a discussão. Para ele, falar da juventude indígena metropolitana responde à intenção de dar conteúdo etnográfico ou empírico para essa categoria a partir das práticas e significados da juventude apreendidos a partir do desenvolvimento do trabalho de campo, num contexto de agentes específicos. Não obstante, ele ressalta que é necessário prestar atenção à diversidade e desigualdade de condições que moldam jovens indígenas em um contexto contemporâneo metropolitano, como migrantes que continuam a pertencer à comunidade de origem e, ao mesmo tempo, a serem vistos como *outsiders*<sup>73</sup>, podendo ainda surgir tensões especiais com parentes, amigos e autoridades, uma vez retornem ao local de origem (Pérez Ruiz, 2004:82 *apud* García Álvarez, 2012, p. 23/24).

Natelson Souza, em sua dissertação de mestrado<sup>74</sup>, investigou “o que é ser jovem índio Xokó na vida contemporânea da terra indígena”.

---

<sup>73</sup> Norbert Elias identifica os papéis de estabelecidos e *outsider*, a partir da análise dos moradores de um bairro industrial inglês. O *outsider* representa os recém-chegados, que, nessa condição, tentam fazer parte de grupos com tradições já estabelecidas, que podem ser grupos mais poderosos com crenças, costumes e sensibilidades distintas dos seus, ou são forçados ao convívio a partir de uma interdependência (Elias, 2000).

<sup>74</sup> A dissertação, intitulada “A HERANÇA DO MUNDO: história, etnicidade e conectividade entre jovens Xokó”, estabelecidos em Porto da Folha/SE, foi defendida em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia.

Empreendeu uma discussão sobre estudos em antropologia da juventude, particularmente a indígena, tendo em vista os jovens índios Xokó, suas aspirações e agências perante um mundo em constante transformação.

Em vez de enquadrar o “ser jovem” ou caracterizar um “discurso de jovem”, localiza os atores jovens da pesquisa numa rede social para, a partir das suas narrativas, tecer uma compreensão antropológica sobre como eles se articulam entre o conjunto de parentes estabelecido na Ilha de São Pedro (SE) (SOUZA, 2011, p. 15).

A dissertação tenta não cair na armadilha de essencializar a identidade do jovem Xocó, buscando, ao invés, perceber como esses jovens articulam sua herança cultural na construção da identidade, compreendendo que o seu espaço interpretativo “é constituído entre o presente e o passado (...) entre o espaço de constituição de parentalidade e socialidade vivida”(Ib. p. 19).

O autor parte do suposto de que os mais jovens:

estão social e culturalmente inseridos numa fase de inovação da vida coletiva em todos os seus âmbitos, através de seus projetos e modos de ação no mundo. Os projetos a que me refiro, nesse contexto da fala dos jovens, podem ser classificados em dois tipos, ou seja, os que visam a um movimento na direção do exterior e os que visam a uma permanência no interior, na comunidade. Os primeiros, para serem concretizados, levam os jovens à migração para outras localidades, por exemplo, a fim de continuação dos estudos e trabalhos inexistentes na Ilha. Os segundos, no entanto, são indissociáveis da cultura indígena emblemática, i.e., aquela que destaca a administração dos signos de indianidade por estes estarem relacionados estreitamente às políticas de identidade na relação com o Estado (p. 22).

Os estudantes indígenas universitários estão inseridos nesse projeto que Natelson Souza caracteriza como visando movimento na direção do exterior, uma vez que, ao serem aprovados em um curso, terão que se deslocar, passando a experimentar um novo processo social e urbano. E mesmo empreendendo projetos e modos de ação distintos, esses jovens tendem a não querer abrir mão da cultura indígena vivenciada em suas comunidades, como assim também percebo entre os estudantes indígenas da UFBA residentes em Salvador, “o que transparece quando falam dos seus engajamentos nas atividades que levam à construção social diária da rede de parentes” (Souza, 2011, p. 22).

---

Mariana Paladino buscou, em sua tese<sup>75</sup>, explicar o processo de escolarização experimentado pelos Ticuna, “o que envolve entender suas ideais, crenças e representações culturais, a atuação de diversas agências e agentes (Estado, missões, organizações não-governamentais, universidades, antropólogos) e a constituição de um movimento indígena ticuna, entre outros”. Ao estudar tal processo de escolarização, Paladino pode perceber como os diversos deslocamentos e percursos por eles realizados, a exemplo das viagens e da convivência no espaço urbano, foram representados por esses atores como instâncias de aprendizagem, sendo apoiados por redes de parentesco, compadrio e aliança política (2006, p. 8).

Esta tese aponta, pois, para o entendimento do processo de formação vivido por um segmento da população Ticuna em um meio não-indígena, para as motivações que o orientam, como esse grupo posiciona-se diante da necessidade de se preparar para “os tempos modernos”, e que lugar ocupa na sociedade ticuna (Paladino, 2006, p.8).

Assim como Paladino acompanhou os estudantes indígenas Ticuna pelo cotidiano fora da escola, nos seus percursos pelas cidades de Benjamim Constant e São Paulo de Olivença (2006, p. 11), eu também comprovei que “o espaço urbano revelava-se para eles como uma instância de aprendizagem que possibilitava experiências e o estabelecimento de novas relações” (*Ib.* p. 11). Igualmente, nas conversas mantidas com os estudantes o que mais se revelava interessante eram temáticas relacionadas à esfera externa à universidade, “que não estivessem só voltadas à aquisição de conteúdos escolares, e sim aquelas que diziam respeito às suas celebrações, festas e atos escolares, ou seja, aos eventos vinculados à possibilidade de socialização, lazer e diversão” (*Ib.*11). Por isso, nesses quatro anos, além do espaço acadêmico das salas, corredores, pátios, acompanhei esses jovens no seus momentos de lazer, nas festas, nas formaturas, nos momentos de descontração.

---

<sup>75</sup> Mariana Paladino defendeu a tese intitulada “Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas ticuna, Amazonas” em 2006, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Paladino aborda e analisa as características e os traços fundamentais que adquire o fenômeno do deslocamento para a cidade<sup>76</sup>, para fins de estudo, praticado pelos estudantes Ticuna. Ela constatou que as motivações que os orientam na escolha do estudo na cidade é determinada conforme as diferentes posições sociais e configurações ideológico-religiosas dos estudantes e seus parentes, como a de se “civilizar”, a de “conhecer o mundo dos brancos”, a de ter acesso a uma “melhor educação” (*Ibid.* p. 110). Para alcançar os objetivos da tese, analisa as narrativas referentes aos percursos escolares de uma professora e um estudante Ticuna quanto à motivação pela formação escolar e experiência de estudo na cidade de Benjamim Constant.

Antonella Tassinari e os pesquisadores Edwiges Ioris, José de Almeida e Suzana de Jesus, ao analisarem a trajetória escolar dos estudantes indígenas matriculados na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), até 2010, constataram que os egressos eram oriundos de escolas públicas de contexto urbano. A partir de 2011 é que começaram a ingressar estudantes oriundos de escolas indígenas e residentes nas aldeias, dado que o Programa de Ações Afirmativas da UFSC tem início em 2008. Para os pesquisadores, essa constatação demonstra que o referido Programa está conseguindo acolher, muito timidamente, os estudantes

---

<sup>76</sup> O deslocamento para fins estudantis é um tema que tem sido pesquisado pela antropologia, geralmente entrecruzando pertencimento étnico-racial e etário, a exemplo de: Ismael Tcham que desenvolveu uma pesquisa no mestrado do Programa Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco sobre a imigração acadêmica de jovens estudantes africanos deslocados para universidades brasileiras, denominando de “nova diáspora africana no Brasil”, essa nova onda de imigrantes universitários. O seu recorte de estudo compreende os estudantes imigrantes africanos que se fixaram nas regiões metropolitanas do nordeste. O título da dissertação é “A África fora de casa: sociabilidade, trânsitos e conexões entre os estudantes africanos no Brasil”, defendida em 2012.

María Macarena Ossola realizou pesquisa no âmbito do doutorado em Antropologia Social, da Universidad de Buenos Aires, cujo título “Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etáreas” (2013). Na tese Ossola empreendeu compreender como os jovens indígenas universitários são interpelados nos espaços sociais por quais transitam, e que tipo de efeito produz tais interpelações nos discursos dos jovens sobre eles mesmos. Utiliza a categoria Jovem Indígena Universitário (JIU) para se referir ao conjunto de estudantes interlocutores da etnografia que produziu, e a partir dessa categoria ressaltou três variáveis que caracterizam as experiências vitais e formativas dos estudantes: a etnicidade, a escolaridade e o pertencimento a um determinado grupo etário (Ossola, 2013).

E em sua dissertação “O ensino superior para os povos indígenas de mato grosso do sul: Desafios, Superação e Profissionalização, Simone Eloy Amado apresenta como os estudantes saem de suas aldeias e passam a morar nos centros urbanos para poder concluir suas graduações (2016).



indígenas formados nos cursos de ensino médio oferecidos em suas aldeias, privilegiando aqueles já com experiência de formação e residência em contexto urbano. Os estudantes, por sua vez, alegam que todo o processo para o ingresso é bastante complexo para eles, já que envolve a solicitação de isenção de taxa de inscrição até a realização das provas, tornando-se, às vezes, inacessível para os candidatos que estudam e residem nas comunidades (Tassinari *et al*, 2013, p. 229). Essas alegações serão encontradas em praticamente todas as seleções para estudantes indígenas, com ingresso diferenciado, das universidades brasileiras.

Na pesquisa realizada, Tassinari (*et al*, 2013) afirmam que em muitos relatos dos estudantes indígenas que ingressaram na UFSC há referência a problemas em afastar-se da família e da comunidade, dificuldades econômicas e sentimento de falta de preparo para a realização da prova para seleção no vestibular e, mesmo para quem ingressa, para acompanhar os cursos escolhidos. Esses são os principais pontos em comum. Para os autores, há de se considerar que a relação que estudantes indígenas, principalmente aqueles que vivem em aldeias, estabelecem com o urbano e com a própria universidade difere, de forma significativa, das relações que estudantes não-indígenas mantêm com estes contextos (*Ibid.* p. 231).

O ideal de sair de casa para estudar e alcançar autonomia financeira e independência pessoal, que geralmente motiva os estudantes universitários em busca de uma carreira profissional, não necessariamente é o que mobiliza os estudantes indígenas. Estudar para ter uma profissão e um bom salário é uma meta que vai ao encontro das práticas sociais das chamadas sociedades complexas e das camadas médias urbanas. Esta lógica centrada nos projetos individuais, na manutenção da família nuclear, na preparação para o mercado de trabalho nos moldes capitalistas, não é a mesma que tem direcionado os estudantes indígenas para o Ensino Superior, mesmo que a busca por profissionalização siga as mesmas trilhas dos estudantes não indígenas (p. 231).

Para os mesmos autores, é necessário considerar que a solidão e a falta da família como obstáculos para a superação da evasão possam parecer estranhas no contexto universitário contemporâneo das sociedades ocidentais, onde a autonomia, a individualidade e a independência são

características valorizadas e estimuladas<sup>77</sup>. Todavia, entre os indivíduos pertencentes às sociedades tradicionais, como as indígenas, em que o parentesco tem profunda influência na vida produtiva, na organização política e nas dinâmicas de produção e circulação de conhecimentos, por certo afastar-se da família e da comunidade é uma tarefa extremamente difícil (Tassinari *et al*, 2013, p. 231-2). É o que confirma o relato de Iara Brandão, estudante pataxó do curso de engenharia de controle, ao reportar o que significou para ela “a experiência de sair de casa, da minha raiz, minha cultura e ir para um centro urbano com tanta coisa diferente a que eu não estava acostumada foi algo transformador em minha vida, em vários aspectos. No começo, a insegurança e imaturidade nos fazem duvidar dos nossos objetivos e se somos realmente capazes”.

As questões até aqui problematizadas quanto ao deslocamento dos estudantes e às especificidades de como vivenciam o período da juventude nem sempre são levadas em consideração na elaboração de políticas públicas voltadas para as populações tradicionais, que parecem ter em mente um tipo ideal de jovem urbano que poderá estar bastante distante da realidade indígena, ou não contemplará as demandas específicas reivindicadas por esta juventude.

Vale salientar que esses jovens indígenas têm se organizado e constituído representações, redes<sup>78</sup>, especialmente a partir do movimento estudantil indígena, a exemplo da participação na III Conferência Nacional da Juventude, que ocorreu de 16 a 19 de dezembro de 2015, em Brasília. A organização do movimento estudantil por parte de jovens indígenas defende “políticas públicas para os povos indígenas sem intermediários”, o que justifica a necessidade de ingresso de indígenas nas universidades. O que o movimento indígena destaca é que a organização política estudantil não indígena é partidária, sendo “aparelhada” por partidos políticos ao longo da

---

<sup>77</sup> A antropóloga norte-americana Cathy A. Small escreveu o livro “My Freshman Year: What a Professor Learned by Becoming a Student” sobre como os estudantes universitários americanos enxergam a socialização no campus e os desafios acadêmicos e intelectuais, concluindo que estão menos engajados, havendo certo desinteresse do ponto de vista acadêmico (Agência Último Segundo, 23/08/09).

<sup>78</sup> Na internet, nas redes sociais, como no Facebook, serão criadas comunidades como a Rede de Juventude Indígena (REJUIND), criada no I Seminário Nacional de Juventude, que ocorreu em Brasília, em 2009. Surge como ferramenta para facilitar a informação e comunicação entre a diversidade de juventudes indígenas.

história do movimento estudantil, diferentemente do movimento estudantil indígena que ainda não se tornou partidário, lutando em prol da causa indígena nacional. Na UFBA, o Núcleo de Estudantes Indígenas (NEI) representa a mobilização política que tem caracterizado a participação da juventude indígena que ingressou na universidade a partir das ações afirmativas. O NEI é uma organização interna dos estudantes indígenas, que tem acompanhado o seu ingresso e permanência junto aos setores da universidade. Apesar de se tratar de uma organização recente, tem mobilizado boa parte dos estudantes indígenas aldeados, no sentido de produzir interlocuções com os vários setores da universidade, em uma estratégia de reivindicação e colaboração com as instâncias institucionais.



Reunião do NEI com o reitor João Carlos Sales e a professora Clélia Cortes (tutora do PET Indígena). Foto: Acervo pessoal dos estudantes

Quando comecei a analisar os dados produzidos ao longo da pesquisa, fui percebendo como certos detalhes, comportamentos, regras de ocupação do espaço que configuravam um certo modo particular de vivenciar a experiência de indígena, jovem, estudante e universitário, teriam sido influenciados, mesmo que indiretamente, pelas políticas de ações afirmativas da UFBA. Dessa forma, decidi por apresentar e examinar algumas das

relações e comportamentos constituídos em Salvador pelos interlocutores, na condição de indígena, jovem, estudante e migrante. A seleção e construção do repertório para a construção dessa parte da tese foram orientadas pelas próprias narrativas, conversas, observações, comparações que foram traçando e identificando as particularidades, de modo que reproduzissem, de forma mais espontânea, e nem sempre linear, o cotidiano dos estudantes na cidade.

### **3.4 A ocupação da cidade a partir do cordão com a comunidade**

Para Joseph R. Gusfield, dois principais usos da categoria comunidade deveriam ser distinguidos. No primeiro, o uso territorial, o conceito aparece em um contexto de locação, território físico, continuidade geográfica. O segundo uso, o relacional, observa a qualidade do caráter das relações humanas, sem referência a lugar. Nesse caso, os estudos estão orientados para os modos mediante os quais membros de grupos cooperam e conflitam, na presença ou ausência de laços de similaridade e simpatia. Nesse uso, comunidade é uma característica de algumas relações humanas ao invés de um grupo unido e definido, como no uso territorial (Gusfield, 1975, p.xv-xvi).

Nesta tese, os dois usos ou sentidos – o territorial e o relacional – são considerados combinada e relacionalmente sempre que referimos à comunidade. É o território que assegura ao grupo social e, ou, povo a produção das relações ecológicas, sociais e simbólicas que, tecidas solidária e reciprocamente, enseja que o grupo ou o povo componha uma comunidade. Assim, a acepção empregada é muito similar à utilizada por E.Evans Pritchard entre os Nuer, ou seja, a de uma unidade vinculada pela residência comum, uma rede de parentesco e laços de afinidade, cujos membros cooperam em muitas atividades (1978, p. 127).

Uma vez em Salvador, os estudantes residem, primeiramente, com parentes ou amigos da família, como medida que lhes proporcione adaptação à cidade e menos despesas. O que se percebe é que a migração para Salvador, nesses casos, suscita forte preocupação com a manutenção dos laços com os familiares e a comunidade de pertencimento. Como assinalado

por Paladino, as migrações impulsionadas por trajetórias escolares de um segmento da população Ticuna possuem grande diferença quanto ao que sustentam as ideias sobre “aculturação” ou “destribalização” dos índios no contexto urbano (Paladino, p. 127), já que esses estudos “destacam que com a migração se perdem raízes e laços com a família ou com a comunidade de origem, resultando daí, em nível social, uma desorganização do grupo de parentesco e, em nível individual, personalidades desagregadas”. Ou, como salienta Oliveira:

Um modo simplista de pensar sobre os movimentos migratórios que envolvem as sociedades indígenas costuma interpretar tais deslocamentos como indícios de que está em marcha um processo de desagregação destas sociedades. Toma-se como ponto de partida uma meia verdade – a de que o índio e seu território mantêm uma relação visceral – para daí inferir que qualquer dissociação desta fórmula (que como bandeira de luta é didática e até mesmo em muitos casos eficiente) implicará em risco de extinção ou em grave prejuízo para aquelas coletividades (Oliveira, 1996, p.6 *apud* Paladino, p.128).

Albuquerque (2011), por sua vez, chama a atenção para o fato de que boa parte dos dados sobre população indígena urbana advém de pesquisas pontuais de organizações não governamentais, alguns órgãos públicos e trabalhos acadêmicos, causando surpresa a incipiente produção acadêmica sobre o tema. Ele lembra que no campo da antropologia os primeiros trabalhos sobre a questão dos indígenas nas cidades foram realizados por Roberto Cardoso de Oliveira sobre os Terena (*Urbanização e Tribalismo: a integração dos Índios Terena numa sociedade de classes; e Urbanização sem assimilação: estudo dos Terena destribalizados*, 1968 e 1958), seguidos por mais alguns trabalhos sob sua orientação. Afirma que, mais recentemente, a temática ganhou mais evidência nos fóruns especializados em antropologia e nas ciências sociais, de modo geral. Destaca, em especial, o interesse de João Pacheco de Oliveira, que, em seu memorial para concurso de professor titular do Museu Nacional/UFRJ (1999), revela o desejo de conduzir pesquisas sobre a população indígena desterritorializada, buscando compreender as razões para a continuidade cultural dessas populações. Já na esfera pública, a questão dos indígenas nas cidades aparece oficialmente, segundo Albuquerque, na Conferência Nacional dos Povos Indígenas, em

2006, com a aprovação e inclusão de um capítulo sobre índios urbanos (Albuquerque, 2011, p. 69-70).

Diversos estudos sobre etnicidade em contextos urbanos e que envolvem processos migratórios, em comunidades localizadas nas Américas e África, constatam que o estilo de vida urbana não interfere, necessariamente, nos laços de parentesco e nas bases da solidariedade tradicional. Paladino lembra L'Estoile (1997), que observa que na literatura antropológica estrutural-funcionalista predominou como imagem o nativo que se desloca de seu lugar de origem – em busca de uma formação que não é a mesma do seu meio – a de um sujeito duplamente inadaptado: à sua cultura e à cultura européia, nas quais não encontra lugar (2006, p. 128).

No Brasil existem poucos trabalhos que apontem o impacto, na subjetividade pessoal, que adquire o processo de migração para o indígena, tratado geralmente como um fenômeno coletivo que parece culminar com a inserção definitiva em uma nova estrutura econômica e social (Paladino, 2006).

Cristiane Lasmar (2002) produziu uma abordagem distinta em sua tese apresentada ao PPGA da UFRJ, intitulada “De Volta ao Lago de Leite. A experiência da alteridade em São Gabriel da Cachoeira (alto Rio Negro)”, ao analisar como “os índios do rio Uaupés entendem a migração para São Gabriel da Cachoeira, sua estadia nesse espaço e a convivência com os “brancos”, tomando como objeto a perspectiva das mulheres. Contudo, interpreta esse processo fundamentalmente a partir da cosmologia dos índios, incorporando pouco as experiências concretas vividas e como estas modificaram as suas crenças e os sentidos prévios que possuíam a respeito dessa realidade” (Paladino, 2006, p. 129).

Outro estudo clássico é o de:

Florestan Fernandes (1975), a respeito da figura de Tiago Marques Aipobureu, um bororo que foi levado, em 1910, com 12 anos de idade, para estudar em Cuiabá e que em função do seu brilhante aproveitamento continuou os estudos em Roma e Paris. O caso foi tratado também por Baldus e pelos padres Colbacchini e Albisetti como um exemplo de marginalidade – um homem que se situava na divisa de duas culturas sem pertencer a nenhuma delas. Ao regressar à sua aldeia de origem não conseguiu, apesar de todos os seus

esforços, tornar-se um “bom bororo”, já que possuía uma série de insuficiências de conhecimentos e habilidades no que se referia aos padrões da tribo. Também seu destino de “cristão-letrado” provocou grandes conflitos com os “brancos”. A ambivalência de atitudes – segundo descreveu Fernandes – iria problematizar toda a sua vida. Contudo, Fernandes focalizou a vida de Tiago até 1939 e não analisou seus últimos anos, que segundo nos relata Meliá (1979, p.51) foi de superação dessa marginalidade: “Quando Tiago Marques morreu, em 1958, era considerado pelos Bororo de Merúri como o maior conhecedor da cultura e uma autoridade em assuntos bororo”. Entretanto, Meliá destaca que a marginalidade de índios que passaram por uma educação “civilizada” é um fato por demais repetido e que nem sempre é superada como no caso de Tiago (id). (*lbd*).

A passagem por Salvador, ou por outros centros urbanos para alcançar a formação universitária não acarretou estigma de marginalizado aos estudantes, tal como no caso descrito por Florestan Fernandes. São outros tempos, afinal. Entre os Tuxá, por exemplo, quando um jovem é selecionado no vestibular, as lideranças encarnadas em seus líderes solicitam que o estudante assine uma espécie de pacto ou contrato com a comunidade, comprometendo-se a retornar, quando os estudos findarem. Essa é uma entre outras tantas estratégias formais que poderão ser adotadas para que essa população migrante não se afaste da comunidade, apesar de estar fora, em situação de “migração temporária” (Paladino, 2006, p. 131) ou forma de deslocamento alternativo praticada, especialmente, pelas novas gerações oriundas das comunidades tradicionais. Não pode passar despercebida, contudo, a menção à assinatura de uma espécie de pacto ou contrato com a comunidade, ao invés, como é – era? -- o comportamento usual nessas sociedades, i.e., de um acordo subentendido ou implícito, deduzível pelos contratantes, ou baseado na palavra das duas partes (“palavra dada, palavra empenhada”). A aparente desconfiança em relação à palavra dada/empenhada explicaria o novo procedimento, ou, como uma segunda interpretação, a comunidade, ao adotá-lo, estaria se reorientando, de modo antecipatório, para as pautas da nova sociedade na qual o estudante fará o seu ingresso, e onde prevalece a escrita?

Nesta situação de migração temporária poderão ser construídas importantes redes de relações com não indígenas -- a exemplo de relações de trabalho, amizade, vizinhança com agentes estratégicos, políticos e

administrativos, partidos políticos, órgãos governamentais e organizações não governamentais -- que poderão contribuir com os interesses da comunidade. Um exemplo ilustrativo é o movimento que os estudantes indígenas têm realizado em Salvador, contrário à PEC 215<sup>79</sup>, com manifestações constantes no campus da UFBA e em locais não institucionais, como o Iguatemi, uma das áreas mais movimentadas da cidade.

#### Jovens Acadêmicos Indígenas da UFBA e UNEB realizam ato contra PEC 215 em Salvador.

 Qui, 12 de Novembro de 2015 08:47 ||

Acadêmicos da UFBA e UNEB reivindicando os direitos dos povos indígenas.



Fonte: Acontecenabahia.com.br

Como assinalado anteriormente, as pesquisas sobre migrações temporárias, ainda que para fins de estudo, tendem a enfatizar a perda e a ausência que a distância e o afastamento poderão causar, sendo comum a ênfase da “perda de vínculos com o grupo de parentesco, ou uma dificuldade

<sup>79</sup> A PEC 215 é uma Proposta de Emenda à Constituição, em tramitação, que passa a incluir entre as competências exclusivas do Congresso Nacional a aprovação da demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e a ratificação das demarcações já homologadas, estabelecendo que os critérios e procedimentos de demarcação serão regulamentados por lei (Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050804>. Acesso em: 15/09/15).



na reinserção dos jovens nas suas aldeias originárias, ou a sua fixação definitiva nas cidades” (Paladino, 2006, p. 130).

O período em que os estudantes permanecem em Salvador é marcado por um intenso fluxo entre essa cidade e suas comunidades, uma boa demonstração de que a nova residência não implica em um rompimento com as relações e os assuntos da aldeia. Ao contrário, umas e outros estão em permanente conexão com aqueles tecidos na cidade, muito embora, no início, o apoio da comunidade de pertencimento possa revelar-se fundamental: a título de exemplo, um estudante tuxá foi passar um fim de semana na aldeia, a pedido da família, para que pudesse fazer um tratamento espiritual, que o fortalecesse e assegurasse o retorno para a capital.

Cremilda Braz, conhecida também como Meruca, mãe de Arissana e Anari, conta que sempre que podia estava em Salvador, ocasiões em que trazia artesanato<sup>80</sup> para vender e, assim, contribuir para a permanência das filhas.

Às vezes eu quando ia para lá eu levava um colar, [ou] mandava levar, lá elas vendiam para as colegas delas, era a única coisa que eu poderia fazer... Às vezes eu ia também pra lá, e vendia também, era uma ajuda também, ficava lá com elas, era assim. Mas essas meninas foi uma luta, viu, foi uma luta. Foi Deus mesmo, mas depois, graças a Deus, Deus tomou a frente! E elas estudaram, aí eu falo, meu Deus eu não quero que vocês estudem mais não, porque menina, eu ficava muito preocupada, tinha noite, meu pai, que eu pensava: o que que essas meninas estão fazendo? mas elas tinham a cabeça delas erguida. (Meruca)

Nos breves ou pouco mais longos retornos às comunidades, muitas atividades podem ser desenvolvidas pelos estudantes. Daniel, Letícia e Raiane trabalham em barracas de praia, nas férias; Taquary construiu uma barraca de praia, do mesmo modo, nas férias. Além das férias, feriados prolongados e períodos de greve na universidade, alguns festejos são também priorizados para breves retornos, como as festas de fim de ano,

---

<sup>80</sup>O artesanato aparece como uma fonte de renda cada vez maior para muitos indígenas nas grandes cidades. Além de ser uma fonte de renda para muitas famílias ali estabelecidas, está se constituindo em um importante item criador de visibilidade social e, conseqüentemente, mobilizador político e propiciador de direitos (Albuquerque, 2011).

festas juninas, e situações especiais, como os Jogos Indígenas Pataxó que ocorrem em Coroa Vermelha. A participação em encontros de mobilização social e política também constituem bons motivos, do mesmo modo que viagens a outros locais (a exemplo de Brasília), para representar as comunidades, ou eventos durante os quais possam também fazer trabalho de campo no interior das comunidades.

A adaptação a Salvador poderá ser um dos empecilhos à permanência na universidade, especialmente no caso de mulheres e com filhos. Pâmela, estudante pataxó, tem uma filha de dois anos e retornou à aldeia, por não haver se adaptado à nova situação. Sirlene Lopes, formada em enfermagem, veio para Salvador, engravidou, voltou para a aldeia e, pouco depois, retornou para terminar o curso, deixando seu filho, no período, com o ex-companheiro.

A ausência de espaços que lhes permita expressar a religiosidade indígena mediante a prática dos rituais está entre os fatores de cuja falta mais se ressentem, em Salvador, os estudantes pankararu, pataxó e tuxá. Vanessa, estudante pataxó, afirma que do que mais se sente privada no cotidiano de Salvador “é da sua comunidade de origem, das belezas naturais, da minha família, amigos e parentes, dos projetos dos quais participava, dos rituais, de estar próxima a minha cultura”. Dentre as atividades coletivas praticadas nas comunidades, os rituais talvez sejam os mais acionados, cuja privação deve colaborar para a estadia solitária.

Outro fator sempre ressaltado pelos estudantes é a alimentação. A dieta alimentar sempre será uma importante marca de distinção étnica. De modo geral, inicialmente eles estranham um pouco o cardápio servido nos restaurantes universitários e algumas das receitas próprias ao recôncavo baiano elaboradas em Salvador, que se destacam pelo uso generoso do azeite de dendê. Convidados a participar de encontros em outras cidades ou Estados, preocupam-se com a alimentação, principalmente se estarão presentes itens que representam a base da sua alimentação, i.e., feijão, arroz, algum tipo de carne e farinha. No terceiro Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, em Florianópolis, em 2015, os estudantes salientaram a necessidade das universidades pensarem em um cardápio diferenciado para indígenas e quilombolas, uma vez que a alimentação utilizada no

processo de migração estudantil desconsidera os seus hábitos alimentares. A grande presença de alimentos industrializados, frituras, sódio, refrigerantes, associada à menor frequência de atividades físicas (andar a pé, de bicicleta) e laborais (atividades domésticas variadas), comparativamente ao que ocorre nas aldeias, impõem desequilíbrios à saúde, como o sobrepeso e o aumento da pressão arterial, como sinalizou uma estudante, participante do referido encontro, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), ao afirmar que a razão para estar “mais gordinha” tinha a ver com a sua inserção na universidade, devido à alteração dos seus hábitos alimentares.

Os estudantes pataxós tentam, estrategicamente, atualizar a sua memória gustativa com o que temos (eu e eles) designado de “almoços na tradição”, durante os quais vários pratos e bebidas são preparados dentro da tradição pataxó. Habitante no litoral, a base da alimentação do povo Pataxó está associada a peixes, que são preparados na folha de bananeira; crustáceos, como caranguejos; paçoca feita de puba de mandioca; beijus e cauim produzidos mediante a fermentação da mandioca. Tal dieta, bem litorânea, nem sempre agrada, por outro lado, o paladar dos estudantes das comunidades do norteda Bahia.



Fotos: Acervo pessoal da pesquisadora

Em conversa com alguns dos estudantes, uma certa memória mítica de um passado “tradicional” às vezes também é revelada. Nesses momentos são lembrados os tempos da vida livre de quando eram mais novos, circulando e brincando pela aldeia. Percebo que, ao se reunirem, essas memórias são inevitavelmente evocadas, em um exercício de compartilhamento que, simultaneamente, atualizam-nas e reforçam os vínculos de pertencimento. O relato de Daniel Silva, estudante pataxó, é eloquente:

Fui criado em total contato com a natureza, tive a melhor infância que uma pessoa pôde ter. Cresci brincando nos rios, nas matas e a aplaudir tudo de belo que tem aquele lugar. Hoje, distante, eu dou um valor ainda maior a tudo aquilo que me faz falta. O pôr do sol é diferente, o ar respirado é diferente, as manhãs são diferentes, as noites, a lua. Tenho convicção de que aquele lugar é único [...] Cresci comendo bichos do mato, que meu pai matava, ainda mata, para nos alimentar, mas de uma maneira organizada [...] Até meus 7 anos de idade, época em que ingressei na escola, eu tinha muita dificuldade em conviver com pessoas diferentes, muita gente, pois eu sempre vivi isolado naquele lugar, eu era

muito acanhado, meu único amigo era meu irmão, que é um ano mais velho do que eu.

O apego aos laços e às relações nas aldeias convive com a sempre presente predisposição de estabelecimento de novas relações pessoais, de novos e bons amigos.

É oportuno lembrar que boa parte das comunidades indígenas do Estado da Bahia mantém, de alguma forma, contato frequente com centros urbanos, quando não estão neles inseridas, como são os casos da aldeia pataxó de Coroa Vermelha (extremo sul da Bahia) e da aldeia Tuxá de Rodelas (região norte do Estado). Em geral os contatos são motivados por questões de saúde, educação, obtenção de benefícios sociais, como aposentadoria, venda de artesanato, lazer e fins religiosos.

Na atual conjuntura histórica, a instrução escolar formal se apresenta nas áreas indígenas, em geral, como um dos principais fatores de interlocução com a sociedade nacional brasileira, implicando em um forte vínculo com essa mesma sociedade. Há que considerar que a relação com a sociedade nacional, por meio da educação, muito provavelmente já tenha sido experimentada em outros episódios de escolarização, o que poderá atenuar o impacto com a nova realidade. Tem sido também a partir da escola diferenciada que os estudantes indígenas tentam articular os valores tradicionais indígenas aos que a estes são externos e estranhos. É bastante emblemático o fato de que, constantemente, os estudantes, especialmente os vinculados a projetos de extensão (PETs e outros), realizem atividades nas aldeias cujo propósito é o de recolher e estudar histórias e experiências dos mais velhos, como uma mediação entre essas gerações e sua comunidade (lá) e Salvador (cá).

Esse vínculo com a comunidade distingue, significativamente, a presença dos estudantes indígenas cotistas dos demais cotistas que ingressam, na universidade, por origem racial ou renda. A relação permanente que mantêm com seus locais de origem assegura-lhes um “retorno mais eficaz nas ações afirmativas”, como afirma Jocélio Santos (inf. pessoal). Comparativamente, a ascensão vertical não será tão almejada quanto o que ocorre com os estudantes negros cotistas nos Estados Unidos,

por exemplo, que acabam sendo cooptados pelas políticas de ações afirmativas, ao neutralizarem o pertencimento ao grupo racial em troca de um sistema de inclusão que privilegia a competição entre os concorrentes negros<sup>81</sup> (Carvalho, 2006). No Brasil, podemos pensar que a noção recorrente de comunidade entre os povos indígenas contribui para a formação do sujeito, e, por sua vez, para a produção de uma auto-imagem e consciência de si ontologicamente mais seguras, não obstante a trajetória de exploração, expropriação e estigmatização a que foram submetidos, historicamente. Carvalho acredita que para a luta dos negros não se tornar assimilacionista nem tampouco conservadora, é importante que incorpore como aliados a comunidade bem mais restrita, mas estruturada, que é a dos índios (*ib.* p. 136), como também possa aprender com eles como fortalecer esse duplo pertencimento: acadêmico e étnico-comunitário.

Na universidade, é bem verdade, esta relação será também colocada à prova, já que representa um dos diferenciais entre a formação do estudante cotista indígena aldeado e as outras categorias de ingresso. Especialmente nos cursos de alto prestígio, como no curso de direito, os estudantes relatam sofrer assédio dos professores, no sentido de não retornarem para as suas comunidades e orientarem suas carreiras para o mercado, visando o sucesso profissional desvinculado do retorno. Juliana Santos, estudante nessa área, refere a um professor que, constantemente, lhe dá conselhos para não considerar sua relação com a comunidade, lembrando-lhe que a sua entrada e consequente formação universitária é seu mérito próprio, e que, portanto, não deve se sentir compelida a retornar.

Mas o que significa a formação superior para um povo indígena e a repercussão do fato para as aldeias? Esse é um dos questionamentos que Gomes e Miranda (2014) fazem em relação aos cursos de licenciatura da UFMG. A decisão de sair da aldeia é parte de um compromisso tácito com o grupo, e que poderá até mesmo ser afiançado por suas lideranças. Ou, como no caso dos estudantes tuxá, compromisso ratificado por um acordo escrito

---

<sup>81</sup> O sistema de cotas nos Estados Unidos utiliza um sistema de pontuação com base na categoria racial que é combinado sempre com a análise e a admissão de ingresso decidida caso a caso, significando que cada estudante negro que entra por ações afirmativas ganha uma concorrência frente a outros estudantes negros que foram considerados menos aptos que ele. Na política brasileira, os estudantes negros e índios entram pelas cotas na forma de um contingente (Carvalho, 2006, p. 182-83)

firmado por solicitação das lideranças da comunidade. Dessa forma podemos pensar no jovem estudante indígena como um “indivíduo coletivo”.

Certamente que após a inserção na universidade, esta representação / identidade poderá mudar, o que parece estar mais relacionada com a área ou campo do saber em que cada estudante está inserido. Sobre essa questão, há alguns cursos que, no dizer do líder Agnaldo Pataxó Hãhãhãe, “maltrata” os povos indígenas, no sentido de que acabam produzindo um *ethos* que afasta o estudante do interesse coletivo, incentivando o mérito individual.

Aqueles que permanecem na comunidade geralmente nutrem um sentimento de orgulho pelos que estudam “na cidade”. De modo geral, a comunidade reconhece quem são, o que fazem na universidade, onde moram, com quem moram, quando retornarão, mesmo daqueles que não são parentes, ou parentes próximos: se compõem a comunidade, haverão sempre de ser parentes de alguém. “A circulação de informação sobre essas pessoas pode ser entendida como o tipo de “fofocas elogiosas”, descritas por Elias e Scottson<sup>82</sup> (2000, p. 123, *apud* Paladino, p. 130). Em visita à Coroa Vermelha para trabalho de campo, ao procurar os pais de alguns dos estudantes para encetar conversas sobre a situação dos seus filhos em Salvador, encontrei Dona Maria, mãe de Juliana e Rutian. Dona Maria é vendedora de artesanato, em sua loja, e em meio a diversos produtos comercializados encontro, afixados em uma das paredes, alguns retratos de formatura de estudantes indígenas, dois dos quais pela UFBA. Pergunto-lhe sobre as fotos, e ela, orgulhosamente, afirma que são jovens parentes que já se formaram e que representam um orgulho para a comunidade, mencionando que, em breve, as fotos das suas filhas estarão ali.

---

<sup>82</sup> Elias e Scottson estudaram os habitantes de um bairro operário inglês que eram bem sucedidos externamente, enquanto os que permaneciam consideravam que a sua ligação com os que haviam ascendido socialmente elevava seu status (Paladino, 2006, p. 130)



Foto: Acervo da pesquisadora

Afixados à parede, fotos de Washington José dos Santos (pataxó hãhãhãe) e João Bernardo Junior (pataxó), formados em direito e educação física, respectivamente, pela UFBA.

A escolarização provê conhecimentos e habilidades específicas além de contribuir para a constuição de uma nova identidade social -- a de “estudantes indígenas”. Em contrapartida, ingressar na universidade não parece ter significado, para os estudantes que tenho acompanhado, uma ruptura afetiva e cultural com os laços e costumes de cada povo. Em geral, a vida na capital tem reforçado os projetos trazidos “de casa”, devidamente contextualizados quanto às possibilidades concretas para sua realização. Não consegui perceber, de modo evidente, uma mudança das expectativas, valores e costumes desses jovens estudantes no decorrer dos seus percursos acadêmicos; antes, registrei que as intenções primeiras de estudar e, posteriormente, trabalhar, persistiram, assim como o desejo sempre presente de retornar às suas comunidades.

### 3.5 O Convívio na Cidade

De modo geral, não há muita variação de moradia e deslocamentos entre os estudantes indígenas residentes em Salvador. Geralmente residem em lugares próximos aos *campi* da UFBA, junto a outros estudantes,



predominantemente familiares ou amigos da mesma etnia. A viabilidade de moradia e estudo na capital, inicialmente, depende sempre das próprias condições materiais do estudante. Quando chegam em Salvador, a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil concede uma bolsa relativa aos dois primeiros meses de permanência. É possível que através da rede de relações do estudante ele consiga outros auxílios através de organizações indígenas e representações políticas. A partir da vigência da bolsa permanência as condições de acesso à alimentação, moradia, materiais escolares, tecnológicos e viagens tornaram-se menos difíceis.

Nos meus registros sobre as moradias, evidencia-se uma preferência por casas, geralmente com dois ou mais quartos. Nos dois últimos anos eles têm alugado também apartamentos, nas mesmas localidades, argumentando encontrar locais mais espaçosos, e compartilhados com mais pessoas, cujo valor equivale ao de uma casa, com a vantagem de mais seguros.

As relações mantidas com estudantes oriundos das mesmas comunidades são, como seria de esperar, mais próximas do que as estabelecidas com estudantes indígenas de outras etnias, na maioria das vezes conhecidos a partir de Salvador. A interação e o intercâmbio social são mais frequentes levando-se em consideração as proximidades sócio-culturais e geográficas. Desse modo, não obstante todos se considerem parentes, diferenças em torno de algumas especificidades, tais como, por exemplo, alimentares ou ritualísticas, poderão produzir algumas tensões e certos distanciamentos, em certas ocasiões. De maneira geral, contudo, o convívio entre os estudantes, independente da etnia, é amistoso e colaborativo. Os encontros que acontecem na universidade, seja nos pátios, corredores, restaurantes universitários, salas de aula etc ajudam a minimizar o efeito do distanciamento que a vida urbana em uma capital promove, sendo um dos motivos para residirem próximos, no mesmo bairro.

Uma das características da vida urbana, principalmente nas grandes metrópoles, é o individualismo que tende ao isolamento e ao “vazio social”, nos termos definidos por Durkheim (1979, p.101). As experiências relatadas pelos estudantes ao longo da minha pesquisa não registram a exacerbação desses sentimentos com relação aos seus colegas e vizinhança. No que tange à relação com os colegas, de modo geral, essas são tidas como

acolhedoras, amistosas e tolerantes. Ouvi muitos casos alusivos a uma franca solidariedade, que passa a prevalecer no curso do convívio entre estudantes indígenas e não-indígenas, o que não significa que não haja ou tenha havido casos de rejeição. Maria Kiara, estudante pankararu do curso de medicina, relata que uma das dificuldades para a adaptação ao curso é o preconceito e a falta de inclusão por parte dos colegas de curso, o que gera uma barreira com a qual tem que conviver. Ela busca, aparentemente, reduzir o impacto da sua afirmação, ao dizer, na sequência, que tal barreira é atenuada com a presença dos irmãos e de outros estudantes indígenas. Suponho necessário ressaltar que constatação tão direta encontrei apenas no relato de Kiara, o que associo ao fato de ela estar matriculada em um curso de alto prestígio, acadêmico e social, em que a presença de uma ideologia excludente por parte das elites é bem mais forte e evidente. Situação muito diferente, nesse sentido, daquela partilhada por Arissana Braz no curso de artes plásticas.

A relação com os colegas, eles foram muito acolhedores, acho que logo que souberam que eu era indígena, também saiu aquela notícia no jornal todo, então eu mal chegava todos me conheciam e eu não conhecia ninguém, então o pessoal já me conhecia de certa forma, “ah você é a índia”. Mas meus colegas me acolheram muito, ficavam preocupados comigo, perguntavam a minha condição, onde é que eu tava hospedada, onde que não estava, como é que eu comia, como eu estava me mantendo. Então eles ajudavam nos materiais, porque o material é muito caro, borracha, lápis, muito material eles pediam, e cada um leva o seu, comprávamos caixa de lápis, até borracha eu e minha colega comprávamos juntas. Porque tinha borracha de apagar carvão que era muito cara, R\$ 6,00, na época, e só ia usar uma vez, aí a gente comprou e rachou no meio, então tinha material muito caro e minhas colegas me davam. Lore<sup>83</sup>, a freira, me deu até uma caixinha de [tinta] pastel seco, que pediam também (Arissana Braz).

Tem uma disciplina que se chama “Terra e representação gráfica”, que é a disciplina mais cara que tem, você aprende várias técnicas, então eles vão pedindo uma coisa atrás da outra ao longo do semestre, cada aula era uma coisa diferente, então em uma aula era aquarela, outra nanquin, era papel e os colegas me ajudaram bastante, foram bem acolhedores, não vi quase essa questão do preconceito, via o

---

<sup>83</sup> Irmã Lore era freira de um convento de irmandade mexicana, irmandade de “Maria Niña”, formado por freiras mexicanas, espanholas e brasileiras, que acolheu Anari e Arissana no primeiro ano em que elas moraram em Salvador.

desconhecimento muito grande com os povos indígenas, muito e muito mesmo. Essa ideia ainda do índio selvagem, do índio nu, ainda é muito forte na cabeça das pessoas, eu ficava assim abismada como ainda o povo tem isso na cabeça, não conseguia compreender por que, de onde vinha isso... eu acho que na disciplina de literatura eu pude compreender melhor como esse imaginário foi construído na cabeça das pessoas (Arissana Braz).

Essa solidariedade está permanentemente presente entre os próprios estudantes indígenas, que tentam não se deixar contaminar pelos valores mais individualistas. “Aí Tales também veio morar com a gente, depois os irmãos de Tales chegaram, aí ele foi morar com os irmãos. A gente morou num [bolo] viu, num bolo ali em Salvador, aí morou no Engenho Velho, na Federação, Nazaré, ficou pulando de bairro” (Arissana Braz).

Ao chegar à cidade, a recepção de outros estudantes indígenas acalenta e atenua a abruptão da mudança de estilo de vida que a migração para Salvador causa, em geral. Daniel Silva (estudante pataxó) recorda-se que, ao chegar, foi recepcionado por alguns estudantes indígenas, especificamente por Juliana Santos e Genilson Taquary e, em seguida, por Rutian Santos, que se tornaram os seus primeiros interlocutores entre a cidade, a universidade e seus auxílios. “Nos ajudaram desde a chegada até a matrícula, ajudaram também no alojamento e em outras coisas que necessitei. Outra coisa que me ajudou bastante foi o grupo PET. E os estudantes indígenas que tem na universidade. Formei, com os mesmos, os meus primeiros laços de amizade aqui”.

Em alguns casos a sociabilidade parece ter ficado mais vinculada ao próprio grupo de parentesco por consaguinidade, como reação a uma aparente dificuldade de relacionamento, seja com amigos e colegas indígenas ou não indígenas, ou como a expressão de uma preferência que, na prática, se mostra conveniente e prazerosa. Nesses casos, o jovem estudante estabelece vínculos mais próximos apenas com os parentes consanguíneos com quem divide a residência, o que provavelmente repercutirá na sua adaptabilidade dentro da universidade e na própria cidade.

No quesito residência, de um modo geral, o parentesco se revela muito forte enquanto promotor de socialidade. As residências estudantis

indígenas por eles formadas são compostas, na maioria das vezes, por parentes da mesma família consanguínea e étnica.

### 3.6 A Cidade e as Relações de Parentesco

A convivência relativamente estreita com os estudantes indígenas me levou a observar os laços familiares dos que escolheram a UFBA para a realização da sua formação universitária. Dos 146 ingressos pelo programa de ações afirmativas, é possível identificar pelo menos 11 famílias, formadas por irmãos consanguíneos, de quatro grupos étnicos distintos (pataxó, tuxá, pankararu e xukuru kariri). Essa proporção parece significar que a vida em um centro urbano complexo, como Salvador, exige pouco mais que apenas vontade de estudar, sendo predominantemente apoiada pelos laços de solidariedade entre parentes, sejam consanguíneos, sejam por afinidade.

Se, como destaca João Pacheco<sup>84</sup>, a história do ocidente é marcada pela ideia do indivíduo, nas sociedades indígenas as pessoas vivem em redes, parentelas. Para Rutian Santos, a UFBA ainda é uma realidade distante, “por isso que a maioria que está aqui são parentes diretos ou amigos muito próximos, e tem a influência [...] Tem poucos aqui que não têm parente nenhum entre os estudantes”. Para superar as dificuldades, Samara Carvalho sugere que é preciso “se apegar mesmo a família”. “Minhas irmãs estão aqui, nossa! Isso é muito bom. Quando eu vim pra cá, que eu tava sozinha, era difícil pra caramba, mas assim, depois que a gente foi morar junto, eu tinha pelo menos alguém, quando chegasse em casa teria alguém conhecido, eu teria alguém que ia me dar força, ter alguém que ia tá ali pra poder dar apoio, ouvir as minhas queixas. Assim, é bom você ter essas pessoas do seu lado”.

Por outro lado, o deslocamento preliminar de irmãos, geralmente mais velhos, parece funcionar como um exemplo a ser seguido na família, o que encoraja outros a trilharem o mesmo caminho. Vale destacar, ademais, que a presença de um membro da família na universidade equivale a uma fonte de

---

<sup>84</sup> Vídeoaulas “O Estado e os Povos Indígenas no Brasil”. Vídeoaula 3 “Índios na Cidade”, LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2013.

informações sobre os processos de ingresso e permanência, encorajando os que permaneceram nas aldeias.


O que percebi é que entre os estudantes ligados por laços de parentesco, entre irmãos, por exemplo, há bastante cumplicidade com relação às situações que o cotidiano numa capital requer (como no acompanhamento medido, companhia para os locais de diversão, ajuda no desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos), ao passo que são resguardadas as escolhas e a privacidade. Os estudantes realizam atividades de lazer, religiosas e acadêmicas no nicho familiar, ao tempo em que tecem planos sobre o que pretendem desenvolver nas disciplinas e sobre o futuro retorno para a comunidade. Podemos afirmar que no contexto urbano parece ocorrer uma maior especificação dos laços de parentesco, i.e., uma espécie de retraimento que contrasta com o que ocorre nas aldeias, quando o parentesco se apresenta tendencialmente amplificado, englobando, muitas vezes, todos aqueles que compõem o grupo étnico. É como se a “comunidade de iguais” cedesse o lugar a pequenas comunidades ou núcleos de parentesco, uma espécie de movimento de sobreposição dos vínculos de parentesco aos vínculos étnicos.

Entre os estudantes ingressos que acompanhei, destaco as famílias:

### **Pataxó**

- ✂ 1. BRAZ, Anari, Arissana, Aricema
- ✂ 2. SOUZA, João Bernardo, Jussimar
- ✂ 3. SANTOS, Juliana, Danilo, Rutian
- ✂ 4. QUEIROZ, Ariádila, Mequias, Estevita, Andreyra
- ✂ 5. CARVALHO, Samara, Vanessa, Andressa
- ✂ 6. FERREIRA, Danae, Danie
- ✂ 7. OLIVEIRA, Felipe, Débora
- ✂ 8. BRANDÃO, Iara, Inca

### **Pankararu**

 9. NASCIMENTO, Thales, Pedro, João Paulo e Maria Kiara

### **Tuxá**

 10. SANTOS, Brendo, Brenda

### **Xukuru Kariri**

 11. TORRES, Rafael, Jéssica

Entre essas onze famílias, encontramos seis com dois representantes entre os estudantes indígenas e cinco com três ou mais estudantes que migraram para Salvador com a finalidade de estudar. Vale destacar a família Nascimento, formada por Thales, Pedro e Maria Kiara, ingressos no curso de medicina, e João Paulo, ingresso no curso de direito. Pertencentes ao povo pankararu, localizado no estado de Pernambuco, estes estudantes experimentaram uma dupla migração, de cidade e estado. Para João Paulo e Maria Kiara, o que facilitou a adaptação na UFBA foi a moradia compartilhada com os irmãos, já que a adaptação era considerada difícil devido à falta de experiência, “por só ter saído poucas vezes sozinho de casa”, afirmou João. Outro caso interessante de migração foi o de Anari, Arissana e Aricema. No primeiro ano vieram Anari e Arissana e, no segundo, Aricema. Neste mesmo ano passaram Jussimar (casado com Arissana) e seu irmão João Bernado.

Paladino destacou que apesar do deslocamento para a cidade com fins de estudo ser, em muitos casos, um fenômeno individual, entre os estudantes Ticuna o grupo de parentesco está sempre presente, seja assegurando um suporte direto (em alimentos e/ou dinheiro), seja um suporte indireto (integrando-os a vínculos e redes que lhes facilitarão a moradia na cidade) (2006, p. 119). Já entre os estudantes indígenas que estudam na UFBA, a rede de parentesco mostrou-se também bastante relevante, o que estimula a vinda de novos membros e reforça a ajuda mutual.

### 3.7 O Encontro com a Alteridade

Dentre as dificuldades que esses jovens -- muitos dos quais se afastando, pela primeira vez, das suas aldeias para se estabelecer no contexto urbano -- têm enfrentado destacam-se a adaptação à cidade e ao campus universitário, as disciplinas e conteúdos novos e específicos às áreas de formação, o convívio com pessoas de estilos de vida diferentes, a relação com professores e colegas de classe, as relações institucionais com os funcionários e representantes legais da universidade. A necessidade de aprender os complexos códigos da cidade é também, geralmente, mencionada pelos estudantes: o uso do transporte coletivo, as novas ordens temporal e espacial, a identificação dos locais de compra acessíveis ao seu poder aquisitivo, a nova alimentação industrializada, a impessoalidade da vizinhança e um número de novas descobertas que irão requerer rápida adaptação, como sinaliza o estudante pataxó Daniel Silva.

Chegando em Salvador tive que me deparar com a primeira experiência de morar distante de minha família e em cidade grande. Conviver com barulho de carro e algazarra de pessoas, trânsito, ao invés de bichos e pássaros. A outra dificuldade tida naquele primeiro momento foi a estabilização (sic) na cidade. Uma cidade onde não se tem amigos, não tinha muitas pessoas conhecidas, agora já tenho um número maior. Lugar onde não se tem segurança, não se tem muita liberdade, não se pode fazer muitas coisas que eu sou acostumado, tudo isso refletiu numa grande dificuldade de estabilização aqui.

A vinda para “a cidade grande” (Salvador) implica defrontar-se com o “paradoxo da autenticidade moderna que os indígenas vivenciam” (Albuquerque, 2011, p. 15). Nesse processo intercultural de adaptação, tal paradoxo tem relação com o fato de os migrantes, mesmo os temporários como os estudantes indígenas, vivenciarem com relação à sociedade nacional um constante processo de “reconhecimento”, de modo que “quanto mais lutam para se manter[em] como uma sociedade indígena menos merecem esse título, quanto mais procuram alcançar direitos mais estreita fica a senda de acesso a eles, quanto mais promovem seu Nome menos são chamados por ele” (Albuquerque, 2011, p. 16). Algumas das situações

narradas pelos estudantes estabelecidos na UFBA expressam esse paradoxo, na medida em que é eloquente o grande desconhecimento, por parte da população de Salvador, acerca da presença, no estado da Bahia, de índios, de povos indígenas e, conseqüentemente, de estudantes indígenas aqui radicados. Ao perguntar ao estudante João Paulo, do que sente falta da sua comunidade em Salvador, ele lembrou-se logo da família, que, segundo ele, é muito grande, mas também ressaltou que sente falta de não ser questionado por não ter características indígenas.

Não é fortuito, pois, que uma das questões que mais sensibilizam os estudantes por ocasião do deslocamento seja o desconhecimento da população urbana a respeito dos povos indígenas, e, particularmente, dos povos do próprio estado. O estranhamento revela a dificuldade da população regional, notadamente a dos grandes centros urbanos, lidar com a alteridade, particularmente a indígena, o que surpreende – de fato, impacta negativamente – os jovens estudantes. Tratar-se-ia de mera desinformação, ou, ao contrário, tal desinformação constitui um efeito da indiferença vigente em relação ao Outro, constantemente invisibilizado? Lima (2013) afirma que apesar de

mais de duas décadas depois da promulgação da Constituição de 1988 que declarou o Brasil como uma nação pluriétnica é possível dizer que o “cidadão comum”, o “brasileiro médio”, a “opinião pública” (ou qualquer outro constructo de existência imaginária) tem poucas informações sobre os povos indígenas do país. Esta constatação reflete a formação obtida no ensino fundamental e médio, e muitas vezes (quando se chega a tanto), também no nível universitário e na pós-graduação. O sistema de ensino brasileiro, como instituição, é incapaz de se contrapor à avalanche de preconceitos do senso comum; é também desinteressado e desatualizado sobre o que se passou e se passa na história indígena. Leis à parte, nos conteúdos curriculares continuam a prevalecer verdadeiros guetos de conhecimento (Lima, 2013, p. 16).

Os estudantes indígenas circulam pelos *campi* da universidade e se deslocam pela cidade, e nem sempre são reconhecidos enquanto índios. Na maioria das vezes estão vestidos como a população jovem se veste, e como é o costume em suas comunidades. Mas às vezes saem pintados, com



pinturas corporais e adornos, tais como brincos, alargadores, cocares, situações no decorrer das quais são mais reconhecidos e problematizadas as suas identidades.

Salvador é, no que concerne à sua configuração étnica, uma cidade curiosa: apesar de ter sido formada mediante uma presença indígena forte, essa memória foi, historicamente, se perdendo, fazendo com que sua população, contemporaneamente, saiba muito pouco sobre as sociedades indígenas e o seu protagonismo atual.

Esse desconhecimento por parte dos soteropolitanos constitui uma das queixas e ressentimentos dos estudantes indígenas que moram em Salvador. Nadja Pinheiro, em sua dissertação, ao analisar o que estudantes e professores não indígenas achavam sobre os índios, quais características associavam a um grupo indígena, identificou desde traços físicos, pessoas que não estão em convívio com a sociedade, que possuem descendentes indígenas, que passam por uma injustiça histórica, que estão em condições piores que as dos negros, que não possuem inserção social e representatividade, que são puros e vivem em harmonia com a natureza, vivem na floresta e não possuem acesso à informação, são ligados à terra, à sua cultura, têm outras formas de organização social, possuem outra dinâmica social, defendem seu território e a natureza, foram dizimados, marginalizados, possuem grande riqueza cultural e, assim como os negros, são excluídos (Pinheiro, 2009, p. 98).

Um professor do curso de odontologia da UFBA, ao ser questionado, na pesquisa desenvolvida por Nadja Pinheiro, sobre as suas impressões referentes aos povos indígenas, afirmou:

Pois é, porque a gente não tá acostumado a pensar e nem incluir. Se você me perguntar se eu já vi, inclusive, eu vou dizer que não. Então eu acho que eu não saberia responder, porque pra mim tá tão fora do meu cotidiano que, quando você fala em índio, pra mim eu tô considerando o aldeado, aquele do qual eu, em algum momento, eu tive contato eventual, mas nunca nem pensei ou refleti dentro da inserção social dele não, então eu não sei. Pra mim o índio na minha mais absoluta ignorância é o índio mesmo, aldeado, do qual a gente não tem muito contato. Porque de fato nunca tive nem a possibilidade de ter relação e de refletir mais sobre isso não (Pinheiro, 2009, p. 101)

E é neste contexto de desconhecimento que, inclusive, abrange, tal como o depoimento acima demonstra, o próprio corpo docente da universidade, que esses estudantes vivem, e nem sempre convivem. Nesse sentido, a sua própria presença é extremamente relevante para o aprendizado sobre a diversidade, desde que haja interesse de aprender por parte do outro. As atividades que são realizadas, a exemplo do Abril Indígena, a venda de artesanato nos *campi*, a participação em eventos, a realização de torés, auês, luaus, exposições, shows, são de grande relevância para dar visibilidade à sua participação na instituição e na cidade como um todo. Esta estratégia foi utilizada pela estudante pataxó Arissana Braz, que cursou graduação em artes plásticas e mestrado no programa de pós-graduação Pós-Afro, e já referida.

Aí desde o início participei de várias exposições em Salvador, e aí na própria exposição, na sala de aula mesmo, quando apresentava os trabalhos era a oportunidade também de falar do povo [indígena], de divulgar, eu acho que isso ajudou muito aos colegas que não compreendiam, que não conheciam os povos indígenas e passaram a conhecer, saber que tinha índio na Bahia, porque alguns chegavam e perguntavam pra mim se eu era do Amazonas, "--É índia de onde? Do Amazonas?", porque não imaginavam que tivesse índio na Bahia".

"Um desconhecimento sobre os povos indígenas da Bahia, eu senti isso muito em Salvador", é como ela sintetiza a sua passagem por Salvador.

Um dia, uma colega me disse (eu escrevi até num artigo): "- ah, você não é índia não, você tem sobancelha", uma colega negra do Conexão dos Saberes. "Você não é índia não, você tem sobancelha e índio é todo liso, não tem pelo no corpo", aí cada um trazia uma [coisa]... e eu ouvia cada coisa, não só na universidade, mas em todo lugar que a gente ia em Salvador, quando a gente ia vender artesanato no Mauá. Uma vez eu fui vender, aí o senhor que vendia outras coisas na feira disse assim "-mas você [não] parece índia, porque você [tipo assim: tem bons modos], índio é todo assim" [que ele quis dizer, sei lá, bruto, mal educado, faz as coisas sem jeito]. E isso a gente ouvia lá direto, aqui a gente não ouve isso assim não [em Santa Cruz Cabrália], o preconceito é de outra forma, também não sei, porque quase não tenho contato.

A vida e o convívio em Salvador revelam que a memória da população regional sobre a presença indígena representa algo muito remoto,

relacionado a contextos históricos e culturais bastante distantes temporalmente. Arissana afirma que em Coroa Vermelha, sua comunidade, o preconceito é de outra ordem:

Aqui o preconceito é assim “—ah! os índios estão invadindo terra, coisas do tipo”, mas talvez porque eu não tenha muito contato com gente de fora, mas eu percebo isso na reserva da Jaqueira, os turistas chegando e dizendo “--Aqui também estuda branco na escola?” Eu ouvi alguém comentando: “--eu queria entrar numa oca daquela pra ver o que tem dentro”, como se dissesse: “--Quero ver o que eles fazem aí durante o dia, se não tem televisão”. Aí passaram numa sala, viram computador e a mulher disse: “--Tá vendo, dizem que índio não tem tecnologia”, estranhando, sabe?

Persiste, no imaginário nacional, como é possível concluir do testemunho de Arissana Braz e de outros, uma concepção muito essencialista de cultura e uma tentativa de racializar a diversidade étnica. Trata-se de uma concepção apriorística – os índios são atrasados, portanto refratários aos supostos avanços do mundo moderno, do mesmo modo que são humanos de uma espécie particular, como se os atributos naturais determinassem a sua expressão cultural: o fenótipo corresponde a um conjunto de estereótipos-- moram em oca, não têm pelos, não têm habilidadetecnológica e, para muitos, provavelmente, não têm fé, nem lei, nem rei, de acordo com o lugar comum inaugurado por Pero de Magalhães Gândavo, no século XVIII<sup>85</sup> -- que conforma a percepção dos não índios, de modo muito recorrente.

O estudante João Paulo afirma que gostaria que as comunidades nativas do Brasil fossem mais respeitadas, que as pessoas não negassem a sua identidade indígena, por “falta de traços”, o que ele prontamente contesta: “eu não fui feito em um laboratório, vejo nisso um pouco de arianismo em uma versão indígena”. O que pode ser complementado com o comentário de Arissana Braz: “Então isso é muito comum; quando fui para Salvador, eu percebi que o desconhecimento é grande, porque a ideia que

---

<sup>85</sup> De acordo com esse cronista e tratadista de ortografia, os índios sulamericanos careciam de três letras – F, L e R “cousa digna de espanto, porque assi não têm Fé, nem Lei, nem Rei: e desta maneira vivem desordenadamente sem terem além disto conta, nem peso, nem medido” (História, cap. 10, fl. 33v. apud Alcides, 2009).

eles [não índios] têm é uma ideia muito antiga”.

As declarações dos estudantes indígenas expõem, de modo eloquente, que a nossa vocação para a diversidade é muito deficitária, as escolas não preparando, em geral, para a convivência na diversidade, até porque é como se incorporássemos mesmo a ideia de que o Brasil é mestiço, e que não é possível outra identidade que não pela via da mestiçagem, o que é um engodo. “Não sei nos livros, talvez tenha mudado, mas a maioria é sempre no passado, os índios foram, fizeram, isso é reproduzido nas escolas, e eu não sei, é difícil quebrar isso, viu?” (Arissana Braz).

Os estudantes indígenas são constantemente convidados para participar de eventos na UFBA. Geralmente, fazem questão, nessas ocasiões, de iniciar a sessão entoando cânticos, dançando auê ou toré. A prática desses rituais no contexto institucional, e também intercultural, assemelha-se ao observado por Marcos Albuquerque, ao analisar o uso da dança dos praiás entre os pankararus que residem em São Paulo.

Essa performance se constitui em uma versão heterodoxa de uma dança ritual restrita às suas aldeias em Pernambuco. Tendo em vista que a gênese dessa performance encontra-se no contexto, político e ritual, da interseção de atores sociais assimetricamente dispostos no campo do poder (político, econômico, simbólico e outros), essa performance será analisada como um projeto nativo intercultural contra hegemônico, cuja intenção é dotar os Pankararu de capital simbólico na cidade de São Paulo (Albuquerque, 2011, p. 17).

Em uma performance a participação também é socialmente construída -- os papéis que os participantes assumem (ator, platéia, etc.) e quem tem direito de ocupar um papel específico. Portanto, a performance da dança dos praiás ao se utilizar dos símbolos do senso comum da etnicidade neste campo formado pelas arenas de São Paulo, revela um uso poético e contra-hegemônico de tais símbolos, ao utilizá-los ao contrário, naquilo que denomino de exotismo inverso. Levando o pesquisador a valorizar mais a forma, contexto e o como tal performance é realizada do que propriamente ler-interpretar os símbolos em si mesmos (como faria, strito senso, uma antropologia interpretativa estilo Geertz, 1979). (Albuquerque, 2011, p. 35).

Albuquerque discute o preconceito da autenticidade, produzido a partir da visão do índio através de três categorias paradigmáticas, que seriam a visão de assimilados, aculturados ou desaldeados, cuja associação poderá ser estabelecida a partir do preconceito fenotípico (assimilados), linguístico (aculturados) e de moradia ou de vestuário (desaldeados). Os referidos preconceitos criam, dessa forma, a invisibilidade social do indígena e colocam em risco os seus direitos constitucionais garantidos. Para ele, os pankararu combatem o preconceito através da performance da dança dos praiás, “uma tradução intercultural contra hegemônica, cujo ato político de gênese permite caracterizá-la como constituindo uma versão heterodoxa da dança ritual dos praiás. E, cuja intenção do ato político dessa e nessa tradução é dotar os pankararu de capital simbólico nas arenas da cidade de São Paulo” (Albuquerque, 2011, p. 38).

A performance dos praiás ensejou, assim, o ingresso e a visibilidade dos Pankararu enquanto uma comunidade etnicamente diferenciada nas arenas de São Paulo, restituindo a esses indígenas os sinais diacríticos esperados pela audiência dessas arenas (*Ib.* p. 39).

De certa forma, os estudantes cotistas indígenas aldeados representam na UFBA os “índios verdadeiros”, já que os autoclassificados como índios descendentes são absorvidos pelo contingente de estudantes cotistas. A maneira como se vestem, o uso de pinturas corporais, de adornos como brincos e alargadores serão utilizados também pelos cotistas como sinalizadores das suas pertencas étnicas, fugindo do anonimato identitário<sup>86</sup> das relações urbanas, tal como ocorre na sua participação no Auto de Natal no Pelourinho, vestidos tradicionalmente.

---

<sup>86</sup> Ao problematizar o papel do anonimato nas relações urbanas, Hannerz (1980) destaca que a incerteza e a desconfiança são características comuns das interações sociais urbanas, sendo minimizado o anonimato pela possibilidade de situar a pessoa em uma categoria social, de classe, étnica, de ocupação, de idade e de sexo a partir de certos traços (apud, Paladino, 2006, p. 186).



Foto: Acervo pessoal dos estudantes.

Contudo, essa imersão na cidade não será capaz de gerar assimilação, como observa Paladino com relação aos Ticunas que frequentam a cidade:

[...] Vestimenta, aspecto físico que, como já foi mencionado, depois de um tempo funcionam como diacríticos conhecidos por todos. Isto não significa que não exista certo anonimato e um caráter impessoal nas relações estabelecidas no caso que nos ocupa: entre a população Ticuna que está em trânsito pela cidade e os setores da população urbana não-indígena. Por exemplo, o trato entre bancários e aposentados que chegam todo mês para receber seu salário é distante e impessoal; sobretudo porque a maioria não domina bem o português, sendo maiores de 65 anos, poucos tendo frequentado a escola. Cada aposentado passa pelo balcão de atendimento sem cumprimentar quem o atende ou falar nada para ele; apenas estende um cartão e um papelzinho onde está escrita a senha; o empregado pega tudo, sem olhar a pessoa e entrega pouco depois o dinheiro. Mecanicamente fará assim com todos. Quando se trata de um morador da cidade, pelo contrário, muda a expressão facial do funcionário, sorri e puxa papo com confiança. (Paladino, 2006, p. 187).

Fredrik Barth tem argumentado contra a “visão simplista de que os isolamentos geográfico e social foram os fatores críticos a sustentar a diversidade cultural” (1969, p.10), recomendando que a compreensão das

culturas e sociedades se faça de forma mais relacional e aberta. A rigor, essa é a tarefa que cabe à antropologia contemporânea, ou seja, a de explorar os processos de produção das diferenças – notadamente as de caráter cultural e étnico, que, vale lembrar, emergem justamente em virtude do contato e não apesar dele --em um mundo crescentemente interconectado, nos planos cultural, social e econômico. O desafio é, pois, tentar compreender a construção dessas diferenças, buscando entender em que termos populações em contato constante estabelecem distinções entre si, de forma a não se considerarem como integrantes de um só e mais amplo grupo homogêneo. É esse espaço de contato, em que as diferenças são manifestadas e as clivagens étnicas são definidas, que tem sido analisado sob a rubrica das “*fronteiras*” (Tassinari, 2001, p. 55 *apud* Souza, 2011, p. 69).

A estadia na cidade associada com a manutenção de certas estruturas tradicionais das comunidades de procedência gera novos espaços de identidade para essa categoria que tem sido denominada de juventude indígena. Ariel García Matínez, ao estudar as especificidades da juventude rural e indígena de uma comunidade mexicana e sua interação com as sociedades indígena e não indígena, na tentativa de compreender esses jovens a partir da interação com a sua própria cultura e com a cultura nacional, registra alterações tanto no estilo de vida quanto no surgimento de novas identidades entre eles.

Propongo que se puede hablar de una juventud indígena en situaciones donde la sociedad nacional ha alterado sustancialmente el estilo y forma de vida indígena a partir de factores específicos como la educación a través del sistema escolar; la comunicación a través de medios masivos como la televisión, la radio, internet y la telefonía celular); la economía, por la articulación de la producción regional (café y productos agrícolas) al gran mercado nacional y mundial, además de los procesos migratorios derivados. Estos factores van a impactar en la organización social de los pueblos donde las estructuras tradicionales van a generar nuevos espacios de identidad a lo que he denominado "juventud indígena". Esta juventud es heredera de todo el acervo cultural de sus pueblos y al mismo tiempo selecciona aquellos elementos que le permiten dialogar con la sociedad nacional, readecuando y cotejando los papeles que como sociedad indígena les ha asignado en un marco poscolonial de referencia (García Martínez, 2012, p. 77).

Estudar na UFBA e deslocar-se para Salvador também proporcionou a ampliação dessa migração para além das fronteiras internas, através da participação de alguns estudantes em programas de intercâmbio em universidades estrangeiras. A estudante Jéssica Torres (xukuru-kariri) participou de um programa de graduação sanduiche, em 2011, na Vanderbilt University, em Vanderbilt, nos Estados Unidos. E, em 2015, Iara Brandão (pataxó) participou do programa Ciência sem Fronteiras, estudando na University of Alabama, no Alabama (EUA). Essas experiências são interessantes para pensar como esses jovens sujeitos indígenas têm se tornado sujeitos “transnacionais”, e como o seu status de estudante conjuntamente com sua identidade étnica particulariza, sobremaneira, essas vivências interculturais. Para Iara, participar do programa foi “uma das coisas mais incríveis” que lhe aconteceu. Ela acredita que a oportunidade de ter vivido em um lugar diferente e perceber as diferenças e as similaridades entre culturas “abriu a sua mente” em vários aspectos, i.e., pessoal, social e profissional. Ao passo que o afastamento também fez fortalecer seus laços comunitários, “quando vivemos um tempo afastados de nossas raízes é que conseguimos perceber ainda mais o quanto somos a elas ligados e como elas são fortes”.

### **3.8 Juventude Indígena e Afetividades**

O grupo de estudantes que acompanhei nesse período compreende jovens que se encontram em uma etapa do ciclo vital entre a infância e a maturidade, “representando uma forma distinta ou um estilo de vida diferenciado aos adultos e idosos” (Paladino, 2006, p. 200). Diria que o modo de significar essa etapa, estando na aldeia ou na cidade, enquanto estudante, é o que diferencia a condição de jovem, e, portanto, de estudante indígena migrante. Vivenciá-la na aldeia, poderá significar o ingresso na etapa reprodutiva mais cedo, contraindo matrimônio e efetuando a passagem para a vida adulta. A condição de estudante no contexto citadino faz com que essa etapa intermediária seja prolongada – hábito comum entre as classes médias urbanas, fazendo com que os casamentos e os nascimentos dos



filhos sejam adiados para período após a formatura. Suponho não haver passado despercebido ao leitor que o maior número de estudantes na UFBA, em curso, é de mulheres, o que tem relação com o fato de elas serem menos requisitadas, em suas comunidades, para o desempenho de certas tarefas e o sustento da família. Nesses dez anos de ingresso de estudantes indígenas na UFBA, apenas ingressaram dois pares de casados, ambos pataxós – Arissana e Jussimar e Juliana e Genilson.

A vida de estudante requer disciplina, inclusive afetiva, e, na maioria dos casos, quando não se é casado, o matrimônio não é constituído durante esse período. Por outro lado, os solteiros são parcimoniosos nas relações afetivas, os namoros sendo infrequentes. Há um sentimento forte de compromisso com os estudos, e, provavelmente, as relações afetivas são vistas como competidoras ao projeto acadêmico, sendo este visto, por sua vez, como prioritário e mais atraente, neste momento. O deslocamento para Salvador poderá possibilitar ainda a descoberta e vivência de orientações sexuais, que, talvez, sejam mais reprimidas nos domínios sociais da comunidade.

Ao tomar como objeto de mestrado a escola pataxó, ouvi, de alguns professores, que a ênfase dada à escola estava retardando o costumeiro casamento “precoce” entre adolescentes de 13 a 17 anos. O professor Roberto chegou a lembrar-se de que no primeiro ano em que trabalhou na aldeia era quase uma regra a sua ocorrência em idade ainda muito jovem, em ambos os sexos. Mas, com o advento do “crescimento simbólico” da escola, essa prática se modificou (Souza, 2001).

A escola, de certo modo, retarda o casamento, retardando os adolescentes quanto a alcançarem a vida adulta mais cedo, e, assim, compõem família. Roberto afirma que nas reuniões esse é um assunto que sempre vem à tona. Lembra que já houve uma professora que, nessas ocasiões, sempre falava dos riscos de casar-se cedo, e das *benesses* de permanecer na escola por mais tempo. Muitos dos jovens que se casam atualmente permanecem estudando, ou se casam na idade que contemporaneamente é considerada a “ideal” para o casamento -- e que estaria na faixa etária dos 18 aos 20 anos. (Souza, 2001, p. 95)

Anari explica que entre os povos indígenas, geralmente, os jovens casam-se cedo, na faixa etária entre 15 a 20 anos, “porque quem passou dos

20, já virou titia (risos)”. Para ela, essa tem sido uma das dificuldades para a entrada de mais jovens na universidade. “Na UFBA a gente tem pouco estudante, mas quando você vai ver a maioria dos jovens já são casados e eles não querem sair de lá, largar a família deles pra vir pra Salvador”, o que sempre é associado ao surgimento de novas dificuldades, já que passarão a ter mais responsabilidades, devido aos filhos que são ainda crianças, tendo também “essa questão cultural, e também a questão econômica, tudo envolve uma coisa só”.

Para Meruca, mãe de Anari, os estudos orientam as jovens indígenas para outras escolhas, “porque a maioria das meninas elas queriam saber de namorar, ter filhos, não importando de estudar. Então foi um [exemplo] para as que [querem] tomar uma atitude, ‘eu vou estudar, vou fazer um sacrifício e vou estudar’. E tem umas lá em Barra Velha mesmo que já teve filhos, às vezes tem um filho, e dizem ‘--ah! Não vou continuar a estudar’. Então, eu acho que foi um alerta, porque a gente sem estudo, nós não somos nada”. Meruca recorda que quando sua filha Arissema resolveu casar, alertou ao futuro marido que o casamento não deveria impedi-la de estudar, que ele não deveria ter ciúme se ela quisesse continuar os estudos. Arissema cursava comunicação na UFBA, mas “trancou o curso” após o casamento.

Anari, a outra filha, solteira, tem se preparado para a seleção de doutorado, em face do que Meruca se mostrou um pouco preocupada, sob a justificativa de que ao prosseguir os estudos, ela não casaria. Diante da atitude resoluta da filha, não lhe restou outra alternativa senão “... vamos ver no que vai dar. Ela tá pra lá, de vez em quando eu estou falando com ela, mas é isso mesmo, se ela quer estudar tem que deixar”.

### **3.9 Morar em Salvador e a violência de cada dia**

A vida em Salvador, de algum modo, causa estranheza aos jovens estudantes indígenas, uma estranheza de várias ordens. É estranha e difícil a ocupação do espaço, pois, embora sejam oriundos de aldeias urbanas, em sua maioria, não estão acostumados a esta dinâmica de trânsitos, deslocamentos e moradias, com a qual passam a se deparar. O

estranhamento também se manifesta no relacionamento com as pessoas, para as quais, regra geral, eles são invisíveis, já que prevalece profundo desconhecimento quanto à história, cultura e práticas indígenas, que os estudantes identificam como um “choque cultural”. Eles consideram, igualmente, as consequências psicossociais da alteração de moradia e de outros hábitos causadas pela migração estudantil.

Com a vivência cotidiana na cidade, vão sendo suscitadas novas apreensões e descobertas outras facetas da cidade. O contraste entre a aldeia e Salvador é constituído pelas diferenças observadas entre o modo de vida de lá e o modo de vida citadino. Os costumes relacionados à alimentação, moradia, lazer, relação com a natureza, formas de sociabilidade parecem dar forma a esse contraste, que não se manifesta, contudo, univocamente, mas mediante diversas percepções de Salvador.

Surpreendentemente, para os estudantes oriundos de Coroa Vermelha, a violência característica das metrópoles sul americanas e o envolvimento com o tráfico de drogas já não são mais tão distantes assim. A ideia de uma aldeia como um lugar fechado, intocável, já não se sustenta. Em Salvador ou em Coroa, o convívio com a violência é uma realidade. Nos relatos que registrei e nas observações que fiz diretamente em Coroa Vermelha, tomei consciência de que o que lá transcorre é um complexo problema que envolve segurança e saúde públicas, decorrentes do descentramento do narcotráfico. Não há ainda, todavia, dados oficiais sobre o consumo e a presença do tráfico nas aldeias. Mas ele afeta, gravemente, a população de Coroa Vermelha. Por diversas vezes, estudantes pataxós relataram os constantes constrangimentos que a população indígena local sofre com a presença do tráfico, o que passou a gerar um estado quase permanente de agressões desmedidas contra os índios, estejam envolvidos com o tráfico ou não. A “banalidade do mal”<sup>87</sup> passa a também reger as

---

<sup>87</sup>Em sua obra Hannah Arendt aborda o problema do mal, por meio de uma perspectiva política e não moral ou religiosa. “O tema do mal, em Arendt, não tem como pano de fundo a malignidade, a perversão ou o pecado humano. A novidade da sua reflexão reside justamente em evidenciar que os seres humanos podem realizar ações inimagináveis, do ponto de vista da destruição e da morte, sem qualquer motivação maligna. O pano de fundo do exame da questão, em Arendt, é o processo de naturalização da sociedade e de artificialização da natureza ocorrido com a massificação, a industrialização e a tecnificação das decisões e das organizações humanas na contemporaneidade. O mal é abordado, desse modo, na perspectiva ético-política e não na visão moral ou religiosa” (Aguiar, 2010).

relações com o tráfico e com as forças que o reprimem, na aldeia, com adolescentes e jovens sendo executados constantemente. Violência que também já afeta a vida escolar, com turmas que ao final do ano passam a ser compostas, em sua maioria, por adolescentes mulheres, por força do aliciamento, pelo tráfico, dos adolescentes masculinos, conforme o relato de uma professora indígena.

Em Salvador, o contato com a violência urbana será também um risco para os estudantes. Para João Paulo, estudante pankararu do curso de direito, esse fenômeno representa o principal ponto negativo de morar em Salvador. O risco principal é o de assaltos, muitos já tendo sofrido roubos e furtos, principalmente de aparelhos celulares. Um episódio tenso ocorreu com um estudante pataxó recém-chegado, oriundo da aldeia Barra Velha, que foi morar no Engenho Velho da Federação, um bairro muito populoso, cujo nome se deve à presença de engenhos de cana-de-açúcar durante o período escravocrata. Em sua primeira semana na cidade, o estudante pataxó foi assaltado, sendo levado o telefone celular. Ao chegar em casa, descobre que o assaltante é seu vizinho, que o reconhece e passa a cobrar-lhe explicações por estar morando naquele local, pois o dava como um “olheiro” da polícia. Após alguns minutos de conversa tentando convencer o assaltante de que não era um “olheiro”, lembrou-se de dizer-lhe que era amigo de outro estudante indígena morador do mesmo bairro, e conhecido na localidade como “índio”, o que funciona como uma “senha” para afastar os delinquentes. No dia seguinte o estudanteresolveu deixar o bairro.

A violência policial é uma outra face da insegurança pública que também ameaça a esses jovens, tal como ocorre em todo o Brasil. Recentemente, em Feira de Santana, a segunda maior cidade do estado que fica aproximadamente a uma hora de Salvador, estudantes indígenas das etnias fulniô e pataxó hãhãhãe, estabelecidos na residência universitária da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sofreram uma violenta abordagem policial no local conhecido como Centro Social Urbano, por estarem fumando seu cachimbo ritual, denominado “chanduca”. Dois policiais os abordaram de maneira extremamente violenta e preconceituosa, e quando

---

ficam sabendo que se tratava de indígenas e estudantes, um dos policiais diz: -- “Que eu saiba, índio vive no mato [...] Índio que vive fora da aldeia vira um cidadão normal, como qualquer outro”. Com a chegada de outros colegas, a abordagem termina, não sem antes haver uma nova manifestação de violência e preconceito: -- “a vontade que eu tenho é de dar um tiro na testa de cada um de vocês, gente como vocês que atrasam o estado, não contribuem em nada. E tenham um bom dia!” (ênfases adicionadas).

Os jovens estudantes indígenas estão, pois, vulneráveis aos desmandos da polícia e à violência urbana que atinge, indistintamente, a todos, mas especialmente aos jovens negros. Em contrapartida, a vida que os indígenas mantêm em Salvador os protege, em parte, de algumas situações. Prevalece, entre eles, uma atitude disciplinada em relação aos estudos, às atividades familiares e religiosas. A maioria não ingere bebidas alcólicas, nem frequenta lugares noturnos, como bares, boates e shows. Percebo, ademais, que eles têm vínculos fortes com as igrejas que frequentavam nas suas aldeias. Geralmente são igrejas evangélicas, destacando-se a frequência às igrejas Adventista do Sétimo Dia, Universal e Batista. Ir à igreja, aos fins de semana, é uma das diversões praticadas por esses jovens, conjuntamente com visitas aos amigos e idas aos shoppings centers.

A questão da violência tem sido uma preocupação para a juventude indígena em toda a América Latina, tal como ressaltado na Declaração Política da Juventude, elaborada no VII Econtro Continental de Mulheres Indígenas das Américas, que ocorreu na Guatemala, em 2015.

Hay necesidad urgente de promover políticas específicas, eficaces e integrales para la erradicación de todas las formas de violencia como las que atentan contra nuestros territorios, recursos naturales, nuestros cuerpos y espíritus, la pervivencia como pueblos y culturas. Y especialmente las que ponen en riesgo la continuidad de las generaciones futuras, poniendo atención a los problemas como la militarización, desplazamiento, migración, explotación laboral infantil y juvenil, la trata, el abuso sexual contra jóvenes y niñas y niños, el feminicidio y la permanente discriminación y racismo a las que están expuestos los jóvenes indígenas, y casos de suicidio que aumenta progressivamente<sup>88</sup>.

---

<sup>88</sup> Disponível em: <http://ecmia.org/images/ecmiapdf/VIENCUENTROJuventudECMIA.pdf>. Acesso em: 29/11/2015.

### 3.10 A Ocupação da Cidade e as Políticas Públicas e de Permanência na Universidade

A vida na cidade requer que as populações indígenas nela inseridas priorizem suas demandas, a exemplo de moradia, educação e saúde. Um dos pontos de mobilização dos povos indígenas nas cidades é justamente a questão do atendimento à saúde, que, devido à falta de clareza jurídica, ainda enfrenta muitos obstáculos por parte dos órgãos responsáveis, o que tem levado muitos povos a se organizar, de forma autônoma e em parceria com órgãos públicos e sociedade civil a fim de construir políticas públicas que deem conta das novas especificidades, como aquela acarretada pelo deslocamento rural/urbano. Embora, de acordo com a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA)<sup>89</sup>, a determinação seja a de assistir somente indígenas de aldeias reconhecidas pela FUNAI, os que passam a viver em centros urbanos, fora da TI, deverão ser atendidos pela rede pública convencional (Carvalho, 2007, *apud* Albuquerque 2011).

Uma grande dificuldade para o atendimento aos indígenas nas cidades é o problema de como reconhecer quem é ou não indígena. O modelo mais conhecido para remediar esse conflito vem sendo aplicado em São Paulo, pelos Pankararu do Real Parque. Tal modelo preza pelo conhecimento de suas redes de parentesco, os contatos deles com outros povos é usado pela FUNASA para conseguir identificar esta população que vive espalhada pela cidade. Além dos próprios Pankararu, a associação que os representa em São Paulo, a SOS-CIP, também cadastrou os demais indígenas oriundos do nordeste (Carvalho, 2007, *apud* Albuquerque, 2011. p.72).

Com a vida de índio “des-aldeado”, devido à migração temporária para realização de estudos, os estudantes não têm acesso à saúde diferenciada em Salvador, utilizando, então, os serviços de saúde prestados pela UFBA, SUS (Sistema Único de Saúde) ou atendimento particular. Na avaliação dos estudantes, o serviço público de Salvador é mais inferior ao da aldeia, e chegam a afirmar que “não [lhes] é permitido ficar doente em Salvador”,

---

<sup>89</sup> Através dos Decretos 7.335 e 7.336 de 19/10/2010, a responsabilidade da saúde indígena foi transferida da FUNASA para a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), transferindo as ações da saúde indígena ao Ministério da Saúde por meio das subdivisões em Departamento de Gestão de Saúde Indígena, Departamento de Atenção à Saúde Indígena e Distritos Sanitários Especiais Indígenas.

frente às dificuldades de assistência médica. Essa é uma questão relevante, que tem mobilizado os indígenas no sentido de obter reconhecimento e garantia dos seus direitos diferenciados ao se deslocarem para a capital. Muitas vezes a saída tem sido recorrer a organizações e associações, como forma de criar instrumentos legais que os representem, junto ao poder público, como uma comunidade indígena fora de uma Terra Indígena (TI) (Albuquerque, 2011). De acordo com a SESAI, só serão assistidos os indígenas aldeados em suas comunidades, não os podendo legalmente assistir quando estão fora<sup>90</sup>. Algumas lideranças têm defendido que os estudantes indígenas, a rigor, não estão fora das aldeias, mas apenas, temporariamente, distantes.

A adaptação à cidade constitui, pois, um grande obstáculo a ser superado, cotidianamente, avaliada, porém, positivamente, em face da possibilidade de vivenciar outras experiências culturais e trocar informações, expandindo, assim, a percepção, em um movimento em que ao mesmo tempo que aprendem também ensinam, em uma “verdadeira troca de saberes”, como afirma a estudante Vanessa. Uma outra relatou a sua perplexidade ao andar de ônibus por Salvador, passar por avenidas e grandes prédios que contrastam, tão fortemente, com as suas lembranças da infância na aldeia.

Os bairros da Federação e do Canela, de classe média, e o Engenho Velho da Federação e o Alto das Pombas, mais populares, têm sido os preferidos para moradia pelos estudantes, por estarem próximos aos *campi*. A UFBA não tem residência estudantil para estudantes indígenas, e até então não houve nenhuma experiência de ocupação, por eles, desse espaço institucional. O que ocorre é o aluguel de casas, que costumam ser partilhadas entre estudantes da mesma família e a comunidade, geralmente. Os aluguéis variam entre R\$ 600,00, para casas, e R\$ 1.500,00, para apartamentos (incluído condomínio). A maior parte do *campus* da UFBA fica localizada nessa região da cidade, o que explica a preferência pelo local, cujo deslocamento se faz a pé, para muitos outros *campi*, localizados no entorno.

---

<sup>90</sup>Albuquerque (2011, p. 186) conta que após o reconhecimento por parte da FUNAI dos Pankararu do Real Parque enquanto uma população indígena migrante (desaldeada) residente em São Paulo, a FUNASA realizou cadastro dessa população para atendimento médico, mediante o PSF Indígena.

A proximidade facilita o contato entre eles, em determinados momentos, como os de lazer, nos fins de semana. Vale ressaltar que, por ocasião do ingresso, não existe, por parte da universidade, uma política de acolhimento diferenciada para os estudantes indígenas. Eles serão apenas apoiados, mais diretamente, pela PROAE<sup>91</sup>.

A PROAE-UFBA possui alguns auxílios que contribuem para a permanência dos estudantes na universidade, apoiando-os a partir da análise do perfil e das suas necessidades específicas, para que haja uma melhor condução do percurso acadêmico. Os auxílios são voltados para aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou que apresentem dificuldades de outra ordem, passíveis de colocar em risco a permanência na universidade. A PROAE dispõe de uma linha de auxílio que compreende desde bolsa acolhimento (auxílio financeiro nos dois primeiros meses de ingresso, no valor de R\$ 400,00, para estudantes em situação de vulnerabilidade social); serviço de residência universitária e de hospedagem (espaços mantidos pela universidade para moradia de estudantes que não tenham residência em Salvador, garantidas três refeições diárias); auxílio moradia (repasse financeiro mensal no valor de R\$ 400,00 e mais R\$ 150,00 para o auxílio café da manhã para estudantes que não tenham residência em Salvador); bolsa de apoio aos estudantes com deficiência (auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 para contribuição nas despesas referentes à aquisição de material específico); serviço de alimentação (garantia de duas refeições diárias no Restaurante Universitário); auxílio transporte (auxílio no valor de R\$ 84,00, visando subsidiar despesas com deslocamento).

Devido à grande procura, esses auxílios representam um “bem limitado”, sendo bastante disputados pelos estudantes em situação de

---

<sup>91</sup> De acordo com a UFBA, os auxílios geridos pela PROAE-UFBA devem contribuir para a permanência dos estudantes na universidade, visando acolher, integrar e apoiar o cotidiano da vida universitária, ao reconhecer e viabilizar direitos necessários para o enfrentamento das adversidades sociais e para colaborar com os processos de aprendizagem do corpo discente. Os auxílios e benefícios da PROAE estão em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo decreto Nº 7.234, de 2010, que estabelece que todos os estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior têm direito a ser assistidos, observando as necessidades e perfis de cada grupo, especialmente aqueles oriundos da rede pública de ensino, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, incluindo ainda os estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas (<https://www.ufba.br/noticias/comunicado-ao-estudante-em-fase-de-inscri%C3%A7%C3%A3o-no-sisu>). Acesso em: 20/10/2015).



vulnerabilidade sócio-econômica. Com os estudantes indígenas não é diferente, geralmente acionam os auxílios do bolsa acolhimento, no primeiro mês que chegam a Salvador, do Restaurante Universitário e do auxílio transporte. Como existe uma forte concorrência para o serviço de residência e hospedagem, com uma longa fila de espera, nenhum estudante morou na residência universitária nesses dez anos de ações afirmativas da UFBA.

Estes auxílios representam, inquestionavelmente, uma significativa colaboração para a permanência dos estudantes universitários, não obstante ainda estejam bastante aquém do rol de necessidades desse público. No caso dos estudantes indígenas, a ausência de uma residência universitária específica gera mais um fator de ponderação sobre a vinda para estudar na UFBA: praticamente para todos os estudantes cotistas aldeados que aceitaram o desafio, esta foi a grande prova de fogo: conseguir um local de moradia na capital. Este tem sido um dos principais pleitos dos estudantes indígenas que passaram pelas três gestões da UFBA, durante os dez anos do programa.

A exemplo de outras universidades, como a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade de São Carlos (UFSCAR), o desejo dos estudantes indígenas é que possam ter um local de residência passível de ser compartilhado com seus parentes. Quando perguntados sobre a importância de uma residência indígena, mencionam o fato de terem hábitos culturais específicos, como a realização de rituais (toré, auê), cultivo de pequenas plantações, criação de pequenos animais. Citam também as visitas dos parentes e a realização de festejos. Apesar do pleito e da sinalização positiva, por parte de representantes institucionais, de construção de uma residência universitária indígena, tal não deverá se concretizar a curto prazo, dado que a UFBA atravessa uma severa crise, não havendo disponibilidade de local e recursos.

Em 2013, com o Programa Bolsa Permanência<sup>92</sup> (PBP), os estudantes indígenas passaram a dispor de certo conforto material e estabilidade com relação à moradia. O aluguel de casas compartilhado com os estudantes parentes continuou a ser realizado, agora com um pouco mais de

---

<sup>92</sup>O Programa de Bolsa Permanência (PBP) foi criado pela Portaria nº 389 para estudantes de baixa renda, indígenas e quilombolas que façam cursos de graduação em universidades federais.

comodidade. A bolsa concedida pelo Programa para estudantes indígenas e quilombolas, no valor de R\$ 900,00, pode ser acumulada com outras bolsas ou auxílios. Os estudantes da UFBA geralmente acumulam esse valor com valores percebidos em estágios nas suas áreas de formação ou em outras bolsas, como o bolsa PET, o que torna a permanência em Salvador<sup>93</sup> menos aflitiva. Para João Paulo “quanto mais recurso financeiro o aluno consegue, mais melhora sua qualidade de vida na universidade, e, como consequência, seu desempenho acadêmico”. Ele ainda afirma que os estudantes indígenas e quilombolas não têm conseguido acumular o auxílio moradia da UFBA, sob a justificativa de que já recebem a bolsa permanência, o que lhe parece representar um veto aos direitos dos estudantes. A possibilidade de acumular a bolsa com outros auxílios tem produzido também novos hábitos de consumo, como a aquisição de cartões de crédito, de itens de vestuário e acessórios, em lojas de departamento, e aparelhos tecnológicos, como celulares e computadores, o que, para alguns, já tem gerado certo descontrole nos gastos.

Os programas de ações afirmativas das universidades, a rigor, deveriam ser compostos por ações que viabilizassem o acesso e a permanência. O que as experiências demonstram, todavia, é que a permanência, muitas vezes, torna-se um dos entraves a esses programas, pois as universidades não possuem uma estrutura que possa favorecê-la.

### **3.11 O Ritual de Passagem: a formatura**

De certo modo, a formatura representa o ritual de passagem para a vida adulta desses jovens estudantes. As fotos com cocar, visibilizando os vínculos de pertinência étnica e o dever cumprido, nas solenidades de formatura, tornaram-se clássicas. A conclusão do curso universitário culmina com a formatura, constituindo para os estudantes, familiares, amigos e toda a rede de convivência em Salvador, um grande momento de festa e consolidação de conquistas, que pode ser entendido como um ritual de instituição (Bourdieu, 1992). Assim também Paladino compreendeu a

---

<sup>93</sup> De acordo com a PROAE, a UFBA tinha em 2015 45 estudantes indígenas que recebem bolsa permanência.

formatura no ensino médio entre os estudantes Ticuna, que “marca a passagem à vida adulta, ao mesmo tempo em que coloca uma distinção entre os que atravessaram e os que não atravessaram esse processo” (p. 242).

A formação escolar na cidade encontra paralelismos com traços que Van Gennep (1960) identifica como etapas, seqüências ou períodos de um ciclo ritual que o indivíduo atravessa a fim de mudar seu status ou sua posição social: uma fase inicial de separação do seu status anterior ou de um conjunto de condições culturais, através da mediação de ritos preparatórios; uma fase liminar ou de margem durante a qual está sujeito a estritas proibições e regras e possui características ambíguas (que têm poucos dos atributos do passado ou do estado futuro); finalmente, a reintegração na comunidade ou a agregação a ela, já com seu novo status social (Paladino, 2006, p. 243-44).

Para Paladino, o período de estudos na cidade resultará para os indivíduos tanto em distanciamento físico dos parentes, como em afastamento das atividades cotidianas e rotineiras que praticavam na aldeia (2006, p. 244). Desse modo, no decorrer dos anos que viverão na cidade experimentarão uma condição transitória, com características próprias e, em certo sentido, bastante diferentes do que terão vivido no passado e poderão vivenciar no futuro. A etapa da qual estão se despedindo, está associada a privações de todas as ordens – econômica<sup>94</sup>, de sono (dorme-se pouco quando se é estudante universitário), de lazer e diversão, bem como de tempo para estar com a família.

Entre os ticuna, apesar de o rapaz ou a moça estar em idade de casar, a formação da família é adiada para “depois da formatura”, em geral entre os 20 e os 25 anos. Paladino observou alguns casos em que, embora as moças já tivessem passado pelo ritual da “festa da moça nova”, e, portanto, estivessem aptas ao casamento, os pais consideravam mais importante que se formassem no ensino médio, preliminarmente, não obstante a passagem pela festa garanta a entrada na condição de adulta, e, conseqüentemente, início da vida sexual/busca de parceiro. Nos casos

---

<sup>94</sup> Recentemente, recordei-me de Arissana e do seu longo cabelo, por ela cortado para vendê-lo, com o único fim de completar a mínima porção de dinheiro necessária para passar o mês. Constantemente, ouvi relatos dos percursos feitos a pé para economizar transporte.

observados, Paladino percebeu que em parte pela condição de “estudante”, essas moças permaneciam sendo tratadas como “irmãs crianças não iniciadas”, como se o processo de prolongamento da escolaridade adiasse a transição para a vida adulta (p. 247). O exemplo ticuna demonstra, expressivamente, que o parentesco e as organizações sociais dos povos indígenas são passíveis de adequação a novos arranjos naquelas situações avaliadas como oportunas aos seus interesses e sem, simultaneamente, que as suas instituições sejam abaladas, no âmbito de um processo de reflexão que não se confunde, absolutamente, com integração ou submissão à cultura hegemônica.

Muitos antropólogos têm destacado, há tempo considerável, que os povos tradicionais sabem adequar as suas instituições aos novos tempos, sem abalá-las ou desfigurá-las. Em 1958, ao desenvolver pesquisa entre os Mambwe, da então Rodésia do Norte (atual Zâmbia), William Watson afirmou que “Os efeitos do industrialismo e do trabalho assalariado sugerem que, no processo de mudança social, uma sociedade tenderá sempre a se ajustar às novas condições através das instituições sociais já existentes. Essas instituições sobreviverão, mas com novos valores, dentro de um novo sistema social” (Watson, 1958, p. 228 *apud* Sahlins, 1997, p. 54).

A formatura<sup>95</sup> é o coroamento de uma etapa existencial para os que passaram pela cidade e pela instituição universitária, que pode ser apreendida, como já referido, como um rito de instituição (Bourdieu, 1992), um ato que visa legitimar ou consagrar como naturais os limites arbitrários que separam os que por ele já passaram daqueles que ainda não o fizeram, instituindo, assim, uma diferença duradoura (Paladino, 2006, p. 249).

O rito torna-se exemplar, tanto internamente às comunidades, o que leva outros jovens a seguirem os passos dos instituídos, como dentro da

---

<sup>95</sup> “A formatura é o momento em que os estudantes mostram tanto para as suas “comunidades” quanto para os “brancos” que eles “conseguiram” e é muito importante no processo de se tornarem “alguém na vida”. Através da cerimônia e do diploma, eles afirmam que “mesmo sendo índios” são capazes de adquirir conhecimentos da mesma forma que os não indígenas. Depois de anos deixam a escola, tendo alcançado (na representação dos Ticuna) “outra visão”, “mais experiência e sabedoria”, “outros costumes”, a partir do esforço e da capacidade pessoais e através do “sofrimento” e do “sacrifício” atravessados exitosamente por eles. A reagregação do estudante que morou vários anos em uma ou mais cidades tem seu ponto culminante na festa que acontece geralmente na comunidade, quando do seu regresso” (Paladino, 2006, p. 250).

própria instituição universitária, no sentido de demonstrar que conseguiram superar os desafios e são vitoriosos, e agora dominam os códigos da instituição.

A conclusão do curso universitário é um significativo momento, até mesmo para os estudantes não indígenas, cotistas ou não cotistas, já que representa uma conquista que envolve os esforços e o empenho, monetário e emocional, de várias famílias, e que só serão recompensados no futuro. A formatura também significa, teoricamente, a “largada” para a mobilidade e ascensão social, preconizadas, mas nem sempre efetivadas, pela ideologia dominante. Daí que as festas sejam um momento de solenidade, uma espécie de reverência a um projeto de vida que foi concretizado. No caso dos estudantes indígenas trata-se, ademais, da conquista e ocupação de uma instituição nacional, carregada de simbolismo, equivalente a um processo de pacificação, no caso pacificação da universidade, o que, na linguagem indígena, significa a representação simbólica da sua relação com a instituição. Por outro lado, podemos supor que o momento reforça o êxito das políticas de reconhecimento e distribuição de direitos, do projeto de inclusão da universidade.

Os pais nutrem um grande orgulho pelos parentes formados. Evoco, mais uma vez, Dona Maria, mãe de Juliana e Rutian, que expõe, na sua barraca de artesanato em Coroa Vermelha, as fotos dos formados. Paladino também percebeu, entre os ticuna, a expressão de um reconhecimento altivo direcionado a todos aqueles que alcançaram nível mais elevado de escolarização.



Defesa da dissertação de mestrado de Anari e Arissana Braz.



Pais de Anari e Arissana na defesa da dissertação



Formatura Washington Amporã



Formatura de Rutian Santos



Formatura de João Bernardo



Formatura de João Bernardo



Formatura de João Bernardo



Formatura de Sirlene Lopes



Formatura de Sirlene Lopes

As fotos remetem a autora desta tese à construção de imagens sobre o Brasil por artistas, cronistas, viajantes e cientistas estrangeiros, que percorreram o território brasileiro a partir do século XVI. O acervo iconográfico elaborado nesse período reflete, em sua origem, acima de tudo, a construção da identidade europeia, apontando os modos como culturas tão distintas, como a europeia e a americana, foram por eles apreendidas (Beluzzo, 1996). A tradição da pintura portuguesa inscreveu por diversas vezes a figura do índio no cenário europeu (*Ib.* p.7). Ana Maria Beluzzo observa que em imagens como a intitulada “A Adoração dos Magos”, a figura indígena, com cocar e flecha tupinambá, está vestida de modo a respeitar “as convenções da pintura e a se comportar de acordo com o decoro religioso”, na presença de um dos magos que vêm presentear e adorar o filho de Deus (*Ib.*). Desse modo, a imagem cumpre a função de apresentar o indígena (que reconhecemos pelo cocar) na lógica assimilacionista que percorrerá toda a história do Brasil. As fotos das formaturas contemporâneas, por outro lado, promovem outra leitura, i.e, a apropriação de espaços e de rituais não indígenas, nos quais o cocar pressupõe que as experiências escolares têm um sentido diferenciado para o representante indígena.



## CAPÍTULO IV – Dez Anos de Presença Indígena na Universidade Federal da Bahia

O título da tese foi extraído da fala de um estudante tuxá, Brendo Neves, que em uma das várias reuniões nas quais conversávamos sobre a participação deles na universidade, pronunciou a frase “— Passou? Agora é luta!”, na tentativa de sintetizar, mas de também prever, o que seria o percurso universitário, muitas vezes pleno de obstáculos, dos estudantes ingressos. O termo *luta* para os povos indígenas do nordeste brasileiro parece quase constitutivo do seu processo de construção identitária. Afinal, são séculos de luta, no decorrer dos quais nada lhes foi fácil. Luta, sobretudo, para o reconhecimento das suas identidades e manutenção dos territórios, como é o caso dos povos tuxá<sup>96</sup> e pataxó, que ainda vivenciam verdadeiras batalhas para a garantia dos seus direitos constitucionais. Ao estudar a escola indígena no mestrado, e tentar compreender, mediante as próprias concepções nativas de identidade, as formulações sobre *ser índio*, na tentativa de entender a diferenciação existente entre índios e nãoíndios, e tomando essa diferenciação como uma chave interpretativa da educação indígena diferenciada, me deparei, novamente, com fortes menções à luta, como um dos pressupostos para a construção da identidade pataxó.

A luta pelos direitos originários ao seu território e à manutenção da sua cultura é interpretada enquanto categoria unificadora das representações nativas que foram compartilhadas através de um passado e de uma história únicos. Luta, pois, no sentido de que tudo o que eles conseguiram não foram dádivas, foram conquistas, conquistas a duras penas, com toda a luta (Souza, 2001, p. 42).

---

<sup>96</sup>Com a construção da Usina Hidroelétrica de Itaparica pela Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF) começam as negociações e a transferência das famílias Tuxá da velha Rodelas, em 1980, para a nova cidade, com o desencadeamento de uma série de transformações sócio-culturais e econômicas na comunidade. A inundação causada pela barragem atingiu os municípios de Chorrochó, Rodelas e Glória, no estado da Bahia e Belém do São Francisco, Floresta, Petrolândia e Itacuruba, no Estado de Pernambuco. Após quase vinte anos do deslocamento para a nova aldeia, na nova cidade de Rodelas, o povo Tuxá encontra-se em condições de produção e reprodução social em patamares inferiores à encontrada antes da construção da barragem de Itaparica (Salomão, 2006 apud [http://www.anai.org.br/PRJC/?page\\_id=8](http://www.anai.org.br/PRJC/?page_id=8)).

Entre os povos indígenas na Bahia, a noção de luta, muito frequentemente acionada, caracteriza-se pelo seu caráter coletivo, portanto supraunitário, e forjador, particularmente no caso da luta em torno da terra, de um ethos rigorosamente disciplinador. O termo evoca, assim, a acepção utilizada por Max Weber de uma relação social cujas ações se orientam pelo propósito de impor a própria vontade contra a resistência do ou dos parceiros (Weber 1991, p. 23-4).

John Comerford afirma que na região por ele pesquisada, Santa Maria da Vitória/BA, o termo luta é amplamente usado pelos trabalhadores da região para caracterizar o cotidiano de trabalho dos pobres. Neste discurso, o trabalho, visto como dimensão da luta cotidiana, aparece menos como um objeto de troca em um mercado de trabalho do que como um aspecto da dignidade e do valor de quem, ao buscar cumprir as responsabilidades em relação à sua família, enfrenta todo tipo de dificuldade. Neste sentido, *luta* é nitidamente associada à noção de sofrimento e oposta a noções como preguiça (ou noções correlatas) (Comerford, 1999, p. 19). Por outro lado, o termo assume um significado distinto no contexto dos conflitos entre camponeses e proprietários de grandes extensões de terras na região. Palavra central nas narrativas desses conflitos, aponta para enfrentamentos concretos e prolongados, com múltiplos “episódios”, alguns dos quais envolvendo violência física. *Luta* adquire, neste contexto, um sentido ético e também “épico”, em narrativas nas quais pessoas (inclusive aquelas que fazem as narrativas) e *comunidades* mostram seu valor através da resistência para manter o seu espaço, geralmente diante de agentes considerados pelos camponeses como muito mais poderosos do que eles. Essas narrativas são também uma denúncia de rupturas de códigos de convivência e do desrespeito a valores morais e a “direitos” – concebidos em termos legais e também morais. São também uma reflexão sobre o sentido da *comunidade*, da *união* e, novamente, do *sofrimento* – que assume, nesse contexto, um caráter mais imediatamente coletivo, ainda que mais localizado (o sofrimento dos membros de uma determinada *comunidade*, ao invés de todos os *pobres*) (Comerford, 1999, p. 20).

Apreendido comparativamente entre os trabalhadores de Santa Maria da Vitória e entre os povos indígenas na Bahia, o termo luta usado nos dois

contextos aproxima-se pela associação à noção de sofrimento e oposição à noção de preguiça, interpretada entre os Índios como ausência de compromisso com a comunidade, de inobservância ao dever de união em relação ao coletivo. Os sentidos épicos e éticos estão, igualmente, presentes nos dois casos.

O ingresso na universidade também será marcado pela luta, a “luta pelo diploma e o diploma para a luta”. A exemplo de muitos intelectuais indígenas que estão na luta pelos direitos indígenas, tais como Gersem Luciano Baniwa, Rita Potiguara, Florêncio Vaz, Luiz Henrique Eloy, Rosani de Fátima Fernandes, Daniel Munduruku, entre muitos outros, percebo em meus interlocutores, aqui apresentados, o ativismo que tem caracterizado os militantes indígenas intelectuais. Considero que essa consciência crítica sobre o processo de escolarização que vivenciam, é o que faz a diferença, nessa passagem pela universidade. Ou, como afirma Antônio Carlos de Souza Lima (2013, p. 23),

Um convívio mais estreito com os movimentos indígenas mostra que no bojo do surgimento e da formação de um intenso ativismo, constitui-se uma intelectualidade de militantes indígenas que tem o potencial (pois tenta fazê-lo em múltiplas escalas) de transformar as relações entre o Estado e as suas coletividades. Tal intelectualidade militante tem buscado pensar e propor relações com os “mundos dos brancos” e vem se formando no bojo da luta política tanto quanto de universidades e faculdades não indígenas, produzindo sínteses e interpretações que buscam espelhar as orientações vindas de suas coletividades de origem. Com todas as limitações e contradições, tais sínteses apresentam uma fina percepção do que são esses “mundos dos brancos” e do que é o Estado Nacional. No limite, esses intelectuais militantes podem ser capazes de reconhecer aspectos positivos e negativos tanto das coletividades indígenas quanto nos espaços não indígenas, estabelecendo bases mais sólidas para a luta política e alianças nas quais os indígenas demonstram estar dotados de bases sólidas para a conquista da real autonomia.

Desse modo, decidi, neste último capítulo, fazer uma apresentação e descrição do que representaram os dez anos de ingresso dos estudantes indígenas na UFBA a partir da sua percepção. As falas aqui apresentadas foram produzidas ao longo de entrevistas, como também em eventos dos quais eles participaram ou organizaram, a exemplo de debates, seminários,

simpósios e mesas redondas. A intenção é examinar, pois, como o Programa de Ação Afirmativa é avaliado pelos estudantes indígenas, em curso e egressos. Para alcançar tal feito, os depoimentos dos interlocutores que “escolheram<sup>97</sup>” participar dessa parte da tese, já que a elaboração foi sendo produzida à medida que os relatos sobre a experiência na UFBA foram se insinuando em variadas circunstâncias, teve como suporte metodológico a etnometodologia (Coulon, 2008) e a autoetnografia (Strathern, 2014; Velasco, Rada, 2009), numa valorização das subjetividades dos atores envolvidos e da nossa interação, especialmente quando eu também fazia parte das atividades desenvolvidas, não apenas enquanto pesquisadora, mas, sobretudo, enquanto colaboradora. Desse modo, o presente capítulo é uma tentativa de compreender a presença desses estudantes na UFBA, por meio da rede de interações estabelecida nos mais variados espaços da universidade e da cidade, sob a suposição de que “a vida social cria-se constantemente, através das ações práticas dos membros” (Ib., p. 12), e estas serão boas fontes para a interpretação da realidade investigada.

Alain Coulon (2008), em seu estudo sobre a condição de estudante e a entrada na vida universitária na Universidade de Paris 8, analisou como o aluno deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e a assimilar suas rotinas. Para ele, este ingresso pode ser analisado como uma passagem, no sentido etnológico do termo, considerando três tempos:

o tempo do estranhamento, ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar;  
o tempo da aprendizagem quando ele se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz;  
e, por fim, o tempo da afiliação que é o do manejo relativo das regras, identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las (Coulon, 2008, p. 32).

O aprendizado do “ofício de estudante universitário” requer afiliar-se à universidade, tanto do ponto de vista institucional como do ponto de vista intelectual (Coulon, 2008). O que constatei na pesquisa com os estudantes

---

<sup>97</sup>A ideia dos interlocutores que escolhem participar do texto etnográfico é para expressar certa espontaneidade ao construir a narrativa, em uma tentativa de valorizar, ao máximo, o protagonismo dos agentes e pautar a descrição/interpretação segundo o que consideram ter sido mais significativo para eles.

indígenas que acompanhei, é que esses três tempos são significados com particularidades étnicas, e que o seu domínio definirá a maior ou menor adesão à vida universitária. Veremos, a seguir, como tem sido vivenciada e resignificada a presença indígena em suas diferentes etapas.

#### **4.1 Quando Tudo Começou**

O ingresso, em 2005, de duas estudantes indígenas pataxós, as irmãs Anari e Arissana Braz, reverberou na comunidade como uma espécie de “mito fundador” de uma nova etapa nas relações entre um povo indígena e o estado brasileiro, através da Universidade Federal da Bahia. Afinal, depois de 55 anos de existência, a instituição acolhia, em seu corpo discente, os três primeiros indígenas no ensino universitário.

A notícia ganhou ainda maior visibilidade quando os dois principais jornais de Salvador elaboraram matérias sobre a inserção das estudantes, destacando o pertencimento indígena e as prováveis dificuldades que iriam enfrentar, devido a então ausência, na UFBA, de uma política de assistência e permanência diferenciada. Ainda hoje essas matérias são citadas como marco desse rito de passagem, registro de acesso a uma nova categoria e posição social. Tal feito funcionou como decisivo incentivo para outros estudantes que ingressaram na UFBA, na sequência. “As meninas prepararam o caminho, hoje depois de muitas coisas que elas lutaram e muitas [conquistas] que elas não desfrutaram, nós queremos fazer o mesmo para os demais que virão” (Samara Carvalho, estudante pataxó do curso de direito).

---

Sáb, 19/04/2008 às 09:18 | Atualizado em: 19/04/2008 às 16:36

### Para populações indígenas, educação é instrumento de mudança social

Saymon Nascimento, do A Tarde On Line    Fernando Amorim / Agência A Tarde



Anari quer usar conhecimento para ajudar índios

**Fonte: Jornal A Tarde, 19/04/2008.**

Em um passado recente, Anari recordou que mesmo com uma população de cerca de dez mil pataxó, em 2001, havia apenas um estudando em Mato Grosso<sup>98</sup>, na primeira licenciatura intercultural indígena do Brasil para formação de professores, e resalta a importância da formação, em assuntos culturais, nas licenciaturas para professores indígenas. Cinco anos transcorrem e, em 2005, ingressaram as duas primeiras estudantes indígenas pataxós, pelo sistema de cotas da UFBA. “-- Aí tem algum pataxó estudando?”, alguém perguntava. “--Tem uma parente estudando lá na Universidade Federal da Bahia”, era a resposta, durante certo tempo. Atualmente são 53. “Naquele tempo quando entrei só tinham duas, já tem quase trinta estudantes indígenas, isso pra gente também já é significativo. E no contexto nacional, hoje, a gente tem um cenário mais ou menos, não

---

<sup>98</sup>O Projeto de Formação de Professores Indígenas (3º Grau Indígena), da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), teve início em 2001, abrindo vagas para o curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas. O Projeto foi uma das ações elaboradas pelo Conselho de Educação Escolar Indígena - CEI/MT, que se constituiu num espaço de discussão, reflexão e luta pela educação escolar indígena entre as instituições de educação do estado (Disponível em: <http://indigena.unemat.br/>. Acesso em: 15/10/15). Jerry Adriane Santos de Jesus, da etnia pataxó, fez parte da primeira turma, graduando-se em ciências sociais.

tenho dados precisos, cerca de 8 mil estudantes indígenas nas universidades públicas no Brasil inteiro”<sup>99</sup>.

As relações que os professores indígenas já mantinham com a universidade, de alguma forma, propocionaram a motivação para o ingresso nessa instituição e para a escolha dos cursos. Foi o que aconteceu com Arissana Braz.

Lembra quando o pessoal da ANAI veio aqui fazer o livro Pataxó ‘História e Resistência Pataxó’? Aí saiu o vestibular e falaram que ia ter cotas pra índios, a gente não sabia ainda o que era cotas, mas a gente imaginou que haveria vagas pra índios e aí alguém afirmou que tinha o curso de artes plásticas, acho que foi Jurema, e que seria interessante eu fazer. Aí na hora de inscrever tinha lá dois cursos: desenho plástico e artes plásticas. Achei que artes plásticas deveria ser mais amplo.

O contato de Anari com a UFBA foi semelhante ao de Arissana, através do curso de magistério indígena, que lhe propiciou contato com alguns professores universitários. “Pra mim tanto fazia entrar na universidade ou não, porque eu não entendia bem o lugar dessa universidade. Então, esse contato fez com que eu viesse conhecer a universidade e me interessar também. E aí acabou que depois do próprio curso dos professores indígenas a gente concluiu o curso e surgiu a demanda, uma demanda vai surgindo, vem outra. Porque a gente quer ampliar o ensino, a oferta de ensino básico, para o ensino médio e a demanda de formação também do ensino superior”.

Anari faz uma interessante reflexão sobre as escolhas iniciais dos cursos. Afirma que as primeiras demandas foram orientadas para a formação de professores, os primeiros a ingressar nas universidades devido à obrigatoriedade de terem ensino superior para atuar na sala de aula. Essa escolha também se explica em função da realidade das suas escolas, dado que, praticamente, quase todas as escolas indígenas, até o ano de 2000, só ofereciam ensino da primeira à quarta série (ensino fundamental), já que grande parte dos professores indígenas não tinha cursado o ensino médio

“Lá havia professores que só tinham cursado até a primeira e a quarta, porque justamente as nossas escolas só iam até a quarta série. E sair

---

<sup>99</sup> Esta fala Anari Braz proferiu no Abril Indígena da UFBA, em 2014, na Mesa Redonda “Diálogo e avaliação: ações afirmativas para indígenas no ensino superior”, com as participações de Ariádila Queiroz (Pataxó) e Sirlene Cau Lopes (Pataxó).

pra estudar fora, mesmo que em cidade como Porto Seguro, fica 100 km da nossa comunidade, mesmo assim era com dificuldade”.

Cabe ressaltar que a formação de profissionais com formação superior atende interesse dos povos indígenas de terem acesso a uma educação de qualidade de forma menos excludente. Para Anari Braz, a ideia de fortalecer a educação escolar em estreita observância com a tradição indígena e a valorização das suas práticas culturais, tem relação com a experiência negativa oriunda das escolas regionais. “Nós estávamos em Porto Seguro, trabalhandoem nossa escola, mas primeiro o livro informava que foi Cabral quem descobriu o Brasil. Como que um professor indígena, em nossas escolas, vai continuar contando essa história? precisamos contar outra versão. E a gente tinha nossa história, sabemos que nós, povos indígenas, estávamos ali. Então foi um processo de repensar nossa escola, repensar, de contar a nossa história. Então foi por isso que foi proposto o curso de formação específica. Pensando em cursos voltados para a questão da interculturalidade”.

Anari lembra que em Porto Seguro quase não havia faculdades particulares, em um momento em que os professores indígenas começaram a sentir necessidade de formação e decidiram-se por se inscrever em cursos à distância. Hoje, a escola de Coroa Vermelha é composta por professores com ensino superior obtido junto a essas faculdades particulares. Para ela, esta é uma situação preocupante, uma vez que considera tratar-se de uma formação “que veio de forma imprudente”, já que nos cursos de licenciatura promovidos pelas universidades públicas prevalece um diálogo voltado para pensar a educação que os povos indígenas querem, e que foi proposto no projeto das licenciaturas, o que não existe nos projetos pedagógicos das instituições de ensino superior privado.

Então, os professores indígenas inauguram o ensino superior pela primeira demanda, à medida que a nossa escola foi ampliando. Hoje, nós temos só três escolas do ensino médio, das 34 escolas indígenas que nós temos. Mas para a gente é grande coisa, porque os jovens indígenas que foram crianças, que passaram por nossa sala, hoje estão ingressando na universidade, pra gente isso é uma felicidade. Taquari mesmo estudou numa escola indígena, Samara, Juliana, chegaram a estudar e também passaram pelas mãos de professores indígenas, então pra gente é uma felicidade, e hoje eles já estão estudando. Ainda é pouco,



mas a gente espera que, com a universidade agora também criada lá em Porto Seguro [Universidade Federal do Sul da Bahia/UFSB], também federal, comece a ingressar mais jovens indígenas por ser mais próxima, porque também tem essa dificuldade da distância daqui, isso é o mais complicado (Anari Braz).

Atualmente, há, no Brasil 18 licenciaturas interculturais ofertadas pelas universidades, o que Anari Braz considera um avanço, uma conquista, pois à medida que foram se apropriando das escolas, os povos indígenas sentiram necessidade de assegurar acesso à formação dos seus professores no ensino superior, para que fosse revertida, positivamente, a qualidade das escolas indígenas. Ela observa que, a cada ano, tem percebido um crescimento e que, à medida que os estudantes indígenas entram nas universidades, também vão se apropriando desses espaços institucionais e fortalecendo-se enquanto coletivo e movimento.

Anari acredita que estamos vivenciando um cenário diferente, e que é preciso acompanhar esse processo, i.e., a mobilização por escolarização no ensino superior. Ao afirmar isso, relembra a trajetória de acesso à escola entre os pataxó, que tem como marco a década de 1980. “Assim para os povos indígenas, a escola também chegou tardiamente ou recentemente”. Reconhece que é nesse processo que se vem conquistando novas melhorias, e

dentro desse cenário da política dos povos indígenas no Brasil a gente percebe que em relação às políticas públicas, a questão da educação é uma das que tem mais avançado, embora ainda com muitas dificuldades, mas a gente percebe que a questão da educação, por um ponto, a gente tem conquistado desde a Constituição de 1988, o direito de nós, povos indígenas, [sermos o] que somos, e também o direito de ser contemplada a nossa diversidade, tudo isso garantido na Constituição Federal.

Anari salienta, ainda, que embora já se tenha um número considerável de estudantes e professores, é necessário promover o fortalecimento da educação básica nas aldeias. A situação das escolas indígenas ainda é de muita precariedade, nem todos os povos tendo conseguido o ensino médio

para suas comunidades, o que se estende para a realidade da região nordeste.

Hoje a gente tem poucas escolas, das 225, por exemplo, da região nordeste, que é, no caso, o meu pólo de consultoria, apenas cerca de 25 escolas têm o ensino médio, então a gente tem um desafio pela frente na educação básica.

De certo modo, o que os povos indígenas têm reivindicado, em todos os âmbitos, é o protagonismo nos processos de educação que lhes são atinentes. Anari recorda que, conforme o Censo Escolar de 2013, há no Brasil cerca de 3.050 escolas indígenas, atuando com cerca de 16.403 professores indígenas e 236.860 alunos indígenas matriculados em terras indígenas. O que parece pouco, diante da grandeza da situação escolar nacional, para os povos indígenas é um avanço. Para Anari, à medida que os povos indígenas foram se apropriando dos seus processos escolares, tem-se avançado. E um desses avanços foi, justamente, a inserção dos indígenas nas universidades, que, até então, era algo distante de ser concretizado. “Alguns anos atrás a gente falar de um pataxó na universidade, pra gente era uma novidade”.

Quando os egressos analisam o programa de ações afirmativas da UFBA, uma das críticas formuladas, no primeiro momento, é a ausência de informações sobre o que o ingresso representaria para os estudantes aldeados.

Quando a gente soube do programa de cotas, a gente não procurou saber direitinho das coisas e a gente achou que por ter o sistema de cotas teria bolsa, teria apoio, tanto de moradia, de tudo, mas aí foi na verdade que complicou as coisas, quando a gente chegou não tinha apoio. Na verdade, a universidade não pensou nisso, na permanência, pensou no ingresso, mas não pensou na permanência, não pensou que viria mais gente de outros lugares sem acesso nem moradia. Abriu cotas, aumentou o número de pessoas, e o número de indígenas e esses indígenas vêm, e a maioria vem de lugares longe que não Salvador, então falhou nisso. Por outro lado foi bom, porque não pensou nisso, abre as portas, depois avalia as consequências (Arissana Braz).

Com relação a morar em Salvador, para Arissana Braz esta não foi uma decisão sobre cujas consequências tenha pensado. Ser aprovada na UFBA representou uma mudança radical, já que significou morar em outra cidade, deixar a aldeia. “Eu, na realidade, eu não achava que ia passar, eu

não tinha expectativa de passar não, aí quando passei, eu falei: ‘E agora? Agora é ir’. Eu e Mazinho, a gente já tinha combinado que quem passasse iria”.

Sirlene Lopes, enfermeira e índia pataxó da aldeia Coroa Vermelha, foi aluna da Universidade Federal da Bahia e, hoje, assume o PSF indígena da sua comunidade. Para Sirlene, falar sobre as ações afirmativas é sempre um desafio, porque, quando retorna à universidade, percebe que mesmo que tenha avançado, ainda foi pouco. Mas não tem dúvida que avançou, tendo em vista o período em que entrou na universidade.

Eu entrei na segunda turma, vamos dizer assim [...] nós fomos colocando membros e os outros estão dando seguimento aí nessa luta. Aí então quando nós entramos na universidade não existia ações afirmativas, existia uma ideia, existia, vamos dizer, uma ilusão. Quando nós viemos pra cá, que nós passamos no vestibular, o vestibular foi uma dessas ações, já abriu as portas porque antes, quando estava na aldeia, nós não imaginávamos que um dia iríamos estar aqui na universidade, que nós seríamos universitários, chegar na aldeia e uma pessoa falar que era universitário, acabava sendo uma coisa de outro mundo (Sirlene Lopes).

Samara Carvalho, estudante de direito, ingressou na UFBA no que ela denomina de “quarta remessa”, em 2010, após, portanto, cinco anos de existência do Programa. Para ela é interessante proceder a um retrospecto dessa trajetória, desde o início, a partir de 2005, que foi o ano em que Anari e Arissana ingressaram. Até então ela nunca tinha ouvido falar em indígenas na universidade e, na comunidade, essa possibilidade era “coisa do outro mundo”, reconhecendo que é a partir de 2005 que vem sendo traçado esse histórico. Ela alude ao fato de a Universidade Federal da Bahia ter adotado um sistema de cotas considerado “bonito”, no papel, ter aberto as portas para o estudante indígena e o quilombola, abrindo as portas, portanto, para a diversidade, mas lança um questionamento sobre como fazer para que essa diversidade sobressaia. Durante todos esses anos de universidade, ela tem percebido travar-se uma luta dos índios dentro da universidade, desde os primeiros que entraram até os atuais, nesse sentido, uma luta solitária.

Sirlene, por seu lado, também recorda que não supunham que conseguiriam chegar ao ensino superior, o que considera um grande avanço, apesar das adversidades que ela relata ao lembrar-se e refletir sobre essa

questão. Para ela, as políticas públicas vêm promovendo a inclusão aos poucos e, no caso da UFBA, a inclusão vem sendo ajustada com a própria inserção dos estudantes no cotidiano universitário. Ressalta a escassez de recursos do programa, o que compele os estudantes a apelar para a solidariedade de parentes, amigos, colegas e professores.

Nós não tínhamos nada, a não ser nossas roupas, as pessoas que ajudavam a gente, os colegas, os professores na sala (...) Suzane e tantas outras, que foram nossos padrinhos e madrinhas. Então não tínhamos lugar para morar, nós não tínhamos bolsa e a gente ficava na ilusão de que teria, e foi muita luta pra gente conseguir apoiada FUNAI.

Para os primeiros estudantes, o diploma é sempre lembrado como o resultado de muita luta e sacrifício, no âmbito de políticas de permanência vulneráveis. “As meninas que vieram antes não tiveram isso, elas se formaram também lutando muito com a ajuda de diversos parceiros pra poder dar continuidade ao estudo na universidade”, relata Sirlene. O que fará da experiência na universidade, portanto, algo menos sofrido será o acesso às referidas políticas que assegurarão uma permanência amparada por certos recursos materiais. “A turma em que eu entrei já conseguiu a bolsa da FUNAI, que, na época, atrasava sempre. Então a gente ficava três meses sem, e no outro mês a gente recebia. Enquanto isso a gente tinha que se virar”. Para driblar o recebimento irregular da bolsa, os estudantes davam palestras, faziam apresentações, arrecadavam alimentos e compartilhavam a residência. Sirlene conta que, em algumas ocasiões, pensaram em desistir, pois os custos pareciam insustentáveis. Porém, esses pensamentos eram superados com a mobilização que sempre exercitavam: “Até pensar em fechar a reitoria com duas pessoas, a gente pensou (risos). Porque a raiva era tanta, a indignação era tanta que a gente “vai lá”, vamos tentar alguma coisa. Vai ter que funcionar”.

E várias vezes quando nós íamos à pró-reitoria de assistência estudantil, como as meninas foram várias vezes, não fomos contempladas com a bolsa, porque diziam que coisa de índio é com a FUNAI, então essa era a resposta que as meninas tiveram. Até que conseguimos um diálogo com o pró-reitor<sup>100</sup> na época, que foi o que, vamos dizer assim, se

---

<sup>100</sup> O pró-reitor naquela época era o professor Dirceu Martins.

sensibilizou pela causa, porque antes não tinha nada institucionalizado. Mas ele, vamos dizer assim, tinha uma boa vontade, ele disponibilizou a bolsa moradia pra gente (...) e cada estudante indígena que entrasse deveria ser contemplado com uma bolsa e a gente ia se virar no curso. Só que, com o tempo, outros índios foram chegando e isso não aconteceu, quando os outros iam chegando a gente dividia a bolsa com o que entrava. Então, se tinham sete, e chegasse mais dois a gente dividia aquela bolsa com esses dois pra poder permanecer na universidade.

Os primeiros anos do programa de ações afirmativas da UFBA foram, pois, marcados pela ausência de uma política de permanência efetiva que assegurasse a manutenção em termos de moradia, alimentação e transporte. Os estudantes tiveram que se manter com auxílios da bolsa da FUNAI, bolsa moradia e com outros recursos próprios, como a participação em editais para concorrer a outros auxílios.

A conquista das bolsas resultou de uma pressão por parte do movimento indígena e da FUNAI, porque, anteriormente, as bolsas obtidas por alguns dos estudantes indígenas provinham da FUNAI, “e como eles [a FUNAI] viram que não estavam conseguindo dar conta, então chamaram o Ministério da Educação para realmente, de fato, assumir as políticas de ações afirmativas voltadas também para os povos indígenas, criando, assim, a Bolsa Permanência”, resume Anari. Esta bolsa, exclusivamente para indígenas e quilombolas vinculados a universidades federais, tem um valor diferencial que assegura uma melhor permanência ao estudante. “A gente tem cerca de quase 900 estudantes indígenas na Universidade Estadual do Amazonas, mas não são contemplados, não podem ser contemplados com a Bolsa Permanência, e eles também têm dificuldades”. Anari lembra, então, da experiência do Paraná, que, a partir de um projeto de lei (14.995/2006) criado pelo governo estadual, passou a garantir reserva de vagas suplementares para indígenas nas universidades estaduais, com o auxílio de uma bolsa no valor de “R\$950,00 para os indígenas que são casados e para os solteiros, R\$670,00”.

A existência de políticas públicas que garantam programas específicos de bolsa é, sem sombra de dúvidas, um elemento fundamental à permanência, sob a forma de melhor segurança alimentar e de

moradia, desses estudantes. Nas universidades estaduais baianas, a exemplo da Universidade Estadual da Bahia, os estudantes indígenas têm enfrentado dificuldades. “Então, isso aí é uma das coisas que fazem muitos estudantes indígenas desistir dos cursos” (Anari Braz).

Maria Helena Fialho, Gustavo Menezes e André Ramos (2013) descrevem, no texto “O ensino superior e os povos indígenas: a contribuição da FUNAI para a constituição de políticas públicas”, como tem sido a participação do órgão para o ingresso e a permanência dos estudantes no ensino superior. Eles relembram que, no final dos anos 1980, a FUNAI era a única instituição responsável pela oferta de educação escolar indígena, época em que a demanda por ensino superior não chegava a 200 estudantes indígenas em todo o Brasil, sendo a assistência feita através de orçamento próprio, o que assegurava o pagamento de certos recursos como pagamentos de mensalidade, aquisição de material didático-pedagógico, hospedagem e alimentação em casa de estudantes (*ib.* p. 109). Nesse período, como já assinalado, o ingresso dos estudantes limitava-se a instituições privadas, situação só alterada a partir da década de 1990, quando há uma crescente procura por formação no âmbito da graduação, porém, contraditoriamente, também drásticos cortes nessa mesma década, com a FUNAI perdendo a prerrogativa da execução da educação escolar indígena<sup>101</sup> (*ib.*).

Para os autores, a falta de uma política nacional de educação superior para os povos indígenas fez com que a FUNAI continuasse a apoiar os estudantes indígenas fora de suas aldeias, mesmo não sendo mais essa sua responsabilidade. Para tal, criou a Coordenação Geral de Educação (CGE), em 2001, através da qual realizou parcerias e convênios com universidades públicas e privadas, impulsionando a criação de cursos e programas específicos para os povos indígenas no ensino superior. Atualmente, os maiores esforços orçamentários da CGE são direcionados para as licenciaturas interculturais, especialmente para o deslocamento dos estudantes das aldeias aos locais dos cursos. A partir da CGE, a FUNAI vem

---

<sup>101</sup> Em 1991, como resposta a várias reivindicações, a FUNAI deixa de ser responsável por coordenar as ações referentes à educação indígena, devido ao Decreto Federal nº 26/91, passando a responsabilidade para o Ministério da Educação, em cooperação com as Secretarias da Educação dos estados e municípios (Souza, 2013, p. 99).

buscando identificar soluções e iniciativas, juntamente com o Ministério da Educação e com os representantes indígenas, para a concepção e instauração de uma política nacional de acesso e manutenção no ensino superior dos povos e atores indígenas, contemplando suas especificidades, “como arcar com as despesas da vida urbana e acadêmica”, um dos principais motivos argüidos pelos que desistem da formação superior (Fialho; Menezes; Ramos, 2103,p. 110-11).

Presentemente, no Ministério da Educação, através da Coordenação da Educação Escolar Indígena, existe uma comissão nacional de educação, que trata das questões e das políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil. “E foi uma das primeiras questões que coloquei, porque até então a comissão só pautava questões referentes à educação básica e também à formação de professores de licenciatura, foi aí que eu questionei também sobre a inserção dos estudantes na universidade, nos cursos regulares. Eu acho que agora com essa mobilização também do I Encontro de Estudantes Indígenas, a gente está percebendo que agora já está havendo maior mobilização dos acadêmicos indígenas no Brasil. E a gente também vai conhecendo outras experiências, de outros estados”, destaca Anari. Vale ressaltar que as experiências profissionais de Anari tem-lhe proporcionado dominar a realidade geral das políticas públicas para a universidade e a relação destas com os estudantes indígenas, outorgando-lhe constituir-se em uma observadora da situação dos estudantes indígenas no Brasil.

Como já dito anteriormente, a Universidade Federal da Bahia já experimentou, desde 2005, algumas estratégias que repercutem como medidas que auxiliam a permanência dos estudantes indígenas. Essas estratégias combinavam com ações a partir de editais federais e com ações internas de iniciativa da própria UFBA. Até se consolidar o programa de permanência promovido pelo governo federal, os estudantes, especialmente os primeiros, vivenciaram várias experiências de adaptação (e sobrevivência) à universidade e à cidade do Salvador. No mesmo ano de 2005, Anari e Arissana Braz participaram do programa Conexão de Saberes<sup>102</sup>, voltado

---

<sup>102</sup>O Programa Conexões de Saberes foi criado a partir da Rede de Universitários de Espaços Populares – RUEP, através de uma ação formulada em 2003 pelo Observatório de Favelas, e implementada, em 2004, pela Universidade Federal Fluminense – UFF e pela

para alunos de bairros populares. Em 2006, as mesmas estudantes ingressaram em um projeto do PROLIND<sup>103</sup>, de apoio aos estudantes indígenas, cuja contrapartida foi a realização de oficinas em suas comunidades. Em 2007, ingressaram no PERMANECER<sup>104</sup>, através de uma proposta de confecção de material didático de apoio às escolas indígenas. Em 2009, a partir do Programa Observatório da Educação Escolar Indígena, foi formado o Núcleo Yby Yara, para a construção de uma cartografia sobre a educação escolar indígena na Bahia<sup>105</sup>, do qual quatro estudantes indígenas participaram como bolsistas pesquisadores. Em 2010 começou a ser executado o primeiro projeto do Programa de Educação Tutorial – PET Comunidades Indígenas e, em 2013, passou a vigorar o Programa Bolsa Permanência. A participação dos estudantes em projetos de iniciação

---

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. O projeto embrionário de permanência de estudantes de origem popular na universidade serviu como referência para que, no final de 2004, a SECAD/MEC, em parceria com o Observatório de Favelas, iniciasse o Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares abrangendo diversas universidades que passaram a integrar o programa em todo o Brasil. O programa tem como objetivo oferecer a jovens universitários de origem popular a possibilidade de adquirir e produzir conhecimentos científicos e, a partir disso, intervir em seu território de origem. A UFBA também integrou o Programa e os estudantes indígenas Arissana Braz, Genilson Taquary e Thales Nascimento foram bolsistas do Conexão dos Saberes (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conexoes-de-saberes/dialogos-entre-a-universidade>. Acesso em: 20/11/15) (Disponível em: <https://www.ufpe.br/conexoes/historia.php>. Acesso em: 20/11/15).

<sup>103</sup> O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) é uma iniciativa do MEC para apoiar a formação de professores para o exercício da docência aos indígenas, em nível superior, através do estímulo para o desenvolvimento de projetos de curso de licenciaturas interculturais em instituições de ensino superior, públicas federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas (MEC, 2008). O primeiro edital foi lançado em 2005, depois em 2008, 2009, 2010 e 2011 (Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/prolind-2/>. Acesso: 20/11/15).

<sup>104</sup> O Programa Permanecer faz parte das ações da Coordenadoria de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade da PROAE - UFBA, cujo objetivo é assegurar a permanência de estudantes em vulnerabilidade sócio-econômica. O Programa foi criado com recursos oriundos da política de descentralização orçamentária da SESU/MEC com aplicação destinada a bolsas de permanência. Configura-se numa rede de ações que abrangem extensão, atividades docentes e institucionais (Disponível em: <https://sisper.ufba.br/sisper/Welcome.do####>. Acesso em: 20/11/15).

<sup>105</sup> O Programa Observatório da Educação Escolar Indígena foi uma iniciativa da CAPES/INEP/SECADI, por meio do Edital 01/2009. A criação do projeto do Núcleo Local “Observatório Yby Yara” “se pautou pela necessidade de intercâmbio de experiências no campo da educação escolar indígena no estado, a fim de ampliar as possibilidades de cooperação e produção científica dentro e fora da esfera acadêmica” (Cesar; Costa, 2013, p. 20). O Núcleo contou com a participação de estudantes indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural, estudantes indígenas da UFBA, professores indígenas das escolas das aldeias, professores e estudantes de Pós-Graduações da UFBA, professores da licenciatura intercultural e de instituições como a FUNAI, Secretaria de Educação da Bahia (Cesar, Costa, 2013).



científica ocorreu muito timidamente, tendo eu identificado apenas três estudantes que se envolveram em projetos de IC (iniciação científica).

Uma mobilização política tem sido percebida em todo o Brasil graças ao protagonismo dos estudantes indígenas. Através de núcleos, associações e coletivos eles começam a construir representações de estudantes indígenas nas universidades, visando torná-las representativas. Um marco importante para essa representatividade têm sido os encontros de estudantes indígenas, em âmbito nacional, regional e local. Em 2013 foi realizado o I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas no Brasil (ENEI), na Universidade Federal de São Carlos. Em 2014, o Encontro ocorreu em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, e, em 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis<sup>106</sup>. Nos três eventos houve a participação dos estudantes indígenas da UFBA, com apresentação de comunicações. No primeiro, Anari Braz compôs uma das mesas, discutindo questões referentes ao acesso, permanência, dificuldades e suas experiências na universidade. Os estudantes bolsistas do PET – Comunidades Indígenas apresentaram comunicações.

Atualmente, os estudantes indígenas estão empenhados na realização do Encontro Estadual de Estudantes Universitários Indígenas, que deverá reunir as universidades (estaduais e federais) mais os institutos federais de ensino para, juntos, promoverem discussões a respeito das dificuldades, desafios e conquistas no ensino superior, com foco também na demanda para os encontros nacionais, especialmente o V ENEI, que ocorrerá em 2017, na UFBA.

#### **4.2 A Dificuldade, o Sacrifício e a Disciplina**

Os relatos, principalmente os relacionados à adaptação dos primeiros estudantes que se deslocaram para Salvador, são testemunhos dos sacrifícios implicados nas várias etapas percorridas até a conclusão do curso.

---

<sup>106</sup> Neste Encontro foi decidido que o V Encontro, em 2017, será na Universidade Federal da Bahia.

Relata-nos Arissana: “para participar da primeira fase, Anari pediu emprestado de um, de outro, eu vendi um quadro meu para Florent [Florent Kholer, antropólogo francês que tem produzido pesquisas entre os Pataxó]. Na segunda fase a secretaria colocou a gente em um hotel, levou-nos para fazer as provas e não sei se pagou as passagens”.

Já Daniel afirma que as suas dificuldades começaram antes do ingresso na universidade, e que foi bem complicado sair de casa para estudar em Salvador: “as dificuldades aumentaram desde o terceiro ano, pois eu tinha que me dedicar mais aos estudos, pois é maior a quantidade de trabalhos, seminários, e, paralelo a isso, tive que superar as exigências de meu pai em ajudá-lo no trabalho. Ele dizia que eu tinha que ajudá-lo e não me dedicar tanto aos estudos, razão pela qual sofri muito naquele último ano. Mas eu lutava contra toda ideia contrária dele e contei com o apoio maior provindo de minha mãe para ingressar em alguma Universidade. Mas hoje ele torce muito por mim, em virtude do resultado que venho mostrando”.

As lembranças de luta perpassam todas as etapas, a começar pela própria chegada em Salvador, o maior desafio, talvez, em virtude mesmo do desconhecimento do local e das pessoas:

Quando a gente entrou, a gente realmente não tinha nada. A gente chegou na rodoviária praticamente sem saber. A pessoa perguntou pra gente: “--você vão ficar aonde?” Eu olhei pra minha irmã, “aonde a gente vai ficar?”. Aí eu lembrei que eu tinha uma amiga, eu falei assim: “-- pensei que ela ia levar-nos pra casa dela”. Aí eu falei assim, não, tá bom, a gente vai pra casa de fulana, mentira que eu nem tinha falado com a fulana. Pronto. Então começou assim, tem essa dificuldade do estudante (Anari Braz).

Assim como a chegada, a permanência, para os primeiros estudantes, foi também marcada por muitas restrições materiais e falta geral de apoio. Para os egressos, de certo modo, as privações sofridas e veiculadas nas comunidades serviram para dissuadir os que ficaram sobre a possibilidade de virem estudar em Salvador. Uma vez que os jovens da comunidade espelham-se nesses estudantes, e tendo sido as experiências caracterizadas por muita luta e resistência, elas geraram entre os primeiros certo receio.

Então porque não tava havendo ingresso? Hoje eu consigo entender melhor, porque quando a gente volta em casa, que a gente conversa com os jovens de lá sobre a possibilidade de estudar, formar, eles falam o seguinte: “--eu não quero ir

pra lá passar pelo que você passou”. Então, hoje, você fala “-não, pode ir, hoje é melhorzinho”, você tem a bolsa permanência, você vai ter onde ficar. Aí você tem que incentivar, mas o povo não quer passar o que a gente passou (Sirlene Lopes).

Sirlene relembra das dificuldades com relação ao deslocamento, as muitas idas a pé para o restaurante universitário (RU), por não ter dinheiro para o transporte, ao passo que reconhece as melhorias que ocorreram na estrutura da universidade, comparadas ao seu período de estudante. “O RU de antigamente nem se compara [com o de hoje]. Então, assim, hoje aqui você tem mesa, você tem pratinho, você tem suco, tem tudo bonitinho. Antes não tinha isso, então, você que tá lá na aldeia, você pode passar dificuldade, mas você está na sua casa, você vai ter seu parente pra te ajudar, vai ter como se virar, não vai querer sair da sua casa que, por mais que você tenha o conforto que é o suficiente pra você, naquele momento, sair de lá pra vir para a universidade passar pelo que a gente passou, é muito difícil”.

Essa experiência de deslocamento, para alguns, suscita lembranças muito traumáticas e o sentimento de não querer mais vivenciá-la. É o caso de Sirlene, “Eu vivi isso, hoje eu venho aqui pra Salvador, quero voltar logo pra casa, porque é outra realidade. Por mais que eu tenha vivido aqui, tenha, de certa forma, me adaptado a Salvador, não quero voltar a morar aqui nunca mais na minha vida, meu lugar é lá e eu não saio, a não ser que vá para outra aldeia trabalhar”. Para ela, são poucas as pessoas que têm a coragem de sair da sua aldeia para vir para Salvador, migrar temporariamente para fins de estudo. Os estudantes não se deparam apenas com as dificuldades geradas pela questão financeira, mas também com o relacionamento com as pessoas. “Você tá com pessoas que vão olhar pra você e vão te subestimar. Você é índia, que é que tá fazendo aqui? O que é que o índio vem fazer aqui na universidade? Ele vai ter condição de seguir, de conseguir o score desejado? Ele vai conseguir passar nas provas? Ele vai conseguir fazer o TCC [Trabalho de Conclusão de Curso]?”.

As tensões e hostilidades se estenderão até o período de elaboração do trabalho de conclusão de curso.

O TCC que a gente pretende fazer é sobre a questão indígena. Qual o professor ou professora que vai te orientar?

Então a gente tem que quebrar uma barreira de cada vez. Eu, para me formar, para poder fazer meu TCC, foi uma luta. Eu tive que implorar à professora para me orientar. Porque era tema indígena. Gente, a saúde da mulher é igual [em] todos os lugares. A única diferença é que se trata de indígena (...) Ah, eu não. Eu não trabalho com índio, eu não sei nada de índio, eu não vou poder te orientar. E você tem que aceitar o que a universidade, vamos dizer assim, quer, ou você aceita, ou você não passa, ou você não se forma, e se você “meter a cara” para fazer um texto que você pretende, você vai sofrer. Vai fazer praticamente sozinho ali e seja o que Deus quiser na sua defesa, e vai ser sempre assim... (Sirlene)

Para Sirlene ocorreram avanços, em termos infraestruturais, mas ainda há aspectos que dependem da mudança de mentalidade e, por isso, para ela, demorou muito para avançar, para “quebrar o gelo, olhar pro índio ou a Índia e perceber que é um cidadão como outro qualquer. E que tem dificuldades como qualquer outra pessoa e, igualmente, tem a capacidade de fazer coisas como qualquer outra pessoa tem”.

Os estudantes da UFBA participaram do movimento de reivindicação para a bolsa permanência, como relata Sirlene: “E aí veio a tão sonhada bolsa permanência, foi uma luta danada, fui até pra Brasília e, quando a bolsa permanência chegou, lá vamos nós para poder nos inscrever na bolsa permanência. Nem a universidade entendia o que era. Nem a universidade entendia o que eram os aldeados, o que é índio descendente, o que tinha que fazer. Quem teve que falar para a universidade? Nós. Estudantes indígenas. Vamos reunir, vamos ler o edital, vamos ver como é que é isso. Eu acho que estaríamos até hoje sem a bolsa permanência [não fosse a nossa mobilização]”. E diz mais: “... Então se não fosse a pressão de estar lá quase todo dia naquela porta da pró-reitoria, acho que ia ser difícil sair. Eu não consegui, que eu me formei e não consegui essa bolsa. Eu sou pé frio. Quando a bolsa chegou, eu já tava saindo. Mas foi bom pros meninos aí.”

Em todos os relatos que eu registrei, e aqui estão apresentados, o período de estudo na universidade é referido como sendo pleno de sacrifício e privação, físico e psíquico. O corpo terá que se habituar com a disciplina requerida pelos estudos, e o psíquico às visões de mundo e códigos sociais prevalentes no âmbito universitário (observar a norma culta na escrita, por exemplo, assim como os comportamentos positivamente chancelados) e na

sociedade local. Paladino, ao estudar a dicotomia “roça/estudo” entre os estudantes ticuna, observou:

o fato de que ao mesmo tempo em que o estudo é apresentado como uma alternativa ao sofrimento da roça (trabalho representado como pesado, duro e cansativo, que exige força e submissão do corpo a certas adversidades, como as climáticas e as ambientais), ele é também representado como um sofrimento e sacrifício (Paladino, 2006, p. 119).

A absorção de uma série de novas práticas inflinge sofrimento ao estudante ticuna no período de estudo na cidade: “o indivíduo sofre pelo fato de passar fome, por não falar bem o português e por estranhar certos costumes; também pelo afastamento dos parentes e pela falta de conhecidos e amigos para visitar e com quem passear na cidade, ou seja, pela interrupção de um tipo de sociabilidade à qual estão acostumados [...] Também se sofre na escola pelo fato de se ter que ficar sentado passivamente durante horas, precisar fixar a vista atentamente no quadro-negro para a cópia no caderno” (*ib.* p. 120).

Não obstante o sofrimento, os estudantes ticuna salientarão ter conseguido enfrentar a situação sozinhos, superando, através de “muito esforço pessoal”, os colegas brancos. Nas conversas informais sobre essa experiência são produzidos diversos relatos, quase épicos, em que se enfatizam as dificuldades e as privações, como também a capacidade de independência e autonomia, ou seja, as duas opções (“roça/estudo”) envolvem sofrimento (Paladino, *ib.* p. 120).

Porém, a segunda opção representa perspectivas de novas experiências, uma fonte de prestígio e uma credencial ou documento que ao final do percurso lhe garante a obtenção (ou pelo menos a legitimidade da pretensão de obter) um emprego assalariado (Paladino, p. 120).

Entre os estudantes indígenas da UFBA também encontramos a expectativa de que o “sofrimento do estudo” trará recompensas em termos pessoais e comunitários. O sofrimento, de certo modo, é extensivo também à família. Para Meruca, mãe de Arissana e Anari, quando as filhas vieram para Salvador foi muito difícil, ela ficava preocupada porque muitas vezes não

tinha o “kaiãbá<sup>107</sup>” para poder enviar para ajudar nas despesas. Mas não reluta em afirmar que “lutamos até vencermos”! Considera ter sido uma grande experiência, para elas e para outrem, porque abriu “o olho” para a maioria dos jovens de Coroa Vermelha, Barra Velha, que nunca haviam saído da aldeia. Lembra que, hoje, há muitos índios que estão na universidade de Minas Gerais (UFMG), outros em Salvador. Para Meruca serviu de exemplo para os outros, ou como afirmou -- “abriu o caminho”.

Um estudante não indígena que assistia os estudantes indígenas apresentar suas experiências na UFBA, numa mesa redonda organizada no Abril Indígena de 2014, ao final destacou que as intervenções tinham sempre uma história de superação. Lembrou que é lamentável que integrantes de grupos [sociologicamente minoritários], como os negros e outras minorias, tenham sempre que se reportar a um histórico de muita luta, de vicissitudes, o que lhe pareceu um “método de parcelamento das cidadanias”. Para ele, no caso das ações afirmativas, “não se outorga a cidadania, de maneira total, você parcela essa cidadania, corta em prestações, o que acontece com os negros também, e a cidadania nunca se completa enquanto [plena]”. Ressaltou que a fala dos estudantes indígenas é a fala de muitos universitários. Ao final, perguntou qual tem sido a estratégia para barrar, conter tantos obstáculos. A realização de atividades em que possam dialogar sobre questões relacionadas ao ingresso e permanência é uma estratégia que visa multiplicar o conhecimento sobre a temática indígena, sobre as diferenças sócio-culturais tão presentes na universidade.

Sirlene observa que, assim que chegaram em Salvador, viviam muito isolados na universidade, tentavam não “se misturar”: “era só nós mesmos, a gente ia almoçar e só nós ali sentadinho, então a gente ia pra um canto, não desgrudava. Se vinha outra pessoa pra se juntar com a gente, a gente não aceitava. Mas não é que a gente não gostasse não, é porque a gente se acostumou a se defender dessa forma”. O isolamento apresentava-se como uma estratégia de defesa em face de um mundo que lhes parecia hostil e muito maior e poderoso que a pequena aldeia de origem: “nos juntamos aqui e tentamos nos defender ou então vamos nos perder nesse meio aqui”. O

---

<sup>107</sup>Kaiãbá significa dinheiro em patxohã, língua pataxó.

isolamento era também acionado em relação a outros movimentos sociais -- “porque nós também não somos acostumadas a nos envolver com outros movimentos que não seja o nosso (movimento indígena), a gente tá acostumada a lutar pra nós mesmos”. Com o passar do tempo, porém, perceberam que se fazia necessário aprender a lutar em outras frentes e com outros atores sociais, o que reconhecem não ter sido fácil. “Pra gente aceitar, foi uma luta. A gente começou a participar do DCE [Diretório Central dos Estudantes], a formar chapa no DCE. A gente pensou ‘não! a gente não vai se excluir deles e de mais ninguém, a gente vai se juntar’. E foi a partir daí que a gente começou a participar das reuniões, da chapa do DCE e vivenciar alguns espaços da universidade”, antes mantidos à distância.

E, de modo geral, os estudantes reconhecem que as dificuldades que passam não se restringem a eles, mas a todos que não se enquadram nos padrões da universidade. “Eu vivi muito isso lá em enfermagem porque é um curso muito patricinha (sic)” (Sirlene). “Só sei que ir de chinelo para a Faculdade implica em as pessoas te olharem diferente, você usa o cabelo de trancinha, é visto diferente, então tudo é motivo para a pessoa ser discriminada”.

Meruca recorda que as filhas não se queixavam para a família sobre o que passavam em Salvador. Estóica, a mãe das jovens Braz acredita que “todas as coisas para o bem têm que ser com dificuldades, qualquer coisa que você quiser, você tem que passar por dificuldade, correr atrás para poder você, amanhã ou depois, conhecer!”. Ela relata que Wilson Bonfim, seu marido e pai das estudantes, tinha posição diversa, i.e, que para elas estudarem teriam que ter recursos financeiros para pagar um alojamento e não experimentar privações, porém Meruca defendia que se elas queriam estudar, que assim o fizessem, passando necessidade ou não. “Eu falava sempre para elas: vocês têm que estudar, eu nunca estudei, mas vocês têm que estudar, porque é bom para a gente estudar. Não casar logo, não ter filhos, você reparou que eu tive oito filhos, e não estudei, só cuidando de menino. Então, você tem que olhar isso, eu falava com elas”.

Assim como Anari e Arissana, Sirlene também não revelava à família as dificuldades:

Bom, assim, teve uma época que eu, particularmente, escondi algumas coisas da minha família, porque minha família já não tinha muita condição de mandar dinheiro, essas coisa, e aí eu escondi algumas coisas. As dificuldades que eu passava aqui, por exemplo, eu não ligava lá pra casa pra avisar. A gente meio que omitia essas informações. Mas depois, com o tempo, quando as coisas foram melhorando, voltando para casa nas férias, a gente vai falando, aí já fala o que passou.

E, apesar dos obstáculos, o incentivo para que novos estudantes ingressem não cessa, “a gente incentiva muito, a gente vai pra lá e vê o jovem e colegas que estão concluindo, a gente incentiva eles a fazerem o vestibular, mas também a gente alerta, ‘oh, vai, mas é desse jeito, falando os prós e contras de estar na universidade”. Um certo empenho das lideranças com relação à situação dos estudantes no contexto de migração estudantil -- “eles veem nossa situação, eles também vão para as reuniões, fazemos relatos” – é ressaltada. A estadia em Salvador e o ingresso na universidade, a rigor, criam uma nova demanda, e os estudantes universitários indígenas alertam as lideranças para suas especificidades. De certo modo, reconhecem que as comunidades possuem necessidades mais emergenciais, como aquelas relacionadas à terra, saúde e educação básica. Por isso, não obstante estejam dispostas a ajudar, “dificilmente poderão resolver a situação do estudante indígena na universidade”.

Para Meruca, a experiência na capital parece não produzir mudanças em termos de comportamento quando esses estudantes retornam para a comunidade. “Não vêm com frescura não. (Risos). Eu senti por causa das minhas meninas. Eu não sei os outros, mas minhas meninas têm nada de frescura não”.

#### **4.3A Produção de Conhecimento e o Encontro de Epistemologias**

A temática indígena é constantemente abordada pelos estudantes, seja nos trabalhos da graduação ou da pós-graduação. Todos os estudantes com os quais interagi realizaram seus trabalhos de conclusão de curso sobre



temas relacionado às suas comunidades<sup>108</sup>. É o que ocorreu com Anari Braz, que no mestrado<sup>109</sup> estudou o processo de “retomada da língua pataxó”. O ingresso na universidade, para todos, significa um “pacto” do conhecimento acadêmico com os anseios coletivos:

Então, quando entrei aqui na Universidade, não foi à toa, não vim para a universidade por acaso. Meus parentes tinham uma missão, trazer a experiência do nosso trabalho, o estudo da língua pataxó, um trabalho pioneiro que a gente começou com uma experiência diferente do estudo da língua pataxó. Então eu vim com esse objetivo, mas comecei agoniada, querendo terminar a graduação, porque só no mestrado eu poderia tá falando nisso (Anari Braz).

Os estudantes reconhecem que na graduação as possibilidades de autonomia nas formulações são menores. Será, então, na pós-graduação que poderão ensaiar vôos de maior complexidade sobre temas pertinentes aos seus contextos étnico-culturais.

Então, aí eu aproveitei no mestrado, eu coloquei, tive a oportunidade de colocar o que eu queria. Ainda bem que os professores, meus orientadores, foram flexíveis e apoiaram. Então tive a oportunidade de desenvolver o meu trabalho. E, como diz a nossa música (...) -- fala pra gente não dormir, pra gente manter sempre de pé e a gente não pode calar. Nós pataxó não pode calar, e é por isso [que] estamos aqui na universidade como estudantes indígenas pra contar o que a gente tem pra contar, a nossa luta, a nossa trajetória histórica, a partir desse diálogo (Anari Braz).

Anari pesquisa sobre a língua pataxó desde 1997. De fato, ela investiga a retomada da língua, a partir da reconstituição da memória pataxó. Com o grupo de pesquisa que criou, formado por professores indígenas, deseja fortalecer o conhecimento sobre a língua nas várias aldeias pataxós. Ela aponta o Projeto Cultural da Reserva da Jaqueira como o estímulo inicial

---

<sup>108</sup> Ao entrevistar os estudantes, praticamente todos afirmaram que desejam orientar seus trabalhos acadêmicos para questões relacionadas às suas comunidades. Uma exceção foi João Paulo, estudante pankararu do curso de direito, que revelou o seu interesse em pesquisar questões não apenas relacionadas ao direito indígena e indigenista, como também estudar o direito das relações familiares, como separação dos pais e guarda dos filhos e o direito privado. Durante a graduação ele estagiou na Associação Baiana de Estudos do Consumidor (ABDECON) e atualmente é estagiário do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia. Suponho que, num futuro próximo, será necessário investigar como tem sido a relação dos estudantes indígenas com temáticas não indígenas, como se identificam com outras áreas e qual tem sido a sua contribuição.

<sup>109</sup> Anari Braz fez mestrado em Estudos Étnicos e Africanos, e defendeu a dissertação “Patxohã, língua de guerreiro: um estudo sobre o processo de retomada da língua pataxó” em 2012, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> América Lúcia Silva Cesar.

para a realização dessas pesquisas, cujas atividades começaram com visitas às aldeias, realização de entrevistas gravadas e registros da memória, especialmente dos mais velhos.

Entre os Pataxó, como já havia constatado na pesquisa para a dissertação de mestrado, a valorização da língua passou a ser vista como um meio de expressão comunitária, no âmbito de um processo de reflexão e valorização que gerou um sentimento da língua pataxó como um patrimônio coletivo. Muito provavelmente, não obstante o português seja, hoje, a língua dominante, trata-se de um português sob a forma de uma variedade linguística com significativa presença de arcaísmos e vocábulos indígenas. O número de vocábulos indígenas tem aumentado graças ao processo de revitalização conduzido por um conjunto de professores. Crescente, igualmente, é o sentimento da existência de uma língua de referência, simbólica, que cada vez mais se faz presente, e que tentam tornar operativa, (Souza, 2001, p.58).

Ao ingressar na graduação, Anari não teve condições de dar continuidade às pesquisas, só as retomando no mestrado. Neste, o seu objetivo foi o de relatar o processo de retomada da língua, descrevendo o movimento do seu fortalecimento entre os mais jovens e os mais velhos. Ela lembra que todos os Pataxó, hoje, falam o português local, mas os mais velhos se distinguiriam por deter uma espécie de excedente linguístico, até porque eles supõem falar a língua indígena. O conceito teórico de língua se contrapõe, assim, com o que é utilizado na comunidade.

O processo de ampliação do vocabulário não acontece “só com a gente”, afirma Anari, que tem percebido, graças à sua experiência em pesquisa e aos constantes contatos com outros povos, que ele está em desenvolvimento em outras áreas. A criação de uma gramática pataxó, por exemplo, a partir de Barra Velha, tem sido compartilhada com outras aldeias da Bahia e Minas Gerais. Trata-se, como Anari salienta, de um trabalho voluntário, “de formiguinha”, que circula pelas aldeias, ensinando novos vocábulos e unificando o modo de pronunciá-los. Vale notar que tal trabalho só foi desencadeado após consulta prévia, seguida de aprovação, ao Conselho de Caciques local.

Ela considera fascinante o estudo da língua e a maneira como o tema é estudado tem-lhe permitido entender o funcionamento do fenômeno lingüístico. Quando, na UFBA, os professores falavam sobre fonética, lingüística histórica e outros ramos da linguística, ela estabelecia correspondências com certos aspectos e taxonomias da sua cultura, aproximando, assim, os dois sistemas de conhecimento. Ao realizar suas pesquisas, ela percebeu a necessidade de proceder a adaptações de caráter metodológico e assim sucessivamente.

Todas as evidências levam a supor que será o diálogo entre o conhecimento acadêmico e os distintos conhecimentos dos vários povos indígenas em sintonia com as demandas de cada comunidade, o caminho a ser trilhado em busca de relações tendentes à simetria. De modo geral, os estudantes se ressentem da ausência de possibilidades de diálogo entre o conhecimento acadêmico-universitário e os sistemas de conhecimento dos povos indígenas, apesar de estarem constantemente ensejando-o. Essa interlocução, às vezes, é proporcionada por atividades de extensão, nas quais a questão indígena é central. O que percebemos, na UFBA, é uma tentativa ainda embrionária de vivenciar uma experiência mais plena de diversidade na estrutura universitária, que ainda não atinge os currículos de forma a desconstruir paradigmas consolidados. O diálogo até então produzido tem-se limitado a espaços periféricos, alternativos. Uma mudança epistemológica efetiva, portanto, ainda está para acontecer, o que requererá que os currículos sejam mais inclusivos, no sentido de que acolham outras cosmologias e epistemologias.

Para José Jorge de Carvalho (2006), a atual proposta de reforma universitária ainda não atingiu uma reorientação de sentido das nossas instituições de ensino superior, o que para ele deveria ser central (p. 145). Carvalho considera que as universidades públicas brasileiras são herdeiras, em termos de auto-representação, das universidades européias do princípio do século XIX, notadamente, as portuguesas, francesas e alemãs (*Ib.* p. 146).

Como é sabido, José Jorge de Carvalho é um dos antropólogos brasileiros que mais tem se dedicado a estudar as ações afirmativas no ensino superior. Para ele, a inclusão social, étnica e racial, a partir das ações afirmativas para negros e índios, gera preocupação quanto à falta de abertura

das universidades para os saberes não europeus e para os saberes europeus ainda não legitimados pela ciência ocidental (2006, p. 144). Carvalho faz uma dura avaliação das estratégias de reprodução do conhecimento no ambiente universitário e do que lhe parece uma postura dissonante ao contexto de produção de saberes brasileiros, “o eurocentrismo quase cego que é perpetuado no nosso meio sem ser submetido à menor crítica” (*ib.*). Para o autor, uma estratégia de superação do eurocentrismo seria o maior investimento, por parte das universidades, na Extensão, o que para Carvalho poderá representar o esforço para a abertura e a renovação, ao conectar-se com a sociedade, trazendo sujeitos sociais historicamente excluídos para o interior da instituição.

Em um manifesto denominado de “Xoça Manifesto” (2011), elaborado pelos estudantes que participaram da primeira formação do PET – Comunidades Indígenas, foi manifestada a necessidade de haver mais extensão em que pudessem participar e realizar trabalho em suas comunidades:

Queremos pesquisa e extensão diferenciada e voltada para as nossas comunidades, pois não queremos perder o vínculo com nossos povos, nem com a luta geral do movimento indígena [...] Nós queremos que as pesquisas e os projetos de extensão sejam utilizados em benefício de nossos povos e por isso percebemos a importância da nossa participação na formulação e execução desses projetos (Xoça Manifesto, 2011).

Para Carvalho, uma “revisão dos saberes” deveria ser capital para a reorientação de sentidos das instituições de ensino superior, mas, em contrapartida, supõe que esta não parece constituir prioridade na atual proposta de reforma universitária. O autor afirma que muitos dos nossos cursos universitários estão organizados sobre saberes desatualizados, de 30 até 50 anos atrás, podendo estar atualizadas as técnicas, porém não estão as visões de mundo que orientam a decisão sobre o que pesquisar (2006, p. 152). Salienta que a grande revolução de paradigmas que abala o mundo científico e humanístico ocidental ainda não foi devidamente incorporada às ementas, grades disciplinares e abordagens teóricas. As faculdades funcionam como escolas, não existindo quase nenhuma integração ou circulação de saberes (*ib.*).

A escola (incluindo o mundo universitário) exerce atualmente o mesmo tipo de disciplina intensa e irredutível dos conventos, dos quartéis e das empresas. “As horas, os minutos, os intervalos, provas; os projetos, as qualificações, as monografias, as comissões, os currículos, tudo se tornou absolutamente quantificado e verticalizado, como na ordem militar e empresarial que despersonaliza o neófito e o predispõe a obedecer e a reproduzir sem crítica um mundo hierárquico, conflitivo e excludente (Carvalho, *ib.* p. 148).

As instituições escolares estariam a serviço do projeto de universalização da formação do indivíduo, a partir do princípio de igualdade do projeto do Estado-nação. Desse modo, para Carvalho, o ingresso de estudantes oriundos de minorias sociais secularmente excluídas da universidade, procedentes dos contingentes negros e indígenas, representa o passo seguinte, o surgimento dos chamados excluídos como novos atores sociais, munidos agora de uma vantagem cognitiva comparada com os incluídos. O que Carvalho quer dizer? Que o novo grupo que ocupa a universidade não está disciplinado por regime escolar tão rígido e, assim, talvez, poderá fazer resistência ao sistema vigente (*ib.*, p. 149) e, acima de tudo, poderá inovar, pois ainda não foi tão “pacificado” pela hegemonia do pensar eurocêntrico. Essa problematização, entre os estudantes indígenas, torna-se uma questão política, que tem a ver com a visão passiva sobre a sua presença na universidade, que eles têm questionado, tal como abordado no “Xoça Manifesto”:

Por isso entendemos a importância de inserir o debate político sobre as questões indígenas dentro dos espaços da Universidade. 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. Não queremos ser apenas “objeto de pesquisa” de uma ciência que nos exclui enquanto sujeitos históricos e produtores de conhecimento. À universidade se atribui um grande potencial de transformação da sociedade e esta deve começar por renovar a si mesma. Entendemos que este deve ser um espaço não apenas que represente a diversidade no discurso, mas que seja efetivamente construído por ela.

Esse salto epistemológico é o que os estudantes indígenas parecem almejar quando sequeixam e se ressentem da pouca visibilidade que têm os seus saberes frente ao conhecimento científico. “Então assim, não queremos uma universidade que tenha diversidade apenas no papel, mas de fato essa diversidade começa com a gente, começa através de vocês também, através do seu olhar. Como você vê esses indígenas, como é que você vê essa diversidade? Você respeita? Vocês confiam? Sabe, são coisas que a gente tem que indagar todos os dias e tentar mudar nossa mente. Mudar o nosso modo de pensar e o modo de ver e respeitar o próximo” (Sirlene Lopes).

Com relação ao diálogo entre o conhecimento legitimado pela universidade e o conhecimento com o qual os estudantes indígenas podem colaborar, no interior da universidade, Arissana reconhece ter sido possível contribuir, de alguma forma, em sua experiência universitária. “Eu acho que na arte é mais fácil, na verdade, você vai colocar sua concepção no quadro. A arte é mais aberta a todas as possibilidades, a todas as teorias”. Um dos questionamentos que fiz aos estudantes foi se os professores reconheciam-nos como portadores de uma identidade étnica diferenciada; e se essa condição teria sido, de alguma forma, problematizada e utilizada em sala de aula. Arissana recorda-se de que, como desenha de maneira bem variada e realista, um professor disse-lhe que seus trabalhos não passavam de mera cópia, que não tinham expressão, e os criticou bastante durante todo o curso. No último trabalho solicitado como avaliação final, ela não dispôs de tempo para produzir com antecedência, acordou mais cedo e pintou um quadro “às carreiras”. Para a autora, o resultado não era bom, “peguei, fiz de novo, baguncei de novo e fui tentando consertar. Quando apresentei aquele quadro, o professor disse: ‘--aqui sim, realmente tá sua obra, aqui está expressivo, porque aqui não é uma cópia, aqui é um quadro’”.

Arissana revela que não questionava muito, “você tinha que seguir o gosto do professor” e, depois que aprendesse todas as técnicas, aí poderia ter mais liberdade de criação. Na arte é importante criar uma identidade, “eles chamam de estilo, mas meu estilo... sempre gostei muito de figura humana, de pintar o real, o real de que falo não é pintar a cópia fiel, da fotografia, mas de pintar o cotidiano, da realidade, trazer alguma referência do povo”. E isso, provavelmente, tem a ver com a sua inserção, com a sua identidade étnica,

“porque não tem graça se eu pintar outra coisa, fora do meu cotidiano”. Para ela, tinha que “trazer o seu mundo”<sup>110</sup>, daí a maioria dos quadros pintados ter motivos indígenas, “desde antes de eu entrar [na Universidade], então eu continuei porque sempre tive essa referência”. Arissana reflete que por mais que o professor considerasse os seus quadros meras cópias, eles possuem rostos, por exemplo, e a partir do momento em que ela desenha e as pessoas perguntam de quem são os rostos, ela poderá responder que são pataxós, do povo Pataxó habitando o sul da Bahia, e, desse modo, terá oportunidade de falar sobre o seu povo, a partir daquela obra. Desde o início do curso, ela participou de exposições em vários espaços públicos e também na própria Escola de Belas Artes da UFBA, o que lhe permitiu, simultaneamente, divulgar o seu trabalho e informar aos colegas e professores que não conheciam os povos indígenas na Bahia, a tomar conhecimento da sua existência e não mais confundir-la com os índios da Amazônia -- “é índia do Amazonas?” Reafirmando o seu estilo, Arissana participou de uma importante exposição, em 2015, a Mira - Artes Visuais Contemporâneas dos Povos Indígenas, que reuniu diversos trabalhos de artistas ameríndios da América do Sul, com o trabalho intitulado Ihé<sup>111</sup>.



Arissana Braz (Pintura 70 x 49,4 x 2 cm)

<sup>110</sup> Ou, como argumenta Stuart Hall, “o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica” (Woodward, 2009, p. 27).

<sup>111</sup> Ihé (‘inré’) significa menina-moça na língua patxohã.

Arissana lembra, ainda, que no curso de Artes Plásticas só desenvolveu trabalho prático nas disciplinas de história da arte ocidental, egípcia e mesopotâmica. Sobre arte indígena houve pouquíssimo conteúdo, apenas um módulo na disciplina arte brasileira. Em sua avaliação, para alguém que não conhece a temática, o curso suscita expectativa nos alunos que tenham disposição para um maior aprofundamento dos temas tratados.

Como trabalho de conclusão de curso, ela produziu um trabalho para a exposição coletiva da turma, i.e., um facão de cerâmica, em tamanho natural, cuja lâmina pintou de esmalte próprio para cerâmica, na cor de alumínio. Depois de pintado, grafitou na lâmina “o que é ser índio pra você?”. Essa inspiração surgiu dos constrangimentos sofridos durante o período da faculdade, uma espécie de desabafo afixado nas paredes da Galeria Cañizares, da Escola de Belas Artes da UFBA.



Fotos: Tanile Maria



Esse epistemícidio<sup>112</sup>, como muitos pesquisadores têm denominado a exclusão de outras formas de conhecimento que não as estabelecidas, Arissana atribui à formação escolar que aliena os indivíduos mediante a imposição do conhecimento dito ocidental, “nos livros, talvez tenha mudado, mas a maioria é sempre no passado, os índios foram, fizeram, o que é reproduzido nas escolas, e difícil de quebrar” (Arissana Braz).

Com relação aos professores, ao perguntar a Arissana se os professores também reproduziriam esse desconhecimento, ela afirma que havia estranhamento e invisibilidade, mesmo não havendo discriminação. Recorda-se que um professor teria comentado, em sala de aula, que aqueles que não dispunham de recursos materiais, não deveriam cursar belas artes.

Em que pese as adversidades, Arissana afirma não ter tido dificuldade em adaptar-se à universidade, ao contrário da sua percepção inicial. Ela admite que não tinha referência sobre diversos conteúdos, obtida através da internet, durante a preparação para o vestibular. Ao constatar onde estavam localizadas as suas maiores limitações, ampliou as horas dedicadas ao estudo, na biblioteca, em horários alternados, de 16:00 até 20:00. No dia da entrega do resultado de uma das avaliações, uma professora disse: ‘--O que foi aquilo?’, e ela entrou em pânico. Ao ouvir a frase ‘--Você tirou dez!’, respondeu: ‘--Oh! professora eu estudei tanto! Porque acho que o segredo mesmo é você estudar”.

Dentre as dificuldades que a estudante Vanessa Carvalho encontrou, ela identifica a adaptação ao espaço físico, às matérias, às pessoas de culturas diferentes e os assuntos novos. A sua experiência, em particular, tem como agravante à adaptação o fato de cursar uma área da saúde, tida como mais difícil e competitiva, o que leva os estudantes indígenas a se ressentirem ainda mais da sua precária formação básica, o que concorre para aumentar as dificuldades nas matérias, seguidas pelas mudanças de hábitos, de moradia, de alimentação, distanciamento da cultura e o enfrentamento de preconceitos. A alternativa é buscar ganhar espaço nos

---

<sup>112</sup> Este termo tem sido utilizado para caracterizar o privilégio epistemológico concedido à ciência moderna para alavancar a supremacia ocidental nas diversas áreas do saber, inviabilizando outras formas de produção de conhecimento, como as dos povos indígenas e africanas. Para Boaventura de Souza Santos, consiste em não reconhecer as diferentes formas de saber pelas quais indivíduos constroem significados e sentidos para seus pertencimentos (Silva, 2014, p. 52).

diferentes lugares, sem “deixar morrer a sua cultura, apesar do distanciamento”.

Em seu curso, fisioterapia, as disciplinas de biologia, química e estatística foram as mais difíceis, tendo facilitado a sua adaptação na universidade o Programa de Educação Tutorial PET - Comunidades Indígenas, mediante o apoio dos colegas nas matérias referidas e o diálogo com alunos veteranos.

É importante notar que os estudantes têm criado espaços para reversão das dificuldades que lhes atingem. As atividades desenvolvidas no PET - Comunidades Indígenas são consideradas “estratégias de articulação e conquista de espaço dentro da universidade” e refletem esse desejo de enfrentamento, como o que ocorre no Abril Indígena, cujas atividades contribuem para que estudantes, funcionários e professores compartilhem conhecimentos sobre a questão indígena. Porém, mesmo nesses momentos os estudantes defrontam-se com o estranhamento demonstrado por setores da instituição. Desde 2011 que o Abril Indígena vem sendo realizado, com atividades durante todo o mês, embora com pouca visibilidade internamente à instituição, como o demonstra a rarefeita presença de representantes institucionais e estudantes não indígenas. Mas isso não enfraquece a luta, como afirma Sirlene -- “por isso que a gente está ocupando a universidade, justamente para ver se a gente muda isso aí”.

O PET, mesmo, foi o lugar que de certa forma me fez voltar a querer viver a universidade, me fez ter vontade de estudar, de estar aqui, foi o Pet. Porque antes do PET era como se tivesse largado a universidade. A gente veio de lá, a gente veio pra estudar, e cada um em seu lugar, cada um em sua faculdade, cada um estudava e só voltava de noite pra poder dormir, fazer comida e dormir. Mas o PET veio no momento em que a gente precisava estar junto, no momento em que a gente precisava se reunir e pensar estratégias de mobilização. Então esses foram os passos que fizeram a gente crescer tanto pessoalmente, como crescer como estudante dentro da universidade. Porque a gente começou a ter um espaço. Espaço pra pensar. Espaço pra gente criar estratégias, olhando um pouco os grupos... (Sirlene Lopes).

A reivindicação de vários estudantes indígenas é que possam ter mais tutoria no período de adaptação à universidade. O PET cumpre muito bem essa função, mas ainda haveria espaço para mais acompanhamento,

especialmente para o conteúdo mais específico dos cursos, como se queixa Maria Kiara (estudante de medicina), ao avaliar o programa de ações afirmativas da UFBA: “sinto falta de tutores para os estudantes”.

#### **4.4 Idiomas Simbólicos e Culturais**

Ao fazer observações sobre o panorama geral da adoção do sistema de cotas, Anari assinala a experiência da Universidade Federal de São Carlos que, com seu vestibular específico para os estudantes indígenas, produz um sistema de avaliação com provas voltadas para a temática indígena, e um conjunto de ações voltadas para a questão indígena sob a forma de atividades de extensão. Não obstante, ela ressalta que os estudantes encontrarão dificuldades. A “barreira linguística” é uma dessas dificuldades.

Sobre a “barreira linguística”, ela assinala que o fato de toda a população indígena no Nordeste comunicar-se através do português, não quer dizer que essa comunicação não seja permeada de grandes dificuldades sociolinguísticas que produzem, recorrentemente, comunicação imperfeita ou falta de comunicação. Arissana está se referindo às variações diatópicas, decorrentes de diferenças regionais; diastráticas, ou variações sociais atinentes a grupos específicos; e diafásicas, i.e, variações determinadas pelo contexto comunicativo. “A gente entra na universidade e sabe que aqui é outro mundo, a gente enfrenta dificuldade, vários parentes indígenas ainda têm essa dificuldade. E aí eles precisam também de um apoio quando entram na universidade”. E lembra que algumas universidades tomaram a iniciativa, para superar ou atenuar tais barreiras, de oferecer tutores, em que “o estudante indígena indica um outro colega de turma para acompanhá-lo na formação, também no português e em outras ações” (Anari Braz).

A questão da escrita e do domínio da norma culta, requisitos da produção acadêmica universitária, ainda representam, pois, uma barreira para os estudantes. Ao indagar de João Paulo o que teria dificultado a sua adaptação no curso de direito, ele afirmou que sua maior dificuldade foi com

relação à escrita: “facilita o fato de ser um curso que exige bastante leitura, entretanto, a dificuldade maior é a insegurança com a escrita” (João Paulo). Andréia também assinalará que as “técnicas da boa escrita”, exigidas na redação, são as dificuldades enfrentadas em seu curso de comunicação. A norma culta, como sabemos, configura-se como reprodução da cultura dominante, tão presente na ação pedagógica ocidental (Bourdieu e Passeron, 1982), em todos os níveis.

Arissana relata um episódio, muito significativo, sobre esse tema:

Aí eu fechei o artigo, escrevi muitas páginas, muitas páginas mesmo, mas não cheguei a fechar assim pra alguma publicação. Fiz apresentação no seminário de iniciação científica da UFBA. O professor, quando leu o texto, falou assim: -- Arissana, você foi alfabetizada em tupi? Porque ele dizia que eu escrevia assim muito direto, tipo assim sem conectivos, então meu texto era assim ‘curto e grosso’. Aí, depois que ele falou, fui pesquisar o que era isso, fiz uma lista de todos os que poderia usar: no entanto, entretanto, para que, porém, pra ver como introduzir no texto (Arissana Braz).

#### 4.5 Desafios Pós-graduação

Com relação aos desafios do ensino superior a serem superados, Anari lista vários, mas no que concerne à pós-graduação, ela afirma existirem desafios maiores, “vamos falar assim, quantos doutores indígenas a gente tem no Brasil? mais ou menos uns 40, que a gente conta nos dedos, ainda digo assim: fulano, fulano, sicrano”. Há um número muito reduzido de estudantes egressos pós-graduados da UFBA, como Jéssica Torres, Carlos Rafael, Anari Braz e Arissana Braz, o que é motivo de muito orgulho para todos.

Hoje, na coordenação geral da educação escolar indígena, nós temos uma indígena potiguara, ela é doutora em educação. A gente também tem doutores indígenas já lecionando na universidade, como Gersem. Ah! outro desafio também é justamente a ampliação dessas experiências de ações afirmativas, mas também enquanto política efetiva, enquanto políticas no âmbito da política pública nacional, no caso do Ministério da Educação (Anari Braz).

Como consultora na Coordenação Geral da Situação Escolar Indígena, Anari tenta contribuir, na medida do possível, com as políticas para educação

escolar indígena no Brasil. Tem sido uma experiência importante porque, como professora indígena, elaterá condições de perceber os entraves burocráticos que repercutem na base, nas aldeias: “chega lá em cima, a gente vê que a questão é muito complicada, a gente vai saber porque a nossa merenda não chegou na escola, porque o transporte não chegou, porque não estão pagando aos professores, então, por esse lado é importante”.

A experiência no Pós-Afro do CEAO/UFBA, por outro lado, é avaliada por Arissana<sup>113</sup> como “bem rica”, principalmente quanto à teoria sobre etnicidade -- “acho que foi bem proveitoso e rico. A discussão eu já conhecia, não conhecia os teóricos, tudo que eu vi foi relativo a questões que a gente já discute no dia a dia, dentro do próprio universo. A gente fez dois semestres da disciplina “teorias da etnicidade”, uma com o professor Nicolau e, depois, com a professora Rosário, como ouvinte. Apesar de muitos textos serem em inglês, mesmo assim conseguimos acompanhar”. O conteúdo dessa disciplina estava próximo da sua experiência cotidiana e extracotidiana, empiricamente falando, o que facilitou a compreensão e aprendizagem.

A pós-graduação representa para os graduandos indígenas este novo lugar empoderado de fala, a partir do qual poderão representar suas comunidades com a legitimidade de um pesquisador oriundo da academia. Como afirma Arissana, “ter um lugar pra falar, quando você faz o mestrado, poder vir pra essa [Mesa Redonda], ser mais ouvido, ter o título... dá acesso, ecoa para outros espaços, ocupa outros lugares de fala”, passando a ter mais visibilidade e reconhecimento, pois passa a ser reconhecida em outras esferas, nacionais e internacionais, tendo seu trabalho de pesquisa como referência para outros professores e estudantes indígenas, contribuindo, conseqüentemente, para a produção de análises que tentam romper com a colonialidade do conhecimento, ainda tão presente nas universidades.

---

<sup>113</sup> Arissana defendeu a dissertação “Arte e identidade: adornos corporais pataxó”, em 2012, com orientação da Profª Drª Maria Rosário de Carvalho.



Participação de Anari Braz, Arissana Braz, Antônio Evaldo e Kabengele Munanga no Seminário Comemorativo 10 anos do Pós-Afro (Mesa Estudos Étnicos e Africanos: Horizontes)

A expectativa de Arissana é fazer o doutorado e conseguir prestar concursos para o ensino superior. Ela foi aprovada no primeiro concurso para professores indígenas do Estado da Bahia, em 2013. Atualmente, é professora e coordenadora da Escola Indígena em Coroa Vermelha, na Reserva da Jaqueira, e a sua perspectiva é esperar passar o período probatório, para obter uma licença e cursar o doutorado.

E o desafio depois de graduado é uma questão sempre presente, porque “não é porque você entra, que você vai conseguir emprego na aldeia não”, como salienta Sirlene Lopes. “Porque se você for estudar, fazer sua pós, aí tem outro desafio, que é tentar um emprego lá na aldeia, ou seja, aonde for, você vai encontrar desafio como outra pessoa qualquer”. Os estudantes egressos lembram que após a formação graduada serão profissionais, não mais “índios estudantes”, por isso terão “que fazer por onde”, conseguir um emprego e dar sequência à vida, seja qual for o curso de graduação. Salientam que não será fácil, já que, assim como todos os índios e não índios terão dificuldade para conseguir o primeiro emprego, “então acho que o desafio virá com o tempo, aumentará de acordo com o tempo”.

As mães, a exemplo de Meruca, consideram que o ideal é que a comunidade possa absorvê-los nas demandas de trabalho existentes, “[ao invés] de botar outra pessoa que não é índio, já bota uma pessoa que é índio pra trabalhar”. Meruca não entende como obrigatório o retorno desses jovens para suas comunidades, mas que deva ser priorizada a identificação com o que eles irão fazer. No caso de Anari, espera que ela retorne, possa conseguir um emprego e fixar-se na aldeia, ponderando, contudo, que “se ela trabalhar em algo com que possa se manter, poderá ficar lá para o resto da vida; caso contrário, ela terá que vir procurar [mais perto]”.

Meruca, do mesmo que a grande maioria dos Pataxó, reivindica o surgimento de um maior número de profissionais indígenas -- “poderia ter um médico indígena, porque se uma pessoa lá fora, uma pessoa branca, tem a capacidade de ser médico, o índio também tem, para poder ele vir e ajudar a própria comunidade indígena. Porque eu não sei, do jeito que tá os médico, tem uns que só quer ganhar mesmo o dinheiro, trabalhar para receber o dinheiro, não estão nem ligando se a comunidade precisa de uma saúde melhor. Porque se a gente não gritar e espernear, o cara morre lá e os papéis estão lá, assim, entocados lá. Porque eu já tenho experiência disso”. A sua suposição é que a maior presença de profissionais indígenas nas aldeias atrairá profissionais mais comprometidos.

É interessante salientar que ela não interferiu nas escolhas dos cursos selecionados pelos seus filhos, “porque se eu escolhesse, eu iria falar com uma delas: olhe, vai ser médica. Eu acho que o melhor, eu acho que é médico, eu tinha coragem de falar com elas, hoje não, elas que escolheram”. Perguntei se sabia quais os cursos escolhidos pelas filhas, ao que ela respondeu que Anari fez letras, mas que não sabia com o que a pessoa com essa formação trabalharia, e Arissana teria feito arte. Ela, por sua vez, estudou até a primeira série, em Barra Velha. “Estudava um pouquinho com um e com outro, aí fui aprendendo. Agora eu não escrevo, só sei ler”. Ao ser perguntada sobre qual curso escolheria se lhe tivesse sido concedida a oportunidade, respondeu que faria engenharia florestal “porque, eu queria assim, pra mim andar nos matos, mexer com a terra. Eu gosto muito de fazer isso. Quando eu vou lá para a roça, eu fico tão entretida, lá que eu esqueço. E quando eu chego dentro da mata, aí que me inspiro”.

#### 4.6 A Presença da Diversidade e o Exercício da Alteridade

Ao pensarmos na questão da diversidade no espaço universitário, pensamos-la da perspectiva de uma instituição englobante do alunado indígena e negro. Ao aludirem ao par diversidade e universidade, Samara e Sirlene tratam-no de um outro ponto de vista, igualmente relevante, que será o do valor que a inserção dos estudantes indígenas agregará à universidade.

Um das formas que os estudantes têm encontrado para romper com a invisibilidade e enfrentar os desafios, alertando a comunidade acadêmica para o que está acontecendo em face da sua presença na instituição, é, tal como anteriormente referido, a promoção de eventos, onde o seu discurso será protagonista, fazendo ecoar suas angústias e insatisfações frente ao Programa, ao tempo em que também promove uma maior visibilidade da presença indígena na UFBA.

Como exemplo, o já mencionado Abril Indígena, que consiste em um evento importante, organizado pelos estudantes. “É como se a gente tivesse demarcando esse território; simbolicamente, as atividades traduzem: ‘estamos aqui e vamos lutar’. E nós queremos que cada vez mais pessoas, mais mudanças significativas [ocorram] na universidade” (Samara, estudante pataxó do curso de direito).

De certo modo existe uma solidariedade, por parte dos estudantes da UFBA, em geral, para com os estudantes indígenas. Podemos dizer que há uma espécie de movimento convergente das várias situações que são vivenciadas, indistintamente, pelo alunado. Os estudantes não indígenas também relatam suas experiências diante da intolerância, seja em função da sua origem racial, local de moradia, ou até mesmo escolhas dos cursos, como o caso do estudante de bacharelado interdisciplinar (BI) que relatou, em um seminário, que sofre preconceito por fazer BI, “nós sofremos tanto quanto vocês e gostei muito da frase de vocês, não só reconhecer que só os negros e os indígenas sofrem, mas também que existe uma parcela dentro da universidade que ainda não enxergou as mudanças e falar que eu, particularmente, sofro por ser do BI e sofro por ser preto. Estou tentando



também realizar esse sonho meu e da minha família, que é meu nível superior dentro da Universidade Federal da Bahia”.

Atualmente ocorrem, em várias universidades brasileiras, episódios que revelam as tensões geradas pela presença de estudantes cotistas. Nessas ocorrências o que se evidencia são atitudes intolerantes frente a estudantes negros, indígenas, trans, de baixa renda e etc, numa demonstração de que é incipiente o convívio entre professores, funcionários e estudantes. Na UFBA, em 2014, Juliana Santos (estudante do curso de direito) publicou um *post* no *facebook*, em desabafo sobre a reação de um funcionário da Faculdade de Direito diante da sua tentativa de afixar um cartaz de um evento do PET Comunidades Indígenas. Ela denunciou o que, do seu ponto de vista, teria sido uma atitude preconceituosa e discriminatória por parte do funcionário, ao não deixá-la colar o cartaz, exigindo uma autorização, apesar de não ser essa uma exigência recorrente para a divulgação de eventos nas unidades da UFBA. Este episódio é interessante para refletirmos sobre a visibilidade e a relação dos estudantes com os servidores técnico-administrativos, que demonstram pouca sensibilidade para com sua presença na universidade. Não obstante Juliana assinalar o tratamento educado do funcionário, ainda assim pode-se indagar até que ponto a formalidade e a educação não dissimulam um ato discriminatório, por meio da imposição, supostamente descricionária, de uma formalidade legal.

Para além da atitude do funcionário, a postagem acabou estimulando diversos comentários no grupo em que foi postado, com cerca de 40 comentários de estudantes que cursam também direito. Neles estão mensagens de apoio e também crítica à Juliana. Alguns reconheceram a atitude como discriminatória, lembrando que, apesar da regra, geralmente não são solicitados a apresentar autorizações para afixar avisos, e, surpreendentemente, alguns identificaram na atitude de Juliana certa vitimização e sugeriram, que, na verdade, ela esperava uma reação diferenciada por ser indígena. Em um dos *posts*, afirma um estudante “É preciso que se diga que contrariar o desejo de um representante de uma minoria, nem sempre significa julgar essa minoria ou ser preconceituoso com ela”.

Juliana Santos DIREITO UFBA 22/04/2014

12 h ·

Hoje á noite ao colocar um cartaz de um evento do PET-COMUNIDADES INDÍGENA, um senhor do departamento da faculdade de direito se dirigiu a mim e disse educadamente, moça para colocar cartaz no mural tem que pedir autorização .Olhei para ele respondendo também educadamente que era estudante daquela faculdade, que estava no sétimo semestre e que o evento era da universidade. Incomodou-me muito aquela abordagem, depois refletir que eu não enquadrava nos padrões da faculdade de direito da UFBA, pois estavam pintadas as pernas e os braços com pintura indígena e usavam brincos de pena. Nunca me escondi e nunca vou me esconder para parecer outro estilo. Tenho orgulho de ser indígena, não tenho que adequar aos padrões da faculdade é ela que tem que se adequar aos estilos dos novos estudantes que começaram a ocupá-la. Desde 2004 que estudam indígenas nessa faculdade e ela ainda não se acostumou com nossa presença. Fui julgada pela minha aparência e isso me incomodou muito, mas senti um orgulho, pois não me esqueci dos ensinamentos que me foram passados desde pequena. “Seja você mesma onde for e não sinta vergonha de ser indígena.”

[Curtir \(desfazer\)](#) · [Compartilhar](#)

Ao que parece, o preconceito para esses estudantes poderá estar sempre presente (de maneira velada ou explícita) e representará uma barreira para a sua permanência na universidade. É necessário considerar que, praticamente, todos os estudantes interlocutores da pesquisa, de algum modo, se referiram a alguma atitude de preconceito (“a presença do preconceito ainda é uma barreira, porém aos poucos me adapto”, afirma Maria Kiara). Vanessa Carvalho relativiza a questão, ponderando que ao lado de preconceituosos, também “há aqueles que respeitam e que começam a trocar histórias, experiências e a respeitar e ajudar na sua adaptação. O grupinho com o qual me identifiquei, me ajudou, estudando comigo e revisando assuntos na elaboração de trabalhos”.

A universidade, tanto para eles quanto para nós vai, gradativamente, constituindo-se em um espaço intercultural, que precisamos exercitar, sistematicamente. O fato é que o número de estudantes indígenas, no final desta década, cresceu significativamente e, com ele, a diversificação sócio-étnico-racial na UFBA.



Abertura do Abril Indígena UFBA 2016. A forte presença dos adornos parece querer expressar, de modo ostensivo, a sua identidade.

#### 4.7 Aprendendo com a Lição

É importante ressaltar que os processos de aprendizagem para além das ações de aquisição de conhecimentos, geram também comportamentos, atitudes, técnicas corporais e rotinas proporcionados pelos contextos formais e não formais de educação. Como podemos constatar em face do que foi apresentado, a aspiração pela escolarização no ensino superior aponta para igual aspiração de produzir conhecimento intercultural e, assim, engajar-se e colaborar na construção de um projeto que se configure segundo o valor da autonomia.


Um dos propósitos fundamentais das instituições escolares é a “manipulação das aspirações”, afirma Pierre Bourdieu (1983), que supõe que a escola não é apenas um lugar onde as coisas são aprendidas, como ciências e técnicas, mas também uma instituição que manipula aspirações (Ib.). Assim, vejo no ingresso de estudantes indígenas na UFBA o desejo de concretizar um projeto pedagógico de dupla entrada, em que a dimensão acadêmica e a étnico-comunitária façam parte do processo de formação.

Em termos quantitativos, o programa de ações afirmativas da UFBA ainda inclui poucos índios e quilombolas. Para João Paulo, estudante pankararu de direito, “mesmo com a implantação do sistema de cotas raciais e [sociais] na UFBA o número de negros e de indígenas é baixo, sendo necessário [conferir] mais eficácia ao sistema”. Ele parte do suposto de que é

preciso implementar formas de atingir um maior número de estudantes, com maior divulgação do programa, e, principalmente, que se assegure condições de permanência àqueles que virão, a segurança de que “ao saírem de casa, não ficarão desamparados”. Ele está confiante de que pesquisas como a que eu realizei, possam dar mais voz e reconhecimento às comunidades nativas, e, conseqüentemente, reduzir a carga de preconceitos de que elas são alvo. Maria Kiara considera que a diversidade (social, cultural e racial) na UFBA ainda é vivenciada “com certo receio em incluir e admirar o que é diferente”.

Ao estudar as várias experiências de ações afirmativas nas universidades brasileiras, percebemos que estamos longe de vê-la modificada meramente com a inserção de novos atores sociais. A produção de conhecimento em que ela investe ainda é majoritariamente hegemônico-ocidental, os seus currículos mantêm-se quase inalterados e a instituição se deixa pautar pela verticalização dos conhecimentos. A diversidade de ingresso que as ações afirmativas têm proporcionado, por outro lado, tem gerado novas contradições e, é necessário admiti-lo, um comportamento crítico por parte de índios e quilombolas que tem contribuído para ampliar e diversificar, embora gradativamente, o espectro do conhecimento produzido e transmitido.

Encerro este capítulo com a apresentação do poema de Maria Kiara/Kiara Pankararu, estudante pankararu de medicina que expressou o desejo de vê-lo exposto na tese, e ilustração de Arissana Braz. Trata-se do poema “Bravo Guerreiro”, “inspirado nas dificuldades encontradas [pelos estudantes indígenas] na cidade grande”.



### Bravo Guerreiro

Te valorizo bravo guerreiro  
Que hoje enfrenta os prédios de cimento  
ao invés dos perigos da mata  
Te valorizo bravo guerreiro  
Pois no teu semblante vejo  
a pureza herdada dos teus ancestrais

Te valorizo bravo guerreiro  
Que segue na batalha diária em busca do teu ideal  
Te valorizo bravo guerreiro  
Por nunca ter esquecido quem tu és

Te valorizo bravo guerreiro  
Que das dificuldades tira forças para seguir teu caminho  
Te valorizo bravo guerreiro  
Que não se rende, segue e luta

Te valorizo bravo guerreiro  
Que ao invés de pescar e caçar, hoje enfrenta o preconceito  
Te valorizo bravo guerreiro  
Que bate no peito e diz: Sou índio

Te valorizo bravo guerreiro  
Que se levanta depois de uma derrota  
Te valorizo bravo guerreiro  
Por acreditar em teus sonhos

Siga em frente bravo guerreiro  
Pois vejo em teu futuro dias melhores  
Siga em frente bravo guerreiro  
Pois todo o seu esforço será recompensado.

Autoria: Kiara Pankararu

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até há bem pouco tempo, falar sobre índios que vivem no contexto urbano significava tratar de fenômenos resultantes de processos de expulsão, que compeliavam comunidades ou parte delas a migrar, inicialmente, das terras tradicionais para as cidades próximas, e, posteriormente, para centros urbanos que se constituem em polos históricos de atração de migrantes, como é o caso da cidade de São Paulo, a exemplo do que aconteceu com os índios Pankararu do sertão de Pernambuco. Ou como os Terena que, em razão da redução dos seus territórios tradicionais, migraram em grande parte para Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, onde constituíram um bairro (Araújo *et alii*, 2006 p.70-1).

Em todo o Brasil veremos que as políticas públicas gestadas para as populações indígenas foram sempre formuladas para assistir as comunidades a partir dos seus territórios, no âmbito do conceito de reserva/aldeia indígena ou Território Indígena, não havendo programas de assistência em situações de deslocamento. A vida na cidade acaba por produzir “uma espécie de limbo jurídico”, dificultando o acesso a direitos, na medida em que a legislação foi pensada para proteger os índios que vivem em seus territórios tradicionais ou afastados do convívio não indígena (*Ib.*, p.71). Como afirma Ana Valéria Araújo (*Ib.*), morar em cidades tem sido equivocadamente entendido como um dado revelador da perda da intenção de manter a condição de indígena, o que implicaria em uma certa renúncia tácita à proteção especial garantida pela legislação, além da desconsideração dos processos históricos, dando margem a novos tipos de preconceito ainda não vislumbrados pelo ordenamento jurídico.

A migração urbana estudantil proporciona novas formas de perceber a inserção de indígenas na cidade, dado que, não obstante possam ser reconhecidas as dificuldades de manutenção de certos direitos acessados em suas comunidades, será considerada uma migração mais positiva, não tão pautada na ausência (de traços e condições), mas no próprio deslocamento. Nos últimos dez anos, no Brasil e na América Latina, essa nova forma de migração característica da juventude estudantil configurará um novo formato de ocupação das cidades pelas populações indígenas. A vida na

cidade produzirá novos hábitos, seja de consumo, de diversão, de disciplina corporal, de gostos musicais (como o estudante tuxá que faz um curso de Dj), de contato com outras concepções de mundo e categorias socioculturais. A esse propósito, a estudante pankararu relata como foi estranho para ela deparar-se, pela primeira vez, com problematizações sobre as diferenças e desigualdades de gênero, uma vez que em sua comunidade as distinções de gênero se apresentam -- é a sua suposição -- como naturais ou autoevidentes. Novas demandas também têm surgido, como a de acompanhamento psicológico para estudantes indígenas, da UFBA e de outras instituições de ensino superior.

“Descobrimo a Bahia, enquanto me descubro”, é a legenda das fotos produzidas por uma estudante indígena em visita a um museu em Salvador. O ingresso na UFBA parece se transformar em um lugar de deslocamentos, de vivência profunda da experiência migratória e tudo o mais que ela possa proporcionar, e requerer, como a autodescoberta de jovens atores sociais defrontados com um novo sistema de significados.

\*\*\*

O objetivo da presente tese foi o de descrever e analisar como algumas dessas experiências foram acionadas em decorrência do ingresso no sistema universitário.

A juventude indígena tem um papel importante na continuidade histórica da defesa dos direitos dos seus povos, até porque as políticas e programas atuais nem sempre respondem às necessidades desses povos, podendo, muitas vezes, agir no sentido de desvincular as novas gerações das suas identidades étnicas. Dali Angel, jovem indígena mexicano zapoeteca de Oaxaca e integrante da Rede de Jovens Indígenas de Alianza, afirma que “Las juventudes indígenas son agentes de cambio social y siguen reclamando el derecho a preservar sus lugares sagrados y de culto. A que nos les arrebatan su tierra y territorio, sus manifestaciones de identidad como el idioma, la ropa, los trajes tradicionales, la música, las artes, elementos que

son distintas formas de afirmar la identidad<sup>114</sup>. As ponderações de Angel se assemelham ao questionamento de Gersem Baniwa, “Como sair da universidade sendo indígena?” O questionamento sobre como as universidades latino-americanas abrirão espaços para integrar novos saberes será crescente.

Os estudantes indígenas ao longo dos dez anos de sua permanência na UFBA têm problematizado a necessidade de se proceder a uma descolonização de caráter epistemológico na instituição. Como explica Trincherro, “a colonialidade do conhecimento é organizada por meio da replicação do conhecimento do mundo de acordo com a forma dominante de compreensão” (trad. livre) (2007, *apud*, Xón Riquiac, 2014)<sup>115</sup>. Se, historicamente, o desenvolvimento de políticas para assimilar os povos indígenas utilizou o acesso à educação formal, fazendo com que desde os primeiros anos de escola eles apreendessem a versão do poder hegemônico, bem como o princípio da ideia de progresso e da competição, nos dias atuais tem havido uma forte cobrança para que as instituições escolares valorizem outras formas de produção de conhecimento.

Desafios são colocados na busca indígena por acesso e permanência na universidade que, se bem respondidos, poderão contribuir para a eficácia das ações governamentais frente ao ensino superior. Dentre eles está o reconhecimento da relevância dos conhecimentos dos povos indígenas para as tradições culturais nacionais, urgindo proceder-se a uma crítica aos conhecimentos veiculados pelo ensino superior e aos seus processos de transmissão, que têm contribuído, até o presente, para a manutenção dos povos indígenas em lugar distante na consciência social brasileira. Outro desafio é formar um acervo que possa ser capaz de propor políticas e ações governamentais na direção de um ensino superior para indígenas longe de padrões predefinidos e genéricos, permitindo, só assim, a oferta de soluções compatíveis aos projetos de futuro desses povos. E, por último, avançar na

---

<sup>114</sup> Disponível em: <<http://www.undp.org/content/undp/es/home/blog/2015/8/7/Juventudes-Indigenas-y-agenda-post-2015.html>>.

<sup>115</sup> Xón Riquiac, María Jacinta. (2014). La revitalización de las epistemologías endógenas como proceso de reivindicación política de los pueblos indígenas. *Ciencias* 111-112, octubre 2013-marzo 2014, 132-141.



produção de novos parâmetros para políticas governamentais que adquiram o status de políticas de Estado de média e longa duração, como no caso da Lei de Cotas e do Programa Permanecer, dotadas de institucionalidade compatível e fóruns de participação indígena adequados, voltadas ao reconhecimento da diversidade e da autoctonia, bem como dos direitos coletivos (Lima; Barroso-Hoffmann, 2007, p. 6).

Com as cotas e a reserva de vagas, a universidade passa a conviver com outras perspectivas, com outras cosmovisões, e não mais com situações de exceção. Resta, ademais, superar a falta de preparo, de formação para o convívio com as diferenças socioculturais dentro das universidades. Essa dificuldade é identificada seja nas relações interpessoais, no convívio em sala de aula entre professores e colegas de classe, nas relações institucionais com os servidores técnico-administrativos e representantes legais das universidades, e no próprio conhecimento que é referência para os conteúdos que são ministrados nas aulas. Aí talvez esteja o ponto crítico de superação, pois esbarramos em um conjunto de questões a serem problematizadas, que vão desde as vaidades acadêmicas, desinformação, competição entre os campos do saber, até as várias modalidades de preconceito e etnocentrismo no que diz respeito à apreensão do outro, à aceitação e convivência com a alteridade.

O contexto atual expõe uma contradição presente nas universidades e nas agências do Estado como um todo, sob a forma de um discurso bastante avançado sobre interculturalidade e diversidade, que tem, efetivamente, se traduzido na conquista de direitos, como a Lei 11.645, a Lei de Cotas, e que, em contrapartida, defronta-se com uma operacionalização das instituições ainda muito incipiente, com o preenchimento de cargos técnicos e de gestão por agentes com precária formação sobre essas questões. Isso se reflete, por exemplo, nos concursos públicos, que não incorporam concepções hoje tão usuais na universidade, ou na forma como muitos servidores públicos, inclusive professores, lidam com a diversidade nas universidades.

Por outro lado, há expectativa, entre os estudantes indígenas e suas comunidades, de que a universidade também possa contribuir para realizar projetos de desenvolvimento comunitário, já que, usualmente, não conseguem apoio direto. Dessa forma, a universidade pode vir a funcionar como uma

ponte entre agências de fomento e os pesquisadores indígenas, ou como uma “área de influência” das territorialidades ameríndias (Freitas, 2015). Como afirma o jornalista guarani Osias Ramos Arnaud Sampaio, “a presença de jovens indígenas em uma dada instituição implica em uma dilatação do território indígena, uma espécie de integração às avessas: as coletividades de pertencimento destes estudantes se sentem implicadas no que ocorre durante suas trajetórias acadêmicas, e exercem através deles poder de agência sobre as universidades” (2010, *apud*, Freitas, 2015, p.14).

A relação estabelecida com as comunidades de origem ainda é, do meu ponto de vista, a chave para a experiência diferenciada que vivenciam os estudantes indígenas nas universidades. Retomemos as palavras de Arissana Braz: “com relação ao meu eu, ao meu *self*, eu sempre estive aqui com a sensação de que iria logo retornar, nunca me senti muito fora, deslocada nesse sentido” porque, a rigor, ela sempre manteve os vínculos, e vínculos estreitos, com a comunidade. Foi fácil constatar que entre os estudantes indígenas que passaram pela UFBA durante esses dez anos, o status e a visibilidade acionados de universitário(a) nunca ocultaram ou obscureceram os de indígena. E, no primeiro caso, não foram atraídos pelo status, mas, acima de tudo, pela apropriação estratégica que a inserção na universidade poderia proporcionar-lhes. Provas disso são as marcas linguísticas e identitárias permanentemente acionadas. Para Anari Braz, a escola indígena tem crescentemente preparado os seus alunos para transitar nos dois espaços (comunidade e instituição formal escolar).

Nesses dez anos de presença indígena na UFBA é possível identificar distintas etapas e suas respectivas características, apoiadas por certas garantias ensejadas pelas políticas públicas que passaram a ter vigência. O primeiro momento é o da adoção, em 2005, do Programa de Ações Afirmativas e do ingresso das duas primeiras estudantes indígenas, pataxós. De 2005 a 2013, foram selecionados 31 estudantes na categoria índio aldeado, que coletivamente tiveram certa visibilidade. Este foi um período caracterizado por programas descontínuos e não abrangentes para todos os ingressos. A partir de 2013, com a adoção da Lei de Cotas, a instituição do Programa Federal Bolsa Permanência e do ENEM e SISU, tem-se o que considero corresponder a uma outra etapa das ações afirmativas na UFBA.

Entre 2014 e 2015 foram selecionados mais estudantes que em todos os oito anos do programa, totalizando 65. Esse aumento é resultado dessas novas políticas, mas também da mobilização efetuada pela juventude indígena ingressa, que tem se esforçado para que seus parentes tenham também acesso a um ensino superior de qualidade. Suponho estarmos, hoje, ingressando em uma terceira etapa, que corresponde a um maior empoderamento e fortalecimento dessa presença na UFBA. Nessa terceira etapa, que se caracteriza justamente pela transição, encontramos estudantes engajados nas lutas e movimentos estudantis, que dialogam e tentam, ao máximo, no espaço da universidade, circular suas demandas e reivindicá-las sem intermediários. Evidências disso têm sido a ascensão e o fortalecimento do NEI. Suponho que, em breve, teremos muito o que falar sobre a participação do movimento estudantil indígena na UFBA. Outro cenário que requererá investigação em futuro breve é o da pós-graduação, apesar da UFBA não adotar, pelo menos ainda, ações afirmativas nos seus programas.

Assim como tem feito o movimento estudantil indígena em outros países latino-americanos, tem-se construído, a partir do NEI, um projeto de representação política que poderá se constituir em uma importante estratégia de ocupação mais efetiva da universidade, e de participação menos assimétrica da formulação e implementação das políticas institucionais. Na Universidad del Valle, na Colômbia, existe um Conselho Indígena Universitário, desde 2003, cujo objetivo tem sido “reflexionar sobre cómo debe prepararse a los profesionales indígenas para desempeñarse en el mundo propio, para responder a las verdaderas necesidades que carecen nuestras comunidades” (Cabildo Indígena de La Universidad del Valle, 24/11/2104 – v. anexo).

Na virada dos dez anos de ações afirmativas da UFBA novos desafios se apresentam em um contexto em que aumenta o número de ingressos, mas em compensação persistem as mesmas estratégias institucionais para lidar com esse público e suas especificidades. Esse novo cenário carece de medidas institucionais mais abrangentes e eficazes de acompanhamento dos estudantes, uma vez que os programas tutoriais, como o PET, não serão suficientes para essa nova demanda, havendo necessidade de iniciativas que partam da universidade.

A questão da diversidade se tornou, ao fim e ao cabo, o fio condutor desta tese. Afinal, foi ela quem me mobilizou no sentido de tentar compreender como os estudantes indígenas apreendiam a nova realidade, urbana e acadêmica. Tal como explicitado na Introdução, a construção da tese fez-se ao longo do acampamento dos estudantes em seu cotidiano; da colaboração com as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão; do compartilhamento de algumas das suas angústias e inquietações suscitadas pelas dificuldades interpostas à permanência. Poderia dizer que boa parte dos dados foi produzida no contexto da minha atuação simultânea como professora no ensino superior e doutoranda. Daí considerar que o presente estudo, a partir dessa perspectiva, se apoiou nos pressupostos da autoetnografia, ao me tornar observadora de processos em que também estava envolvida e mobilizada.

“A necessidade que sinto hoje, com mais força do que nunca, é afirmar a diversidade do mundo. E também a necessidade de afirmar a diversidade dos projetos de outros mundos possíveis” (Galeano, 2015). Assim como Eduardo Galeano, posso também afirmar que, a partir do primeiro ano de campo, percebi que uma das minhas descobertas, e expectativas, é que este estudo se desenvolvesse no sentido da elaboração de uma descrição, interpretação e análise da diversidade social e étnica na universidade, a partir do ingresso dos estudantes indígenas, e de como as políticas públicas de ações afirmativas voltadas para o ensino superior poderiam proporcionar, sobretudo, diversidade, e o respeito à diversidade entre as partes direta, e indiretamente, envolvidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Odílio Alves. Violência e banalidade do mal. **Revista Cult**. Ed 129, 2010. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/violencia-e-banalidade-do-mal/> . Acesso em: 10/08/2015.

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre S. **O regime imagético Pankararu** (tradução intercultural na cidade de São Paulo) [tese]. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Florianópolis, 2011.

ALCIDES, Sérgio. F, L e R: Gândavo e o ABC da colonização. **Revista Escritos**, Fundação Casa de Rui Barbosa, Ano 3, No. 3, 2009: 1-16.

AMADO, Simone Eloy. **O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: Desafios, Superação e Profissionalização**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. (Tese). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ANDRADE, Lúcia M. M.; BELLINGER, Carolina K.; PENTEADO, Otávio Camargo. Índios na cidade e políticas públicas. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **A cidade como local de afirmação dos direitos indígenas**. São Paulo: CPISP, 2013.

ANAI – Associação de Ação Indigenista (2005). **Nota crítica ao sistema de classificação étnica-racial da UFBA**, 2005.

ARAÚJO, Ana Valéria Araújo (*et alii*). **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ATKINSON, Paul. Voices in the text: exemplars and the poetics of ethnography. **The Ethnographic Imagination: Textual construction of reality**. London & New York: Routledge, 1990, pp. 82-103.

AZEVEDO, Thales. **As Ciências Sociais na Bahia**. (2ª. Edição. Prefácio de Gilberto Freyre). Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1984.

BAINES, Stephen G. **As chamadas "aldeias urbanas" ou índios na cidade**. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=212>. Acesso em: 19/01/2015, 2004.

BANIWA, Gersem. A lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade, 2012. Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>>. Acesso em: 15/01/2013.

\_\_\_\_\_. Os Indígenas e os Antropólogos: desafios e perspectivas. **Novos Debates**. V.2, Nº 1, Janeiro, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://novosdebates.abant.org.br/>> Acesso em: 26/12/2015.

BARROZO, Paulo Daflon. A ideia de igualdade as ações afirmativas. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. n.63, São Paulo, 2004, pp. 103-141.

BARTH, Fredrik. **Ethnic groups and boundaries: the social organization of cultural difference**. London: George Allen & Unwin, 1969.

\_\_\_\_\_. The analysis of culture in complex societies. **Ethnos**, 3-4. 1988.

\_\_\_\_\_. Teorias da etnicidade. In: POUTIGNAT, Philippe - **Grupos étnicos e suas fronteiras**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998, pp. 187-227.

BELO, Ivan Dutra. **(Re)Tomando a Escola: Reflexões sobre Educação Escolar Indígena entre os Pataxó Hãhãhãe**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, 2014.

BELLUZZO, Ana Maria. A propósito do Brasil dos viajantes. **Revista da USP (Dossiê Brasil dos Viajantes)**, São Paulo, n. 30, 1996, pp. 9-20.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONFIM, Anari Braz; SOUZA, Arissana Braz Bonfim. O valor de uma escola para *kitok* a partir da memória histórica Pataxó. In: CESAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima. **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2013.

BOURDIEU, Pierre. Les relations entre les sexes dans la société paysanne. **Les Temps Modernes**, n. 195, 1962, pp. 307-331.

\_\_\_\_\_. **O Desencantamento do Mundo: Estruturas Econômicas e Estruturas Temporais**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

\_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. Rites as acts of institution. In: PERISTIANY, J.,

PITT-RIVERS, J. (orgs.). **Honor and grace in anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Lei nº 12.711 / 2012.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JUNIOR, João. Affirmative action, communitarianism and multiculturalism: necessary or contingent relations?. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 29, n. 84, fev. 2014, pp. 103-118, . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092014000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092014000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 14/04/2015.

CARDOSO, Nádia Maria. **Instituto Steve Biko: juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior**. [Dissertação] Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. 2006, Salvador.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: CosacNaify, 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas culturais e povos indígenas, uma introdução. In: CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, pp.9-21.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil**. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CARVALHO, Priscila D. de. **Índios a Cidade**, 2007. Disponível em: [http://www.webbrasilindigena.org/?page\\_id=177](http://www.webbrasilindigena.org/?page_id=177). Acesso em: 19/01/2015.

CENTRO INDÍGENA DE ESTUDOS E PESQUISAS (CINEP). Esboço de um perfil do estudante indígena no ensino superior no Brasil. In: LUCIANO, Gersem José; OLIVEIRA, Jô Cardoso; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: CINEP, 2010, pp. 204-259.

CESAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima. Cartografia da educação indígena: relato de uma experiência de pesquisa intercultural e interétnica. In: **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador, Quarteto, 2013.

CHAMPION, Tony; HUGO, Graeme. **New forms of urbanization: beyond the urban-rural dichotomy**. Burlington/USA: Ashgate, 2003.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.).

**Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC/SECAD, 2006, pp. 115-130.

COMERFORD, John Cunha. Os diferentes usos da palavra luta entre trabalhadores rurais. In: **Fazendo a luta: sociabilidade, falas e rituais na construção de organizações camponesas.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999, p. 19-46.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: EDUFBA, 2008.

DE PAULA, Luis Roberto; VIANNA, Fernando de Luiz Brito. **Mapeando políticas públicas para povos indígenas.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2011.

DIAZ, Raúl; ALONSO, Graciela. Cultura, pedagogia e política. Algunas reflexiones acerca de los cruces entre interculturalidad y educación popular. **XX Encuentro Nacional de Antropología Social.** La Plata, agosto, 1998.

DUARTE QUAPPER, Klaudio. ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. **Revista Última Década**, Nº 13, 2000, pp. 59-77. Disponível em: <http://www.cidpa.cl/udecada/txt/decada13/art04.pdf>.

DURKHEIM, Emile. **O Suicídio.** São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1979.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENNUFBA. **Manifesto do III Encontro de Negras e Negros, Indígenas e Quilombolas da UFBA (ENNUFBA).** Salvador, 2015.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Os Nuer.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978.

FARFÁN MORALES, Olimpia; CASTILLO HERNÁNDEZ J. A; FERNÁNDEZ AREU, Ismael. Territorialidad indígena: migrantes mixtecos y otomíes en Nuevo León. In: BARABAS, Alicia (coord.). **Diálogos con el territorio: simbolizaciones sobre el espacio en las culturas de México,** Colección Etnografía de los pueblos indígenas de México, Serie ensayos, CONACULTA-INAH, México, 2003, pp. 333-398.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste. **A ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA),** IESP-UERJ, 2011, pp. 1-20.

\_\_\_\_\_. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas** (Viçosa), v. 2, 2012, pp. 399-414.



\_\_\_\_\_. **O Desempenho dos Cotistas no ENEM:** comparando as notas de corte do SISU. Textos para discussão GEMAA (IESPUERJ), n. 4, 2014, pp. 1-23.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, v. 5, 2014, pp. 31-43.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; BARBARELA, Eduardo; RAMOS, Pedro. Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, 2013, pp. 1-25, 2014.

FERNANDES, Florestan. Tiago Marques Aipobureu: um bororo marginal. In: **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora da UnB, 2001, pp. 246-282.

\_\_\_\_\_. Reconhecimento sem Ética? **Lua Nova**, São Paulo, 70, 2007, pp. 101-138.

\_\_\_\_\_. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, 77, 2009, pp. 11-39.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Apresentação. Um panorama da institucionalização do Grupos PET- Indígenas nas universidades e institutos federais por meio do Programa de Educação Tutorial / Conexões de Saberes do Ministério da Educação do Brasil. In: FREITAS, A. E. C (org.). **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil:** povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial / Conexões de saberes. Rio de Janeiro: E-papers, 2015, pp. 9-18.

FIALHO, Maria Helena; MENEZES, Gustavo Hamilton; RAMOS, André. O ensino superior e os povos indígenas: a contribuição da FUNAI para a constituição de políticas públicas. In LIMA, A.C.S; BARROSO, M. M. (orgs). **Povos Indígenas e Universidade no Brasil:** contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-papers, 2013, pp. 109-132.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães de. **História da província sa[n]cta Cruz aqui vulgarme[n]te chamamos Brasil**. Lisboa: Antônio Gonçalves, 1576.

GARCÍA MARTINEZ, Ariel. Juventud Indígena en el Totonacapan Veracruzano. **Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos**, año 10, vol. X, núm. 1, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, junio de 2012, pp. 75-88.

GARCÍA ÁLVAREZ, Luis Fernando; CASTRO POZO, Maritza Urteaga. Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica. **Cuicuilco**, 2015, pp.7-35. Disponível: <http://www.redalyc.org/html/351/35138082002/index.html>. Acesso: 11/09/2015.

GALEANO, Eduardo. Entrevista a Caros Amigos. **Revista caros Amigos**. São Paulo. 14 de abril de 2015.

GARCÍA ÁLVAREZ, Luis Fernando. **Jóvenes indígenas en contextos metropolitanos. La construcción de lo juvenil en una comunidad mixteca en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León**. (Dissertação). Escuela Nacional de Antropología e Historia, Cidade do México, 2012.

GOMES, Ana Maria R.; MIRANDA, Shirley Aparecida de. A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das “culturas” entre os Xacriabá e os Pataxó. In: CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. N. (orgs). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, pp.455-84.

GUIMARÃES, Antônio Sergio A. Depois da democracia racial. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, v. 18, n.2. 2006.

GUSFIELD, Joseph. **Community A Critical Response**. New York, Evanston, San Francisco: Harper and Row Publishers, 1975.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. **Mana: estudos de antropologia social**, 3/1, 1997, pp. 7-39.

\_\_\_\_\_. **Exploring the city**. New York: Columbia University Press, 1980.

HASENBALG, Carlos. O contexto das desigualdades raciais. **Multiculturalismo e racismo. Uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Iuperj, 1988.

HONNETH, Axel. A luta por reconhecimento. **A gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2010. Características gerais dos indígenas. Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KYMLICKA, Will. **Politics in the vernacular: nationalism, multiculturalism, and citizenship**. Oxford, UK/Nova York, Oxford University Press, 2001.

LASMAR, Cristiane. **De Volta ao Lago de Leite. A experiência da alteridade em São Gabriel da Cachoeira (alto Rio Negro)**. (Tese). PPGAS / MN / UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

LEI 12.527 (Lei de Acesso à Informação), 2011.

L'ESTOILE, B. Au nom des 'vrais Africains'. Les elites scolarisées de l'Afrique coloniale face à l'anthropologie (1930-1950). **Terrain**, 28. 1997, pp.87-102

LEWANDOWSKI, Ricardo. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186**. Distrito Federal, 2012.

LIMA, Antônio Carlos Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria Macedo. Introdução - Universidade e Povos Indígenas no Brasil: Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: LACED – Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ, 2007, pp. 5-32.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior. In: MATO, Daniel (org.). **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008, pp. 167-176.

\_\_\_\_\_. A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos. **Revista História Hoje**, vol. 1, nº 2, 2012, pp. 169-193.

\_\_\_\_\_. Cenários da Educação superior de indígenas no Brasil, 2004-2008: as bases e diálogos do Projeto Trilhas de Conhecimentos. In: LIMA, Antônio Carlos Souza; BARROSO, Maria Macedo (org.). **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas**, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-papers, 2013, pp.15-44.

LIMA, Márcia. Ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 87, jul. 2010, pp. 77-95.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. A conquista da cidadania indígena e fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, Alcida Rita

(Org.). **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa, Laced, 2013.

MACHADO, Elielma Ayres; SILVA, Fernando Pinheiro da. Ações Afirmativas nas Universidades Públicas: o que dizem os editais e manuais. In: PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas, 2010, pp. 19-50.

MANNHEIM, Karl. **Le Problème des Générations**. Paris: Mathan, 1990.

MARCUS, George. Multi-Situated Ethnography. In: MARCUS, George. **Ethnography through Thick & Thin**, Princeton: Princeton University Press, 1998.

MAUGER, Gerard. **Le Problème des Générations (Introduction)**. Paris: Mathan, 1990. pp.72-119.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MESSEDER, Marcos Luciano Lopes. A construção da licenciatura indígena da UNEB: os dilemas, os desafios, os limites e as possibilidades. In: CESAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima. **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2013, pp.37-54.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar reflexões acerca do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Reserva de vagas promove a inclusão no ensino superior**, 2015. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21498](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21498)> Consulta 20/08/2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP)**, 2015. Disponível: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>> Consulta 20/11/15.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU)**, 2014. Disponível: <http://sisu.mec.gov.br/>. Acesso: 20/12/2014.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) — **Relatoria Especial da ONU para o Direito a Moradia Adequada. Plataforma de debate.** Disponível em: [http://direitoamoradia.org/?page\\_id=46&lang=pt](http://direitoamoradia.org/?page_id=46&lang=pt). Acesso em 20/03/2015.

OLIVEIRA, João Pacheco. Viagens de ida, de volta e outras viagens: os movimentos migratórios e as sociedades indígenas. **Travessias**, jan./abr., 1996, pp. 5-10.

\_\_\_\_\_. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, J. P. (org.). **A viagem de volta**. Rio de Janeiro: LACED/Contra Capa, 2004.

\_\_\_\_\_. Vídeoaula “O Estado e os Povos Indígenas no Brasil”. **Videoaula 3 “Índios na Cidade”**, LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2013.

OLIVEIRA, Kleber Fernandes; JANNUZZI, Paulo de Martino. Motivos para migração no Brasil e retorno ao nordeste padrões etários, por sexo e origem/destino. **São Paulo em Perspectiva**, v. 19, n. 4, 2005, pp. 134-143, out./dez.

OSSOLA, María Macarena. **Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etárias.** (Tese). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2013.

PALADINO, Mariana. **Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas.** (Tese). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2006.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PAIVA, Ângela Randolpho; ALMEIDA, Lady Christina. Mudança no campus: falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA, Ângela Randolpho (org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras.** Rio de Janeiro: PUCRio, Pallas Ed., 2010. pp. 75-115.

PAULINO, Marcos. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná.** (Dissertação). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. Ações afirmativas para indígenas no Paraná. In: LIMA, Antônio Carlos Souza; BARROSO, Maria Macedo. Povos Indígenas e Universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-papers, 2013, pp. 273-306.

PEREIRA, David Lugli Turtera. Expansão dos Tupi-Guarani pelo Território Brasileiro: correlação entre a família linguística e a tradição cerâmica. **TÓPOS V. 3**, N° 1, 2009, pp. 29 - 80.

PEREIRA, Amauri Mendes. "Um raio em céu azul". Reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira. **Estudos Afro-asiático**, v.25 n.3, Rio de Janeiro, 2003.

PET – Comunidades Indígenas. **Xoça Manifesto**, Salvador, 2011.

PINHEIRO, Nadja Ferreira. **Cotas na UFBA**: percepções sobre racismo, antirracismo, identidades e fronteiras. (Dissertação). Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Afro-Orientais. Programa Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos, 2009.

PINTO, Celi Regina Jardim. Nota sobre a controvérsia Fraser–Honneth informada pelo cenário brasileiro. **Lua Nova**, São Paulo, 74, 2008, pp. 35-58.

QUEIROZ, Delcele M (org). **O negro na universidade**. Salvador: Novos Toques. 2002.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. **Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA**, 2006. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/relatorios/DesempenhoCotistasUFBA.pdf>. Acesso em : 01/07/2010.

RAMOS, Alcida Rita. Do Engajamento ao Desprendimento. **Campos - Revista de Antropologia Social**, América do Norte, 8, out. 2007.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

RICOEUR, Paul. Quem é o sujeito do direito? In: **O Justo 1. A justiça como regra moral e como instituição**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ROCHA, Vitor. Ufba realiza primeiro vestibular com sistema de cotas. **Jornal A Tarde On Line**. Caderno Educação, 3/12/2004.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte i). **Mana** vol.3 n.1 Rio de Janeiro, 1997, pp. 41-73.

SAMPAIO, O.R.A. A Universidade como área de influência: o olhar de um Guarani sobre sua trajetória acadêmica. In: NOVAK, S.J. *et al.* **Educação Superior Indígena no Paraná**. Maringá: EDUEM, 2010.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Introdução. In: SANTOS, J. T. (org). **Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012, pp. 9-15.

\_\_\_\_\_. Ação Afirmativa. In: LIMA, Antônio C. S. (org.). **Antropologia e Direito**. Rio de Janeiro / Brasília: Contra Capa / LACED / ABA, 2012b.

\_\_\_\_\_. Introdução. In SANTOS, J. T. (org). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013, pp. 9-13.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. As cotas na Universidade Federal da Bahia: história de uma decisão inédita. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. 2012, Salvador: CEAO.

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. Qual "retrato do Brasil"? Raça, biologia, identidades e política na era da genômica. **Mana** v.10 n.1 Rio de Janeiro abr. 2004.

SILVA, José Graziano da. O novo rural brasileiro. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, 1997.

SILVA, Aracy L. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Carlos Rafael. **A implementação da política de educação para povos indígenas no estado da Bahia (2007 - 2014)**. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Salvador, 2014.

SILVA, Denise Almeida. De epistemicídio, (in)visibilidade e narrativa: reflexões sobre a política de representação da identidade negra. **Cadernos Negros. Ilha Desterro**, Florianópolis, n. 67, Dec. 2014, pp. 51-62. Disponível: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-0262014000200051&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-0262014000200051&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 08/10/2015.

SMITH, Anthony. Ethnic and Nations in the modern era. In: **The Ethnic Origins of Nations**. Oxford: Blackwell Publishers, 1986, pp. 129-73.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes. **Escola e afirmação étnica o caso dos Pataxó de Barra Velha**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, 2001.

\_\_\_\_\_. Revisitando a história da escola indígena: da escola para índios à escola indígena. In: CESAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima. **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2013, pp. 93-107.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, pp. 20-45.

SOUZA, Natelson Oliveira de. **A HERANÇA DO MUNDO: história, etnicidade e conectividade entre jovens Xokó**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL FERREIRA, Mariana (orgs.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global. 2001, pp. 44-70.

TASSINARI, Antonella *et al.* Relatório de avaliação do Programa de Ações Afirmativas/UFSC: vagas suplementares destinadas a indígenas. **NEPI-Núcleo de Estudos de Povos Indígenas**, 2012.

TASSINARI, Antonella *et al.* A presença de estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina: um panorama a partir do Programa de Ações Afirmativas – PAA/UFSC. Século XXI. **Revista de Ciências Sociais**, v.3, no 1, jan./jun. 2013, pp.212-236.

TAYLOR, Charles. A política de reconhecimento. In: **Multiculturalismo. Examinando a política de reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TCHAM, Ismael. **A África fora de casa: sociabilidade, trânsitos e conexões entre os estudantes africanos no Brasil**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes (org.) **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Programa de Ações Afirmativas**. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, 2004.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO 03/2012**. Altera o Art. 3º e o Art. 5º da Resolução nº 01/2004 do CONSEPE. Salvador, 2012.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO nº 06/2014**. Estabelece normas referentes aos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação do ano letivo. Salvador, 2014.

URTEAGA, Maritza Castro Pozo. **La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos y contemporáneos**. (Tese). Doutorado en Ciencias Antropológicas, UAM-I, México, 2007.

\_\_\_\_\_. Género, clase y etnia. Los modos de ser joven”. In: REGUILLO CRUZ, Rossana (coord.) **Los Jóvenes en México**, FCE, México, 2010, pp. 15-51.



\_\_\_\_\_. **La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos.** UAM-Juan Pablos Editor, México, 2011, 188.

VELASCO, Honorio; RADA, Ángel Díaz. **La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela.** Madrid: Editorial Trotta. 2009

WACQUANT, Loïc. Seguindo Pierre Bourdieu no Campo. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 26, p. 13-29, jun. 2006.

WATSON, William. **Tribal Cohesion in a Money Economy: A Study of the Mambwe People of Northern Rhodesia.** Manchester: Manchester University Press for the Rhodes-Livingstone Institute, 1958.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade.** Brasília: Editora UnB, 1991.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009, pp. 7-72.

VAN COTT, Donna Lee. **The friendly liquidation of the past: the politics of diversity in Latin America.** Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2000.

VAN GENNEP, Arnold. **The rites of passage,** 1960.

YOUNG, Iris Marion. Affirmative Action and the Myth of Merit. In: **Justice and the Politics of Difference.** Princeton: Princeton University Press. 1990, pp. 192-225.

## APÊNDICE

### Roteiro de Entrevista

#### Jovens Estudantes,

Sou Ana Cláudia, e suponho que todos vocês me conhecem. Realizo pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFBA, no curso de doutorado. O que pesquiso? Pesquiso o ingresso de estudantes indígenas nas universidades, em especial, o ingresso de indígenas na UFBA. O meu objetivo é o de entender como ocorre a diversidade no cotidiano do espaço universitário, a partir do programa de ações afirmativas, e, particularmente, a partir da inserção de vocês. Por isso gostaria de solicitar-lhes que respondam a este roteiro de questões, pela ordem em que as questões são apresentadas ou pelo tema e forma com os quais mais se identifiquem.

Considero importante que se registre a presença dos estudantes indígenas na Universidade e em cada faculdade, seja por pesquisadores, seja por vocês mesmos. Nesses nove anos de ações afirmativas muitas pesquisas já foram realizadas, porém poucas ressaltaram o protagonismo indígena na universidade, e eu quero colaborar para que este número de produções aumente em quantidade e qualidade da abordagem!

Sei que essa relação pesquisador e interlocutor não é fácil, por isso me comprometo a utilizar da melhor forma possível a contribuição que vocês estão me dando. Quero lembrar-lhes que o uso dos dados e a sua interpretação pertence ao campo da antropologia, que possui seus pressupostos éticos e de interpretação. Por fim, gostaria também de salientar que esta pesquisa tem um valor afetivo grande para mim, em função da grande admiração que nutro por vocês. Atenciosamente, Ana Cláudia

#### Roteiro:

1. Nome
2. Idade
3. Local de nascimento
4. Etnia
5. Ingressou pelo programa de reserva de vagas da UFBA? Como você se auto-identificou?
6. Onde e com quem mora em Salvador?
7. Onde estudou no curso básico e secundário?
8. Escolaridade dos pais
9. É o primeiro membro da sua família a frequentar a Universidade?
10. Outros irmãos pretendem realizar um curso universitário?
11. Qual é a expectativa da sua família em relação ao seu futuro?
12. Qual é a sua própria expectativa (em relação ao futuro)?
13. Você considera importante a realização de um curso universitário? Por que?

14. Escore (último escore escolar)
15. Motivos para a escolha do curso
16. Dificuldades enfrentadas na universidade, em geral
17. Dificuldades enfrentadas na faculdade e curso que realiza
18. O que facilitou a sua adaptação na universidade?
19. O que dificultou essa adaptação?
20. Por que a escolha da UFBA para estudar?
21. Por que a escolha de Salvador para morar? Eliminar, para evitar redundância UFBA/Salvador
22. Como tem sido a experiência de morar em Salvador?
23. Como você define a sua Universidade? E a sua Faculdade?
24. Como é a sua relação com os colegas?
25. Alguns colegas colaboraram para a sua adaptação e inserção?
26. Como é a relação com os professores? Destacaria algum (uns) professor (res)?
27. Como você vê a diversidade (social, racial, cultural) na UFBA?
28. Pretende fazer curso de pós-graduação?
29. Quais os seus planos para quando concluir a graduação?
30. Qual o local da faculdade em que você mais se sente à vontade?
31. O que sente falta, no cotidiano de Salvador, da sua comunidade de origem?
32. Como avalia o programa de ações afirmativas da UFBA?
33. O que acha da classificação “índio aldeado” e “índio descendente”?
34. Relate, com riqueza de detalhes, se possível, como tem sido a sua experiência e o que gostaria de ver exposto em meu trabalho sobre a sua passagem pela UFBA e Salvador.

## **Xoça Manifesto (2011)**

Você sabia que têm índios Pataxó, Pankararu e Xucuru-Kariri nesta universidade?

Pois fique sabendo que sim!! E todos estão espalhados por diversas áreas do conhecimento: Artes, saúde, ciências humanas e educação; mesmo depois de mais de cinco séculos de exploração, assassinatos e tentativas de extinção. Talvez você não tenha percebido, porque não somos como o índio retratado na Carta de Caminha ou nas pinturas do período colonial.

A inserção na universidade se constitui hoje como um novo lugar para que nós, povos indígenas, lutemos pela valorização da nossa cultura e do nosso modo de vida, e da nossa sobrevivência enquanto povos diferenciados. Assim, podemos demonstrar que não estamos fadados a desaparecer e que estamos dispostos a lutar pela nossa sobrevivência física e cultural. Por isso, acreditamos que o protagonismo indígena deve ser adotado enquanto ideologia e prática na tomada de decisões que nos afetam, direta ou indiretamente. Desse modo, a participação ampliada dos índios nas esferas de exercício do poder é fundamental.

Por isso entendemos a importância de inserir o debate político sobre as questões indígenas dentro dos espaços da Universidade. 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. Não queremos ser apenas “objeto de pesquisa” de uma ciência que nos exclui enquanto sujeitos históricos e produtores de conhecimento. À universidade se atribui um grande potencial de transformação da sociedade e esta deve começar por renovar a si mesma. Entendemos que este deve ser um espaço não apenas que represente a diversidade no discurso, mas que seja efetivamente construído por ela.

Por isso, acreditamos que democratizar é garantir que diferentes concepções e opiniões interajam para construir um ambiente de diálogo e de verdadeiro respeito às diferenças. Um lugar tão importante como a Universidade, será muito mais rico e possível se os sujeitos que constroem esse espaço representarem a própria diversidade das sociedades.

Nós, índios das etnias Pataxó, Pankararu e Xucuru-Kariri, não queremos ser considerados apenas pelo que fomos, por nossas perdas. Nós queremos ser entendidos e respeitados como parte de um processo mais amplo de reelaboração sócio-cultural que nos faz ser o que somos hoje: povos que se diferenciam em vários aspectos, mas que se unem na luta pela manutenção de nossas identidades indígenas, pelo respeito à diversidade étnica, e mesmo pelo direito a existir.

QUEREMOS mostrar quem somos e o que queremos dentro desta universidade.

QUEREMOS fazer HISTÓRIA, engenharia, química, psicologia, economia...

QUEREMOS uma ciência que não nos oprima, mas que nos respeite e valorize.

QUEREMOS manter um diálogo horizontal com a universidade.

QUEREMOS abrir a universidade para as comunidades indígenas.

QUEREMOS assistência estudantil que garanta a permanência dos estudantes que vêm das aldeias, assegurando moradia, transporte, alimentação, material didático.

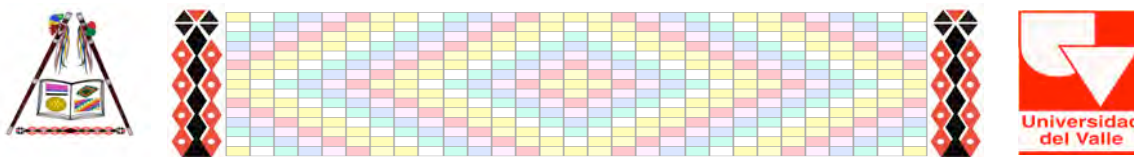
QUEREMOS pesquisa e extensão diferenciada e voltada para as nossas comunidades, pois não queremos perder o vínculo com nossos povos, nem com a luta geral do movimento indígena.

QUEREMOS A REVERSÃO da língua limitada dos que falam do indígena como bicho, animal sem alma, coisa medíocre, preguiçoso, sem entender que o índio tem muito a dizer e a ensinar..

Ser índio é ser guerreiro, persistente e nunca desistir, é lutar sempre, e a cada dia descobrir uma nova estratégia de sobrevivência.

Nós queremos que as pesquisas e os projetos de extensão sejam utilizados em benefício de nossos povos e por isso percebemos a importância da nossa participação na formulação e execução desses projetos.

**Estudantes Indígenas *PATAXÓ, PANKARARU E XUCURU-KARIRI.***  
***PET – COMUNIDADES INDÍGENAS***



## *CABILDO INDÍGENA UNIVERSITARIO*

**Santiago de Cali 27 de Noviembre de 2014**

El ***CABILDO INDÍGENA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE*** es producto de 22 años de proceso y 12 años de nuestra organización como estudiantes indígenas. Nuestro derecho a la educación en la Universidad del Valle radica solo después de la constitución de 1991 en la que se incluye en el nuevo ordenamiento jurídico nacional a los pueblos sobrevivientes de la aculturación.

La presencia de indígenas en la universidad del Valle, como estudiantes regulares de la misma, se remonta al año 1993 época en la cual la universidad admite a los primeros cinco estudiantes bajo la condición de excepción indígena, pertenecientes todos al pueblo Misak. La permanencia en la universidad de los primeros indígenas estudiantes se vio seriamente amenazada cuando la universidad, en 1996 cuando se toma la decisión de acabar el contrato de vivienda que beneficiaba a los estudiantes indígenas. Por esta problemática muchos estudiantes tuvieron que regresar a sus comunidades de origen.

Quienes pudieron sobrevivir decidieron aunar esfuerzos en procura de levantar organización indígena al Interior de la universidad para defender y exigir los derechos que como indígenas nos corresponden. En el año 1997 bajo el nombre de los Cantores del Cóndor (nombre que identificaba al naciente grupo en honor al símbolo milenario de nuestra montañas andinas), se reunían para tejer sueños y arar caminos en procura de contrarrestar la difícil adaptación a un contexto cultural diferente, sin tener que llegar a perder nuestros valores ancestrales y los vínculos con nuestras comunidades de origen.

Como cantores del Cóndor, prontamente avanzamos en la definición de una agenda de trabajo que desembocó en una serie de reuniones con la dirección universitaria de cara

a establecer un convenio interinstitucional Cabildo-universidad con el fin de acordar ciertas acciones que garanticen la permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad en óptimas condiciones (residencia, subsidios, servicio médico y acompañamiento académico).

En el año 2000, pese a las dificultades pasadas por la crisis financiera, que no fue obstáculo para recuperar el proceso de organización indígena al interior de la Universidad por el contrario fue una experiencia que fortaleció los principios de lucha y resistencia se remonta la idea de volver a dar vida al cabildo indígena universitario que adquiere fuerza y despierta sentido de pertenencia entre los asistentes.

Tras años de luchas manifestadas en asambleas, mingas de pensamiento con el objetivo de llegar o de tratar temas relacionados con la responsabilidad social del Indígena Universitario con su comunidad de origen, perspectivas de los pueblos indígenas con respecto a la educación superior, criterios de admisión y bienestar estudiantil, el 29 de enero del año 2003 fecha que marcó oficialmente el nacimiento del **CABILDO INDÍGENA UNIVERSITARIO**, reconocido oficialmente por la Universidad del Valle, que quedo orientado por estudiantes que conformarían la primera directiva, esta de ahí en adelante se elegiría y se posesionaría anualmente hasta el año presente, como lo demanda nuestros usos y costumbres.

### **Espacios físicos, políticos, culturales ganados dentro de la Universidad del Valle.**

Desde la conformación como *Cabildo Indígena Universitario* en el 2003 se realizan dos eventos principales: el *Acto de Posesión* que es un evento político-cultural dentro de la universidad, en el cual mostramos los diferentes actos culturales de cada pueblo que conforma el CIU Misak, Nasa, Yanacuna, Pisamira y Pastos. Por otro lado la *Minga Político-Cultural “Memoria de Tulpas, Taitas, y Kashak”* que es un encuentro anual que venimos realizando, con el apoyo de la Dirección Universitaria y de algunos cabildos de nuestras comunidades de origen: es un encuentro que teje a partir de las expresiones culturales de nuestros pueblos en el marco del mal llamado “Descubrimiento de América” y que tiene como epicentro la Universidad del Valle sede Meléndez. Es una fiesta por la dignidad y hermandad de los pueblos triétnicamente presentes en la Universidad, en Colombia y en Latinoamérica. Este evento convoca a estrechar lazos entre la universidad y la comunidad, esforzando para que la academia por estos días se engalane con la palabra, con la música y la danza de nuestros pueblos.

Otro de los grandes logros obtenidos por el Cabildo Indígena ha sido la *“Tulpa del Lago”*, espacio que actualmente se encuentra a un lado del lago en dirección a las canchas de baloncesto, esta propuesta generada como Cabildo y apoyada por la comunidad universitaria en el año 2003.

En el año 2004 se piensan y se organizan las primeras cátedras como son *Nasa Yuwe I, II* y *Etnoconocimiento Metodologías de la Investigación*, para los estudiantes

indígenas y comunidad universitaria, con el fin de fortalecer el proceso político como Cabildo. Estas cátedras entraron en funcionamiento a partir del año 2005, año en que se gana la pela por la *Casa de Paso* para estudiantes indígenas, proceso que se venía trabajando desde el año 2003, 2004 con la participación del exgobernador **Albeiro Gutiérrez** quien hacia parte del **Consejo Superior de la Universidad del Valle periodo 2005-2007**.

**A nivel nacional** el Cabildo Indígena Universitario de la Universidad del Valle, obtuvo el reconocimiento de la ASCUN entre los años 2008 y 2009, como *mejor experiencia organizativa de estudiantes indígenas dentro de universidades públicas*.

El Cabildo, desde el año 2006 viene trabajando en la implementación de nuevas cátedras en el área de jurisdicción indígena propia, trabajo del cual surgen los frutos que se dan después de 5 años de esfuerzo con un resultado en el año 2011 en donde se pone en marcha la cátedra *Territorio Conflicto y Jurisdicción especial Indígena*, cátedra enfocada en ver tres ejes temáticos; Territorio, Conflicto y Jurisdicción, dentro de los territorios indígenas.

También tuvo una fuerte participación en la **MANE**, espacio político en donde se incluyó la propuesta de las *universidades indígenas propias*, dentro del borrador de la nueva promesa de educación superior en la ley 30.

El último logro gestionado en el año 2012 por el cabildo fue la creación de la huerta comunitaria, la cual recibe el nombre de *“chagra o tul”* que nos permite conservar nuestros usos y costumbres y mantener el equilibrio hombre-naturaleza, además de proyectar un plan de soberanía alimentaria.

En lo artista cultural hemos conformado el grupo de danza *Sumaq Kawsay* está en proceso de construcción proyectos como: *el grupo de música propia y andina, el proyecto de Tejido Ancestral, el Centro de Documentación, Deportes, Diplomado en Gestión de Proyectos y Comunicación*.

## **Objetivo**

Trabajar por el fortalecimiento de nuestros Planes de Vida desde el lugar donde nos encontremos es un deber y compromiso ineludible con nosotros mismos, con las comunidades de origen y con nuestra propia historia, porque estamos convencidos de que hay que trabajar en minga, así estemos en desigualdad de condiciones, por la educación hegemónica que plantea el sistema educativo universitario. Además porque la Universidad difícilmente va a cargar con las necesidades diferenciales, dificultades y proyecciones. Por ello, nos urge la necesidad de reflexionar sobre cómo debe prepararse a los profesionales indígenas para desempeñarse en el mundo propio, para responder a las verdaderas necesidades que carecen nuestras comunidades.

## **Conclusión**



Nuestro cabildo está avalado y apoyado por las autoridades ancestrales de los pueblos Pastos, Misak, Nasa, Yanaconas, Pisamira, y organizaciones que de ellos demandan como Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN), Organización Regional Indígena del Valle del Cauca (ORIVAC), Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), lo que le da un carácter multiétnico muy importante, puesto que trasciende esfuerzos a partir de un principio de unidad entre los diferentes pueblos que lo conforman.

Sin embargo a lo largo de todos estos años, pocos hemos podido sobrevivir académica y culturalmente, pero somos muchos los que seguimos caminando el proceso de organización indígena al interior de esta Universidad y de otras Universidades, un proceso que logra afianzarse de manera especial y que poco a poco la Universidad ha ido entendiendo que una Institución pública puede construir espacios interculturales.

Tal como lo manda la costumbre y la jurisdicción indígena cada año el CIU elige en asamblea a sus nuevos cabildantes quienes deberán posesionarse una vez comience el primer semestre de cada año.

---