



¿UNIVERSIDADE COMO FRONTEIRA?
POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS NO BRASIL

¿LA UNIVERSIDAD COMO FRONTERA?
POLÍTICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA PARA INDÍGENAS EN BRASIL

¿UNIVERSITY AS A BOUNDARY?
AFFIRMATIVE ACTION POLICIES FOR INDIGENOUS IN BRAZIL

Juliana Jodas¹

Fecha de recepción: 24-06-2016

Fecha de aceptación y versión final: 24-09-2016

Resumo: A temática do ensino superior para indígenas no Brasil tem angariado novos espaços de discussão desde as primeiras iniciativas por meio de cursos de Licenciaturas Interculturais e dos programas de Ações Afirmativas, sobretudo na última década. Esta experiência recente e em curso tem ocasionado novos debates, questionamentos e problematizado (e evidenciado) contradições e incoerências existentes na estrutura educacional e universitária do país. Este ensaio parte deste contexto para compreender como as políticas de inclusão de indígenas no ensino superior tem se delineado e as possibilidades e deslocamentos epistêmicos que a presença destes estudantes tem (ou não) propiciado na universidade.

O objetivo é discutir e analisar quais os diferentes usos e sentidos da universidade para os indígenas e como suas diferenças são negociadas, impactadas e reconhecidas na universidade. A análise tem sido desenvolvida a partir de trabalho de campo realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que desde 2008 adota um vestibular diferenciado para o ingresso de povos indígenas, e do acompanhamento do Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), evento anual organizado pelos estudantes indígenas, ocorrido desde 2013. Por fim, a partir dos relatos das experiências dos estudantes indígenas na universidade propomos a reflexão da universidade como fronteira como possibilidade de compreensão de um espaço em que seja possível articular conhecimentos e experiências, ao mesmo tempo em que novos marcadores de diferença são enunciados.

Palavras Chave: Ações Afirmativas, Povos Indígenas, Ensino Superior, Fronteira.

Resumen: En Brasil, durante la última década, la educación superior para las poblaciones indígenas ha planteado nuevos espacios de discusión, desde las primeras iniciativas, a través de Licenciaturas Interculturales y programas de acción afirmativa en las carreras convencionales. Estas experiencias recientes, y en curso, provocaron nuevos debates, preguntas, y han señalado contradicciones e inconsistencias en la estructura educativa y académica del país. Este artículo parte de este contexto para entender cómo se han formulado las políticas de inclusión indígena en la educación superior, y las posibilidades y desplazamientos epistémicos que la presencia de estos estudiantes viene provocando en la universidad.

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e integrante do Centro de Pesquisa em Etnologia Indígena (CPEI/Unicamp). Tem graduação em Ciências Sociais e mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Correio Eletrônico: julianajodas@gmail.com

El objetivo es discutir y analizar los diferentes usos y significados que le dan a este espacio los estudiantes indígenas y cómo sus diferencias son negociadas, impactadas y reconocidas en el mismo. El trabajo ha sido desarrollado a partir de una investigación de campo en la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), que desde 2008 realiza una prueba de acceso diferente para la admisión de indígenas. También se analizan las Reuniones Nacionales de Estudiantes Indígenas (ENEI), evento anual organizado por estudiantes indígenas desde 2013. Por último, a partir de los relatos de las experiencias de los estudiantes indígenas, proponemos una reflexión de la universidad como frontera, como posibilidad de creación de un espacio donde sea posible articular conocimientos y experiencias, al mismo tiempo en que nuevos marcadores de la diferencia son enunciados.

Palabras Clave: Acción Afirmativa, Pueblos Indígenas, Educación Superior, Frontera.

Abstract: The theme of higher education for indigenous people in Brazil has raised new spaces of discussion since the first initiatives by Graduation Intercultural courses and Affirmative Action programs, especially in the last decade. This recent experience has provided new discussions, questions and problematized (and evidenced) contradictions and inconsistencies in the educational structure and university of the country. This paper is based on this context to understand how indigenous inclusion policies in higher education has been outlined and the possibilities and a epistemic displacement that the presence of these students have (or not) propitiated the university.

The aim is to discuss and analyze what the different uses and meanings of the university for indigenous and how their differences are traded, impacted and recognized at the university. Research has been developed from fieldwork at the Federal University of São Carlos (UFSCar), which since 2008 takes a different entrance examination for admission of indigenous peoples, and monitoring of the National Meeting of Indigenous Students (ENEI), which occurs every year since 2013 organized by indigenous students. Finally, from the reports of the experiences of indigenous students at the university we propose reflection of the university as border as the possibility of understanding a space where it is possible to articulate knowledge, experience at the same time that new markers of difference are listed.

Key words: Affirmative Action, Indigenous Peoples, Higher Education, Border.

Descolonizar a cabeça, descolonizar o corpo é uma das grandes metas possíveis que a gente tem que fazer para ter a noção desse território mental, físico e espiritual. É descolonizar, não aceitar o pensamento da própria história, ela tem que ser recontada, tem que ser reconstruída com a versão de quem resistiu e está vivo. Eu sempre digo, quer saber de indígena, pergunta para indígena, é a melhor pessoa para se retratar de história. (Anápuáka Muniz Tupinambá)

Introdução

Duas cenas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)¹ marcaram minha trajetória enquanto aluna e acadêmica: a primeira ocorreu ao final de 2006, em uma assembleia lotada promovida pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE). Lembro da comemoração após um árduo debate quando, com a mão erguida, junto a maioria dos presentes naquela sala informava que, por votação, os estudantes da UFSCar eram favoráveis a cotas étnico-raciais na universidade. Assim, com apoio dos alunos, em especial estudantes negros engajados no Movimento Negro e com parceria de alguns professores, sobretudo das Ciências Humanas, em sucessivas reuniões e debates institucionais o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar é aprovado no ano de 2007 para egressos da escola pública, negros e indígenas, passando a valer já para o próximo vestibular.

O segundo momento que me impacta é um evento realizado pelos alunos da etnia indígena Terena no início de 2009. Uma apresentação cultural que foi seguida da fala

de estudantes indígenasⁱⁱ, das lideranças Terena e de alguns envolvidos do programa de Ações Afirmativas da universidade. Não havia me deparado com indígenas até então, senão na literatura de Antropologia, e agora eu estava ali, compartilhando um espaço antes não frequentado por aqueles corpos. Naquele evento, que havia sido organizado pela primeira turma de estudantes indígenas na UFSCar, foi a primeira vez que senti seu protagonismo, que ouvi suas vozes e que enfim notei a presença deles na universidade que, naquele momento, já me modificava. Recém ingressa ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) minha inquietação e questionamentos me levaram a estudar o Programa de Ações Afirmativas para indígenas da UFSCar no mestrado, tentando compreender de que forma os estudantes indígenas vivenciavam esta recente experiência, quais suas demandas e questões para se pensar na configuração da política implementada na universidade.

Minha aproximação com a temática se deu a partir da vivência enquanto universitária em que pude observar o antes e depois das políticas de Ações Afirmativas e passei a questionar de que forma as diferenças, identidades e subjetividades desses “novos” sujeitos são (ou não) marcados e reconhecidos na universidade. Passados alguns anos desde o ingresso da primeira turma na UFSCar em 2008 é possível notar uma série de mudanças como a criação do Centro de Culturas Indígenas (CCI) reivindicado pelos estudantes indígenas e inaugurado no ano de 2013, espaço que conta com uma sala física no campus de São Carlos.

Tais mudanças são acompanhadas dos chamados “primeiros”: o primeiro estudante indígena a conseguir bolsa de iniciação científica da FAPESP em 2012ⁱⁱⁱ, no curso de letras com uma proposta de construção de um projeto didático bilíngue no idioma de sua etnia Umutina do estado do Mato Grosso. A formatura dos primeiros indígenas da UFSCar, das etnias Xucuru e Terena, respectivamente nos cursos de Psicologia e Imagem e Som no início de 2013^{iv}. O nascimento do I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI) também em 2013 organizado majoritariamente pelas diferentes etnias que compõe o corpo discente indígena da UFSCar,^v evento este que assumiu importância e dimensão nacional. O ingresso do primeiro indígena no mestrado, da etnia Umutina, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) em 2015^{vi}, dentre outros acontecimentos em curso.

Nesta experiência recente a presença dos estudantes indígenas aponta novas problematizações para a universidade. Buscamos discutir quais os diferentes usos e sentidos da universidade para os indígenas e como suas diferenças têm sido negociadas, impactadas e/ou reconhecidas no contexto universitário. Quais as tensões vivenciadas e as possibilidades de negociação que são estabelecidas? Questionamos também a inclusão de indígenas no ensino superior têm delineado novas possibilidades epistêmicas a partir da inserção de novas demandas e temáticas. Por fim, passamos a problematizar a universidade enquanto um espaço de fronteira, em que novas possibilidades epistêmicas e de diferenças étnicas são anunciadas ao mesmo tempo em que emergem tensões, enfrentamentos e novas diferenças.

Este artigo é resultado da pesquisa durante o mestrado com os estudantes indígenas da UFSCar, a partir de eventos, rodas de conversa e entrevistas, assim como o trabalho de campo que tem sido realizado em eventos acadêmicos organizados pelos estudantes indígenas, em especial os Encontros Nacionais dos Estudantes Indígenas (ENEIs) ocorrido no ano de 2013 em São Carlos e no ano de

2014 em Campo Grande (MS) e a SBPC Indígena (Sociedade Brasileira para Progresso da Ciência – Indígena) ocorrido em São Carlos em 2015.

1. Breve contexto: Da educação escolar indígena às Ações Afirmativas

O debate em torno da educação indígena no decorrer dos anos assumiu revisão crítica quanto à importância do papel da escola, e posteriormente da universidade, já que historicamente o processo de escolarização era identificado como “civilização” de índios. Segundo Silva (2001, p.31) a partir da década de 1960 passou a ocorrer uma inversão de perspectiva em que se fortaleceu a ideia de que a educação poderia ser utilizada como um instrumento de acesso a informações e conhecimentos para a própria sobrevivência e para sua autodeterminação.

A partir da década de 1970, acadêmicos e movimentos indígenas passaram a lutar contra um projeto integracionista de educação escolar indígena com a criação da chamada “educação diferenciada”, a partir da conquista do direito universal da educação, com a finalidade de dar conta das particularidades e especificidades da condição indígena (COHN, 2006, p.488).

A articulação e organização do Movimento Indígena merecem destaque no protagonismo das lutas e na defesa de seus direitos a partir deste período, já que foram diretamente responsáveis por mobilizar grande parte das mudanças ocorridas na legislação, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988. Baniwa (2007, p.128) concebe o Movimento Indígena de acordo com a definição mais comum entre as lideranças, como um conjunto de estratégias e ações que as organizações e povos indígenas desenvolvem de forma minimamente articulada em defesa de seus direitos coletivos. Segundo ele, a partir de 1970 pode-se considerar o Movimento Indígena como unificado quando foi possível articular lideranças, povos e organizações indígenas em torno de uma agenda comum de luta com pautas como terra, saúde, educação e outros direitos.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco na construção de uma base legal e conceitual de mudança em relação aos indígenas por meio de reconhecimento de sua cidadania e autonomia. Até então, as políticas educacionais eram caracterizadas pela arbitrariedade, isolamento e imposição, cujo marcador central era a segregação das políticas destinadas a indígenas em relação às políticas educacionais nacionais (BANIWA, 2010, p. 37).

Neste contexto, a escola passa a assumir novos significados para os povos indígenas que reivindicam processos de escolarização diferenciados que contemplem suas demandas e especificidades culturais. Para Grupioni (2008, p.50) será quando o Ministério da Educação^{vii} assume a condução da oferta de educação escolar aos indígenas, por não ter qualquer tradição de atuação na área, trouxe para sua própria estrutura representantes da educação indígena, com professores indígenas, educadores, antropólogos, indigenistas, dentre outros, que favoreceu para a articulação de uma política de educação escolar diferenciada.

Benites (2009), ao estudar a implementação da educação formal na aldeia dos Ava Kaiowá e as possíveis divergências deste processo, de acordo com as concepções de educação Kaiowá, aponta que o ensino da escrita e da escola foram entendidos pelas famílias como *fonte de diversos saberes, prestígio e poder político*

dos *não-indígenas*. Como os significados e saberes do não-índio encontravam-se impregnadas no papel, Benites descreve que houve a compreensão da relevância do papel, já que aprender a ler e a escrever auxiliaria a aprender e dominar os mistérios dos saberes do papel.

Neste sentido, embora divergências e controvérsias^{viii} fossem apresentadas no processo de escolarização, ela se constitui em um importante meio de compreensão dos códigos acadêmicos. A demanda por educação superior a partir da Constituição de 1988 se torna cada vez mais relevante, em razão da universidade ser percebida como meio para obtenção de ferramentas que permitem a interlocução com órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas indigenistas.

O histórico da educação indígena do ensino básico, com a criação das escolas diferenciadas, ao ensino superior, e a demanda por políticas de inclusão diferenciadas, é recente e caminha de forma imbricada. Ou seja, quando se criou uma educação escolar indígena diferenciada, bilingue e intercultural^{ix} que os indígenas se depararam com a necessidade de formação de professores para atuarem nas escolas indígenas, por isso as primeiras medidas foram em torno da criação de cursos de Licenciaturas Interculturais^x.

Neste mesmo período, as políticas de Ações Afirmativas assumem relevância no debate, tanto na esfera nacional quanto internacional, a partir da mobilização do Movimento Negro na denúncia de práticas racistas com a reivindicação para que o Estado adotasse medidas afirmativas a fim de superar as desigualdades étnico-raciais existentes no Brasil.

Tal cenário de mobilizações de acesso diferenciado ao ensino superior público por povos historicamente subalternizados no Brasil ocasionou na organização do Seminário *Desafios para uma Educação Superior para Povos Indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*^{xi}, realizado em agosto de 2004, no Rio de Janeiro. O objetivo do seminário foi discutir os direitos culturalmente diferenciados e as conquistas educacionais dos povos indígenas. A indígena Azelene Kaingang, do Instituto Indígena Warã^{xii}, destaca que, ao invés de diálogo, o Estado tem realizado um monólogo, em que há uma supressão das diferenças: “*não somos os únicos que devemos nos preparar para entrar na universidade; ela também tem que se preparar para nos receber e nos entender*”^{xiii}.

Desde 2001, ano em que foi criado o primeiro curso de Licenciatura Intercultural de nível superior pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e também a primeira política de Ação Afirmativa de corte étnico-racial foi implementada nas universidades estaduais do Paraná^{xiv}, o número de universidades a adotarem medidas de inclusão diferenciada passou a crescer progressivamente.

Embora não haja estatísticas afinadas sobre o total de estudantes indígenas no ensino superior no Brasil, de acordo com Paladino e Almeida (2012, p.125), no ano de 2011, estimava-se a presença de cerca de 7 mil indígenas cursando universidades públicas e privadas, tanto em licenciaturas específicas quanto em cursos regulares. Tais informações permitem uma compreensão do número crescente de indígenas ingressantes nas universidades no Brasil e contribuem para pensarmos em um segundo momento da luta pelas políticas de Ações Afirmativas, que é em relação à permanência, êxito acadêmico e aos desdobramentos da saída da universidade, após concluída a trajetória acadêmica.

Souza Lima (2007, p.20) ao pensar a inclusão de indígenas no ensino superior, destaca a importância da revisão das próprias carreiras universitárias e das disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados, e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas, histórica e culturalmente diferenciadas.

Alguns desafios que estes graduandos têm enfrentado no ensino superior, evidenciados por uma série de trabalhos (AMARAL, 2010; BRAND e CALDERONI, 2012; DALBÓ, 2010; JANUÁRIO, 2009; JODAS, 2013; KAWAKAMI, 2014; PAULINO, 2008, PAZ, 2013) apontam, de uma maneira geral, alguns principais pontos: o primeiro, em relação aos preconceitos vivenciados pelos estudantes no meio universitário (sobretudo em sala de aula), segundo, as dificuldades de compreensão dos códigos acadêmicos, como linguagem, leituras, métodos de ensino e estudo; o terceiro referente à burocracia acadêmica, que diz respeito às documentações e prazos; e por fim, em relação à hegemonia epistêmica e as possibilidades de descentramentos.

Algumas questões ainda permanecem e novas são inseridas como: Como a presença indígena na universidade pode produzir novos arranjos de diferenças? Quais as tensões vivenciadas e as possibilidades de deslocamentos epistêmicos ou novas epistemologias?

2. Presença indígena na UFSCar

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) implementou no ano de 2007 o Sistema de Reserva de Vagas^{xv}, e, no que tange especificamente o ingresso de indígenas, foi instituído o sistema de Vagas Suplementares, sendo uma vaga a mais em cada curso regular^{xvi}, a serem ocupadas exclusivamente por candidatos indígenas. Podem inscrever-se indígenas de todas as unidades da federação que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas da rede pública de ensino sendo necessário apresentar uma declaração de etnia e vínculo com a comunidade indígena assinada pela -liderança ou certificada pela unidade local ou regional da FUNAI.

O processo seletivo é realizado por meio de vestibular específico, o qual os candidatos indígenas concorrem apenas entre si. O processo seletivo até o ano de 2014 ocorria na cidade São Carlos^{xvii} sempre ao final do ano (dezembro) durante um final de semana em que a instituição oferecia alojamento aos candidatos durante o período das avaliações. No ano de 2015 foi aprovado o Vestibular Indígena descentralizado, a partir da demanda dos próprios estudantes indígenas por meio do Centro de Culturas Indígenas (CCI). O vestibular será realizado em quatro capitais, nas cidades Cuiabá, Manaus, Recife e São Paulo, localizadas em diferentes regiões do Brasil com o intuito de facilitar o deslocamento de candidatos de regiões com grande concentração de aldeias indígenas para realizarem o vestibular. Essa mudança recente levou a inscrição de 551 indígenas para o vestibular da UFSCar de 2016, sendo destas 479 deferidas.^{xviii}

Desde 2008, primeiro ano de ingresso de indígenas na UFSCar, totalizam-se 93 alunos em cursos regularmente matriculados oriundos de 29 etnias diferentes^{xix}, dados

que traduzem a heterogeneidade da composição destes estudantes. Os primeiros estudantes indígenas se formaram no início de 2013 a até o ano de 2015, somam-se 9 alunos graduados e o primeiro a ingressar na pós-graduação.

Dentre o universo dos estudantes indígenas na UFSCar há tanto aqueles que saíram de suas comunidades por uma razão totalmente externa ao intuito de cursar a universidade, e que, com o passar dos anos decidiu por iniciativa própria realizar um curso de graduação, alguns que o percurso até a universidade se deu de forma natural como continuação dos estudos após a conclusão do Ensino Médio e, aqueles que, engajados no Movimento Indígena, ficaram sabendo da possibilidade de ingresso a universidade por meio das políticas de Ações Afirmativas como forma de ampliar os espaços de representatividades de sua etnia ou comunidade. Na maioria dos casos há ligação com o Movimento Indígena de sua comunidade.

É importante considerar que a busca por ensino superior se relaciona com o contexto brasileiro de luta por uma educação indígena autônoma e diferenciada e, em muitos casos, a vinda à universidade constitui-se em uma das etapas dessa luta. Assim ocorreu sobretudo com os indígenas das primeiras turmas que ficaram sabendo do vestibular por intermédio das Associações Indígenas que faziam parte e do contato com as Lideranças, sendo os precursores^{xx} do ingresso a UFSCar abrindo caminhos, posteriormente, para demais interessados de suas comunidades. Há uma diversidade de trajetórias, sobretudo escolares^{xxi}, dos estudantes indígenas que se deslocaram de diferentes aldeias oriundos de variados estados do Brasil.

Além disso, tratar da inclusão de indígenas no ensino superior envolve algumas tensões entre direitos individuais e direitos coletivos que segundo Kawakami (2014, p.137) as universidades públicas definem seus propósitos para o sucesso individual e medidas da valorização do indivíduo, mas a presença indígena são presenças coletivas que interrogam a universidade sobre a revisão de sua matriz universal de produção de conhecimento e pesquisadores. Por isso, a experiência dos estudantes indígenas em sala de aula assume relevância para questionarmos a dinâmica com os professores, conteúdos e didáticas voltados para o mérito acadêmico e o quanto a entrada destes sujeitos possibilitam uma revisão ou reconfiguração institucional, de uma presença heterogênea que é tida enquanto coletiva.

Em uma roda de conversa intitulada “Indígenas na Universidade”, ocorrida na UFSCar, um estudante do curso de enfermagem da etnia Terena relata o impacto de sua entrada na universidade informando sua dificuldade em saber como estudar, e exemplifica um caso que ocorreu com ele: para estudar para uma prova ele leu o livro inteiro, que além de grande era bastante específico da área, mas na realidade só seria cobrado na avaliação uma pequena e exclusiva parte do livro e acrescenta “*até entender tudo isso, já foi um ano e já reprovei a disciplina*”. Além disso, aborda as dificuldades quanto à forma de ensino uma vez que muitos professores ao explicarem determinado conteúdo falam “*como vocês já viram no cursinho*”, e contesta que a maior parte dos estudantes indígenas não fizeram cursinho, os professores estão dialogando apenas com um tipo específico de sujeito.

A descrição acima evidencia sobre qual sujeito, no singular, a universidade e a maior parte dos professores estão acostumados a tratar em sala de aula, visto de maneira homogênea, como aquele proveniente de cursos pré-vestibulares pagos, branco e ocidental. As políticas de Ações Afirmativas visam justamente o oposto:

modificar os quadros e a composição étnico-racial da universidade e, para que isso ocorra, ela deve ser pensada para além da diversidade, em que as hierarquias são prevaletidas, mas saber lidar com as diferenças presentes na sala de aula.

Brah (2006, p. 360) coloca que o debate da diferença muitas vezes carece de tratar os indivíduos como sujeitos da experiência^{xxii}, em que eles se formam de vivências, em que a falta desta perspectiva, da diferença, implica o que ela chama como “diálogos surdos”. A experiência adquire papel central na discussão para que a diferença não seja naturalizada de forma desigual. Deve-se levar em conta as experiências dos próprios estudantes indígenas para pensar em uma política que abarque as diferenças colocadas por eles.

Nesse sentido, o estudante do curso de Imagem e Som da etnia Umutina, reflete a importância da presença indígena na universidade como forma de subverter o imaginário romantizado sobre o índio no Brasil:

É importante a presença indígena na universidade para desmistificar o estereótipo do indígena: que é preguiçoso, se alimenta de peixe e toma banho no rio. Eu vou nas escolas municipais apresentar um pouco de minha cultura e tudo mais e as perguntas sempre são essas. Teve uma criança que perguntou: como você toma banho? Eu respondi: eu pulo no rio (risos). Aí eu expliquei que isso era antigamente, que hoje tem banheiro, chuveiro e tal, só não é chuveiro elétrico, pelo menos em minha aldeia [etnia Umutina/MT], não sei nas demais. [estudante Umutina do curso de Imagem e Som]

Muitos alunos comentam de maneira “cansada” as perguntas repetidamente realizadas para eles (se andam nu, moram na oca, andam pintada, caçam peixe e tomam banho no rio, etc.), que tratam dos estereótipos da imagem do indígena. A estudante Terena do curso de Enfermagem, descreve algumas diferenças:

A gente faz tudo isso na aldeia, na semana cultural que tem lá na escola da comunidade, aí acontece na segunda semana de abril. Mas quem quiser andar [...] Essa que é parte legal da aldeia, você vive uma vida diferente, totalmente diferente, chega lá, tipo, aqui, você vive outra vida e lá outra vida também, é isso que é o mais interessante. Quando chega aqui você, demora um pouco para acostumar né, porque tipo, é muito corrido e a aí você se mata sentado, você não usa mais força, na aldeia mesmo é tudo a base de força, se você não for fazer nada você não consegue nada, sem preocupar com o dia de amanhã. E aqui não, você tem que estar se programando e tal, é meio difícil né, e programa tudo sentado né, (risos) Estou brincando. Tudo sentado, coisa que a gente quase não faz lá [estudante Terena do curso de Enfermagem].

A aluna esboça diferenças apresentadas do “estar na aldeia” e “estar na cidade”, no caso na universidade, em relação à temporalidade e as diferentes energias a serem demandadas em cada espaço. Estar entre “dois mundos” é uma articulação que se faz presente para estes alunos durante a graduação, como poderá ser notado nas próximas descrições em relação aos debates que estão sendo realizados a partir dos Encontros de Estudantes Indígenas.

3. Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI)

Desde 2008, ano em que ingressou a primeira turma de estudantes indígenas na UFSCar, ocorrem organização de eventos sobre temáticas indígenas articuladas por eles próprios. Poderia citar a Apresentação Cultural dos Acadêmicos Indígenas na UFSCar em abril de 2008^{xxiii}, logo nos primeiros meses de graduação da primeira turma até o encontro mais recente ocorrido em abril de 2015 intitulado o I Encontro dos Estudantes Indígenas da UFSCar “Reconstruindo a História do Brasil”^{xxiv}.

A ideia da criação deste I encontro nacional de estudantes indígenas se deu com a perspectiva da formulação de um evento em que todas as mesas seriam compostas por indígenas – lideranças, estudantes, formadores, professores, profissionais – com o intuito de debater temas referentes ao acesso, permanência e formação de profissionais indígenas, ou como colocado pela estudante indígena Mayara, Terena, do curso de Ciências Sociais: “*ao invés de fazer mais um evento acadêmico em que a fala é dos não-indígenas, chamar nossas lideranças, que são nossa inspiração*”^{xxv}.

A magnitude do ENEI logo na primeira edição do evento destacou o número crescente de indígenas no ensino superior e a necessidade do fortalecimento do diálogo e das experiências como forma de superar os desafios de permanência e pós-formação. A presença institucional da Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade (CAAP)^{xxvi} na universidade certamente constitui-se um fator preponderante para a viabilização e apoio dos eventos de iniciativa dos indígenas e se constituiu como parceira para a realização deste I Encontro.

O I ENEI^{xxvii} ocorrido na UFSCar contou com a presença de aproximadamente 400 pessoas, sendo elas estudantes, lideranças e profissionais de 51 etnias diferentes, em que se reuniu a participação de estudantes de 27 universidades do país (públicas e privadas) que contaram com apoio de hospedagem e alimentação durante o evento promovidos pela UFSCar.

O II ENEI^{xxviii}, ocorrido na cidade Campo Grande no estado do Mato Grosso do Sul no campus da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em 2014, reuniu aproximadamente 700 pessoas pertencentes a 45 etnias diferentes, oriundas de 42 universidades, sendo 2 delas internacionais da Colômbia e Equador. A escolha da cidade de Campo Grande para sediar o II Encontro definida ao final do I ENEI não foi por acaso, já que desde 2006 são realizados Encontros de Acadêmicos Indígenas do Mato Grosso do Sul.

Desta forma, a programação do I e II ENEI, é marcada por um rearranjo do formato acadêmico: primeiro pela heterogeneidade dos palestrantes, formados pela presença de estudantes, lideranças, xamãs, pajés, profissionais, pesquisadores, graduados e professores indígenas, mesas de debates que são sempre intercaladas com apresentações culturais^{xxix} das diferentes etnias, proporcionando um clima de confraternização entre os parentes^{xxx} indígenas, em que os formalismos e rigidez dos horários ficam em segundo plano. Além disso, também houveram exposições de imagens, quadros e fotografias durante todo o evento, venda de artesanatos, desfile de trajes étnicos e encerramento com apresentação musical (rap e DJ indígenas).

A presença das lideranças durante os ENEIs nos traz a dimensão da inclusão de estudantes indígenas nas universidades enquanto uma proposta em que se articulam demandas coletivas, de povos. Nas falas das lideranças é bastante enfatizado a esperança depositada nestes estudantes como forma de fortalecimento das lutas

indígenas por demarcação de terras, saúde e educação diferenciada. A fala de uma liderança Terena no II ENEI destaca esse compromisso:

Eu mal tenho ensino fundamental, aprendi apanhando, sendo perseguido, ameaçado e levando tiro. Eu como liderança e os caciques fazem dia-a-dia o enfrentamento para que quando voltarem acharem seu território demarcado. Cada um de vocês para chegar aqui percorreu um longo caminho, tem uma história e desafios e são vitoriosos. E nós, depositamos em vocês esperança para que sejam instrumento, para garantirmos nosso desafio de viver como somos. Quantas lideranças lutando por direito, por uma saúde e educação diferenciada ficaram? (...) Nenhum de nós, cacique, pajé, doutores, não somos maior que ninguém, somos iguais. O direito negociado é de todos, dos doutores e dos analfabetos. Vamos unir as responsabilidades juntos. [Lindomar Terena- Conselho do Povo da Terra]

Quanto a estes compromissos depositados aos estudantes indígenas no que tange as demandas de cada comunidade os próprios acadêmicos indígenas comumente ressaltam em suas falas. Não à toa, durante as duas edições do Encontro houveram mesas para discutir “Pesquisa e Extensão em Territórios Indígenas” e “O pesquisador indígena e sua comunidade”, com a proposta de discutir as possibilidades de articulação entre as pesquisas acadêmicas com as comunidades além do debate em torno da dimensão de responsabilidade e étnica da pesquisa em territórios indígenas.

Edimar Fernandes Edi, Kaingang mestre em direito pela Universidade Federal do Pará (UFPA) destacou sua presença na universidade enquanto militante, pesquisador e sua participação em projetos de pesquisa e de mestrado na luta dos direitos indígenas e em relação ao que as lideranças consideram sobre os indígenas na universidade, a dimensão ética das pesquisas nas comunidades:

O pesquisador indígena deve estabelecer um diálogo com a comunidade, ter respeito com os conhecimentos tradicionais, respeito com as lideranças, respeito de aquilo que já existe. Quando se trata de pesquisa, nós temos que pensar que a dinâmica das comunidades é outra, mesmo que se trate de nossa própria comunidade. (...) Você precisa assumir algumas coisas, a primeira delas é o respeito às lideranças e aquilo que está acontecendo nas aldeias. A segunda delas é reconhecer que não sabe tudo, por mais que seja tua comunidade, o lugar que você cresceu, morou, passou a sua vida toda, mas existem aspectos que você não conhece, existem perguntas que ainda precisam ser respondidas e que podem ser a chave do sucesso do seu trabalho. Então, partindo deste ponto, nós temos que assumir que nós não somos detentores de todo o saber. [Edmar Kaingang]

Da mesma forma, a mestra em Ciências Sociais Lindomar Lili Sebastião da etnia Terena, segue no debate com a consideração que o pesquisador indígena tem o potencial *transformador de uma realidade*. Em sua colocação evidencia os compromissos que o estudante indígena adquire em relação a sua comunidade, na qual as pretensões individuais combinam-se com demandas políticas:

Diante desta questão a gente volta a refletir: qual o meu papel enquanto estudante indígena? Qual é a minha função? Para que eu estudo? Para que eu fui para a academia? Para quem eu estou estudando? Para quem eu estou pesquisando? Por que eu estudo? Qual é o meu objetivo? Então todas essas reflexões, nós enquanto indígenas, acadêmicos, graduados que já passaram pela academia, nós temos que ter essa reflexão voltada para nosso papel. E o nosso papel social é muito além disso. Podemos estar estudando para adquirir um conhecimento ou uma realização profissional, um sonho familiar. Ou então para garantir um emprego, um salário mais digno, é óbvio, tudo isso faz parte, mas eu jamais devo esquecer do meu papel social e qual será a minha contribuição para mudar a realidade da minha comunidade [Lindomar Terena]

Edimar também aponta alguns desencontros e dificuldades que os estudantes tem se deparado para conseguir trabalhar com temáticas indígenas e ao mesmo tempo em se obter bons resultados na universidade, exemplificando a partir de um parente que não encontra orientador para a temática que quer abordar em seu trabalho de conclusão de curso:

Por exemplo, hoje nós temos um indígena que está no curso de Administração, que é o Elielson Itembé, ele se deparou com um dos maiores problemas na graduação que foi a escolha do orientador para o trabalho de TCC. Ele pretende escrever sobre saúde, como é a gestão de saúde em sua comunidade, os problemas que existe ele pretende pontuar, mas ele não encontrou um orientador que saiba sobre essas especificidades relacionado aos povos indígenas e principalmente sobre a saúde. Não tinha ninguém para orientar, e o que ele fez: preencheu no formulário o nome de um orientador que já tinha conversado previamente, mas orientações ele não está tendo nenhuma até agora. Ele já está em fase final, pediu para o povo indígena o trabalho dele, me pediu algumas contribuições e eu fico pensando assim, como é que vai ficar esse trabalho sem orientação? E que tipo de orientação tá se dando para esses trabalhos que são pensados para nossas realidades? E nesse contexto ele está lá, terminando o trabalho de TCC e a preocupação se o trabalho está adequado pelas normas acadêmicas e se está também adequado com as exigências da comunidade, com as exigências que se solicita por parte das lideranças do povo dele. [Edmar Kaingang]

O debate tem apontado que a falta de afinidade com a temática indígena, constitui-se um dos desafios enfrentados no meio acadêmico. Por isso, o espaço construído pelo ENEI constitui-se em importante momento de reflexão sobre a presença indígena no ensino superior a partir deles próprios, além da possibilidade de articulação das variadas experiências universitárias do Brasil para pensarem em avanços e no fortalecimento de suas demandas.

4. Universidade como fronteira?

Dentre o que foi apresentado a partir dos debates realizados nos ENEIS e de algumas vivências na UFSCar foi possível notar algumas tensões e desencontros que esses estudantes indígenas tem se deparado nas universidades. Tais desafios são evidenciados devido, principalmente, a esse contexto recente e em curso que se apresenta enquanto novidade para os próprios estudantes e as comunidades

indígenas. O cuidado maior é não homogeneizar estas experiências já que os próprios usos e sentidos da universidade para os estudantes e suas respectivas comunidades não pode ser apreendido a partir de um único ponto de vista, ele está em construção e em constante negociação.

Cabe aqui relatar também o que enunciamos como “novas possibilidades” em que o ingresso na universidade tem se constituído um importante espaço para articular novos saberes, outras narrativas e olhares sobre o mundo, sobretudo novos questionamentos e produções acadêmicas.

Dentre as vivências e desafios que estes estudantes têm se deparado, novas produções acadêmicas também têm sido realizadas. Na UFSCar, o estudante indígena do curso de Letras, Luciano Quezo, da etnia Umutina, elaborou um livro didático intitulado “Língua e Cultura Indígena Umutina no Ensino Fundamental” para o ensino da língua Umutina-Balatiponé na escola indígena de seu povo. Luciano conta que aprendeu a falar a língua com um ancião que era seu vizinho e tal ocorrido foi uma exceção, já que a grande maioria dos jovens não possuem a oportunidade de aprender a língua nativa, além do fato de haver poucos idosos com o conhecimento que seu vizinho tinha. O livro por ele desenvolvido contém exercícios bilíngues em Umutina e Português e aborda a História de sua etnia, artesanatos, relação com o corpo e animais e as narrativas de seu Povo.

Ao ingressar no curso de Letras, Luciano viu na academia a possibilidade de colaborar com a escola indígena e revalorizar seu idioma. Durante esse processo ele contou com o apoio da liderança e de professores indígenas de sua aldeia, além é claro, do apoio do departamento de Letras da UFSCar e do grupo de pesquisa Linguagens, Etnicidades e Estilos em Transição (LEETRA) na elaboração do projeto.

O referido grupo de pesquisa, em virtude da presença indígena na universidade criou uma linha de pesquisa intitulada LEETRA Indígena^{xxx}, com a proposta de desenvolver materiais que contemplem a Lei 11.645/08 que prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígena nas escolas.

A amplitude da ação desenvolvida pelo LEETRA Indígena pode ser observada em duas principais ações: a primeira é a organização do evento “Caxiri na Cuia”, que atualmente encontra-se em sua terceira edição, cujo intuito é trazer o debate sobre a literatura indígena, pensando nas variadas formas de memória e resistência, orais, escritas e tecnológicas.

A segunda ação de destaque ocorreu em Abril de 2015 com a distribuição de material didático de apoio as escolas municipais de São Carlos sobre temática das culturas, literaturas e línguas indígenas brasileiras^{xxxii} junto aos diretores de escolas do Ensino Fundamental, cuja iniciativa também partiu do aluno Luciano com articulação da CAAPE, Secretaria de Educação do município e do LEETRA.

A reunião de divulgação e distribuição dos materiais contou com a presença dos diretores das escolas municipais e representantes da Secretaria de Educação sendo entregues 400 cópias deste material de apoio. Luciano participou ativamente de todo o processo e no evento de distribuição proferiu a seguinte fala “*esperamos que os professores usem o que está no material, que estabeleçam um diálogo com ele e orientem seus alunos para o conhecimento das culturas dos indígenas do Brasil. Este é o mecanismo que nós temos para acabar com os estereótipos de que o índio só*

serve para ficar na floresta, que ele não pode estar na sociedade, não pode ser um cidadão”.

Da mesma forma o estudante Lennon, da etnia Umutina, o primeiro indígena a ingressar na pós-graduação na UFSCar, formado em educação-física, durante a graduação desenvolveu pesquisa relacionado a sua aldeia localizada no município de Barra do Bugres no estado do Mato Grosso. Lennon desenvolveu uma pesquisa de iniciação científica utilizando preceitos da educação física, no caso Motricidade Humana, a partir das manifestações relacionadas aos jogos, brincadeiras, lutas, danças, festas, cantos e rituais oriundas da diversidade cultural de diferentes povos, sobretudo africanos e indígenas. Realizou um estudo de caso, da “etnomotricidade” dos Umutina, junto às lideranças e demais membros da comunidade de sua aldeia.

As potencialidades de novas temáticas de pesquisa propiciadas pela presença dos estudantes indígenas provocam *deslocamentos* e em muitos casos a universidade e seu corpo docente ainda não está preparada para lidar com esses novos campos de estudo. No caso do aluno Lennon, seu ingresso no mestrado se deu no programa de Educação, onde inclusive o debate sobre educação indígena já é mais consolidado, agora com a intenção de pesquisar os processos educativos escolares em relação à afirmação da identidade Umutina, a partir do da escola indígena Jula Paré, de seu município de origem.

A articulação e envolvimento dos estudantes indígenas da UFSCar com as demandas e desafios de suas comunidades são fortalecidos a cada Encontro Nacional e tem propiciado novas possibilidades de inserção da temática indígena no interior do meio acadêmico, como foi o caso da criação da SBPC Indígena. A SBPC, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, fundada desde 1948, é referência nacional na defesa, estudo, divulgação e expansão da ciência e tecnologia. Os eventos anuais da SBPC têm como objetivo debater políticas públicas de ciência e tecnologia e difundir os avanços da ciência reúnem estudantes, professores e cientistas de todo país. Por isso, este espaço criado dentro da SBPC, pensando exclusivamente em temáticas indígenas, se constitui em importante descolamento das próprias epistemologias existentes.

Em julho de 2015 a 67ª Reunião Anual da SBPC, ocorrida em São Carlos, reuniu mais de 6 mil inscritos, e junto a programação do evento foi realizado a 2ª SBPC Indígena e todos os participantes indígenas ficaram isentos da taxa de inscrição^{xxxiii}. A organização foi realizada por uma variedade de organizações indígenas e indigenistas de todo país.

A programação da SBPC Indígena foi bastante diversa, com atividades de segunda a sexta-feira em vários períodos do dia e com propostas de minicurso, conferências e mesas de debate. Os Minicursos eram realizados exclusivamente por estudantes indígenas, sendo dois deles por estudantes indígenas da UFSCar, cujos temas eram:

- Pintura Corporal com Ubiraci da etnia Pataxó, Bahia. Estudante do Instituto Federal da Bahia.
- Artes e Artesanatos Indígenas com Joci Pataxó ,Bahia. Estudante da UFSCar.
- Vida e Alimentação Indígena com a We'e'ena Índia Tikuna. Estudante de nutrição.
- Musicalidades Indígenas com Eri Manchineri, do Acre. Estudante da UFSCar.

- Etnofotografia com Edgar Kanaikô da etnia Xakriabá. Estudante da Universidade Federal de Minas Gerais.

É interessante notar na composição dos eventos a tentativa sempre de se manter uma diversidade étnica que contemple variadas etnias. Já as mesas de debate e as conferências eram formadas por indígenas estudantes, egressos e lideranças, juntamente com não indígenas antropólogos, educadores, pesquisadores e gestores. Dentre os temas debatidos nas mesas e conferências podemos citar: movimento indígena, pesquisas, territórios e conhecimento indígena, astronomia indígena, sistemas terapêuticos indígenas, taxonomias científicas e conhecimentos indígenas, saúde mental e ações afirmativas para indígenas.

De uma maneira geral, os debates inseridos ao longo da II SBPC Indígena deslocaram conceitos, temáticas e propostas a partir de uma perspectiva indígena sobre essa gama de temas acima citados. Como exemplo, a discussão sobre territorialidade, debate importante que envolve a luta pela demarcação de terras, cujo conceito foi alargado para a noção de território mental e espiritual:

O pensamento de terra, de território ele estava muito restrito, mas um processo espiritual durante alguns períodos, que passam a ter entendimento maior que a Terra Indígena é onde ele está, é onde ele quer estar. Diz que a gente tem que ficar na floresta, na reserva, na aldeia, eu digo o indígena ele fica onde ele quer ficar(...) E quando esses territórios começam a se expandir de uma outra forma? Aonde ele começa a transitar por outros meios e criar dentro desses processos de novos habitar e também novos processos culturais? Exemplo são os Pankararu do Real Parque (SP), é um novo território mas é um território, é um território sacro porque eles fazem os rituais deles lá dentro do Real Parque. É um território que é uma ligação direta com o Brejo lá em Pernambuco (...) Uma transição de barreiras invisíveis e de geopolítica que não existe. Transita. Os indígenas da América Latina eles também não compreendem esse processo de barreiras geopolíticas. Os indígenas do Brasil é os indígenas das Américas, acabou essa ideia de concepção que é só do Brasil, porque sempre transitaram, sempre houveram os conflitos naturais de posições regionais, eles sempre transitaram. (Anapuaka Muniz Tupinambá).

Ao tratar da noção de território mental, Anapuaka Tupinambá também inclui o próprio espaço da universidade. Segundo ele, a própria UFSCar que abriga 29 etnias diferentes se constitui como um novo território indígena, um novo território de pensamento, de ideias, alargando a concepção física para um espaço de pensamento, pesquisa e ciência indígena.

Entre essas tensões e novas possibilidades vivenciadas pela presença dos estudantes indígenas, a universidade se constituiu em um espaço potencial de articular novos saberes e reconhecimento étnico ao mesmo tempo em que novas diferenças são produzidas e problematizadas.

Tassinari (2001, p. 64) utiliza das contribuições da noção de *fronteira* colocados por Frederick Turner e Frederik Barth para pensar nas escolas indígenas enquanto espaços de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças pessoais são construídas. A fronteira, neste caso, é pensada de acordo com a teoria de Barth (1995) como fronteiras sociais a partir da constatação de que as sociedades não se configuram como unidades fechadas,

autocontidas, limitadas e prevê a possibilidade de lidar com fluxo entre fronteiras, seja ele de pessoal ou de conhecimento.

Barth (2011, p. 196) atribuiu à fronteira étnica como canalizador vida social, em que situações de contato social entre pessoas de cultura diferente também estão implicadas na manutenção da fronteira, na qual grupos étnicos persistem como unidades significativas se implicarem marcadas diferenças no comportamento.

No caso da discussão sobre escolas indígenas, para Tassinari (2001, p.67), essa noção pode contribuir para pensarmos nas escolas enquanto espaços de fluxos e troca de saber ao mesmo tempo em com situações de interdições dessa troca, pensando que em tais interdições não como estáticas, mas de forma dinâmica que reforçam diferenças ou mantêm distinções étnicas.

A noção que proponho, para o entendimento das escolas indígenas, baseia-se naquelas abordagens que consideram “fronteira” como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem diferenças étnicas. (TASSINARI, 2001, p.68)

Talvez essa reflexão possa ser frutífera para pensar no contexto da universidade em relação às possibilidades apresentadas assim como os pontos de tensão e desencontros. É comum ouvirmos de alguns estudantes a comparação de ao ingressarem na universidade estarem “em dois mundos”, sempre pensando em uma possibilidade de articulação, ou como comentado no ENEI pelo mestre em Educação Eliel Benites da etnia Guarani-Kaiowá “nosso papel é uma espécie de tradução”, referindo-se a utilização de uma nova linguagem como forma de democratizar os saberes e trazer o conhecimento gratuito coletivamente para a sociedade e suas comunidades.

Essa ideia de fronteira como forma de compreensão das experiências escolares é também ressaltada no trabalho de María Macarena Ossola, com as comunidades Wichí^{xxxiv} na região do Chaco na Argentina. Segundo Ossola (2013, p. 559) essa compreensão do espaço de fronteira permite enxergar a escola (e a universidade) como um espaço em constante redefinição e que pode ser apropriado. Assim, muitos povos indígenas têm observado a educação enquanto uma “caixa de ferramentas” para fazer uso a partir de suas próprias trajetórias e seus projetos particulares de futuro. No caso específico dos Wichí, os estudos em nível superior significam a possibilidade de aprender os conhecimentos elaborados pela sociedade majoritária e assim apoiar as reivindicações de seu povo.

A educação, que historicamente foi identificada enquanto um projeto integrador e civilizador dos povos indígenas no Brasil, passou a ser compreendida enquanto instrumento de luta política, possibilidade de afirmação étnica e garantia de direitos. A escola, assim como a universidade, passou a se tornar *locus* de disputa e mobilização indígena como forma de articular conhecimentos e inserir novas demandas. O ingresso de jovens indígenas na universidade está em diálogo com questões e anseios das lideranças e famílias, que passaram a apoiar os processos educativos

como forma de apropriação dos códigos acadêmicos e do direito além da valorização étnica.

Para Ossola (2013, p.557) o ingresso a níveis maiores de escolaridade traz uma complexidade em relação aos sentidos assinalados na experiência escolar e reforça a ideia de *espaço de fronteira*, local de emergência de diferenças étnicas, em que novas e diferentes técnicas e conhecimentos são trocados e reinventados. Além disso, segundo Ossola, é neste espaço de fronteira que se compartilham diferentes expectativas em relação ao que as famílias esperam dos jovens e crianças na educação formal, já que tais aprendizagens podem gerar certos distanciamentos entre as gerações.

Diante de questionamentos inconclusos e em formação, pensar a universidade enquanto fronteira auxilia a compreensão de um espaço em que seja possível articular conhecimentos e experiências, potencialmente criativos para novas situações e presenças ao mesmo tempo em que novos marcadores de diferenças serão enunciados.

Bibliografia

- Amaral, Wagner Roberto do (2010) *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Baniwa, Gersem Luciano (2007) Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. *Tellus*, n. 12, p. 127-146.
- Baniwa, Gersem (2010) Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. *Revista FAEEBA*, v. 19, n. 33, p. 35-49.
- Barth, Frederik (1995) Other knowledge and other ways of knowing. *Journal of Anthropological Research*, v.51.
- Barth, Frederik (2011) Grupos étnicos e suas fronteiras. In: Poutignt, Philippe e Streiff-Fnart, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*, 2ed. – São Paulo: ed. Unesp.
- Benites, Tonico (2009) *A Escola na ótica dos Avá Kaiowá: impactos e Interpretações indígenas*. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado–PPGAS do Museu Nacional–UFRJ. Rio de Janeiro, Museu PPGAS do Museu Nacional-UFRJ. Rio de Janeiro.
- Brah, Avtar (2006) Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, v. 26, p. 329-376.
- Brand, Antonio Jacó; Calderoni, Valéria Aparecida Mendonça (2012) Povos indígenas e formação acadêmica: ambivalências e desafios. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 85-97.
- Cohn, Clarice (2006) Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, UFSC.
- Dalbó, Talita Lazarin (2010) *Construindo Pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar. Uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos.
- Ferreira, Mariana Kawall Leal (2001) A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola* / Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs). – 2 ed. – São Paulo: Global.

- Grupioni, Luis Donisete Benzi (2008) *Olhar longe, porque o futuro é longe-cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- Januário, Elias; Silva, Fernando Selleri (2009) Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso. *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, p. 147.
- Jodas, Juliana (2013) *Entre diversidade e diferença: o programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas*. São Carlos: UFSCar.
- Kawakami, Erica Aparecida (2015) *Povos Indígenas na universidade: Ação Afirmativa e a Geopolítica do Conhecimento*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, São Carlos: UFSCar.
- Ossola, María Macarena (2013) Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2).
- Paladino, Mariana; Almeida, Nina Paiva (2012) *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.
- Paulino, Marcos (2008) *Povos Indígenas e as Ações Afirmativas: o caso do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.
- Paz, Ana América Magalhães Ávila (2013) *Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, étnicas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília (UNB)* / Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Silva, Aracy Lopes da (2001) Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In, Silva, A. L.; Ferreira M. K. L. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*.
- Souza Lima, Antonio Carlos de (2007) Educação superior de indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. In: Brandão, André Augusto, (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. 1ed. Rio de Janeiro: DP&A editora Ltda/LPP/UERJ.
- Souza Lima, Antonio Carlos de; Hoffmann, M. B. (2007) *Desafios para uma Educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Seminário em agosto de 2004 (Relatório Técnico publicado). Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED/Trilhas de conhecimentos.
- Tassinari, Antonella Maria Imperatriz (2001) Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, p. 44-70.

Notas:

ⁱ Instituição pública de ensino superior localizada no interior do estado de São Paulo, na cidade de São Carlos.

ⁱⁱ O termo “*estudantes indígenas*” utilizado no decorrer do texto faz referência a mulheres e homens indígenas.

ⁱⁱⁱ Notícia disponível em: <http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/67326/aluno-ufscar-primeiro-indio-bolsista/>, último acesso em 29/04/2015.

^{iv} Notícia disponível em: <http://www.blogdareitoria.ufscar.br/?p=1294>, último acesso em 29/04/2015.

^v Notícia disponível em: <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2013/09/ufscar-recebe-encontro-nacional-de-estudantes-indigenas-nesta-2-feira.html>, último acesso em: último acesso em 18/05/2015.

^{vi} Notícia disponível em: <http://www.propg.ufscar.br/news/primeiro-estudante-indigena-ingressa-na-pos-graduacao-da-ufscar>, último acesso em 18/05/2015.

^{vii} Decreto Presidencial n. 26/1991 que transfere da FUNAI para o MEC a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena em todos os níveis e modalidade de ensino.

^{viii} Benetis (2009, p.95) descreve que a maioria das famílias Ava Kaiowá consideram que os conhecimentos centrais para a vida Kaiowá não podem ser ensinados pelos não-indígenas, que vivem em uma outra cultura. Ou seja, a família extensa não depende da escola e do papel escrito para educar suas crianças a ser Ava Kaiowa. Para isso, as crianças aprendem vivendo com os membros parentes, educadores exclusivos da família, em que cada família é uma instituição social que possui vários educadores, e o sistema escolar instituído pelo Estado não substitui o papel educador de cada família.

^{ix} De acordo com o parecer o Conselho Nacional de Educação/CEB 14/1999, a Resolução 03/99 e o Plano Nacional de Educação, Lei nº10172/2001.

^x As Licenciaturas Interculturais são cursos criados especialmente para indígenas em parceria com universidades, voltadas para a formação de professores indígenas para atuarem nas aldeias.

^{xi} Encontro coordenado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento e pelo Museu Nacional – LACED – UFRJ.

^{xii} O Instituto Indígena Warã é uma organização indígena composta por profissionais indígenas com formação de ensino superior cuja sede se localiza na cidade de Brasília-DF.

^{xiii} SOUZA LIMA, A. C. e BARROSO HOFFMANN, M. *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Fundação Ford. Trilhas de Conhecimentos – Seminário, agosto, 2004.

^{xiv} Instituída pela Lei nº. 13134/2001.

^{xv} Através da portaria GR nº695/07, de 06 de junho de 2007.

^{xvi} O total de vagas a serem ofertadas corresponde ao número de cursos oferecidos pelos 4 campi da UFSCar que totalizam em 61. São 38 vagas ofertadas no campus de São Carlos, 6 vagas no campus de Araras, 14 vagas no campus de Sorocaba e 3 vagas no campus de Buri – Lagoa do Sino.

^{xvii} São Carlos se localiza no interior do estado de São Paulo, na região sudeste do Brasil, há aproximadamente 250 km da capital São Paulo.

^{xviii} Notícia disponível em: http://www.vunesp.com.br/viewer/visualiza.html?file=%2FUFSC1502%2FUFSC1502_306_029579.pdf, último acesso 29/10/2015.

^{xix} Dados obtidos no ano de 2015.

^{xx} Alguns estudantes informaram terem ido como “representantes” de sua comunidade nas primeiras edições do vestibular indígena da UFSCar.

^{xxi} Os estudantes cursaram, de uma maneira geral, escolas indígenas diferenciadas, escolas missionárias, escolas regulares e também teve casos de alunos que finalizaram os estudos na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

^{xxii} Considerando que esta experiência não está constituída e sim em acontecimento.

^{xxiii} Disponível em: http://www.saci.ufscar.br/servico_release?id=17471&pro=3, último acesso em 18/05/2015.

^{xxiv} Disponível em: <http://www2.ufscar.br/servicos/noticias.php?idNot=7342>, último acesso em 18/05/2015.

^{xxv} Documento Final do I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, disponível em: http://www.blogdareitoria.ufscar.br/wp-content/uploads/enei_docfinal.pdf, último acesso em 18/05/2015.

^{xxvi} A Coordenadoria de Ações Afirmativas de outras Políticas de Equidade (CAAPE) também denominada de “Grupo Gestor das Ações Afirmativas” foi designado no momento da implementação do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar em 2007 (portaria GR nº965/07)

com o objetivo de planejar, acompanhar, executar e avaliar o ingresso por reserva de vagas da instituição. Sua formação é diversa, composta por cerca de 10 membros que variam desde a coordenação do grupo, representante da Coordenadorias do Vestibular (CoVest), representante da Secretaria de Assuntos Comunitários (SAC), até representantes discentes designados a exercer um mandato de dois anos, sendo possível a recondução.

^{xxvii} I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas “*Educação Superior de Indígenas no Brasil: balanços de uma década e subsídios para o futuro*”

^{xxviii} II Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas “*Políticas Públicas para os acadêmicos e egressos indígenas: avanços e desafios*”

^{xxix} Essas apresentações culturais são bastante diversas. No geral, variaram entre a apresentação de uma reza, uma dança, um canto, uma fala na língua nativa, entre outras possibilidades, realizados de forma individual ou coletivamente.

^{xxx} Termo utilizado aos indígenas entre si como forma de se referir as demais etnias.

^{xxxi} Disponível em: http://www.leetra.ufscar.br/leetra.php/pages/sobre_leetra_indigena, último acesso em 18/05/2015.

^{xxxii} Disponível em: <http://www.blogdareitoria.ufscar.br/?p=2381>, último acesso em: 18/05/2015.

^{xxxiii} A taxa de inscrição variava de 90 a 160 reais de acordo com a categoria (estudante de escola ou graduação, estudante de pós-graduação, professores da educação básica e pesquisador ou docente do ensino superior).

^{xxxiv} Os Wichí são um povo indígena localizado na região do Gran Chaco, especificamente no Chaco Argentino (províncias de Salta, Chaco e Formosa) e, numa menor medida, no Chaco Boliviano (departamento de Tarija).