

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

LEONARDO GARCIA CARNEIRO

“POSSO SER O QUE VOCÊ É SEM DEIXAR DE SER O QUE SOU!”: a presença de
estudantes indígenas na UFRGS – perspectivas para pensar a indigenização da
“modernidade”

Porto Alegre

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

LEONARDO GARCIA CARNEIRO

“POSSO SER O QUE VOCÊ É SEM DEIXAR DE SER O QUE SOU!”: a presença de
estudantes indígenas na UFRGS – perspectivas para pensar a indigenização da
“modernidade”

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito
essencial para a obtenção do título
de Bacharel em Ciências Sociais na
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul

Orientador: prof. Dr. José Otávio
Catafesto de Souza

Porto Alegre

2013

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Edemar , Salete e aos meus irmãos e amigos Cicero e Jean por estarem sempre ao meu lado.

A todas os amigos que fiz nesse caminho e em especial a Fernanda Rasch , Jaime Prestes, e Thiago Carreteiro.

A minha prima Tamara por toda ajuda que deu a esse trabalho, tanto pela revisão quanto pela inspiração.

Aos estudantes indígenas da UFRGS por compreender e ajudarem na construção desse trabalho.

Ao meu professor orientador José Otavio Catafesto de Souza, por todo apoio e pela inspiração.

A minha companheira Michele pelo companheirismo em todos os sentidos empregados nessa palavra.

RESUMO

Este trabalho objetiva problematizar acerca da crescente presença de estudantes indígenas em universidades brasileiras, tendo como principal enfoque para essa análise a situação vivenciada na UFRGS onde esse processo passa a se acentuar pela aplicação de políticas de Ações Afirmativas a partir do ano de 2008. Essa análise é então contextualizada com as lutas dos povos indígenas por inclusão no ensino superior.

Tal temática é então pensada a partir das ideias de Marshall Sahlins de "indigenização da modernidade". Trata-se de uma reflexão antropológica estimulada pela perspectiva pós-estruturalista.

O trabalho está amparado em uma pesquisa ampla sobre o tema e um trabalho de campo produzido e exposto enquanto "alegoria etnográfica" tal como argumentado por James Clifford.

Palavras-chave: Ensino Superior Indígena, estudantes indígenas na UFRGS, "indigenização da modernidade", alegoria etnográfica.

ABSTRACT

This paper aims to discuss about the growing presence of Indian students in Brazilian universities, with the main focus for this analysis the situation experienced in UFRGS where this process shall be marked by the implementation of policies of Affirmative Action from 2008. This analysis is then contextualized with the claims of indigenous peoples for inclusion in university education.

This theme is then considered from the ideas of Marshall Sahlins of "indigenization of modernity". This is an anthropological reflection stimulated by the prospect poststructuralist.

The work is supported in a comprehensive survey on the topic and fieldwork produced and exposed as "ethnographic allegory" as argued by Clifford James.

Keywords: Indigenous and Higher Education, Indian students at UFRGS, "indigenization of modernity", ethnographic allegory.

LISTA DE SIGLAS

CAF – Coordenadoria de Ações Afirmativas

CEPI - Conselho Estadual dos Povos Indígenas

DEDS – Departamento de Desenvolvimento Social

ENEI – Encontro Nacional dos Povos Indígenas

MPF – Ministério Público Federal

PET – Programa de Educação Tutorial

PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

Sumário

1.	Introdução	7
2.	A construção de um objeto de pesquisa	11
2.1.	A “indigenização da modernidade”	11
2.2.	Trabalhos de campo enquanto “alegoria etnográfica”	14
2.3.	Metodologia	16
3.	Contexto	19
3.1.	Indígenas no Ensino Superior	19
3.2.	Povos Indígenas, Ações Afirmativas e Reforma Universitária.....	23
3.3.	Os indígenas no Rio Grande do Sul	26
3.4.	A conquista de Ações Afirmativas Indígenas na UFRGS	29
3.5.	As ações afirmativas indígenas na UFRGS	31
4.	ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE INDÍGENAS E UNIVERSIDADE	34
4.1.	Mundo de “cá” e mundo de “lá”: estudantes indígenas e “sociedades translocais”... 34	
4.2	A objetivação da “cultura”	42
4.3.	“muquiranas”	44
4.4.	A “Indigenização da Universidade”: Um espaço indígena na UFRGS ou a UFRGS enquanto espaço indígena.....	46
5.	Considerações finais.....	54
6.	Referências bibliográficas	60
7.	Anexos.....	63
Anexo 1 :	1° ENEI.....	63
Anexo 2 :	imagem do Centro de Vivencia Campus Saúde.	64
Anexo 3 :	DECISÃO 134/2007.....	64
Anexo 4 :	DECISÃO 268/2012.....	67
8.	APÊNDICE	74
Roteiro:	entrevista semiestruturada.....	74

1. Introdução

Este trabalho consiste em uma reflexão antropológica voltada a crescente presença de estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS onde, a partir do ano de 2008, seus ingressos e permanências passaram a ser estimulado por meio de séries de políticas inclusivas desenvolvidas como parte do programa de Ações Afirmativas nessa instituição¹.

Tendo como referência esse caso específico, visa-se desenvolver visão crítica que contribua com perspectivas ao pensar sobre processos inclusivos no ensino superior por meio de reservas de vagas a estudantes ameríndios em cursos acadêmicos regulares².

Pode-se então dizer que essa pesquisa possui dois objetivos, um geral e um específico. O geral é construir uma reflexão antropológica ao que concerne aos ingressos de estudantes ameríndios no ensino superior brasileiro acentuado nas últimas duas décadas; e como específico, analisar o ingresso de estudantes indígenas que vem ocorrendo nos últimos anos na UFRGS. Entretanto, esses dois objetivos serão pensados de forma articulada, sendo o primeiro um contexto para o segundo e o segundo um recorte analítico para o primeiro.

¹ A UFRGS tem um Programa de Ações Afirmativas desde 2008. Os estudantes de escola pública e os estudantes autodeclarados negros de escola pública passaram a concorrer no Vestibular disputando 30% das vagas em todos os cursos da Universidade. Concomitantemente, dez novas vagas (uma em cada curso) passaram a ser criadas todos os anos com o fim de serem destinadas a estudantes indígenas.

² No decorrer das últimas décadas, os povos indígenas no Brasil têm buscado pela formação superior por diferentes formas. De maneira generalizada poderíamos dividir essas iniciativas em três tipos: primeiramente a construção de cursos diferenciados voltados as suas demandas específicas. Principal exemplo dessa modalidade são os cursos de licenciatura indígenas ou interculturais; outra estratégia adotada pelos indígenas tem sido a criação de universidades ou institutos de ensino diferenciados voltados ao que vem sendo chamado de etnicodesenvolvimento como no exemplo dos “Projeto de Universidade Indígena no Rio Negro” e da “Universidade da Floresta”. A terceira forma de inserção de estudantes indígenas no ensino superior brasileiro é aquela que se diferencia das anteriores por se tratar de indígenas no ensino superior e não ensino superior indígenas propriamente dito, ou seja, é a inserção de estudantes indígenas em cursos e universidades não específicos (ou não exclusivamente votados para as suas demandas). Dentro dessa última modalidade se inclui tanto os programas de bolsas de estudos destinadas a esse público em universidades privadas quanto as cotas e reservas de vagas em instituições públicas, como no caso estudado. Para uma compreensão maior dessa ampla rede entorno do tema indígenas e ensino superior ver: <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/rede/>

Os debates sobre ensino superior indígena (assim como a educação escolar indígena de forma geral) têm sido pautados, em grande parte, pelas problemáticas em torno de diferenciadas, ou mesmo antagônicas, formas de compreensões de saberes e práticas pedagógicas. Diante disso, muitas vezes a integração ameríndia em cursos moldados pelos parâmetros ocidentais de ensino, é vista como afastamento ou perda cultural.

A “assimilação” de práticas e conhecimentos da sociedade ocidental pelos coletivos autóctones é interpretada, por grande parte das pessoas, como a inevitável “aculturação” dessas populações. Esta noção tem como pilar, em grande parte, ideias preconceituosas de que essas pessoas seriam desprovidas de organizações culturais ou detentoras de culturas inferiores, e ao entrarem em contato com os povos “civilizados” passariam, naturalmente, a se aculturarem.

Tais questões são extremamente presentes naquilo colocado diante da presença de indígena no ensino superior, vista como contraditória as representações sociais até então estabelecidas:

No caso do acesso de indígenas à universidade, acrescentou-se ao debate sobre a compensação pelos danos históricos que lhes foram impingidos desde a colonização, o problema específico dos preconceitos embutidos nas representações que os enquadram como “povos primitivos” e que colocam a questão, para muitos paradoxal, de como juntar o “primitivo” ao cerne do mundo letrado moderno - as universidades - sem atingi-los em sua essência: como continuar a ser índio “civilizando-se”, frequentando a universidade? Isto, do ponto de vista do senso comum da maioria da população, aí incluídos grande número de professores e administradores universitários. (HOFFMANN, 2005, p.3)

Essa questão não é apenas levantada pelo senso comum etnocêntrico euroreferenciado, mas também as comunidades indígenas e suas lideranças vêm encarando, muitas vezes, com receio suas aproximações de modalidades de ensino acadêmicos construídos com base em conhecimentos “puramente” ocidentais. Sendo assim, a inclusão ameríndia no ensino superior tradicional é vista com um misto de entusiasmo e receio por alguns membros destes coletivos.

Ao passo que essa nova realidade pode significar a possibilidade desses grupos melhor operacionalizar as inter-relações com a sociedade envolvente, distanciando-se das intervenções tutelares do Estado; em contrapartida existe o risco do afastamento dos estudantes do convívio com suas famílias, comunidades e conseqüentemente de suas culturas originárias.

Tal apreensão se faz justificável em vista à desigualdade de poderes colocada entre povos autóctones e sociedade envolvente diante da hegemonia de um ideário de mundo “moderno” e “civilizado”; pautada nos princípios de uma sociedade: capitalista secularizada e utilitária; que cada vez mais passa a ditar um modelo de desenvolvimento e progresso para toda uma sociedade globalizada.

A simetriação das relações entre “sociedade envolvente”³ e esses diferentes coletivos “tradicionais” é a principal meta para a consolidação de relações pautadas pelos princípios de interculturalidade⁴. Diante desse contexto, uma discussão antropológica de tais questões se coloca como de grande importância tanto para a ampliação dos debates sobre ensino superior e povos indígenas, quanto mesmo para a discussão interna à disciplina à volta de temas como dinâmica cultural e as relações entre tradição e modernidade.

As reflexões propostas nesse trabalho articula-se com o que antropólogo Marshall Sahlins propõe enquanto a “a indigenização da modernidade” (SAHLINS, 1997). O processo de interação entre as sociedades “tradicionais” e a sociedade “moderna” é então pensado como uma relação constante entre integração global e diferenciação local. Em última instância, ao se valer do conceito de “indigenização da modernidade” propõem-se a interpretação da contemporaneidade afastando-se de uma dualidade opositiva entre tradição e modernidade.

A pesquisa, então, está baseada em experiências de observação da crescente presença de graduandos indígenas na UFRGS nos últimos anos, sendo que, além de um aprofundamento bibliográfico sobre essa discussão no contexto nacional, tendo como

³ Sociedade envolvente, sociedade nacional, sociedade ocidentalizada, sociedade euroreferenciada; Embora possamos explorar diferenças entre esses termos, neste trabalho eles serão usados genericamente como sinônimos para designar a sociedade não indígena.

⁴ “O princípio da interculturalidade não implica em simplesmente reconhecer o valor de cada uma dessas culturas e defender o respeito entre elas. Mais que isso, a interculturalidade apresenta-se como um princípio que fornece elementos consistentes que permitem provocar o desvelamento, o enfrentamento e a posterior busca de soluções para os conflitos desse relacionamento, em todas as suas dimensões”. (CARVALHO e CARVALHO, 2008)

especial foco, a situação do Rio Grande do Sul e em particular da UFRGS, foi construído observações das dinâmicas entre estudantes indígenas e a universidade.

A elaboração deste trabalho ocorreu através de múltiplas experiências reunidas, organizadas e apresentadas a partir de um trabalho de campo pensado e exposto enquanto “alegórico”.

Pensar a presença indígena no ensino superior, articulando com reflexões de uma situação concreta, além de ajudar em maior aprofundamento analítico sobre o ensino superior e povos indígenas, também é importante como uma forma de avaliação da própria política inclusiva desenvolvida por essa instituição específica, considerando trata-se de políticas recentes e em estado de constante reformulação e readequação.

Além desta introdução, este trabalho é desenvolvido da seguinte forma: No primeiro capítulo, apresentar-se dados da elaboração e formulação de pesquisa e formulação de análise. São apresentados então os referenciais teóricos da “indigenização da modernidade”, as bases epistemológicas de um trabalho construído e exposto enquanto uma “alegoria etnográfica” para então a apresentar a metodologia empregada na construção da pesquisa.

No segundo capítulo é contextualizado o processos que levam até as políticas inclusão de estudantes indígenas na UFRGS. Apresenta-se um resumo das iniciativas indígenas por acesso ao ensino superior, conectando as lutas ameríndias por ensino superior com os debates acerca de Ações Afirmativas e reformas universitárias no Brasil, terminando com breve visão geral das movimentações que levaram à conquista do ingresso diferenciado indígena na UFRGS.

No terceiro capítulo passa-se a expor as observações de campo, articulando as reflexões apresentadas com observações extraídas no transcorrer da pesquisa para posteriormente a finalização do trabalho com algumas considerações finais.

2. A construção de um objeto de pesquisa

2.1. A “indigenização da modernidade”

De longa data, tem-se o pensamento que os povos tradicionais estariam em via de desaparecimento, sendo isso parte da discursividade e imaginário que perpassam o fazer antropológico desde o seu surgimento enquanto disciplina. Diante disso, os textos etnográficos têm assumido espécies de narrativas alegóricas que contam histórias dos últimos dias de culturas em vias de desaparecimento.

Se por um lado as ideias de uma antropologia evolucionista, pautadas nas “já superadas” teorias de uma superioridade da cultura ocidental, passam a ser abandonadas por decorrência das análises sincrônica dos estudos funcionalistas, ou de uma perspectiva mais relativista do culturalismo norte americano, as duas escolas também creem na sobreposição cultural da sociedade ocidental para com as diferentes culturas, como pode ser percebida pela popularidade do conceito de aculturação para ambas correntes teóricas.

Grosso modo, a aculturação consiste na interpretação das mudanças nas sociedades indígenas, sobretudo aquelas por decorrência da introdução de práticas e objetos estrangeiros a elas, como a desintegração cultural dessas sociedades.

Ainda que o conceito de aculturação venha cada vez mais caindo em desuso, ele, ou as ideias em torno dele, ainda se fazem influentes. Conquanto a sobreposição de uma cultura sobre outras não seja mais tratada de forma (pelo menos explicitamente) sobre o ponto de vista evolucionista, agora, o fim das culturas ocorreria por decorrência da homogeneização político/cultural ocidental.

Não obstante a assimetria diante essas diferentes culturas e a sociedade envolvente seja o grande desafio para a construção de diversos projetos de vidas e de interação com o mundo, a história de contato e a atualidade desses povos demonstram que, mesmo existindo a assimilação de objetos e práticas ocidentais pelos povos tradicionais, tais fatos não devem ser apressadamente considerados como afastamento de suas formas diferenciadas de organizações culturais, mesmo porque ,em grande parte de situações

como essas, as “assimilações” têm se revertido em instrumentos de resistência cultural. Um exemplo disso é a apropriação do conceito de “cultura”, hoje aplicado como referencial para suas reivindicações por compensações históricas e negociações por direitos diferenciados (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

Para trabalharmos o tema proposto, faz-se necessário uma (re)visão da conceptualizações de cultura, distanciado de ideias que nos façam pensa-lo como estática ou imutável, mas sim como uma dinâmica constante entre tradição e mudanças, ou se preferirmos, como uma dialética sem síntese final entre convenção e invenção (WAGNER.1975). Em outras palavras, como afirma Marshall Sahlins: “não devemos abandonar o conceito de cultura como referencial teórico para a compreensão das diferentes formas de organização da experiência e da ação humanas por meios simbólicos” (SAHLINS ,1997, p 41). Entretanto , devemos fortalecer o entendimento do conceito reconhecendo-o como dinâmica e processual.

As problematizações à volta do conceito de cultura desenvolvidas por Marshall Sahlins estão em sintonia com o pensamento de que além das culturas “tradicionais” não estarem desaparecendo, elas estariam - ao contrário - em muitos casos, passando por processos de “intensificação cultural” e se amparando, muitas vezes, em uma articulação com práticas e bens estrangeiros. Desta forma, há de se buscar compreender que:

Essa “intensificação cultural” é um projeto seletivo e orientado de desenvolvimento integral, que reflete noções tradicionais da “boa vida”, associado a uma promoção explícita da “cultura” indígena - ainda que materialmente fundada em uma articulação com o mercado e por isso, em última análise, ameaçada por uma condição de dependência (SAHLINS,1997 p. 53)”.

Em contraposição as “Grandes Narrativas da dominação ocidental”, o autor defende uma compreensão da coexistência de uma integração global e de uma diferenciação local.

Ao invés da Grande Narrativa da dominação ocidental, portanto, um outro modo de lidar com a constatação antropológica usual de que os outros povos não são tão facilmente deculturados seria reconhecer o desenvolvimento simultâneo de uma integração global e de uma diferenciação local (Bright e Geyer apud Sahlins, 1987, pag57)

A proposta de Sahlins é de uma compreensão da modernidade/contemporaneidade que não coloque as presenças ameríndias como a ela externa ou antagônica, e sim partes de um mesmo processo mais amplo. Ele defende, inclusive, que uma das tarefas da antropologia seria, então, a “indigenização da modernidade” (Sahlins,1987 p.53).

Com isso não se pretende fechar os olhos para ao desequilíbrio de poder entre civilização envolvente e povos tradicionais, mas ao contrario, procura-se perceber como essas assimetrias opera até mesmo nas discursividades e imaginários antropológicos (e das ciências sociais de forma geral) que supervalorizam a força da cultura ocidental de se sobrepor às outras, e assim dando maior atenção a integração global em detrimento aos de diferenciação local.

Tendo-se como base essas perspectivas teóricas, as reflexões desta pesquisa são então desenvolvidas.

Como meio de potencializar desse tipo de análise, este trabalho se propõe a dialogar com perspectivas do pensamento pós-estruturalistas, pois se compreende que a produção de reflexões sobre o tema requer a capacidade de um olhar para além de ideias pré-estabelecidas, pensamentos arraigados, dicotomias inapropriadas e teorias totalizadoras. Dessa forma, as perspectivas pós-estruturalista apresenta-se como o melhor referencial.

“O pós-estruturalismo questiona o cientificismo das ciências humana, adota uma posição antifuncionalista em termos epistemológicos e enfatiza um certo perspectivismo em questões de interpretação. O pós-estruturalismo questiona o racionalismo e o realismo que o estruturalismo havia retomado do positivismo, com sua fé no progresso e na capacidade transformativa do método científico, colocando em duvida, além disso, a pretensão estruturalista de identificar as estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e mentes humanas em geral”(PETERS, 2000, pg39)

É também necessário evidenciar que a problematização antropológica articulada nesse trabalho tem como princípio uma antropologia crítica, assim como a proposta pelo antropólogo Paul Rabinow:

“O principio condutor é ético. Essa é uma posição oposicionista, desconfiada de poder soberanos, verdades universais, precisão relativizada em demasia, autenticidade local, moralismo de cima e de baixo. Entendimento é o seu outro valor, mas um entendimento desconfiado de suas tendências imperialistas. Esta posição presta atenção ás -e respeita - diferenças, mas também esta alerta as tendências de essencializá-la.” (RABINOW,1999 p.100)

A introdução das ideias de “indigenização da modernidade” e dos referências teóricas que conduzem essa análise, são de fundamental importância para o entendimento da narrativa alegórica a ser desenvolvida.

2.2. Trabalhos de campo enquanto “alegoria etnográfica”

Os textos etnográficos são inescapavelmente alegóricos, e uma aceitação séria desse fato modifica a forma como eles podem ser escritos e lidos (CLIFFORD,1998, p.60).

O desenvolvimento deste trabalho de campo, explicitando-o enquanto alegoria etnográfica adequa-se, primeiramente, pela conveniência em expressar as múltiplas vivências e reflexões de forma conexas, sendo que, apresentar as experiências de maneira puramente descritivas e cronológicas, além de dificultar na produção das reflexões desejadas, tenderiam a se alinhar a uma espécie de “autoridade etnográfica” (CLIFFORD, 1998) do tipo que se almeja aqui distanciar.

Ao expor essa narrativa, visam-se não as explicações de verdades últimas e definitivas, mas a decifração de afetamentos em relações, tanto entre indígenas e comunidade acadêmica, quanto pesquisador e pesquisados.

Grande parte das discussões sobre as produções etnológicas e antropológicas, nas últimas décadas, tem ocorrido no sentido de refletir acerca dos fundamentos epistemológicos que os legitimem enquanto conhecimentos científicos. Todavia, as reflexões sobre as heterogeneidades de visões de mundo, e a forma como sistemas culturais impõem seus valores, imaginários, representações sociais, e paradigmas; levam a questionarmos a capacidade de construção de verdades imparciais e universais a respeito das múltiplas formas de expressões humanas.

Como consequência disto é formulada não apenas uma autocrítica com relação à isenção necessária para que esses conhecimentos possam ser classificados enquanto ciência, mas também uma relativização questionadora dos próprios valores e relações de poder que subjaz a ocupação do discurso científico como detentor de verdades inquestionáveis.

Desta forma, uma das posições tomadas (é esta que se aplicada neste trabalho) é a de que embora se siga a elaboração de conhecimento por meio de métodos e teorias científicas, devemos estar atentos aos valores pessoais, culturais e históricos que invariavelmente transpassam as observações, relatos e reflexões. Ao invés de uma tentativa em vã de isola-los, o melhor seria então procurar identifica e expô-los.

Ao explicitar esse trabalho na perspectiva de uma “alegoria etnográfica” intenta-se trazer consequências tanto à escrita quanto para a leitura dessa narrativa, pois como afirma James Clifford: “os textos etnográficos são inescapavelmente alegóricos, e uma aceitação séria desse fato modifica a forma como eles podem ser escritos e lidos” (CLIFFORD,1998, p.60).

Será fomentada a construção de reflexões abertas entre as experiências vivenciadas em campo e as articulações teóricas e pessoais sobre a temática. Ao invés de uma pretensa apresentação objetivista dos fatos procura-se desenvolver uma narrativa dedicada a pratica de desconstrução e produção de conceitos, interceder em discursividades e imagens de pensamentos, estimulando a ampliação dos horizontes de percepção sobre o tema debatido .

Partindo do princípio de que a antropologia e a etnologia, ao longo de suas histórias, têm construindo suas narrativas e reflexões acerca dos povos “tradicionais” tendo como base certa alegoria dos “primitivos evanescentes” (SAHLIS,1997), histórias que narraram os últimos dias dos diferentes povos e culturas diante da expansão global da hegemonia ocidental capitalista (ou “modernização”), seus relatos não devem ser compreendidas simplesmente como descrições objetivas da realidade, mas como narrativas que carregam pressupostos e valores que influenciam tanto nas observações de campo quanto nas suas descrições(se não de forma direta, invariavelmente de maneira indireta).

Sendo assim, posiciono a narrativa desta pesquisa dentro de um empreendimento “alegórico” propondo refletir em direção contrária ao tradicionalmente colocado como narrativas de desaparecimento das sociedades ameríndias em direção à homogeneização cultural, pois se compreende que esses tipos de pensamentos esta ligados a como esses povos têm sido ajuizadas pelo ideário euroreferenciado. Quando não classificados como primitivos, são de formas diversas considerados como estáticos, sem histórias ou aprisionadas às suas tradições. Portanto, qualquer dinâmica ou mudança é facilmente confundida com uma deculturação ou aculturação.

A história que proponho a contar vem ao encontro do pensamento sobre as culturas indígenas não pela ótica do antagonismo estático/dinâmico ou tradicional/moderno, ou por meio de uma visão essencialista de cultura, mas como um processo dialético entre convenção e invenção (WAGNER,1975), ou entre tradição e dinamismo histórico.

2.3. Metodologia

Esta pesquisa consiste na articulação de diferentes experiências qualitativas compostas por diversos momentos vivenciados ao longo de cerca de dois anos. Para fins expositivos separam-se essas experiências em três períodos, entretanto, para a elaboração desta narrativa, elas não serão expostas de forma linear/cronológica, e sim pensadas integralmente, de acordo com cada assunto a ser desenvolvida.

O primeiro momento dessa pesquisa se inicia quando para um trabalho para a disciplina de teoria sociológica contemporâneo, passei a investigar as lutas por partes das lideranças indígenas e seus aliados para a integração de estudantes à UFRGS. Meu objetivo por traz desta primeira investigação era fazer uma pesquisa exploratória que permitisse conhecer alguns detalhes e uma visão panorâmica sobre o tema.

Nessa situação além de um primeiro contato com uma das lideranças indígenas, (João Padilha, liderança Kaingang da comunidade Borboleta), e entrevistar dois professores⁵ desta universidade, participei também de uma reunião de escolha dos cursos⁶ promovida pela instituição.

Partindo dessa primeira pesquisa, entrei em contato com a bibliografia produzida sobre ensino superior indígena e/ou indígenas no ensino superior. Passei então a participar do máximo de encontros onde o assunto (ou mesmo a temática indígena de maneira ampla) fosse debatido. Um dos importantes eventos que participei nesse

⁵ Maria Aparecida Bergamaschi, Doutora em Educação Indígena Diferenciada e Professora na Faculdade de Educação da UFRGS, e Sergio Baptista da Silva, Doutor em Antropologia e Professor no Departamento de Antropologia e Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFRGS e Coordenando do Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais – NIT; fora dois dos principais aliados internos dos indígenas nas mediações para a aplicação de Ações Afirmativas Indígenas nesta universidade.

⁶ Reunião de escolha dos cursos são encontros que acontecem todos os anos com o objetivo de ouvir os representantes dos coletivos indígenas do Estado do Rio Grande do Sul sobre os cursos a serem oferecidos pela universidade no ano seguinte.

período foi o encontro intitulado *CONVERSACÕES AFIRMATIVAS – Indígenas no Ensino Superior*, promovido pelo Departamento de Desenvolvimento Social da UFRGS (DEDS)⁷.

Tendo em vista tratar-se de um estudo sobre a inter-relação indígenas e comunidade acadêmica, evidencio que minha posição como estudante desta instituição e morador da CEU perpassa de forma direta ou indireta na produção dessa pesquisa. Fora também nesse contexto que tive os primeiros contatos com alguns dos universitários indígenas, o que facilitou entrevistas como dois destes: Denize Letícia Marcolino, recém-formada no curso de enfermagem; e Josias Loureiro de Mello, do curso de pedagogia.

Essas experiências introdutórias foram basilares para a direção em que iria conduzir a pesquisa, pois, desde então, passara a me aprofundar nas articulações políticas indígenas e indigenistas no estado, sendo que percebia, cada vez mais, a necessidade de compreender questões para além das restritas à educação, visto que as suas demandas por ensino superior, estão atravessada por temas como saúde, terra, legislação, entre tantos outros.

Situo como segundo momento da pesquisa o período que estive atuando enquanto estagiário no Conselho Estadual dos Povos Indígenas do Rio Grande do Sul- CEPI, e lá permanecendo por quase um ano, o que me permitiu um melhor acompanhamento das políticas indigenistas assim como das articulações indígenas em torno delas. Tive assim a possibilidades de me introduzir em relação às temáticas no estado, tendo contato com diferentes lideranças indígenas e outros atores importantes para essas políticas na região.

Procurei perceber como as relações relevantes à UFRGS e ao ensino superior eram tratadas e pensadas por esses diferentes agentes, inclusive, participei, como estagiário do conselho, de uma reunião avaliativa das políticas afirmativas promovida pela UFRGS.

Minha vivencia neste espaço foi fundamental para o desenvolvimento de uma visão mais sensível sobre os diversos entrecruzamentos e complexidade entre os

⁷ Segundo o site do DEDS: O Projeto Conversações Afirmativas busca colaborar para o fortalecimento das Ações Afirmativas criando espaços de reflexão e de integração da comunidade acadêmica e da comunidade externa em torno do tema. No dia 24 de abril de 2012 foi desenvolvido uma destas atividades com a temática indígena na qual me fiz presente.

diferentes agentes e visões de mundo em articulação nas relações em torno de políticas voltadas aos coletivos ameríndias.

Como terceiro momento do trabalho de campo, considero algumas atividades que participei a partir do início de 2013 e a execução de entrevistas desenvolvidas para a finalização dessa pesquisa de campo.

Como principais atividades, cito a saída de campo promovida pelos estudantes à terra indígena de Pinhalzinho; uma formação destinada aos professores e funcionários da universidade com a finalidade de ampliar o conhecimento desses sobre a cultura mbyá Guarani; e principalmente a presença no grupo participante do 1º Encontro Nacional de Estudantes indígenas - ENEI⁸.

Como forma de ampliar essa pesquisa, me esforcei no desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas⁹ destinadas a estudantes indígenas da UFRGS. Embora o número total de estudantes seja ainda baixo, eles representam um público heterogêneo, sendo assim, entrevistei atores de diferentes idades, tempos na universidade, cursos, gêneros e etnias. Além dos estudantes entrevistados, conversei com outros que não foram formalmente entrevistados e mesmo alguns daqueles que entrevistei, pude conversar em outras situações.

É importante reafirmar que como graduando dessa universidade e morador da CEU, muitas das reflexões perpassam por conversas, experiências e observações vivenciadas durante esse período. Outra vivência pessoal que considero essencial para o desenvolvimento da narrativa desse trabalho foi a participação durante grande parte de minha formação acadêmica como extencionista no programa Conexões dos Saberes¹⁰,

⁸ De 26 a 31 de janeiro de 2013 participei da Saída De Campo à Aldeia Kaingang Pinhalzinho; nos dias 11, 15 e 25 de abril de 2013 ocorreram as atividades Diálogo com a cultura indígena Guarani-Mbyá sendo que o encontro do dia 15 consistiu em uma convivência na Terra Indígena de Itapuã(Tekoá Pindó Mirim)situada no município de Viamão-RS; e nos dias 2 a 6 de setembro de 2013 estive no I ENEI UFSCar em São Carlos-SP.

⁹ O roteiro das entrevistas semiestruturadas esta exposto no apêndice desse trabalho. A forma como foram feitas, no entanto vão além da simples respostas das perguntas, visto que nas dinâmicas das conversas buscará compreender outras questões que apareciam em suas falas a que eram importantes para as problematizações da pesquisa. Foram entrevistados sete estudantes sendo seis Kaingang e um Guarani. Embora nem todas as falas estejam transcritas no trabalho, todas fazem parte das reflexões de campo. O fato de algumas transcrições serem transcritas se justifica pela relevância para o desenvolvimento de determinado reflexão no trabalho e não por uma importância maior ou menor para a pesquisa como um todo.

¹⁰ O programa Conexões dos Saberes ao lado do Grupo de Trabalho Ações Afirmativas (GTAA) foram dois importantes grupos de articulação internos de discussões e reivindicações por Ações

espaço dedicado às ações e reflexões em torno das Ações Afirmativas e como o nome do programa indica, para o estímulo de conexões entre diversos saberes populares e acadêmicos.

3. Contexto

3.1. Indígenas no Ensino Superior

Tudo que se pode hoje concluir a respeito disso é que não conhecemos a priori, e evidentemente não devemos subestimar o poder que os povos indígenas têm de integrar culturalmente as forças irresistíveis do Sistema Mundial. (SAHLINS, 1997, p. 64).

Para a consolidação do empreendimento colonial português em territórios milenarmente ocupadas por enorme diversidade de pessoas e culturas, se impôs, enquanto forma de controle a essas populações (as que não foram exterminadas nos primeiros séculos de contato), o isolamento e a deslegitimação. Entre as formas usadas para deslegitima-las, a mais corriqueira foi classificá-los enquanto bárbaros, selvagens ou primitivos.

Ao produzir o imaginário de um índio genérico, além de apagar a imensa diversidade de culturas englobando-as em estereótipos calcados em imaginários equivocados, os invasores europeus passaram a classificá-los pejorativamente a partir de ideias etnocêntricas que os colocavam como intelectualmente inferiores ou incapazes.

Contextualizado ao projeto de Brasil nação, a partir do final do século XIX e de maneira mais acentuada no século XX, o modelo civilizatório ocidental passa a ser parâmetro de uma globalização homogeneizadora, onde as relações com os povos autóctones no Brasil pautam a ser paltadas pela dominação por meio do poder tutelar. (SOUSA LIMA, 1992).

Afirmativas na UFRGS. O projeto Conexões de Saberes tem com foco estimular a permanência de alunos de origem popular na universidade através de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para saber um pouco mais sobre as ligações entre Ações Afirmativas e o programa de extensão ver: POR UMA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS: problematizações do programa Conexões dos Saberes; serie diversidades UFRGS/ EDITORA. 2008

A regra então passa a ser “aculturar” essas populações, ou seja, dar cultura aos desprovidos de culturas¹¹ para que assim possam ser integrados a sociedade. Desde então, a presença de pessoas e coletivos indígenas no contexto de Estados “moderno” tem sido compreendida a partir de alternativas incompatíveis entre assimilação ou isolamento.

Diante das limitações do isolamento e da violência de terem que abandonar seus modos próprios de viver em detrimento de serem “aceitos” ou integrados como mão de obra barata nacional, eles passam a articularem-se em alianças e lutas de resistência contra as posições a eles impostas. Uma das formas de resistência fora a procura por conhecimentos que os permitissem dialogar com a sociedade nacional com maior simetria, entre elas, uma das estratégias mais adotadas fora o letramento e a educação escolar formal, o que se conecta com a procura por formação no ensino superior.

No ano de 1977, chegou a Brasília um grupo de quatro jovens indígenas em busca de uma bolsa de estudo para se prepararem por meio da educação ocidental e com apoio do governo federal, e ingressarem no ensino superior. Em 1981, esse grupo já era de 15 jovens de sete povos, conhecidos como União das Nações Indígenas. Mas nesse mesmo ano, a FUNAI recebeu uma orientação “secreta” de um general Chamado Golbery do Couto e Silva, mentor do governo militar, determinando a imediata expulsão de Brasília daquele grupo de jovens indígenas. O argumento: “Brasília era uma cidade atípica para índios” – “Não podemos criar cobras para nos picar”.[...]Indignados, decidiram lutar pelo direito de permanecer em Brasília, estudar e optar. Como parte daquele momento histórico, criaram a frase “Posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou”.

Como colocado por Marcos Terena, houve diversas lutas para que seus direitos a optar fossem conquistados. Inclusive Brasília passa a ser, (ao contrário da afirmação do general Golbery do Couto e Silva), um dos lugares onde a presença de indígenas mais passou a se fazer presente, inclusive nos momentos de negociação e elaboração do documento que marcaria o recomeço do período democrático no país.

¹¹ A estrutura do pensamento ocidentalizado está fundado em um rompimento ontológico entre as ideias de cultura e natureza. A cultura então seria um conceito que distinguiria a superioridade hierárquica humana para com o mundo não humano e em consequência, legitimaria uma relação de dominação daquele sobre estes. O pensamento ameríndio onde tal rompimento ontológico não é fundamento às relações humanos/não humanos elas então não estariam marcadas por tal hierarquia, o que ao olhar ocidental seria equivalente a pensar em seres humanos não culturalmente desenvolvidos e então rebaixados a categoria de natureza, desprovidos (ainda) do desenvolvimento de cultura.

A partir da constituição de 1988¹², após as conquistas de mudanças jurídicas que trouxeram o aumento de regularizações fundiárias e a autonomia na resolução de suas demandas, os povos indígenas do Brasil começaram, cada vez mais, a elaborar meios de tornar aplicável suas autonomias culturais contrapondo a um contexto dominado pelos ideários de Estado nacional. As rigidezes burocráticas pautadas pelo monoculturalismo aliada ao descaso e preconceito vinham a ser os maiores desafios a serem enfrentados por essas populações.

Diante da constatação de que os administradores e funcionários euroreferenciados não estavam preparados para a produção de mudanças propostas pelos novos parâmetros interculturais de nação pluriétnica, tal qual apregoada pela nova constituição, os diversos grupos indígenas dedicaram-se a aquisição de conhecimento e legitimação acadêmica para assumirem a administração de seus assuntos “internos” assim como melhores inter-relações com a sociedade envolvente.

É nesse contexto que a procura dos povos indígenas, no Brasil, por conhecimentos acadêmicos passa a se acentuar.

A demanda por formação superior para professores indígenas em cursos específicos, melhores formas de capacitação para gerenciamento de terras demarcadas, profissionais de saúde preparados para lidar com suas especificidades culturais e os desafios de um patamar de maiores simetrias nos diálogos e negociações de interdependência entre povos indígenas e sociedade nacional, tem sido o seus maiores estímulos coletivos nessas lutas por inclusão acadêmica.

A autonomia na construção de suas escolas e sistemas pedagógicos traz consigo a criação de uma nova categoria profissional, os professores indígenas. Essa nova profissão passa a impulsionar a organizações dessas categorias, o debate e o surgimento

¹² De todas as mudanças trazidas pela nova constituição brasileira, o artigo 231 é aquele que mais sintetiza essas mudanças. Art. 231: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Para uma visão panorâmica dos processos históricos que levaram a essas mudanças jurídicas do Estado com os povos autóctones ver: Notas sobre os Antecedentes Históricos das Ideias de “Etnodesenvolvimento” e de “Acesso de Indígenas ao Ensino Superior” no Brasil. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/artigos/arquivos/Texto_Etnodesenvolvimento_e_Ensino_Superior_Indigenas.pdf. E para uma análise do poder tutelar anteriormente estabelecidas ver: SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; Um Grande Cerco de Paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, PPGAS/MN/UFRJ, Mimeo, 1992.

de cursos de licenciaturas especificam adequadas a aplicação e formulação dessas “novas” práticas pedagógicas.

“Deve-se, pois, destacar que desde o fim dos anos 1980, em especial no período pós-constituente, o surgimento da categoria profissional dos professores indígenas impulsionou a formação de organizações que, se em algumas partes do país se articulam e filiam a organizações indígenas mais inclusivas e anteriores a elas, em outras mantêm face a essas organizações uma grande independência, e em outras regiões, ainda, são as únicas formas efetivas de organização extra local” (SOUSA LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007 pág. 9 e 10)

Essas organizações de professores foram fundamentais para as discussões e criações dos cursos de licenciatura específicos as suas demandas educacionais. Uma das primeiras iniciativas na criação desses cursos surgiram nas Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT¹³, e o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima - UFRR¹⁴. Desde então, ao longo dos anos vem sendo construído novos cursos interculturais em diferentes universidades e regiões do país.

O outro grande viés que justifica o aumento da procura por ensino superior, trata-se da demarcação de boa parte das terras indígenas, que se intensificaram no período pós-constitucional e com isso a crescentes articulações em torno praticas e ideias dentro daquilo que vem sendo convencionalmente compreendido como etnodesenvolvimento ou etnossustentabilidade. A partir dessas demandas, uma das ações que merece um destaque especial é a iniciativa tomada por Ailton Krenak de organização de um centro de formação em Goiânia visando enfrentar os desafios à formação de indígenas em áreas como a agronomia e advocacia.

A demanda por profissionais de saúde é também um dos fatores mais importante para se pensar a procura por conhecimentos acadêmicos. Entre os problemas mais comuns com relação ao tema, os mais corriqueiros são a falta de interesse dos profissionais não indígenas para trabalhar com esses grupos e os desencontros culturais, sobretudo com relação perspectivas sobre o corpo e a saúde.

Contextualizado com essa ampla demanda pelo ensino especializado, os povos indígenas passaram a incorporar a suas lutas a busca por conhecimentos técnicos e especializados. Para isso passaram a almejar formas de inclusão nas universidades

¹³ <http://indigena.unemat.br/>

¹⁴ <http://ufr.br/insikiran/>

convencionais com financiamentos públicos e privados de entidades nacionais e transnacionais, dedicaram-se a formular cursos e universidades específicas, se inseriram em universidades públicas e privadas muitas vezes por um sistema de vestibular tradicional e mais recentemente passaram a contar com a possibilidade de ingressarem e permanecerem em universidades através de cotas ou reservas de vagas por meio de programas de Ações Afirmativas.

3.2. Povos Indígenas, Ações Afirmativas e Reforma Universitária

As Ações Afirmativas universitárias estão ligadas a um amplo e longo debate travado nos últimos anos a respeito de necessidades de mudanças nas estruturas de ensino e práticas das universidades brasileiras. É pensado então maneiras de facilitar o acesso e permanência de representantes de segmentos da população reconhecidas como marginalizadas e/ou historicamente excluídas do ensino superior.

Não pretendo me deter em uma análise mais aprofundada sobre as Ações Afirmativas de forma geral, entretanto se faz necessário uma breve apresentação conceitual dessa ideia:

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica 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. (GEMAA. 2011)

As Ações Afirmativas em universidades brasileiras devem também ser pensadas dentro da conjuntura das discussões sobre reformas universitárias no país. Tais ideias são importantes para que entendamos esse tipo política no Brasil, por estar contido no corpo desse debate o papel das instituições acadêmicas na consolidação ou possível reparação de desigualdades e injustiças historicamente consolidadas.

No Brasil, as instituições universitárias apresentam uma história bastante recente se considerando os outros países da América Latina¹⁵, entretanto, Ao longo de sua trajetória, ocorreram já algumas mudanças ou reformas estruturais. A última grande reforma ocorreu em 1968¹⁶, durante o auge da ditadura militar no país e com isso contando com pouca ou nenhuma participação da sociedade civil em suas discussões e formulações.

Nos últimos anos, a instituição acadêmica vem sofrendo diversas críticas que colocam em xeque sua atual disposição estrutural. O debate acerca de mudanças nas universidades envolve um amplo leque de questões, passando por suas estruturas curriculares, adequação ou não aos modelos internacionais, autonomia administrativa e financeira, relações com o setor público e privado; e o mais importante aqui: as demandas advindas de reivindicações por parte dos movimentos sociais que reclamam o seu papel na reparação de desigualdades sociais historicamente estabelecidas.

Embora os principais atores nas lutas por esse tipo de inclusão acadêmica tenham sido inicialmente e de forma mais explícita os Movimentos Negros, as movimentações por inclusão indígena tal como colocada anteriormente, passaram a se somar com essas lutas e reivindicações nas mais diferentes universidades do país¹⁷.

As questões ameríndias, dentro desse debate, se incluem principalmente por meio de dois vieses, tanto a integração de parcelas marginalizadas da sociedade, quanto em relação às transformações na produção e compartilhamento de conhecimento acadêmico visto que se trata de pessoas com conceitos e demandas diferenciadas em relação a uma formação universitária. Não obstante os povos indígenas do país tenham articulado a construção de cursos e universidades específicas e diferenciadas nas últimas décadas, suas presenças em universidade “tradicionais” vem sendo considerada uma demanda

¹⁵ Para ter um panorama histórico da construção e mudanças das instituições universitárias no Brasil, bem como suas transformações e reformas ao longo da história ver: SANTOS, Boaventura de Sousa e FILHO, Naomar de Almeida: A universidade no século XXI. Para uma universidade nova. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

¹⁶ Para saber mais sobre as reformas de 1968 ver: MARTINS, Carlos Benedito. A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 E A ABERTURA PARA O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

¹⁷ As articulações entre os movimentos negros e indígenas é um assunto que merece estudos mais aprofundados. No Brasil, além das discussões entorno de Ações Afirmativas em universidades, suas lutas também estão relacionadas as reivindicações por terras, no caso dos quilombolas, por exemplo.

também a ser estimuladas, uma vez que essas atitudes vêm a expor e denunciar o monoculturalismo das universidades convencionais.

Dentro das discussões sobre as mudanças nas instituições essas são algumas das questões a serem superadas, como a exemplo das ideias de uma “ecologia de saberes”.

A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade. De par com a euforia tecnológica, ocorre hoje uma situação de falta de confiança epistemológica na ciência que deriva da crescente visibilidade das consequências perversas de alguns progressos científicos e do facto de muitas das promessas sociais da ciência moderna não se terem cumprido (SANTOS, 2008 p.69)

Esse pensamento está em sintonia com o pensamento de alguns dos intelectuais indígenas como a exemplo de Marcos Terena:

“Surge então o novo papel do Índio Universitário: ser instrumento para agregar valores ao conhecimento acadêmico, científico e pedagógico ocidental, afinal sua formação é feita de acordo com a cultura e a tradição unilateral ou egocêntrica. Talvez estejam aí o grande desafio e a oportunidade de construir um processo digno de primeiras nações para a formação superior do indígena, com reconhecimento como valor científico e acadêmico, e não apenas uma concessão ou compensação.”(TERENA,2013p 10)

No ano de 2001, o Brasil se tornou signatário de um tratado internacional que iria influenciar enormemente esse processo de políticas inclusivas nas universidades, a conferência de Durban, na África do Sul trazia como metas aos países signatários de seu tratado, a elaboração de políticas de redução das desigualdades étnico raciais.

Foi nessa esteira que foi criado o Programa Diversidade na Universidade, instituído pela Lei 10.558, de 13 de novembro de 2002. Esse programa propunha a enfrentar desafios bem amplos, entre eles os de buscar superar a imensa lacuna existente em relação ao ensino médio destinado a estudantes indígenas. Além disso, também

teriam de fazer face aos imperativos de formação universitária dos professores indígenas e à demanda por outros cursos específicos, ao mesmo tempo em que, uma participação mais equânime nos cursos regulares das universidades públicas e privadas” (SOUSA LIMA e BARROSO-HOFFMANN,2007).

3.3. Os indígenas no Rio Grande do Sul

Uma breve explanação acerca das realidades dos povos indígena da região onde a universidade e o processo problematizado estão contextualizados coloca-se como necessária. Embora este trabalho não consinta em etnografia de nenhum desses grupos específicos, e sim uma análise da inter-relação entre os diferentes grupos e pessoas indígenas e a comunidade acadêmica da UFRGS, é inevitável uma breve visão geral acerca do contexto local.

Objetiva-se, além de trazer informações básicas, precaver a análise de alguns pressupostos encucados pela historiografia invisibilizadora da presença passada e presente desses povos em detrimento da valorização da história euroreferente da região, assim como colocado pelo antropólogo José Otavio Catafesto de Sousa:

“Não é a ausência de grupos indígenas o que surpreende no Rio Grande do Sul, mas sim a falta de reconhecimento sobre sua existência marcante até a atualidade. Esse despreparo intelectual para reconhecer os índios enquanto legítimos agentes contemporâneos (lúcidos quanto aos propósitos de seu próprio destino), é fruto daquilo que se aprende nas escolas, onde se educam as crianças e jovens a partir da versão da historiografia oficial gaúcha-marcadamente positivista - que se fixa apenas na reprodução de uma lista de nomes de famílias ilustres, de militares ou de políticos importantes. No entanto, o processo histórico é muito mais complexo do que a simples assinatura de documentos oficiais ou do que a descrição de vitórias em batalhas militares. Se ainda hoje nossos administradores, políticos, juízes e empresários agem em completo desrespeito aos direitos indígenas, é porque eles assimilaram falsas noções escolares, de que os índios Guarani foram extintos depois das Missões Jesuíticas; de que Charruas e Minuanos desapareceram nos massacres e nas guerras de fronteira com os países platinos; de que os Xokleng foram exterminados por assassinos profissionais(os bugreiros); e de que os Kaingang restam decadentes dentro de reservas à espera de sua completa assimilação enquanto brasileiros genéricos.(CATAFESTO DE SOUSA,2009:271)

A região conhecida hoje como Rio Grande do Sul já se encontra ocupada por coletivos ameríndios a pelo menos 12.000. Mesmo sabendo-se muito pouco sobre quem

eram e como viviam esses primeiros habitantes da região, os ainda escassos dados arqueológicos já nos possibilitam romper alguns habituais preconceitos. Entre essas prenoções, procuramos atentar àquelas que questionam a pretérita presença desses coletivos autóctones na região assim como à diversidade e dinâmica desses grupos.

Estudos arqueológicos e antropológicos têm mostrado que nesse longo período de ocupação grande números de organizações culturais conviveram e interagem nesse território.

Assim como afirma Lévi-Strauss, com relação às populações pré-colombianas de maneira geral, as dinâmicas culturais dos povos autóctones do continente sempre fora bastante grande, e o mesmo deve ser levado em conta para com esta região:

(...)Assim não é exagero supor que as culturas norte-americanas e as sul-americanas tenham permanecido separadas de quase todo o contato com o resto do mundo durante um período cuja duração se situa entre dez mil e vinte e cinco mil anos. Mas este grande fragmento da humanidade separado consistia numa multidão de sociedades grandes e pequenas, que mantinham entre si contatos muito estreitos. E ao lado das diferenças devidas ao isolamento, existem aquelas, também importantes, devidas à próprias. Muitos costumes nasceram não de qualquer necessidade interna ou acidente favorável, mas apenas da vontade de não permanecer atrasados em relação a um grupo vizinho que submetia a um uso preciso um domínio em que nem sequer se havia sonhado estabelecer leis. Por conseguinte, a diversidade das culturas humanas não nos deve induzir a uma observação fragmentária ou fragmentada. Ela é menos função do isolamento dos grupos que das relações que os unem. (LÉVI.-STRAUSS,1952 p17)

Com a colonização europeia do continente e as disputas entre os povos hispânicos pelo domínio da região, as dinâmicas desses diferentes povos passou a desenvolver estratégias variadas de sobrevivência a um inimigo que em sua própria presença já se apresentava como uma arma biológica¹⁸ contra a resistência a dominação territorial.

Atualmente, os povos Guarani e Kaingang são as duas principais identidades étnicas entre os coletivos autóctones presentes na região¹⁹. Os Guarani (família

¹⁸ Grande parte dos motivos que dificultaram a resistência à dominação de seus territórios se deu por doenças transmitidas pelos invasores, contra as quais os indígenas não tinham defesas imunológicas. Existem relatos também que apontam para a contaminação criminosa, embora não tenham sido cientificamente comprovadas. Para saber mais: <http://piib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-Atual/quantos-sao/quantos-eram-quantos-serao>

¹⁹ Existem também na atualidade um coletivo que recentemente conquistou seu reconhecimento oficial como etnia Charrua (Aldeia Polidoro/Porto Alegre) e um grupo que luta pela sua legitimação oficial enquanto pertencente a etnia Xokleng (Comunidade Zagaua/Taquara). Embora nenhum dos universitários, até agora, sejam pertencentes a esses coletivos, eles desenvolvem interações sócio políticas com diferentes atores indígenas e não indígenas nas dinâmicas das relações entre Estado e coletivos ameríndios na região. Para saber mais ver: SILVA, Sergio Baptista da. Categorias sócio-cosmológico-indenitárias indígenas recentes e processos de consolidação de novos sujeitos coletivos de

linguística tupi-guarani do tronco tupi), que no Brasil subdividem-se em três parcialidades étnicas: mbyá, nhandeva (ou xiripá) e kaiowá ; sendo os mbyá a maior parcialidade presente no estado embora possamos encontrar entre estes também alguns nhandeva.

Os mbyá têm como uma de suas características marcantes certa mobilidade territorial sócia cosmológica ligada a uma rede de parentesco e reciprocidade extenso a todo o seu território que integram todos os estados do sul e grande parte do sudeste do Brasil, além de outras regiões para além das fronteiras brasileiras como Argentina e Paraguai.

Os Kaingang (família linguística jê do tronco macro-jê) que são a maior parte dos coletivos ameríndios do Rio Grande do Sul compõem o grupo jê setentrional. Esses coletivos ocupam principalmente áreas em torno de florestas com pinheiro e de campos do planalto sul-brasileiro além de espaços metropolitanos de medias e grandes cidades dos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Segundo o censo do IBGE de 2010, atualmente pode-se falar de aproximadamente 34 000 pessoas que se identificam como indígenas na região do Rio Grande do Sul sendo que 18 266 estariam domiciliadas em Terras Indígenas e 15 735 fora delas. Embora o número pareça equilibrado entre aqueles que vivem fora das terras indígena e aquele que vivem nelas, a maior parte da população auto identificado com pertencente alguma etnia estão nas terras indígenas, sendo que alguns estão espalhados em núcleos familiar que estabelecem relações com outros coletivos, uma grande parte dos que aparecem como morando fora de áreas são pessoas que se declararam indígenas mas não possuem relações com alguma coletividade ameríndias, como podemos perceber pelos dados da SESAI, em que a população indígena no Estado em 2011 totaliza 20.534 pessoas, pertencentes a três etnias sendo que desse total 90,6% são das etnias Kaingang , 9,2% Guarani e 0,2%. Charrua.

3.4. A conquista de Ações Afirmativas Indígenas na UFRGS

Como comentado anteriormente, a implementação de políticas Afirmativas no ensino superior passou a se intensificar após os acordos internacionais assinados pelo Brasil em 2001 em Durban na África do Sul. Desde então, e tendo-se diagnosticado as dificuldades do acesso a educação superior como fator importante para a sustentação de desigualdades raciais, sociais e étnicas; acentuam-se os debates em torno do papel estratégico das universidades para legitimação ou modificação dos estratos quo.

Com relação a UFRGS, algo bem importante para a concretização desse processo fora a criação, no ano de 2005, do Grupo de Trabalho Ações Afirmativas (GTAA) formadas por estudantes de diferentes graduações e coordenadas pelo Prof. José Carlos dos Anjos do Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/UFRGS. O GTAA passou a orientar-se pela implementação de Ações Afirmativas na UFRGS articulando-se com diversos movimentos sociais.

No ano de 2006, diversos grupos já estavam se movimentando (sobretudo Movimentos Negros) em prol de Ações Afirmativas na UFRGS. Paralelo a isso²⁰, alguns representantes indígenas, que já vinham reivindicado formas de acesso adequadas aos seus parâmetros educacionais há algum tempo, começavam a se articular com professores e alunos (principalmente das áreas de antropologia e pedagogia e letras) que desenvolviam atividades de extensão em suas comunidades, como aliados nas lutas por inclusão de suas demandas nessa universidade²¹.

Já há alguns anos os povos indígenas do Rio Grande do Sul frequentam universidades públicas ou privadas, dentro ou fora das fronteiras deste Estado, porém muitos obstáculos dificultavam tanto seus ingressos quanto suas permanências nessas instituições. Em relação à educação superior indígena no Estado do Rio Grande do Sul, uma iniciativa pioneira surgiu da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio

²⁰ As informações sobre as articulações dos movimentos indígenas com professores e alunos da UFRGS foram obtidas através de entrevistas e conversas com alguns protagonistas desses processos, indígenas ou não. Esta pesquisa também dialoga com trabalhos de outros pesquisadores sobre a mesma temática que estão referenciadas na bibliografia.

²¹ As discussões sobre a inclusão de estudantes indígenas na UFRGS, já vinha ocorrendo pelo menos desde 2004, dentro do Projeto de Extensão de Formação de Professores Indígenas e Produção de Material Didático, que envolvia os cursos de Educação, Antropologia e Letras.

Grande do Sul - UNIJUÍ, que vem desde o ano de 1992 cooperando na tentativa de resolver as demandas acadêmicas ameríndias.

Em 2006 e 2007 encontros e seminários foram organizados nas faculdades de educação e arquitetura onde lideranças Guarani e Kaingang, principalmente, de comunidades do entorno da região metropolitana de Porto Alegre, puderam fazer suas reivindicações. De acordo com relatos de Maria Aparecia Bergamaschi e Sergio Baptista da Silva²² o ano de 2007 foi um ano de muita mobilização por parte desses grupos, pois existia uma grande resistência por parte de grupos tomadores de decisões na universidade em relação aos seus ingressos nas instituições. Estes argumentavam que a universidade não estaria “ainda” pronta para recebê-los, como podemos perceber nos relatos de um dos aliados indígenas na universidade, o Antropólogo Sergio Baptista da Silva:

Tiveram uma serie de argumentações, assim, mais institucionais, mostrando que talvez não foce o momento ideal para constituir as Ações Afirmativas para grupos indígenas. E certamente todo esse grupo de professores teve que bancar uma batalha bem difícil. Vencendo e avançando. Sobretudo todo esse grupo mais conservador que principalmente dizia que a universidade não estava preparada para fazer essa acolhida. Como forma clara de desculpa para protelar. E certamente, o movimento indígena, ele foi o que realmente pressionou para que as coisas acontecessem. Principalmente no momento da votação (...). Esse grupo todo [movimento indígena] ocupou aquela área lá, embaixo da reitoria. Houve uma preção exatamente no momento da votação. Isso deve ter influenciado os setores mais conservadores da universidade (...)

No dia 29 de junho de 2007 as propostas de Ações Afirmativas fora votadas pela universidade. Durante o momento da votação, a parte térrea da reitoria da universidade encontrava-se ocupada por movimentos sociais negros, indígenas e estudantes da universidade que pressionavam pela aprovação das políticas afirmativas.

Podemos perceber que para a construção de Ações Afirmativas em universidades houve um processo sistemático que possibilitou a aplicação dessas políticas. Tanto as mudanças nas formas de se pensar as relações com os povos autóctones quanto as crescentes demandas por mudanças estruturais nas universidades podem ser melhores

²² Maria Aparecida Bergamaschi (Doutora em Educação Indígena e Diferenciada – Professora na Faculdade de Educação da UFRGS) e Sergio Baptista da Silva (professor no Departamento de Antropologia e Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFRGS e coordenando do Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais – NIT) foram dois dos principais aliados internos desses indígenas para as negociações entre eles e Universidade nas negociações para a implementação dessas políticas na instituição. Os dois foram entrevistados no momento inicial de minhas pesquisas.

compreendidas se contextualizarmos com as lutas de movimentos sociais e articulações entre eles.

3.5. As ações afirmativas indígenas na UFRGS

No dia 29 de junho de 2007 foram conquistadas as Ações Afirmativas na UFRGS e a decisão 134/2007 do CONSUL (ANEXO 3) passou então a legislar a aplicação e manutenção destas políticas nesta instituição. Em se tratando da questão indígena, o artigo 12 dessa decisão é aquele que deve ser analisado com maior atenção.

Art. 12 - No ano de 2008, serão disponibilizadas 10 vagas para estudantes indígenas cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, ouvidas as comunidades indígenas e a COMGRAD dos cursos demandados. A partir do ano de 2009 este número de vagas poderá ser alterado.

§1º - Institui-se a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, que terá sob sua responsabilidade os processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como o seu acompanhamento e inserção no ambiente acadêmico.

§2º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim. Aquelas que não forem ocupadas serão extintas.

Como indicado pelo parágrafo 2º, as vagas destinadas a estudantes indígenas passam a serem criadas especificamente para esse fim, não acarretando uma disputa entre indígenas e não indígenas que, de certa forma, os exclui de polemicas de cunho meritocrática como a perda de vagas por parte de estudantes com melhores notas no vestibular para aqueles beneficiados pelas políticas de cotas destinadas aos oriundos de escolas públicas²³.

Essas novas 10 vagas surgem então como resultado de negociações com as CONGRADES dos cursos selecionados por lideranças indígenas em encontros anuais com essa finalidade.

A consulta às lideranças objetiva mapear as áreas de maiores carências as demandas das coletividades. No transcorrer dos anos, elas tem sido majoritariamente

²³ Desde o primeiro ano, diversos estudantes não contemplados pelas políticas afirmativas têm entrado na justiça contra as cotas por sentirem-se lesados ao ficarem de fora da lista dos aprovados no vestibular, mesmo alcançado notas mais altas do que os cotistas o que lhes garantiriam as vagas caso as cotas não existissem. Nenhuma dessas ações foi julgada procedente até o momento.

destinadas às áreas de saúde e educação além de outros cursos também relevantes as exigências coletivas tais como direito, ciências sociais e agronomia²⁴.

A Comissão de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas (CAPEIn), instituído no parágrafo 1º, passou ser constituída por dois professores pesquisadores da temática indígena, 1 representante da Comissão Permanente de Seleção – COPERSE, 1 representante da Pró-reitoria de Graduação, e coordenada pelo Secretário de Assuntos Estudantis - SAE²⁵.

Esta comissão passou a desenvolver diversas ações voltadas a garantir melhores condições às permanências destes estudantes. Entre elas algumas que devem ser citadas são: as destinação de auxílios financeiros, vagas automáticas na Casa de Estudantes Universitária-CEU, bolsista para lhes auxiliarem em dificuldades com inglês e informática e a instituição de um professor Tutor (indicado pela CONGRAD de cada curso) e um aluno monitor, ambos com o intuito de auxiliá-los nas dificuldades enfrentadas no curso.

No final do ano de 2012, foi aprovada a decisão 268/2012 (ANEXO 4) do CONSUN²⁶, que além de garantir a continuidade das políticas afirmativas por mais dez anos, instituiu a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS.

Art. 12 - Fica instituída a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, ligada à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica, com estrutura própria e as seguintes atribuições:

I - realizar o acompanhamento dos estudantes ingressantes por este Programa, junto à Pró-Reitoria da Graduação – PROGRAD – e às Comissões de Graduação – COMGRADs – de cada curso da UFRGS, e buscar o atendimento de suas necessidades acadêmicas;

²⁴ Um relatório mais completo dos primeiros anos de Ações Afirmativas Indígenas na UFRGS produzido pela CAPEIn ver: Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. – porto alegre: Editora da UFRGS, 2013.

²⁵ A SAE deixou de existir no ano de 2012, sendo substituída pela Pró-reitoria de Assuntos estudantis-PRAE.

²⁶ Segundo artigo 4º da decisão 134/2007 do CONSUL as políticas a Ações Afirmativas vigorariam por cinco anos podendo ser prorrogada a partir de uma reavaliação. No ano de 2012 ouve essa avaliação que decidiu manter as políticas e também trouxe algumas mudanças como o fim da CAPEIn e criou a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas(CAF).

II - elaborar, ouvidas as Unidades Acadêmicas e as COMGRADs de cada curso, e encaminhar ao Conselho Universitário relatório anual de avaliação do Programa;

III - realizar e encaminhar ao Conselho Universitário relatório bianual relativo à permanência e ao desempenho do estudante ingressante por meio das vagas reservadas por este Programa;

IV - a partir das avaliações parciais realizadas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do Programa ao Conselho Universitário;

V - encaminhar relatório de avaliação acerca dos resultados do Programa de Ações Afirmativas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do mesmo e manifestar-se relativamente à sua prorrogação, ao final de sua vigência;

VI - implementar mecanismos de efetivação, junto às Unidades Acadêmicas, dos objetivos deste Programa, especialmente no que concerne aos incisos III e IV do Art. 2º.

VII - disponibilizar os dados referentes aos estudantes beneficiários da política de ações afirmativas para as COMGRADs e Unidades Acadêmicas, a fim de permitir o acompanhamento e qualificação dessa política no âmbito das Unidades e Cursos da UFRGS.

Art. 13 - A Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, indicada pelo Reitor, será constituída por um Coordenador, um Vice-Coordenador e um Conselho Consultivo, composto por representantes especializados das oito áreas de conhecimento da Universidade e por representantes docentes, técnico-administrativos e discentes, e representantes da sociedade civil ligados às Ações Afirmativas.

Parágrafo único - Caberá ao Conselho Consultivo assessorar a Coordenadoria em suas funções.

Essa nova decisão trouxe também alguns avanços as políticas de inclusivas indígenas diante de problemas avaliados nos transcorrer dos cinco anos anteriores, sobretudo em com relação a transferência e abandono do curso (§3º e §4º), como podemos perceber pela leitura do artigo 11.

Art. 11 - Serão disponibilizadas, anualmente, 10 (dez) vagas para estudantes indígenas, cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, respeitando-se a atribuição de uma vaga para cada curso de graduação incluído na respectiva oferta.

§1º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim.

§2º - Caberá à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas definir os procedimentos de escolha dos cursos a serem oferecidos a cada ano junto às comunidades indígenas, bem como definir os procedimentos relativos ao processo seletivo de ingresso dos estudantes indígenas na UFRGS.

§3º - Será assegurado ao estudante indígena transferir-se de curso, por meio do mecanismo de Transferência Interna, desde que apresente solicitação e justificativa para tanto à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas.

§4º - Dentre as vagas ocupadas a cada ano, aquelas em que se constituir abandono de curso poderão ser aproveitadas para Transferência Interna nos termos do § 3º deste artigo; se ainda assim permanecerem não ocupadas, poderão

ser aproveitadas no processo seletivo seguinte, na forma de nova vaga específica para ingresso de estudante indígena.

4. ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE INDÍGENAS E UNIVERSIDADE

4.1. Mundo de “cá” e mundo de “lá”: estudantes indígenas e “sociedades translocais”.

“O acesso ao poder político e o crescimento da causa multiculturalista vem da colocação de questões de solidariedade e comunidade em uma perspectiva intersticial. As diferenças sociais não são simplesmente dadas à experiência através de uma tradição cultural já autenticada; elas são os signos da emergência da comunidade concebida como projeto - ao mesmo tempo uma visão e uma construção - que leva alguém para “além” de si para poder retornar, com um espírito de revisão e reconstrução, as condições políticas do presente” (BHABHA,1998p21,22)

Iniciando meus estudos sobre a presença indígena na UFRGS participei de um dos encontros de escolha de curso. Nesse evento, pude perceber já alguns aspectos importantes entorno do processo de integração indígena nesta universidade. O evento contava com poucas lideranças ameríndias (todas Kaingang), no entanto faziam-se presentes razoável número de universitários indígenas que o iniciaram com suas apresentações e um breve relato de suas experiências. Técnicos da instituição como condutores e organizadores do ritmo do evento contrastava com algumas falas longas e aparentemente “fora de foco”²⁷ de lideranças que aos poucos iam se pronunciando.

A sistemática do evento consistia, basicamente, em após algumas falas e apresentações iniciais, a exposição por parte de um dos técnicos, dos cursos oferecidos,

²⁷ Não apenas nesse encontro, mas em outro que participei, percebi uma tendência das lideranças exporem outras questões não diretamente relacionadas aos assuntos discutidos (como à demarcação de terras ou falta de escola, por exemplo). Faço duas interpretações para esse tipo de fato, que não são excludentes uma da outra. Embora procure não cair em interpretações essencialista, considero que exista uma tendência a uma visão mais “integral” de suas demandas, ou seja: saúde, educação, terra, etc; não são pensadas de maneira tão compartimentadas. Entretanto, considero que a principal explicação para tais situações seja de que diante do pouco espaço público em que os não indígenas se propõem a escuta-los, eles acabam aproveitando as situações como essas para exporem seus principais reivindicações políticos.

resumindo-os brevemente para em seguida a escolha, por parte das lideranças presentes, daqueles a serem selecionados.

A apresentação de cada curso foi feita de forma rápida tendo em vista se tratar de mais de 80 cursos que deveriam ser expostos em curto espaço de tempo. Logo em seguida ocorreu a reunião das lideranças para a tomada das decisões.

Um importante fato ocorrido nesse evento fora certo protagonismo dos graduandos indígenas presentes no encontro, que ao contrário das lideranças, se faziam comparecer em grande número. Como eles eram aqueles que mais conheciam as duas realidades (a das comunidades e a da universidade), eles passaram a opinar, com relação à formação onde os futuros universitários teriam mais dificuldade, ou de maiores relevância as suas demandas.

Ocorreu também uma discordância entre os estudantes e uma das lideranças em relação a uma das escolhas. O curso de engenharia mecânica. Na opinião de alguns estudantes, a liderança não teria compreendido do que se trataria o curso, tendo o relacionado a uma especialização em mecânica de máquinas automotoras como carros e tratores. Houve um momento em que os não indígenas foram convidados a se retirar para que os estudantes e as lideranças discutissem sobre as escolhas. Por fim, foi feita a escolha mantendo-se a opção por engenharia mecânica²⁸.

Trago a narrativa desses acontecimentos de forma a introduzir a algumas reflexões mais gerais sobre essa relação entre os estudantes e as lideranças ameríndias.

Embora possa haver choques geracionais entre as lideranças e os jovens, por tudo que pude perceber em diversas outras situações, os atuais estudantes são aqueles que provavelmente deverão assumir a condução de ajudar na intermediação entre os interesses das comunidades e a universidade, não que eles assumam essa responsabilidade isoladamente (até por que já carregam bastante responsabilidades). Contudo ainda seja muito recente para se afirmar qualquer coisa com relação ao que ocorre na UFRGS, visto que talvez os ex-alunos (que hoje é apenas um) venham a ajudar nesse processo.

²⁸ Primeiramente foram escolhidos dez cursos na reunião de Porto Alegre, na segunda reunião que ocorrera em Passo Fundo foi escolhido mais dez. entre aquelas cursos não considerados nos dois encontros, houve um sorteio. O curso de engenharia mecânica foi um deles e acabou sendo sorteado e compondo a lista final.

Alguns estudantes anseiam ser mais escutados, e mesmo algumas lideranças também reivindicam papel mais ativo dos estudantes para com as comunidades. Trago nas falas de Eloir de Oliveira²⁹, liderança guarani e estudante do curso de direito, palavras que nos auxiliam nessas reflexões.

“seria muito importante haver mais diálogo dos estudantes que hoje estão aqui com o pessoal das aldeias. levar um pouco mais do que tá acontecendo na UFRGS, como esta sendo o caminhar deles. Se tá sendo bom, se tá sendo difícil, qual a dificuldade que se esta tendo. Então este diálogo não há dentro da comunidade, esse diálogo há entre o pessoal daqui e o pessoal da UFRGS”.

Eles deveriam estar indo mais nas aldeias? Isso! Cada um desses indígenas pertence a uma aldeia, e pelo menos para as suas aldeias eles tinham que tá levando o que tá acontecendo hoje aqui. Ou então visitar essas aldeias mais próximas de Porto Alegre. Visitando, trocando ideia com o pessoal que tá fazendo o ensino médio. Isso também seria muito importante para amadurecer essa ideia de enfrentar a universidade. Por que muito estudante indígena não sabe o que vai fazer. Escolhe um curso lá, mas sem saber o que é esse curso.(entrevista gravada com Eloir de Oliveira:08/11/13)

Em outras palavras, os estudantes indígenas são aqueles que mais claramente rompem com a divisão entre os mundos de lá e mundo de cá. De certa forma, eles fazem parte dos dois mundos, circulando e construindo espaços translocais

Ao argumentar sobre a “indigenização da modernidade” Sahlins (1997b, p115) expõe as ideias de “sociedade translocal”. Tal conceito se faz importante para pensar essa dupla localidade dos estudantes, pois quando pensamos no papel desses graduandos para com suas comunidades devemos estar cientes de que suas presenças na universidade são importantes não apenas pelas suas futuras formações profissionais, mas as presenças deles nestes espaços potencializam devires tanto aos indígenas quanto à universidade.

Estas convivências representam intersecções entre eles e a instituição. É uma forma de romper as imposições da limitada compreensão ocidental que só permitem compreende-los enquanto indígenas de forma isolada do contexto da “modernidade”.

Pensar em sociedades translocais é aqui importante como forma de transpor as ideias antagônicas entre assimilação ou isolamento cultural imposto pelo imaginário essencialista ocidental.

“O dogma da antítese histórica entre aldeia e cidade dificultou uma mudança de *Gestalt* que permitisse perceber a possibilidade de existência de uma população translocal capaz de habitar ambos os

²⁹ Além de estudante dessa universidade Eloir é também cacique da comunidade Mbyá Guarani da Estiva, situada no município de Viamão.

mundos, mantendo-os como partes interdependentes de uma totalidade sociocultural .(SAHLINS,1997b,p113)

Muito se tem dado atenção a forma como a “modernidade” vem afetando e transformando as culturas tradicionais. Isso tem refletido em teorias sociológicas que tendem a ressaltar a sobreposição de uma cultura global em relação às culturas locais. No entanto, o que as ideias de culturas translocais nos instigam a pensar é a contemporaneidade (ou a “modernidade”) como um sistema complexo onde “uma” cultura global e diversidades de culturas locais e/ou translocais estão em constante inter-relação.

A modernização, com efeito, não tem sido a única alternativa, sequer na cidade. O efeito inverso, a indigenização da modernidade, é no mínimo tão acentuado quanto o primeiro na cidade como no campo. Na complexa dialética da circulação cultural entre a terra natal e os lares alhures, as práticas e relações tradicionais ganham novas funções e talvez novas formas situacionais (SAHLINS, 1997b 114).

A presença de indígenas em locais como as grandes cidades ou cursando o ensino superior (lugares associados aos ideários de modernidade) é visto por grande parte da população como oposta as representações que se tem deles enquanto primitivos e reduzidas as suas tradicionais ou costumes.

Dialogando com as conclusões do antropólogo Keith Hart, Sahlins argumenta:

“Hart concluía daí que era necessária uma nova perspectiva antropológica, capaz de transcender as oposições correlativas entre o moderno e o tradicional, o homem citadino e o homem tribal, o urbano e o rural. Em troca, ela propunha a ideia de uma “expansão dos horizontes da comunidade” (SAHLINS,1997b 115)

“O desafio é viver nos dois mundos sem deixar de ser índio”, esta frase, mais de uma vez pude escutar nas falas de João Padilha³⁰, importante liderança Kaingang. Ao mesmo tempo em que essa fala é usada como justificativa pela crescente demanda por ensino superior por parte dos povos indígenas, ela também se destina a alertar aqueles que vêm traçando esse caminho.

³⁰ Além de escutar as falas dessa liderança em alguns encontros, tive a oportunidade de visita-lo em sua residência onde conversamos sobre as temáticas que desenvolvo nesse trabalho. Outra liderança importante que vem acompanhando mais de perto esse processo na UFRGS é Jaime Kentag Alvez, importante liderança da aldeia kaingang Fág Nhin. Com Jaime pude conversar em outras situações tendo em vista que o mesmo também é conselheiro do CEPI.

Tanto nas palavras das lideranças quanto principalmente os estudantes indígenas pude perceber o anseio de equilibrar esses “dois mundos”. Ao passo em que se valoriza esse momento de maior ingresso na universidade, existe o receio com relação às possíveis consequências desse contato com os valores da sociedade ocidental, como podemos perceber nas falas de Dorvalino Refej, estudante Kaingang do curso de Pedagogia:

“Você acha que os cursos oferecidos pela universidade podem contribuir para as realidades das comunidades indígenas?” “Eu acredito que isso depende de cada profissional. Qual é o lado da política que vai se formar. Qual é o lado da política que ele vai se adequar mais? por que é perigoso você se formar com a proposta pedagógica da própria universidade. uma outra pedagogia. E trabalhar essa proposta na comunidade. porque a comunidade. O povo Kaingang. tem uma outra proposta, uma outra pedagogia, então tudo depende de cada profissional. Mas a proposta dos estudantes indígenas na universidade é que ele volte pra comunidade. Levar os seus conhecimentos e aplicar, mas dentro da proposta dessa comunidade. Ai ele vai bem”.(entrevista gravada com Dorvalino Refej:01/09/13)

Se por um lado a mentalidade ocidental vê a “aculturação” como uma consequência da superioridade do mundo “moderno” contrapondo-se às culturas “tradicionais/primitivas”, as pessoas ameríndias se receiam de um afastamento cultural por consequência das dificuldades de convivência em um mundo hegemonicamente dominado por lógicas onde a alteridade ameríndia só possa ser compreendida como pobreza e marginalidade(signos que sustentem a representação de primitividade). Sendo dessa forma, a integração só é aceita como uma assimilação. Para que esses jovens possam usufruir dos atrativos da “modernidade”, tenciona-se para o abandono(ou que escondam) suas origens étnicas.

Reprodução da sociedade doméstica através da emigração frequentemente se faz acompanhar de tensões Inter geracionais. Os jovens deixam a casa e saem para o mundo. Além dos atrativos da modernidade, a cidade é percebida no campo como um lugar de liberdade - em especial, liberdade diante dos mais velhos e das limitações do costume. E contudo, os efeitos socioculturais centrífugos provavelmente serão refreados pela experiência urbana: vítima da discriminação, da proletarização e da pauperização, uma parcela significativa do componente de origem “tribal” do setor moderno desenvolve uma visão nostálgica de seus lugares ancestrais.(SAHLINS,1997b:119)

Podemos relacionar as ideia de ir à universidade e voltar para a aldeia como aquilo que Sahlins coloca como uma “migração circular”.

Essas “vantagens da cidade” exprimem a assimetria complementar presente na sociedade transcultural, implicando uma certa superioridade do setor moderno e externo. Além das virtudes materiais dos bens estrangeiros, os objetos e experiências do mundo exterior são incorporados nas comunidades natais como poderes culturais. Eles

exercem influência positiva sobre as relações locais, desempenhando papéis críticos para a reprodução das sociedades natias. As migrações estrangeiras articulam-se assim às ambições locais. Tudo isso pode ser visto de maneira precisa nos casos em que as trocas entre os lares alhures e o povo da terra natal são assimiladas às práticas tradicionais de reciprocidade.(SAHLINS,1997b:117)

A presença e convivência na universidade são em si “bens”. Não apenas pelo seu fim, mas o estudante indígena passa também a desempenhar um papel estratégico para o momento histórico em que esses coletivos vivem, além de maior autonomia local, também melhores relações “externas”, pois além de uma profissão, estão construindo e aprendendo a transitar com maior simetria em um mundo translocal:

Como você vê a importância desse acesso a educação, para os indígenas?: A educação é importante por que agente tá acessando novos conhecimentos, novas ferramentas de luta pra se defender. Os mais jovens estão tentando e conseguindo ter mais acesso a esse conhecimento dos não indígenas, e com isso briga mais por seus direitos, questiona mais também, não aceita qualquer coisa que se leva pra aldeia. Então tem uma certa ferremente pra se defender também. Tem que se fazer de acordo com que as comunidades queiram. E hoje os estudantes fazem essa interpretação pra passar pros mais velhos. Ou seja, muitas pessoas querem fazer o projeto, não vão lá impor, vão fazer de acordo com que a comunidade quer, Por isso o estudante é muito importante. Também por outros meios, você pode registrar sua própria historia. E antes não, antes era o juruá lá escrevendo para os guarani, muitas vezes sem compreender o que o guarani estava dizendo.(entrevista com Eloir de Oliveira:08/11/13)

Em um debate sobre o tema, um dos indígenas que havia abandonado o curso, criticou o fato de a universidade privilegiar o acesso a indígenas que estudaram fora, visto que a própria seleção específica consistia em uma prova e redação na língua portuguesa. Na opinião dele deveria ser feito uma prova que testasse o conhecimento cultural, como o conhecimento das línguas por exemplo.

Esse comentário gerou diversas discussões. Alguns colocaram que a finalidade da prova não era provar quem era mais ou menos indígena, mas sim a capacidade dos alunos de conseguirem permanecer e concluir o curso, visto que sem um conhecimento básico da língua portuguesa seria impossível acompanhar as disciplinas.

Tiveram também opiniões no sentido que, além das provas de português, fosse aplicada a prova em uma das línguas indígenas (Kaingang ou Guarani), todavia, argumentou-se que não teria como aplicar tais provas visto que apesar de a universidade ser no Rio Grande do Sul as vagas eram abertas para qualquer pessoa reconhecida como indígena e não teria como contemplar todas as línguas. Além do mais não caberia à universidade definir quem era ou não índio, sendo que não é o conhecimento da língua

o critério para definição de quem poderia ser compreendido como tal, e sim os critérios de autodeterminação³¹.

O processo de construção de escolas adequadas aos seus parâmetros culturais é bastante recente e ainda em processo de constante formulação. Como já contextualizado anteriormente, um dos principais motivos para a crescente procura pelo ensino superior é suprir as carências no processo de elaboração e formulação de escolas.

Tendo em vista problemas como esse, a oferta de vagas no ensino superior (de maneira geral) tem sido desproporcional em relação ao ensino médio específico. Este fato cria um paradoxo, pois para ingressar no ensino acadêmico precisam, muitas vezes, já ter se afastado de suas comunidades para se capacitarem. Como podemos perceber pela fala de alguns estudantes:

Por que tu acha que têm poucos Guarani na Universidade, isso se explica pelo maior número de Kaingang no Estado? Eu acho que o número não diz nada, mas o acesso a essa nova educação acho que diz muito. Para nós, a educação escolar é muito recente, faz três, quinze anos que agente quis essa educação escolar pra nós. Então era uma, duas escolas funcionando em todo o Rio Grande do Sul pra aldeia Guarani, e a Estiva é uma das únicas escolas³². “Por isso é que se vê essa dificuldade de muito pouco aluno(guarani) na universidade” (Entrevista com Eloir de Oliveira:08/11/13)

“não tinha professor de qualidade de ensino, qualquer um contratava qualquer um, se soubesse mais ou menos, ia lá e dava aula. Dai terminei minha primeira e segunda série na área indígena. Meus pais percebendo a má qualidade da educação na área indígena, me matricularam em uma escola pública, já na cidade. morava na aldeia e estudava na cidade. frequentei até a oitava série. Depois nós mudamos pra Porto Alegre, eu tinha 13 anos quando me matriculei aqui, daí me colocaram na quinta série. Não aceitaram dizendo que aqueles anos na escola indígena não tinham validade” (Entrevista com Marcos Vasolosquzi:17/09/13)

“a pessoa que estuda dentro da área indígena e depois sai, ela reprova muito, por que, coisas que ela deveria ter aprendido, ela não aprende. Ou aprende o básico. Eu falo da educação dentro da área por que minha filha estuda dentro da área, aí disso eu posso falar, mas eu nunca estudei dentro da área indígena. (Entrevista com Kutty Ribeiro:11/10/13)

Os projetos educacionais indígenas são grandes geradores de uma “migração circular” , sendo que a procura por ensino superior, em muitos casos, está ligada ao fortalecimento da educação escolar / a melhoria da educação nas aldeias parte da melhor preparação dos estudantes para o ingresso no ensino superior / para que se formem professores mais preparados para o fortalecimento da educação indígena³³ é necessário indígenas atuarem em espaços como universidades, secretarias e órgãos ligados a produção e administração da educacional/...

³¹ O critério de autodeterminação adotado pela UFRGS no caso de estudantes indígenas consiste em além da autoafirmação, o reconhecimento de alguma representatividade coletiva indígena no Estado.

³² Todos os três atuais estudantes Guarani da UFRGS são moradores da Estiva.

³³ Desde o ano de 2011, um dos estudantes da universidade, o estudante Kaingang do curso de História João Maria Fortes, trabalha como Assessor de Educação Indígena na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC)

As migrações cíclicas devem ser compreendidas como outra forma de se conceber a territorialidade, como alternativa a uma visão limitada diante do antagonismo global/local, como possibilidade de entender culturas como translocais.

Dadas todas essas fraturas, a cultura translocal, enquanto forma de vida distintiva da modernidade, pode ainda ter uma longa história pela frente. Talvez muita longa mesmo, pois as sociedades translocais estão se associando com o poderoso movimento de autoconsciência que varre hoje o planeta. Todos os paradoxos da história mundial contemporânea, todas as oposições que acreditávamos serem excludentes, como aquelas entre tradição e modernidade, ou entre mobilidade e continuidade, estão se fundindo em novas sínteses culturais. (SAHLINS,1997,P 122)

Além das questões entornos à educação, é interessante ressaltar que por diversas outras situações a presença de estudantes indígenas ocupando esse “espaço translocal”, “dentro” ou “fora” das aldeias, objetivam resolver diversos problemas nas relações entre membros de comunidades indígenas e a sociedade envolvente.

Proponho como forma de desenvolver esse raciocínio, refletirmos sobre as falas de Agemiro, avô de Josias Loureiro de Mello, estudantes de pedagogia da UFRGS, durante uma atividade desenvolvida em parceria entre alguns estudantes indígenas e não indígenas, a saída de campo a aldeia do Pinhalzinho.

Agemiro colocou as ideias (assim como nas falas de outras lideranças) de que a importância da formação acadêmica se colocava no sentido de que: “índio é que devem trabalhar com índio”. Inclusive comentou a história em que uma senhora que só falava a língua Kaingang precisou ir ao médico para tratar uma doença, mas não quis deixar o médico a tocasse, chegando o médico a perder a paciência com a situação. O caso só foi resolvido com a intervenção de outro indígena intermediando a relação.

As diferenças culturais ao que tangem às questões de saúde são umas das preocupações geradoras de procura por formação acadêmica. Na fala de Denize, enfermeira Kaingang formada pela UFRGS, podemos compreender melhor essas situações problemáticas.

"Na aldeia, cresci vendo a precariedade de minha comunidade, que muitas vezes ocorria casos por falta de atendimento dos profissionais de saúde e os serviços de saúde não estavam preparados para atender as demandas dos indígenas, a não adequação dos serviços a necessidades da comunidade. Sabemos que o povo Kaingang tem a sua língua e isso muitas vezes dificulta a comunicação, principalmente as pessoas mais idosas que não tem contato com a língua portuguesa, a encontrarem dificuldades de falar dos seus problemas de saúde para os profissionais, sendo que isso também influencia o acesso ao serviço de saúde. Fica evidente a falta de um profissional indígena que seja da

própria comunidade, falante da língua Kaingang, para amenizar essa situação e mais outras que são encontradas no dia a dia.”(relato de Denise Marcolino, 2012 p.78³⁴)

4.2 A objetivação da “cultura”

Como anteriormente comentado, no primeiro semestre de 2013 foi desenvolvida uma saída de campo até a terra indígena de Pinhalzinho entre os municípios de Planalto e Nonoai no Rio Grande do Sul³⁵. A importância dessa saída de campo para as reflexões propostas nesse trabalho vem no sentido, primeiramente, de se tratar de uma atividade pensada a partir de demandas colocadas pelos próprios estudantes indígenas, além da própria natureza dessas demandas. Fazer uma relação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento tradicional Kaingang. Procuo, portanto, algumas impressões acerca das temáticas relevantes às reflexões desse trabalho.

Nessa ocasião, pude perceber que os estudantes, por estarem passando por esse processo, além de serem intermediadores da realidade acadêmica para os membros de suas comunidades, são também tradutores da cultura indígena para as pessoas da academia. Muitas vezes precisam ter que refletir e objetivar aspectos de suas culturas antes apenas internalizadas e naturalizadas. As conversas com seus parentes ou mais velhos têm hoje outro significado, melhor dizendo, um significado a mais.

“Esse tipo de autoconsciência cultural, conjugado à exigência política de um espaço indígena dentro da sociedade mais ampla, é um fenômeno mundial característico do fim do século XX. As antigas vítimas do colonialismo e do imperialismo descobriram sua “cultura”. Por muito e muito tempo os seres humanos falaram cultura sem falar em cultura - não era preciso sabê-lo, pois bastava vivê-la. E eis que de repente a cultura se tornou um valor objetivado, e também o objeto de uma guerra de vida ou morte”.(Sahlin,1997 b, p 127)

³⁴ Os relatos de Denise Marcolino foram extraídos da publicação: Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. – porto alegre: Editora da UFRGS, 2013. Além de Denise, essa publicação conta com relato de outros acadêmicos indígenas, assistentes sociais, integrantes da CAPEIn, alunos monitores, técnicos administrativos e outros importantes atores para a análise aqui desenvolvida.

³⁵ Para mais informações sobre a elaboração da saída de campo a terra indígena de Pinhalzinho ver: GASPARI, Nathália. Experiência docente no curso de leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: Diálogo entre educação linguística, agencia de letramento e educação. Trabalho de Conclusão de Curso de licenciatura em Letras/UFRGS-Porto alegre 2013

Este é um ponto importante a ser discutido, pois assim como colocado pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, essa forma ou estratégia de externalização/objetivação da cultura. “Cultura”(cultura com aspas) como coloca a autora, pode servir como uma “faca de dois gumes”, já que obriga seus possuidores a demonstrar performaticamente “suas culturas”(CARNEIRO DA CUNHA,2009,pg. 313)

“A “cultura” é um caso especialmente enganador de “falso amigo”: uma vez que nem sempre percebemos ou observamos o uso das aspas, cultura e “cultura” se confundem” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009,pg. 313). Embora a “cultura” venha servindo como importante instrumento de reivindicação por direitos diferenciados, a “cultura” enquanto marcador de diferença é também a reafirmação de estereótipos é uma forma fechada e fixa de pensa-la simplesmente enquanto tradição e costumes; ao contrario do conceito antropológico onde “a organização da experiência e da ação humanas por meios simbólicos”(SAHLINS,1997) podem ser compreendidas como uma dialética sem síntese final entre convenções e invenções (WAGNER, 2011), ou seja, pensada enquanto dinâmicas, processuais, inventiva e históricas.

O estímulo de outras formas de culturas, pelo ponto de vista antropológico, ocorre pela instigação de relações sociais, de encontros, de dinâmicas de interações humanas. Pessoas que pertencem a determinado grupo social estabelecendo relações e ocupando espaços que não convencionalmente ocupado por estes.

Sobre o “estímulo” da cultura (sem aspas) no espaço acadêmico, voltarei a comentar mais adiante, por enquanto, voltemos à saída de campo à aldeia de Pinhalzinho.

Outro ponto importante que pude perceber nessa experiência, fora certa inversão de posições. Nas leituras que fiz ou debates que participei, via sempre a presença indígena na UFRGS sendo pensada pelas perspectivas das dificuldades dos estudantes de se encaixarem/integrarem nos tempos e logicas da universidade e de como a universidade vinha se esforçando para fazer com que eles acompanhassem essa dinâmica. Com nossa presença na aldeia, a posição pareceu, de certa forma, ser invertida. Éramos nós, os não indígenas, que estavam deslocados e desambientados, lá eram os tempos e saberes da cidade que deveriam se readaptar.

Sito como exemplo uma das conversas que tivemos durante essa ocasião. Josias(morador local e graduando de pedagogia da UFRGS) estava falando de como

muita coisa que ele estava aprendendo, precisavam “ser filtradas”, pois não iria servir para a realidade da comunidade. No meu entendimento, a fala de Josias trazia críticas ao conhecimento tal como era passado na academia. Ao pragmatismo e utilitarismo do pensamento e práticas acadêmicas. Segundo ele: “ao invés de fazer as pessoas mais inteligentes, deixavam elas “sequeladas””.

4.3. “muquiranas”

A presença de estudantes ameríndios tem gerado grandes expectativas e cobranças, tanto aos indígenas quanto por parte dos não indígenas. Arisco-me a dizer inclusive que as maiores “cobranças” ocorrem por parte dos não indígenas.

Em alguns dos encontros e debates que participei, em situações em que eram abertas perguntas para estudantes indígenas e até para mim em outras situações, quando comentava que estava estudando o tema, escutara o questionamento, em um tom quase sempre inquisidor: “como esses estudantes pretendem levar o conhecimento acadêmico até as suas comunidades?” Ou melhor: “eles pretendem mesmo voltar a suas comunidades depois de formados?”.

Difícil julgar o que deva estar por traz desse tipo de pergunta, mas percebo que existe uma grande dificuldade de compreender indígenas integrados a sociedade sem que com isso tenham que ser “aculturados”, abandonem suas identidades culturais, ou em contraposição, isolem-se do convívio com a sociedade “moderna”, preservando sua “pureza” cultural.

Suas presenças em espaços como universidade ou mesmo a cidade são vistas, por muitos, como um problema também à imagem que se almeja construir de uma nação modernidade. É como em um debate que assisti em um canal de TV onde um dos debatedores comentava sobre a necessidade de mudar a imagem do Brasil no exterior, pois “muita gente lá fora achava que no Brasil ainda existiam índios andando por aí”.

Um dos exemplos mais emblemático em relação à discussão que se pretende problematizar são os casos de preconceitos sofridos por alguns dos universitários do curso de medicina³⁶. No caso de Lucíola Maria Inácio Belfort primeira indígena a

³⁶ Mais detalhes sobre os problemas ocorridos com os graduandos indígenas de medicina da UFRGS VER: <http://www.extraclasse.org.br/edicoes/2012/04/a-igualdade-nao-e-branca/>

ingressar no curso de medicina da UFRGS, esta aluna sofreu duas formas de preconceito. É interessante ressaltar que os dois tipos de preconceitos, embora antagônicos, em última análise, têm a mesma origem, a ideia essencializada e estereotipada de cultura.

Se por um lado, sendo indígena, esta aluna teve sua capacidade mental questionada a ponto de ser reprovada em uma disciplina mesmo alcançando as notas necessárias, contraditoriamente, ela sofrera diversos ataques preconceituosos (inclusive em um site de relacionamento) acusando-a de não merecer estar ali, por não ser índia, visto que não se encaixara em tais representações que se tem desses. Assim o imaginário essencialistas ocidentais conseguem conjugar duas formas de preconceitos opostos.

No segundo ano de Ações Afirmativas, com a entrada do segundo estudante Kaingang no mesmo curso, no momento da cerimônia de recepção dos calouros, o diretor da faculdade de medicina discorreu a respeito da entrada de alunos, que desde o ano anterior, “estavam baixando o nível do curso”, segundo o coordenador “esses seriam alunos muquiranas”.

Conversando com os alguns alunos, procurei saber como estava se dando as relações entre eles e os não indígenas na universidade. Embora as situações de preconceito como as anteriores citadas não venham ocorrendo mais de forma tão explícitas, pode-se perceber que existe muitas situações de estranhamento pela presença desses estudantes na universidade, sendo que esta posição muitas vezes desloca estereótipos.

“(…) outro dia eu me deparei com um professor ali na COMGRAD... Eu sou o aluno indígena, minha matrícula tinha atrasado. Daí o professor disse. Ah tu é indígena? Mas tu não deveria tá pelado? E cadê tua vestimenta? Tua verdadeira natureza que seria tu estar de flecha e cocar? ...daí nos debatemos com o professor, que não era aquele tipo de coisa..., depois ele disse: eu achava assim... era essa visão que eu tinha. Agora tu me falando eu entendo melhor.(entrevista com estudante indígena)

Embora situações de preconceituosas sejam problemas que afetam a permanência desses estudantes na universidade, a explicitação/atualização delas, enquanto acontecimentos colocam-se como reveladoras dos limites do discurso multicultural desvelado das assimetrias.

A invisibilidade das culturas (sem aspas) dos povos autóctones funda-se em pensamentos sobre “cultura” de forma essencializada. Sendo assim o território da

universidade deve também passar a ser um território indígena. Um espaço transcultural onde circulem povos translocais e suas culturas.

4.4. A “Indigenização da Universidade”: Um espaço indígena na UFRGS ou a UFRGS enquanto espaço indígena

Em muitas conversas e debates que participei, por diversas formas, tive contato com ideias de construção de espaços físicos e/ou simbólicos dentro da universidade para além simplesmente do ingresso de estudantes. Alguns dos assuntos que remetem a essa questão giravam em torno de ideias como a criação de uma casa de estudante, um centro de vivência, um diretório acadêmico, ou mesmo a sala de computadores que hoje possuem na CEU.

Pude perceber em conversas com os estudantes, principalmente os mais jovens, que muitos presam por uma presença maior das lideranças e de membros de suas comunidades em seus processos de formação. Concomitantemente algumas lideranças apresentam a vontade de acompanhar mais de perto o processo e reclamam maior participação dos universitários nos assuntos das comunidades.

Conversando com Ângela, importante liderança Charrua, sobre o encontro de escolha de curso de 2012, esta comentou ter apresentado uma proposta de comissão de acompanhamento composto por representantes indígenas, tal qual a comissão atuante na UFSM ³⁷, composta por ela, outras lideranças indígenas e órgãos apoiadores de suas causas. Porém, segundo ela, não ouve uma boa aceitação por parte da UFRGS.

Na UFRGS, desde o início do programa de ações afirmativas, existe um acompanhamento especial dos estudantes indígenas ingressantes. Este tipo de acompanhamento trata-se, basicamente, de um acompanhamento “não indígena” da dinâmica e desempenho acadêmico desses alunos. Primeiramente a CAPEIn, hoje a CAF, conjuntamente com os a PRAE, alunos monitores e professores tutores de cada cursos, cumpre o papel de cuidar e acolher.

³⁷ A Comissão de Implementação e Acompanhamento do Programa Permanente de Formação de Acadêmicos Indígenas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi criada em 2011 e conta com aproximadamente 15 membros. Entre eles alguns órgãos indigenistas (GAPIN, SIMI, COMIN) e um representante de cada etnia do Estado (um Guarani, um Kaingang e um Charrua).

Embora esse tipo de cuidado da universidade para com os estudantes seja louvável, até por que muito vem de concretizações de demandas apresentadas em reuniões e debates, existe certa desigualdade implícita na relação estabelecida, sendo que: quem é que está “cuidando” e “acolhendo” (e expondo) a universidade e os não indígenas em suas dificuldades? Ao se expor as relações entre indígenas e universidade pela lógica do indígena e suas dificuldades e a universidade agudando-os a “se adequarem”, devemos estar atento de que essa dinâmica em si exprime em parte as relações que dificultam a permanência e mesmo o ingresso de estudantes na universidade. As dessimetrias entre as relações.

Diferentemente dos alunos cotistas negros e brancos oriundos de escolas públicas, o acompanhamento dos acadêmicos indígenas é feita com maior proximidade, sendo que eles são mais identificáveis, dada a natureza da seleção diferenciada e o número de reduzidos de ingressantes a cada ano.

Embora esse tipo de acompanhamento possa trazer alguns benefícios, ele também acaba sendo muitas vezes negativos, visto que a exposição das dificuldades indígenas de adaptarem-se vem a reforçar imagens internalizadas de uma incapacidade intelectual dessas pessoas, e pouco contribui com uma problematização mais complexa que questione os valores e praticas pré-estabelecidos nas relações que constituem os pensamentos e praticas no meio acadêmico.

O grande problema em estar dentro de um espaço como a UFRGS ocupando a posição de um representante de “outra” cultura coloca-se nas desigualdades preestabelecidas. As universidades representam a cultura ocidental por diversas formas. Primeiramente pela sua gênese histórica, sua arquitetura, suas concepções de conhecimento e ciência, seus modelos de ensino, etc. Demonstrando de maneira explicita a hegemonia da cultura ocidental nesse território.

Isto tudo faz parte do que é a universidade não por que em um determinado momento se decidiu estimular a cultura ocidental nesse espaço, mas porque essas características fazem parte das relações sociais que a construíram e a constroem diariamente. A cultura ocidentalizada se faz presente neste espaço desde o designer dos prédios às conversas de corredores. Em ambiente assim, até mesmo quando se estimula outras formas de manifestações culturais se requer que essa manifestação seja exprimida de forma controlada e refletida, ou seja, ao modo ocidentalizado de manifestar a “cultura”.

Faz-se importante pensar que tipo de interação se quer estimulada: a relação entre diferentes modos de “organização da experiência e da ação humanas por meios simbólicos”(SAHLINS,1997a,p41), ou uma “relação” desigual entre cultura e “culturas”? Sendo assim, se a universidade é um espaço hegemonicamente ocidental e a proposta é estimular a interculturalidade, instigar outras formas de organizações, de estar e ser no mundo coloca-se como o mais adequado. Por instigar, não deve ser tomado inquerir, mas construir espaços onde elas possam acontecer de maneiras mais espontaneamente e não vigiada. Deve-se considerar que organização de experiências humanas acontece na dinâmica das relações e não na exposição puramente externalizada e racionalizada da cultura.

As relações entre universidade e indígena devem ser compreendidas como processo dialógico complexo, composto por múltiplas vozes de ambos os lados. Quando falamos em universidade ou povos indígenas precisamos compreender que dentro desses grandes rótulos existem pluralidades de ideias, perspectivas e interesses. A universidade deve ser pensada como um espaço de disputas dos mais diferentes anseios, inserida em um mundo capitalista onde aqueles com mais capitais, não só financeiro, mas também cultural e simbólico (Bourdieu) acabam jogando melhor o seu jogo (e quase sempre ditando suas regras). Embora os estudantes encontrem os mais diferentes aliados dentro da universidade (alunos, técnicos administrativos, funcionários, professores...) e até mesmo excitam espaços institucionais dedicados a auxiliá-los (DEDS, PRAE, CAPEIn/CAF ...) muitas vezes se torna difícil a construção de interações que venham ao encontro a maior simetrização das relações.

Em um encontro intitulado Conversações Afirmativas – indígenas no ensino superior, foram discutidas questões que elucidam tal afirmação. Na fala do professor Odalci José Pustai, do departamento de Medicina Social e professor tutor dos alunos indígenas do curso de medicina, a universidade não tem assumido uma postura firme de apoiar os alunos cotistas (e em especial os alunos indígenas). Segundo Odalci, três professores do curso de medicina estão sendo denunciados judicialmente por casos de preconceito contra estudantes de medicina, no entanto, a universidade não tomou nenhum posicionamento quanto ao caso.

Outro fato debatido nesse encontro, fora sobre um Centro de Vivências construído em parceria entre alguns estudantes indígenas e não indígenas, no Campus Saúde,

espaço conhecido como “oca”³⁸. De acordo com os relatos, embora tivesse havido um acordo para o não desmanche da obra antes de maiores negociações, a universidade teve uma urgência em rechaçar a iniciativa. Apesar do acordo, quando as aulas iniciaram em 2011, a “oca” havia sido derrubada.

O “projeto oca” deve ser pensado pela perspectiva de criação de ambientes de interação e visibilização da presença indígena no ambiente acadêmico. Ainda que esses já venham fazendo parte da realidade dessa instituição há alguns anos, pelo que pude perceber em conversas com alunos de diferentes cursos e até mesmo com professores e técnicos administrativos, muito pouco se sabe a respeito da presença dessas pessoas na UFRGS. Além do reduzido número de universitárias indígenas em comparação aos total³⁹, estes alunos estão distribuídos por diferentes cursos, dificultando maior visibilização na dinâmica da universidade.

Deve-se levar em conta, também, a forma como indígenas são representados no imaginário da maior parte da população. A imagem de um índio sem ou com pouca roupa, ornamentado com plumagens, arco e flecha; ainda faz parte das representações sociais sustentadas por grande parte da população, sendo assim, para muitos, os estudantes indígenas não são sequer reconhecidos como tal, ainda mais quando esses não se enquadram nem mesmo nos fenótipos físicos esperados como é o caso de alguns deles.

A demanda por um espaço indígena na universidade foi apresentada de diferentes formas. Além da já citada “oca” (que ainda vem sendo negociada uma nova construção), fala-se na construção de uma Casa dos Estudantes Indígenas.

Conversando com alguns dos estudantes, procurei saber sobre as razões que os levavam a pedir uma casa exclusiva. Em uma conversa com um deles, foi colocado que em vista de a presença de estudantes indígenas na CEU serem cada vez maiores⁴⁰, temia-se uma visão negativa por estarem tirando vagas de outros. Entretanto, em outras conversas, a ideia que me foi passada vem ao encontro de criação de um espaço referencia na universidade, uma espécie de “território indígena” dentro da instituição.

³⁸ Ver: <http://blogdodaff.wordpress.com/2010/10/17/uma-oca-para-a-ufrgs-e-um-centro-de-vivencias-para-o-campus-saude/>

³⁹ Só na graduação, em 2012, somavam-se 27. 801 alunos sendo que apenas 35 são alunos indígenas

⁴⁰ É parte do programa de Ações Afirmativas Indígenas da UFRGS, que todos os estudantes ingressantes por essa modalidade, tenha sua vaga garantida na CEU, independente de um processo seletivo como é aplicado aos outros estudantes.

“E tem uma ideia de construir uma casa de estudantes indígenas, o que tu acha?” “Eu acho isso muito importante. Tem uns parentes que disseram que a gente vai se excluir, mas eu acho que agente vai ter uma união maior. Morando todo mundo na mesma casa, vai ter mais diálogo. E daí agente vai poder pensar mais, de varias outras formas a se incluir dentro da sociedade não indígena” .(Entrevista com Kutry Ribeiro, estudante Kaingang do curso de psicologia :11/10/13)

Com relação à CEU, tive a oportunidade de acompanhar um pouco mais de perto a dinâmica nesse espaço. Dos 35 estudantes, hoje são 14 que moram na CEU, dessa forma esse alojamento é aquilo mais próximo de um “espaço indígena” na universidade. Os quartos do alojamento consistem em lugares ocupados por dois moradores e no caso dos indígenas a direção da casa sempre procurou agrupa-los em um mesmos quartos. Em conversas que tive com alguns deles, muitos costumam lembrar de seus primeiros dias na UFRGS e das dificuldades enfrentadas pela diferenças culturais.

Entre as observações feitas pelos estudantes, algo muito presente nas suas falas, é sobre o choque com relação ao individualismo das pessoas na cidade grande e principalmente da competitividade do mundo acadêmico. Os primeiros estudantes a ingressarem na universidade enfrentaram mais estranhamentos, visto que não tinham outros “parentes”⁴¹ como referência. Esses primeiros estudantes a ingressarem, em grande parte, sobretudo nos dois primeiros anos, consistiam em lideranças, mais velhos, ou pessoas com mais articulação nas lutas por políticas indígenas. Tal fato parece se explicar por grande parte desses ingressantes serem alguns dos protagonistas nas lutas pela implementação pelas políticas de integração nessa universidade.

Com o passar dos anos cada vez mais os estudantes a ingressarem tem sido jovens saídos recentemente do ensino médio. Isso causa certa preocupação para algumas lideranças. Apesar de terem críticas ao pragmatismo acadêmico e as relações individualistas da academia e da cidade grande de forma geral, a maior preocupação vem do afastamento com relação ao convívio com suas comunidades e familiares.

Em uma conversa com Marcos, acadêmico Kaingang de direito, este comentou que os estudantes mais jovens sentem a falta tanto de uma interação dos outros estudantes mais velhos quanto das lideranças no processo de suas formações. Ou seja, ao mesmo tempo em que há uma cobrança com relação as suas formações e retorno as

⁴¹ Os indígenas, de forma geral, independente de uma relação consanguínea e mesmo de suas etnias, costumam chamar outros indígenas por “parentes”.

comunidades, existe um pouco de distanciamento das lideranças ao que vem acontecendo.

A construção de espaço de referência como um centro de vivências ou uma casa de estudante indígena tem também essa finalidade. É preciso uma referência para encontros, diálogos e convivências em geral, tendo em vista a dispersão dos alunos pela universidade. Por enquanto algo nesse sentido é uma sala de informática destinada exclusivamente a eles dentro do espaço da CEU. A necessidade desse espaço, surgiu devido a atritos com os outros estudantes não indígenas. (talvez aí mais um dos contrastes entre o individualismo e o “maior coletivismo ameríndio”).

“aquele espaço que agente têm, ali dos computadores, agente conseguiu por causa das questões de preconceito. Por que agente tem uma cultura diferente. Agente tá estudando, ao mesmo tempo agente tá conversando. É assim. E o não índio eu não sei?. Ali aconteceu por causa disso, por que muitos índios iam lá naquela sala e ficaram conversando e rindo. Por que o índio tem esse costume. qualquer coisa ele tá rindo. Ai isso incomodou algumas pessoas que estavam ali estudando. Dai gerou uma discussão entre indígenas e não indígenas. então a diretoria da casa junto com os nossos representantes decidiram criar uma sala só pros indígenas. Por que o nosso sistema é diferente.”.(Entrevista com Kuty Ribeiro:11/10/13)

Essa sala exclusiva acabou tornando-se um espaço de convivência entre esses estudantes, e mesmo outros, não moradores da CEU, passaram a frequentá-la. Tal lugar passou a ser um ambiente de convivência entre eles e onde algumas atividades passaram a ocorrer, como o curso de inglês para acadêmicos indígenas, ministrado por bolsistas do curso de letras desta universidade⁴².

A presença ameríndia na universidade é também compreendida como uma oportunidade de mudar a forma de percepção dessa alteridade no imaginário ocidentalizado, onde até então as relações entre povos ameríndios e mundo acadêmico só eram compreendida como entre pesquisador e pesquisado, ou em outras palavras, uma relação sujeito/objeto de pesquisa. Como podemos apreender na fala de Zaqueu Kej-Roprag-professor Kaingang, mestre em educação pela UFRGS⁴³: “de Hoje em diante o indígena não será um mero pesquisado, mas sim um pesquisador”.

⁴² Para mais informação sobre o curso de Inglês para universitários indígenas ver: MORELO, Bruna. O Curso de inglês para estudantes indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência na UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso de licenciatura em Letras/UFRGS- Porto alegre 2009

⁴³ Zaqueu Kej-Roprag é professor Kaingang o primeiro indígena formado mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e primeiro indígena mestre em educação do Rio Grande do Sul.

Embora a fala de Zaqueu demonstre uma perspectiva de mudanças nas relações entre academia e povos ameríndios, nos seis anos de Ações Afirmativas na UFRGS, isso foi muito pouco desenvolvido. Durante esse período os estudantes foram impedidos, devido a uma burocracia interna da universidade, de integrar em qualquer bolça de pesquisa, extensão, ensino bem como de qualquer estágio.

Em minhas pesquisas procurei produções escritas desses estudantes. Como referencia tive apenas o trabalho de conclusão de curso de Denize, única indígena formada até o momento.

Uma das medidas tomadas pela UFRGS, como forma de assegurar a permanência na universidade é uma bolça, um auxílio financeiro individual tendo como contrapartida, por parte dos estudantes, o envolvimento e acompanhamento do curso. Embora essa medida seja considerada importante para assegurar a continuidade dos estudos, a burocracia da instituição impede o acúmulo de bolsas e conseqüentemente a suas participações em bolças e estágios⁴⁴.

Sendo o significando desse tipo de atividade importante para qualquer acadêmico, no caso dos estudantes indígenas é ainda mais relevante. A participação destes em programas de pesquisas ou extensão, por exemplo, é fundamental para a ocupação de papéis ativos dentro da produção de conhecimento acadêmico, bem como construir conhecimentos sintonizados aos seus anseios particulares e coletivos.

“desde o começo da faculdade, eu tenho o interesse de fazer uma pesquisa de campo na minha comunidade, porem não tive oportunidades. Anda mais agora que estou fazendo meu projeto de TCC, queria fazer uma pesquisa junto com as mulheres indígenas da comunidade, mas infelizmente não será possível. No entanto, é necessário que seja considerado essas coisas, pois eu, como aluna indígena, tenho vontade de aplicar todo que aprendo na faculdade em minha comunidade. É necessário que a universidade leve isso em consideração, que estamos estudando para depois atender o nosso povo e desde agora queremos aplicar o nosso conhecimento, seja por meio de estagio, pesquisas ou qualquer trabalho junto com as comunidades indígenas”(Denize Marcolino,2012,pag:80)

⁴⁴ No final do meu contrato com o CEPI, busquei indicar um dos estudantes para me substituir, entretanto não foi possível tendo em vista esse tipo de impedimento.

A presença em espaços como CEPI, FUNAI, MPF, Museu Antropológico⁴⁵ entre tantos outros onde as questões indígenas são trabalhadas e pensadas, é vista como de grande importância para o tipo de formação almejado. Ou mesmo, tendo experiências profissionais que os qualifiquem às suas profissões específicas (assim como qualquer outro estudante) é algo essencial para suas formações profissionais.

No Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, os graduandos da UFRGS que lá estiveram puderam perceber que, nas variadas experiências inclusivas, das diferentes universidades, houve iniciativas onde além de desenvolverem puramente suas formação acadêmica, os estudantes de outras universidades estiveram inseridos em diversas pesquisas e ações extracurriculares.

Uma das opiniões trazidas a partir do encontro, foi à criação de uma bolsa PET⁴⁶ indígena, assim como ocorre em algumas universidades inclusive na UFSCar, sede do encontro. Como pude perceber, a dinâmica do evento trouxe estímulos aos estudantes desenvolverem o protagonismo em relação a suas demandas na universidade. Esses alunos passaram a organizar reuniões semanais na CEU e nessas reuniões algumas propostas de mudanças vêm surgindo. Uma dessas propostas é a criação de um diretório acadêmico dos estudantes indígenas. Pude compreender também uma maior propositividade com relação à ocupação de “espaços”, como uma participação mais ativa na reunião de escolha de curso ocorrida nesse ano e reivindicações para suas participações em bolsas e estágios⁴⁷.

O ENEI foi certamente um momento impar para a ocupação do espaço acadêmico por parte dos povos indígenas. Possibilitou a visualização de uma “Indigenização da Universidade”. ocorreram encontros, diálogos e trocas entre estudantes indígenas de todas as partes do Brasil e de grande visibilidade da questão. Durante a semana de evento foi possível perceber uma universidade sendo ocupada como um espaço também indígena. Intelectuais indígenas compoem todas as mesas, a organização de todos os detalhes do evento sendo cuidada pelos acadêmicos indígenas daquela universidade. Todos os espaços desde o teatro Florestan Fernandes, onde ocorreram os debates até os

⁴⁵ Coloco a referência ao Museu Antropológico do Rio Grande do Sul por ser uma situação onde o estudante indígena Josias Loureiro de Mello teve que abandonar o estágio que avia começado tendo em vista o mesmo tipo de impedimento.

⁴⁶ PET – Programa de Educação Tutorial

⁴⁷ Esta em negociação a entrada de um dos estudantes como estagiário do CEPI, e três estudantes atualmente são bolsistas da CAF onde vem desenvolvendo atividades de divulgação das Ações Afirmativas Indígenas nas aldeias da região, por exemplo.

corredores e caminhos do campus, podíamos presenciar encontros, conversas e trocas interculturais.

Um dos grandes méritos do evento foi contextualizar a todos os que estavam presentes sobre o significado do processo transformação ocorrendo no Brasil onde por meio de múltiplas formas de experiências de ensino superior indígena e indígenas no ensino superior, propostas de mudanças, não apenas para as formas de produção de praticas e pensamentos na academia, mas novas formas de relações entre o projeto de modernidade e a pluralidade de perspectivas de ser e estar em “um” mundo que pode ser múltiplo. O evento terminou com um show do grupo de rap Guarani Kaiowa Brô mc’s o refrão de uma das musicas sintetiza o sentimento deixado pelo evento:

“Nós te chamamos pra revolucionar ⁴⁸

Por isso

Venha com nós, nessa levada.

Nós te chamamos pra revolucionar

Aldeia unida mostra a cara”

5. Considerações finais

Apresentar as reflexões dessa pesquisa pela perspectiva de uma alegoria etnográfica, encontra-se com as ideias de nos prevenir contra certos tipos de “autoridade etnográfica”, pois acredita-se que os assuntos tratado e as maneira como foram interpretados e expostos não devem ser vistos como tentativa de concluir do debate. Ao contrario disso, buscou-se fomentar perspectivas sobre a temática àquelas “tradicionalmente” colocadas. Identificar e expor as hierarquias subjacentes dentro do antagonismo entre indigenidade e modernidade e os equívocos que esses entendimentos podem nos levar.

⁴⁸ A música é cantada em português e Guarani Kaiowa, como não encontrei em parte alguma a letra em guarani, coloquei apenas a tradução em português. escute a versão original no clipe oficial: <http://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmQg>

É preciso estar atento que esses equívocos não estão difundidos apenas no senso comum, mas estruturados ontologicamente nos dualismos do pensamento ocidentalizado, sendo assim a antropologia, ciências sociais, e as disciplinas acadêmicas “modernas”, de forma geral, têm tido dificuldades em construir seu conhecimento de forma mais adequada às realidades apresentadas.

Narrativas que conta histórias sobre povos em via de desaparecimento diante da aculturação são aqui pensadas como a serem superada, sendo assim, ao contrário da percepção de diferentes culturas sendo homogeneizadas por uma cultura geral ou realidades locais sendo abarcadas por um mundo global, percebe-se o lado inverso dessa relação, ou melhor dizendo , procura-se percebe-la enquanto relação.

A forma como se procurou desenvolver essa narrativa, foi no sentido de deslocamento dos imaginários arraigados nas oposições entre tradicional e moderno. As sociedades ameríndias ao serem classificadas como tradicionais, tem sido vistas como estáticas e incapazes de inovações. Não inventivas. A sociedade ocidentalizada, enquanto modernas, carrega ideias de progresso, dinâmicas e inovadora. Ao escrever este trabalho procurou-se demonstrar que essas divisões não são tão claras quanto se costuma pensar.

Povos indígenas são aqui apresentados como a parte ativa de um processo de mudança não apenas para com suas coletividades, mas como fomentadoras de “novas” maneiras de pensar uma sociedade intercultural. O grande desafio para essas mudanças são os “tradicionais” pensamentos, valores e praticas etnocêntricas ocidentais.

Enquanto aqui a sociedade euro referenciada são coloca como o grande desafio a superação do pensamento monocultural, os povos indígenas têm sido aqueles que mais estão engajados no fortalecimento de uma sociedade pautada pelos princípios de interações simétricas entre as culturas.

É claro que o interesse maior por parte desses últimos destina-se a fomentar relações mais igualitárias com a sociedade envolvente, distanciando da posição de subalternidade historicamente consolidada. Entretanto é de se considerar que aqueles que mais têm se mostrado preparados para relações interculturais vem destes que em grande parte já têm como pratica e rotinas a relação de diálogo, negociações e alianças com diversos povos e culturas.

Embora as limitações do imaginário ocidental, os enquadrarem dentro de grandes rótulos como povos primitivos, tradicionais ou índios, deve-se ressaltar que a imensa diversidade cultural presentes nessas generalizações que, hoje, só no Brasil, após incalculáveis genocídios e etnocídios praticados por mais de quinhentos anos de colonialismo, ainda podemos falar em pelo menos 305 etnias e 274 línguas indígenas diferentes⁴⁹.

Alias, essa rígida catalogação de número de culturas e de línguas são questões que precisão ser melhores pensadas. Não que as diferenças não existam, mas a maneira como o pensamento ocidental tende a representar a diferença, como espaços bem definidos e isolados.

Povos e culturas diferentes não devem ser vistas como ilhas que devem permanecer distantes umas das outras com o objetivo de preservação de uma essência primordial. As diferenças e variedades de “mundos” culturais é muito mais fruto do contraste e da “inversão das culturas” do que de seus isolamentos.

Igualmente, se os estudos pós-coloniais não parecem ter sido indispensáveis para que aprendêssemos algo sobre a hibridização ou a indigenização, tampouco devemos ver as formas populares atuais de tradicionalismo como meros produtos do imperialismo tardio. Estou falando da “inversão da tradição” tanto quanto da “invenção da tradição”, e de outros tantos modos pelos quais as sociedades selecionam certos costumes como marcadores diacríticos e autodefinições de sua “cultura”. A inversão da tradição é um processo de autodefinição cultural por oposição complementar aos costumes dos povos com os quais é preciso se haver.(SAHLINS,1997b,134)

Sahlins, articulado com os pensamentos de Lévi-Strauss, argumenta que a “inversão da tradição” não é algo característico apenas das relações “estratégica” de contraste com o colonialismo ocidental, mas também parte de uma oposição complementar que também é base para diversidade cultural.

Lévi-Strauss é do parecer que a oposição complementar é um princípio histórico geral de diversificação humana, como o testemunha o amplo papel que desempenha nas transformações estruturais descritas nos quatro volumes das *Mythologiques*. “Muitos costumes nasceram,” escreveu ele em *Raça e História*, “não por alguma necessidade interna ou um acidente favorável qualquer, mas pela simples vontade de não se ficar para trás em relação a um grupo vizinho [...]. Conseqüentemente, a diversidade das culturas não deve nos conduzir a uma observação fragmentária ou fragmentadora. Ela é menos função do isolamento dos grupos humanos que das relações entre eles” (Lévi-Strauss 1952:17)

⁴⁹ Dados do censo do IBGE 2010.

Sendo assim, essa parece ser uma das questões que nos ajudam a compreender tanto a diversidade cultural ameríndia quanto a capacidade de se manterem distintos sem a necessidade de negação do “outro”, como tem sido característico do modo ocidental de lidar com a alteridade.

É possível remontar às filosofias e éticas do dualismo ameríndio. Ele se inspira, parece-me, numa abertura para o outro que se expressa com clareza quando nos primeiros contatos com o branco, embora estes fossem animados de disposições bem contrárias “(LÉVI-STRAUSS,1993,p16)

Desta maneira, volto a afirmar que diante das demandas de “novas” possibilidades de compreender as relações entre mundo(natureza) e humanidade ou mesmo entre as diversas “humanidades”. A abertura ameríndias é algo que possibilita outras potências à construção de múltiplas modernidades.

É fundamental, porém, pensar a relação com o Outro de forma a não essencializar nenhuma das posições. Não há uma cultura indígena fixa e Outras culturas fixas, cujas essências poderiam ser congeladas em imagens de tradição. Há o movimento e a relação: a diferença não se esgota na incorporação de algo do Outro, pois absorver é ao mesmo tempo alterar-se e, assim, alterando novamente a relação. A incorporação não implica em transformação. A transformação pressupõe que há dois termos já existentes, numa relação pré-concebida: algo que é e passa a ser outra coisa. O conhecimento, entre os ameríndios, não é pensado na distinção entre essência e aparência, realidade e representação, visto que opera aquém dessa distinção. Ou seja, a mudança, nas sociedades indígenas, tem a relação com o Outro como algo central e que não se esgota. Adquirir objetos e utilizar artefatos tecnológicos é um movimento cuja forma é dada pelas próprias sociedades indígenas.(HEURICH,2008,p88)

Uma “modernidade” que se apresento como “uma humanidade” globalmente conectada, onde essa interligação faça com que encontros mais simétricos possam ocorrer, deve significar uma sociedade capaz de criar múltiplas alternativas de bem viver(desenvolvimentos) impedindo a impossibilidade de contornarmos problemas criados pela proposta de uma cultural única e hegemônico.

Sendo assim, se a hegemonia cultural colonial, precisa isolar e/ou negar a diferença, uma das melhores estratégias é pensa-la como fixa e imutável, e inferioriza-la como primitiva. Bárbara. Ao desconstruir os estereótipos entre as bipolaridades moderno/tradicional não se pretende uma inversão de hierarquias, mas sim atacar a fixidez que os sustentam enquanto instrumento ideológico de dominação do colonialismo.

“Um aspecto importante do discurso colonial é sua dependência do conceito de "fixidez" na construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural! histórica/racial no discurso do colonialismo, e um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degenerações, repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, e uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre "no lugar", já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido. (BHABHA,1998 p105)

Desta maneira ao apresentar o “projeto monocultural” hegemônico ocidental como o grande desafio as formas de “progresso” e desenvolvimento humano, ambiciona-se, ao modo da desconstrução Derridiana, a inversão/deslocamento das hierarquias implícitas na polaridade tradicional/moderno, assim como Sahlins que ao propor o termo “indigenização da modernidade” objetiva também inverter os pensamentos que sustentam as ideologias da aculturação.

Qualquer sistema cultural, quando isolado de interações e encontros que os atravesse enquanto produtores de novas imagens de pensamento e outras formas de pensar; acaba estagnando e limitando, uma vez que se perde a potência às múltiplas perspectivas do pensar. Encontros carregam possibilidades de deslocamento das discursividades, construções de outros signos, rompendo as formas estanques de pensar. Talvez aí se encontre a grande potencialidade da ideia do “outro” enquanto positivo, como um signo que nos force a pensar, assim como na ideia de “encontro” deleiziano:

O que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. (DELEUZE, 1987, p. 96)

A presença de estudantes indígenas no espaço acadêmico assim como em outros locais não “tradicionalmente” pensados; lugares associados com o imaginário da modernidade (como as cidades, por exemplo), sem estarem ocupando posições simbolicamente inferiorizadas, não como um antagonico do progresso e do desenvolvimento humano mas como propositores de novas maneiras de pensá-los é um dos grandes potenciais da “Indigenização da Universidade”.

Em minhas observações e reflexões sobre a presença de estudantes indígenas no UFRGS pude perceber uma grande vontade desses de aprender, trocar e viver a universidade sem nenhuma contradição com ser indígena e fazer parte de suas culturas. Em contraposição “nos ocidentais” demonstramos inquietações com suas presenças em espaços em que não aprendemos a pensa-los. Muitas vezes esses desconfortos acabam sendo explicitados em forma de preconceitos, outras, impondo-lhes uma “pureza cultural” não corrompida pelo individualismo capitalista.

Embora o fortalecimento ou resgate das tradições possa parecer um movimento em direção ao passado, o projeto em que as culturas ameríndias buscam fortalecer suas autonomias e empoderamentos inventando novas alternativas de “modernidade” por meio de apropriação de práticas, conhecimento e objetos “esternos” e lhes dando outros (e novos) significados, nos mostra que a dinâmica dessas culturas potencializa não apenas um resgate do passado mas acima de tudo múltiplos projetos de futuro.

Referências bibliográficas

BARROSO-HOFFMANN, Maria. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. Comunicação apresentada no Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas do 1º Congreso Latino americano de Antropología – ALA, realizado em Rosário, Argentina, entre 11 e 15 de julho de 2005.

BEELO, Luciane. A permanência de estudantes indígenas na UFRGS: uma oportunidade para (re)pensarmos nossas posturas. Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis. 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Ensino Superior Indígena: estudantes Kaingang e Guarani na UFRGS. In: III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas, 2008, Porto Alegre. Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas. Porto Alegre : UFRGS/FACED,P. 117-123. 2008.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lima Reis, Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo, Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CASTRO, Eduardo Viveiros de, os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio Mana vol.2 no.2 Rio de Janeiro Oct. 1996

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Cultura com aspas. São Paulo, Cosac Naify. 2009.

CARVALHO, Fabíola & CARVALHO, Fábio de Almeida. “A Experiência de Formação de Professores Indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima”. In: MATO, Daniel (coord.) Diversidad Cultural e interculturalidad em educación superior. Experiencias em America Latina y el Caribe (IESALC). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp. 157-166. 2008

CATAFESTO DE SOUZA, José Otávio. Aos “fantasmas das brenhas”: Etnografia, invisibilidade e etnicidade de alteridades originárias no sul do Brasil (Rio Grande do Sul). Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

CATAFESTO DE SOUZA, José Otávio. Um salto do passado para o futuro: as comunidades indígenas e os direitos originários no Rio Grande do Sul. In: RS índio : cartografias sobre a produção do conhecimento [recurso eletrônico] / org. Gilberto Ferreira da Silva, Rejane Penna, Luiz Carlos da Cunha Carneiro. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2009

CLIFFORD, James. A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

DERRIDA, Jacques. A escritura e a diferença. Trad. Maria Beatriz M. Nizza da Silva. Revisão Mary A. L. de Barros. São Paulo: Perspectiva, 1971

DELEUZE, G. Proust e os signos. 8. ed. atualizada. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

DELEUZE, G. Diferença e repetição. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

GASPARI, Nathália. Experiência docente no curso de leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: Diálogo entre educação linguística, agência de letramento e educação. Trabalho de Conclusão de Curso de licenciatura em Letras/UFRGS- Porto alegre 2013

GEMAA. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. "Ações afirmativas". 2011. Disponível em: <http://gemma.iesp.uerj.br/>

HEURICH, Guilherme Orlandini. O primado da relação: aliança, diferença e movimento nas perspectivas indígenas. In: Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Núcleo de Políticas para os Povos Indígenas, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, Prefeitura Municipal de Porto Alegre. P. 79 -91. 2008.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A. 2003.

KURROSCHI, Andréia Rosa da Silva e BERGAMASCHI Maria Aparecida. Estudantes Indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural. In: Presença indígena na cidade : reflexões, ações e políticas / organização Rosa Maris Rosado, Luiz Fernando Caldas Fagundes; realização Núcleo de Políticas Públicas para Povos Indígenas. – Porto Alegre : Gráfica Hartmann, 2013.

LATOUR, Bruno. Jamais fomos modernos. Ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LÉVI-STRAUSS, C. "Raça e história". In: Antropologia Estrutural II. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 4ª ed. P. 328-366, 1993.

LÉVI-STRAUSS, C. História de lince. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

MARTINS, Carlos Benedito: A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 E A ABERTURA PARA O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009

MORELO, Bruna. O Curso de inglês para estudantes indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência na UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso de licenciatura em Letras/UFRGS- Porto alegre 2009

MARCOLINO, Denize Leticia. Saúde das Mulheres Indígenas no Brasil: Uma revisão integrada. Trabalho de Conclusão de Curso de Enfermagem/UFRGS- Porto alegre 2012

NIVYGÃNH. Andila . A trilha de minha formação. In: RS ÍNDIO, cartografia sobre a produção do conhecimento. Organizadores: DA SILVA, Gilberto Ferreira; PENNA, Rejane; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha- Porto Alegre: EDIPUCRS. 2009

PAULINO, Marcos. Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2008.

PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença (uma introdução). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

POR UMA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS: problematizações do programa Conexões dos Saberes; serie diversidades UFRGS/ EDITORA. 2008

PRADELLA, Luiz Gustavo Souza. O 'Índio' genérico: contato em desencontro In: Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Núcleo de Políticas para os Povos Indígenas, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, Prefeitura Municipal de Porto Alegre. P.62-79. 2008.

RABINOW, B. Antropologia da razão: ensaios de Paul Rabinow. Organização e Tradução de João Guilherme Biehl. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

SAHLINS, Marshall David [1997a]. O Pessimismo Sentimental e a Experiência Etnográfica: por que a cultura não é um „objeto“ em vias de extinção (Parte I). In. Mana: Estudos de Antropologia Social, v.3, n.1, p. 41-73. Abril de 1997.

SAHLINS, Marshall David [1997b]. O Pessimismo Sentimental e a Experiência Etnográfica: por que a cultura não é um „objeto“ em vias de extinção (Parte II). In. Mana: Estudos de Antropologia Social, v.3, n.2, p. 103-143. Outubro de 1997,

SALISBURY, Richard F. “Affluence and Cultural Survival: An Introduction”.In: R. F. Salisbury e E. Tooker (orgs.), Affluence and Cultural Survival. Washington, DC: The American Ethnological Society. P. 1-11 ;1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa e FILHO, Naomar de Almeida: A universidade no século XXI. Para uma universidade nova . Coimbra: Edições Almedina, 2008

SILVA, Sergio Baptista da . Categorias sócio-cosmológico-identitárias indígenas recentes e processos de consolidação de novos sujeitos coletivos de direito: os Charrua e os Xokleng no Rio Grande do Sul In: Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Núcleo de Políticas para os Povos Indígenas, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, Prefeitura Municipal de Porto Alegre. P.25-36. 2008.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; Um Grande Cerco de Paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, PPGAS/MN/UFRJ, Mimeo, 1992.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria; PERES, Sidnei Clemente .Notas sobre os Antecedentes Históricos das Idéias de “Etnodesenvolvimento” e de “Acesso de Indígenas ao Ensino Superior” no Brasil. LACED/Museu Nacional-UFRJ

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, (orgs.) Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Trilhas do Conhecimento, 2007.

WAGNER, Roy. A invenção da cultura[1975]. São Paulo, Cosac Naify, 2010.

6. Anexos



Anexo 1 : imagem do professor Kaingang e estudante do curso de pedagogia Dorvalino Refej no momento de apresentação da delegação da UFRGS no 1ºENEI (Foto: Michele Doebber).



Anexo 2 : imagem do Centro de Vivencia Campus Saúde. Espaço construído por estudantes indígenas e não indígenas conhecido como "oca", antes de ser desmanchado pela UFRGS. (foto extraída do blog: <http://ocaufrgs.blogspot.com.br/>)

Anexo 3 : DECISÃO 134/2007

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO, em sessão de 29/06/2007, de acordo com a proposta da Comissão Especial designada pelas Portarias n° 3222, de 3/11/2006, e 3480, de 17/11/2006, e as emendas aprovadas em plenário,

DECIDE

Art. 1° - Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas.

Art. 2º - Este Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas tem por objetivos:

- I – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos;
- II – promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;
- III – apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;
- IV – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

Art. 3º - A modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas é constituída pelo conjunto de critérios e de procedimentos estabelecidos nesta Decisão e que serão integrados àqueles já adotados pela UFRGS, no Concurso Vestibular, para preenchimento de vagas dos cursos de graduação e nos processos seletivos dos cursos técnicos.

Art. 4º - A reserva de vagas ficará em vigor por um período de cinco anos, sendo avaliada anualmente, e poderá ser prorrogada, a partir da avaliação conclusiva, que será realizada no ano de 2012.

Art. 5º - Do total das vagas oferecidas em cada curso de graduação da UFRGS serão garantidas, no mínimo, 30% (trinta por cento) para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio.

§1º - Entende-se por egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio o candidato que cursou com aprovação em escola pública pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio.

§2º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do ensino público, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular. No momento da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar à Comissão de Graduação - COMGRAD do Curso em que foi aprovado, certificado de conclusão e histórico escolar de todo o Ensino Fundamental e Médio, reconhecido pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo.

Art. 6º - Do total das vagas oferecidas aos candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, conforme estabelecido no caput do Art. 5º, no mínimo a metade será garantida aos estudantes autodeclarados negros, sem prejuízo ao disposto

no §3º do Art. 10.

Parágrafo único - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos negros, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular e registrar a autodeclaração étnico-racial no espaço previsto para tal no formulário. Caso aprovado, no momento da matrícula, o candidato deverá, além de apresentar os documentos exigidos no §2º do Art. 5º, assinar junto à COMGRAD a autodeclaração étnico-racial feita por ocasião da inscrição no Concurso Vestibular.

Art. 7º - Serão respeitadas as mesmas proporções designadas nos Artigos 5º e 6º para as vagas oferecidas nos processos seletivos dos cursos técnicos.
Parágrafo único – Os procedimentos serão objeto de regulamentação específica.

Art. 8º - O candidato que prestar informações falsas relativas às exigências da presente Decisão estará sujeito, além da penalização pelos crimes previstos em lei, à desclassificação do Concurso Vestibular ou dos processos seletivos dos cursos técnicos e ter, em consequência, sua matrícula recusada no curso, o que poderá acontecer a qualquer tempo.

Art. 9º - Todos os candidatos habilitados no Concurso Vestibular para os cursos de graduação serão ordenados em uma classificação geral por curso, conforme pontuação obtida, independentemente de sua habilitação quanto ao disposto no Art. 1º desta Decisão.

Art. 10 - Os candidatos habilitados no Concurso Vestibular egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, que não forem classificados nas vagas universais, serão ordenados sequencialmente em cada curso.

§1º - Da relação assim obtida, serão classificados os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio até perfazerem o percentual de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) estabelecido no caput do Art. 6º.

§2º - O percentual de vagas restante será destinado aos candidatos que se autodeclararem negros.

§3º - No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas a negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, estas serão preenchidas por candidatos não negros oriundos de escolas públicas. Se ainda restarem vagas as mesmas voltarão ao sistema universal por curso.

Art. 11 - Caberá ao Reitor nomear Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, ouvidos o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE e o Conselho Universitário - CONSUN, que terá como atribuição propor medidas a serem implementadas, a partir do primeiro semestre de 2008, no sentido de apoiar e dar assistência a esses alunos.

Parágrafo único - A COMGRAD de cada curso deverá acompanhar os alunos do Programa de Ações Afirmativas, propondo medidas à Comissão de Acompanhamento.

Art. 12 - No ano de 2008, serão disponibilizadas 10 vagas para estudantes indígenas cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, ouvidas as comunidades indígenas e a COMGRAD dos cursos demandados. A partir do ano de 2009 este número de vagas poderá ser alterado.

§1º - Institui-se a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, que terá sob sua responsabilidade os processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como o seu acompanhamento e inserção no ambiente acadêmico.

§2º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim. Aquelas que não forem ocupadas serão extintas.

Porto Alegre, 29 de Junho de 2007

JOSÉ CARLOS FERRAZ HENNEMANN,
Reitor

Anexo 4 : DECISÃO 268/2012

Alterações incluídas no texto:

Decisão nº 429/2012, de 26/10/2012

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO, nas sessões de 03/08/2012 e 10/08/2012, de acordo com a proposta da Comissão Especial designada pela Portaria nº 1837, de 17/04/2012, e as emendas aprovadas em plenário,

D E C I D E

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros e candidatos indígenas.

Art. 2º - Este Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas, tem por objetivos:

I - estimular a qualificação, aperfeiçoamento e valorização do Ensino Público Fundamental e Médio através de políticas de estímulo ao acesso ao Ensino Superior Público de excelência de egressos desse sistema de ensino;

II - ampliar o acesso em todos os cursos de graduação para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular;

III - promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;

IV - apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;

V - desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º, mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

Art. 3º - A modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas é constituída pelo conjunto de critérios e de procedimentos estabelecidos nesta Decisão e que serão integrados àqueles já adotados pela UFRGS, no Concurso Vestibular, para preenchimento de vagas dos cursos de graduação. Art. 4º - A reserva de vagas ficará em vigor por um período de dez anos, podendo ser prorrogada a partir de avaliação.

Art. 5º - Do total das vagas em cada curso de graduação da UFRGS, será garantido 30% (trinta por cento) para o Programa de Ações Afirmativas.

Art. 6º - Do total de vagas reservadas ao Programa de Ações Afirmativas, aludido no Art. 5º, em cada curso de graduação da UFRGS, será garantido 50% (cinquenta por cento) para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio.

§1º - Entende-se por egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio o candidato que cursou com aprovação em escola pública pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio.

§2º - Entende-se, ainda, por egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio o candidato que cursou com aprovação pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em escola pública.

§3º - Não suprirá a exigência estipulada nos parágrafos anteriores (ou seja, ser egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio) o candidato que houver cursado mais da metade do Ensino Fundamental ou disciplinas isoladas ou séries do Ensino Médio em Escolas Comunitárias não gratuitas ou similares, ainda que com a percepção de bolsa de estudos.

§4º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do Sistema de Ensino Público de Ensino Fundamental e Médio, previstas no caput deste

Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular.

§5º - No momento da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes da Pró-Reitoria de Graduação certificado de conclusão e histórico escolar de todo o Ensino Fundamental e Médio, seja na modalidade de Ensino Regular, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, reconhecidos pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo.

Art. 7º - Do total das vagas oferecidas ao Programa de Ações Afirmativas, conforme estabelecido no caput do Art. 5º, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) será garantido aos estudantes egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros, sem prejuízo ao disposto no §3º do Art. 10.

§1º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular e registrar a autodeclaração étnico-racial no espaço previsto para tal no formulário. Caso aprovado, no momento da matrícula, o candidato deverá, além de apresentar os documentos exigidos no §5º do Art. 6º, assinar junto ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes da Pró-Reitoria de Graduação a autodeclaração étnico-racial feita por ocasião da inscrição no Concurso Vestibular.

§2º - A autodeclaração consiste em mecanismo de responsabilização ética e civil, incorrendo o indivíduo em falsidade ideológica caso seu conteúdo se comprove falso.

Art. 8º - O candidato que prestar informações falsas relativas às exigências estabelecidas no Art. 6º e no Art. 7º da presente Decisão estará sujeito, além da penalização pelos crimes previstos em lei, à desclassificação do Concurso Vestibular e ter, em consequência, sua matrícula recusada no curso, o que poderá acontecer a qualquer tempo.

Art. 9º - Todos os candidatos habilitados no Concurso Vestibular para os cursos de graduação serão ordenados em uma classificação geral por curso, conforme pontuação obtida, independentemente de sua habilitação quanto ao disposto no Art. 1º desta Decisão.

Parágrafo único - A ordenação preliminar dos candidatos ao Concurso Vestibular para fins de avaliação das Provas de Redação, conforme o disposto na Resolução nº 46/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, será realizada considerando-se os percentuais de reserva de vagas estabelecidos nesta Decisão.

Art. 10 - Os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio habilitados no Concurso Vestibular, que não forem classificados nas vagas universais e que optaram pelo Programa de Ações Afirmativas, serão ordenados sequencialmente em cada curso.

§1º - Da relação assim obtida, serão classificados os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio até perfazerem o percentual de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) estabelecido no Art. 5º.

§2º - Caberá à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas definir os procedimentos de escolha dos cursos a serem oferecidos a cada ano junto às comunidades indígenas, bem como definir os procedimentos relativos ao processo seletivo de ingresso dos estudantes indígenas na UFRGS.

§3º - No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas aos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros, estas serão preenchidas por candidatos não autodeclarados negros oriundos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio. Se ainda restarem vagas, as mesmas voltarão ao sistema universal por curso.

Art. 11 - Serão disponibilizadas, anualmente, 10 (dez) vagas para estudantes indígenas, cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, respeitando-se a atribuição de uma vaga para cada curso de graduação incluído na respectiva oferta.

§1º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim.

§2º - O percentual de vagas restante, 50% (cinquenta por cento) do total estabelecido no Programa de Ações Afirmativas da presente Decisão, será destinado aos candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio que se autodeclararem negros.

§3º - Será assegurado ao estudante indígena transferir-se de curso, por meio do mecanismo de Transferência Interna, desde que apresente solicitação e justificativa para tanto à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas.

§4º - Dentre as vagas ocupadas a cada ano, aquelas em que se constituir abandono de curso poderão ser aproveitadas para Transferência Interna nos termos do § 3º deste artigo; se ainda assim permanecerem não ocupadas, poderão ser aproveitadas no processo seletivo seguinte, na forma de nova vaga específica para ingresso de estudante indígena.

Art. 12 - Fica instituída a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, ligada à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica, com estrutura própria e as seguintes atribuições:

I - realizar o acompanhamento dos estudantes ingressantes por este Programa, junto à Pró-Reitoria da Graduação – PROGRAD – e às Comissões de Graduação – COMGRADs – de cada curso da UFRGS, e buscar o atendimento de suas necessidades acadêmicas;

II - elaborar, ouvidas as Unidades Acadêmicas e as COMGRADs de cada curso, e encaminhar ao Conselho Universitário relatório anual de avaliação do Programa;

III - realizar e encaminhar ao Conselho Universitário relatório bianual relativo à permanência e ao desempenho do estudante ingressante por meio das vagas reservadas por este Programa;

IV - a partir das avaliações parciais realizadas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do Programa ao Conselho Universitário;

V - encaminhar relatório de avaliação acerca dos resultados do Programa de Ações Afirmativas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do mesmo e manifestar-se relativamente à sua prorrogação, ao final de sua vigência;

VI - implementar mecanismos de efetivação, junto às Unidades Acadêmicas, dos objetivos deste Programa, especialmente no que concerne aos incisos III e IV do Art. 2º.

VII - disponibilizar os dados referentes aos estudantes beneficiários da política de ações afirmativas para as COMGRADs e Unidades Acadêmicas, a fim de permitir o acompanhamento e qualificação dessa política no âmbito das Unidades e Cursos da UFRGS.

Art. 13 - A Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, indicada pelo Reitor, será constituída por um Coordenador, um Vice-Coordenador e um Conselho Consultivo, composto por representantes especializados das oito áreas de conhecimento da Universidade e por representantes docentes, técnico-administrativos e discentes, e representantes da sociedade civil ligados às Ações Afirmativas.

Parágrafo único - Caberá ao Conselho Consultivo assessorar a Coordenadoria em suas funções.

Art. 14 - Fica revogada a Decisão nº 134/2007-CONSUN, de 29 de junho de 2007.

Art. 15 - Esta Decisão entra em vigor na data de sua aprovação pelo Conselho Universitário.

Art. 16 - Com vistas ao Concurso Vestibular 2013 ficam estabelecidas as seguintes Disposições Transitórias ao Programa de Ações Afirmativas através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (incluído pela Decisão nº 429/2012).

§1º - Poderão concorrer ao total de vagas reservadas em cada curso de graduação da UFRGS ao Programa de Ações Afirmativas, aludidas no Art. 5º da Decisão nº 268/2012-CONSUN, candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

§2º - Do total de vagas reservadas em cada curso de graduação da UFRGS ao Programa de Ações Afirmativas, aludido no Art. 5º da Decisão nº 268/2012-CONSUN, será garantido no mínimo 50% (cinquenta por cento) para candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional per capita.

§3º - O candidato optante e classificado na vaga reservada, conforme o Parágrafo 2º deste artigo, somente poderá ocupá-la mediante a entrega de documentos que comprovem, além da condição de egresso do ensino médio de escola pública, a percepção de renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional per capita.

§4º - A renda familiar bruta mensal per capita será apurada conforme o estabelecido no Art. 7º da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, disponível em <http://www.ufrgs.br/coperse>.

§5º - Do total de vagas reservadas a candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional per capita, conforme aludido no §2º, será reservado no mínimo 50% (cinquenta por cento) aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

§6º - As demais vagas reservadas em cada curso de graduação da UFRGS ao Programa de Ações Afirmativas serão destinadas a egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional per capita sendo que, destas, será reservado no mínimo 50% (cinquenta por cento) para pretos, pardos e indígenas.

§7º - Os candidatos que optarem por concorrer às vagas destinadas ao Programa de Ações Afirmativas previstas nos Parágrafos 1º, 2º, 5º e 6º desta Decisão, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverão assinalar esta opção de sistema de ingresso no ato da inscrição no Concurso Vestibular 2013 ou quando de sua reopção de sistema de ingresso no Concurso Vestibular 2013:

a) egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional per capita, ou

b) egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional per capita, com registro de autodeclaração étnica-racial (preto ou pardo ou indígena), ou

c) egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, ou

d) egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, com registro de autodeclaração étnica-racial (preto ou pardo ou indígena).

§8º - Os candidatos egressos do ensino médio de escola pública habilitados no Concurso Vestibular 2013, que não forem classificados nas vagas universais e que optaram pelo Programa de Ações Afirmativas, serão ordenados de acordo com a opção realizada e definida no parágrafo 7º. Das ordenações assim obtidas serão classificados os candidatos até preencherem o total de vagas de cada opção de sistema de ingresso.

a) as eventuais vagas remanescentes de cada opção de sistema de ingresso serão preenchidas de acordo com o Art. 15 da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012;

§9º - Os candidatos optantes e classificados nas vagas reservadas de que trata este Artigo, somente poderão ocupá-las mediante a entrega de documentos que comprovem a opção realizada.

§10 - Antes da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes da Pró-Reitoria de Graduação certificado de conclusão e histórico escolar do Ensino Médio, seja na modalidade de Ensino Regular, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, reconhecidos pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo, ou certificação do ENEM (certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM), do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

§11 - A relação de documentos que comprovam a condição de egressos do ensino médio de escola pública e demais condições descritas nas alíneas do §7º deste Artigo estão disponíveis em <http://www.ufrgs.br/coperse>.

§12 - Após os procedimentos de aplicação da Lei nº 12.711/2012 às vagas do Concurso Vestibular 2013, se ainda restarem vagas dentre aquelas a que alude o Art. 5º da Decisão nº 268/2012-CONSUN, estas voltarão ao sistema universal por curso.

Porto Alegre, 10 de agosto de 2012.

CARLOS ALEXANDRE NETTO,

Reitor.

7. APÊNDICE

Roteiro: entrevista semiestruturada

1. Nome, de onde vem, em que ano entrou na UFRGS?
2. Fale um pouco de sua trajetória
3. Por que escolheu fazer esse curso?
4. Para você, qual é a importância de um maior acesso de estudantes indígenas em universidades?
5. Como é a sua relação com os estudantes não indígenas (colegas de curso, moradores da CEU...)?
6. Você acha que o curso que você faz pode contribuir de alguma forma para a sua cultura e/ou comunidade?
7. Como é a sua relação com os outros estudantes indígenas?
8. Você acha que ambiente acadêmico pode afastar os estudantes indígenas de suas culturas de origem?
9. Para você o que é ser indígena?
10. Como você percebe que os brancos (na universidade ou em geral) vêem os indígenas?
11. Como se imagina depois de formado?