

Ingresso e permanência de estudantes indígenas na universidade: desafios para uma agenda epistemológica em construção

ANA CLAUDIA GOMES DE SOUZA

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

DOI 10.11606/issn.2316-9133.v28i2p67-85

resumo A nova diversidade étnico-racial que passou a caracterizar, desde 2005, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) através do seu Programa de Ações Afirmativas com o ingresso de estudantes indígenas e quilombolas, levou-me a observar o espaço universitário para a compreensão de como esses novos sujeitos se apropriam desse espaço e protagonizam essa nova realidade. Desse modo, na pesquisa realizada envidei esforços para reconstituir a trajetória dos estudantes indígenas nesses quinze anos de ações afirmativas da UFBA, a partir do levantamento de dados etnográficos produzidos na interação com os estudantes. No presente artigo, apresento e problematizo algumas das questões que suscitei ao realizar o trabalho de campo, tomando como *locus* de investigação a universidade, o protagonismo dos universitários indígenas cotistas e a interação que desenvolvemos em campo.

palavras-chave Universidade; UFBA; Estudantes Indígenas; Ações Afirmativas; Autoantropologia.

Access and permanence of indigenous students at the university: challenges to an epistemological agenda under construction

abstract: Since 2005, a new ethnic and racial diversity characterizes the Federal University of Bahia (UFBA). At that moment started an Affirmative Action Program that made possible the access of indigenous and quilombola students. It led me to observe the university space for the understanding of how these new subjects take ownership of that space and play a role in this new reality. In this paper, I reconstitute the history of the presence of the indigenous students in these last fifteen years of affirmative actions at the UFBA. The research was based on the collection of ethnographic data produced in the interaction with the students. The field was the university and my main topic the prominence of the indigenous undergraduate students and the interaction that we have developed in the field.

keywords University; UFBA; Indigenous Students; Affirmative Actions; Auto anthropology.

Introdução

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

Esta é uma dimensão que considerei na elaboração e execução do projeto de doutorado. Ou seja, a observação do espaço universitário formado pelos *campi*, pátios, lugares públicos e salas de aula que serão considerados como cenários expressivos das formas dos estudantes indígenas “pacificarem” (ALBERT; RAMOS, 2002) a universidade, e vivenciarem as fronteiras produzidas entre os cursos com a formação de turmas interculturais, agora proporcionadas pelas ações afirmativas implementadas.

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

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

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

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

Do lugar que eu falo... ou onde a casa fica?

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

No 3º Congresso sobre Educação e Etnografia, ocorrido em Madri em 2013, uma das intervenções do público que assistia a minha exposição, foi o questionamento de como é ser uma pesquisadora negra, pesquisando jovens estudantes indígenas, o que, vale salientar, já havia sido suscitado outras vezes. Dessa vez, como a temática era a produção etnográfica, supus interessante produzir uma problematização que contemplasse esse encontro de alteridades que constitui o trabalho de campo em antropologia, e que se transformara também em meu campo. Lembrei que, objetivamente, esta questão foi pouco debatida entre eu e os estudantes indígenas, não obstante tenhamos conversado, em diversas situações, sobre a minha identidade racial. Não tenho dúvida de que o fato de me reconhecerem enquanto mulher, negra, estudante, alvo de potenciais estigmas, assim como eles, tenha colaborado para a amistosa relação entre pesquisadora e interlocutores.

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

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

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

Deve-se concluir que o tipo de autor que o(a) etnógrafo(a) se torna em sua escrita de textos não é determinado por um ato de vontade. O que “nossas” representações dos outros significarão depende, em parte, necessariamente do que “suas” representações significam para eles. E isso, de fato, em casa ou não, pois essa questão não é apenas de escolha autoral, mas de prática cultural e social (STRATHERN: 2014, p. 145).

De certo modo, a iniciação das primeiras estudantes indígenas na UFBA é anterior ao ingresso em seus cursos, as relações que os professores indígenas já mantinham com a universidade, de alguma forma, propocionaram a motivação para o ingresso nessa instituição e para a escolha dos cursos. Foi o que aconteceu com Arissana Braz.

Lembra quando o pessoal da ANAI veio aqui fazer o livro Pataxó ‘História e Resistência Pataxó’? Aí saiu o vestibular e falaram que ia ter cotas pra índios, a gente não sabia ainda o que era cotas, mas a gente imaginou que haveria vagas pra índios e aí alguém afirmou que tinha o curso de artes plásticas, acho que foi Jurema, e que seria interessante eu fazer. Aí na hora de inscrever tinha lá dois cursos: desenho plástico e artes plásticas. Achei que artes plásticas deveriam ser mais amplas. (Depoimento Arissana Braz, 2015).

O contato de Anari Braz com a UFBA foi semelhante ao de Arissana, através do curso de magistério indígena, que lhe propiciou contato com alguns professores universitários.

Pra mim tanto fazia entrar na universidade ou não, porque eu não entendia bem o lugar dessa universidade. Então, esse contato fez com que eu viesse conhecer a universidade e me interessar também. E aí acabou que depois do próprio curso dos professores indígenas a gente concluiu o curso e surgiu a demanda, uma demanda vai surgindo, vem outra. Porque a gente quer ampliar o ensino, a oferta de ensino básico, para o ensino médio e a demanda de formação também do ensino superior (Depoimento Arissana Braz, 2015).

Ao pensarmos na questão da diversidade no espaço universitário, pensamo-la da perspectiva de uma instituição englobante do alunado indígena e negro. Ao aludirem ao par diversidade e universidade, Samara Carvalho, estudante indígena egressa, trata-o de um outro ponto de vista, igualmente relevante, que será o do valor que a inserção dos estudantes indígenas agregará à universidade. Com a realização de atividades, como o Abril Indígena, que consiste em um evento importante, organizado pelos estudantes. “É como se a gente tivesse demarcando esse território; simbolicamente, as atividades traduzem: ‘estamos aqui e vamos lutar’. E nós queremos que cada vez mais pessoas, mais mudanças significativas [ocorram] na universidade” (Depoimento Samara Carvalho,

estudante pataxó do curso de direito, em 2015). Samara nos fala do potencial que as ações realizadas a partir do ingresso e permanência desses estudantes para a proposição de outras perspectivas na universidade.

É uma das formas que os estudantes têm encontrado para romper com a invisibilidade e enfrentar os desafios, alertando a comunidade acadêmica para o que está acontecendo em face da sua presença na instituição, é a promoção de eventos, onde o seu discurso será protagonista, fazendo ecoar suas angústias e insatisfações frente ao projeto universitário, ao tempo em que também promove uma maior visibilidade da presença indígena na UFBA.

A universidade, tanto para eles quanto para os estudantes não indígenas vai, gradativamente, constituindo-se em um espaço intercultural, que precisamos exercitar, sistematicamente. O fato é que o número de estudantes indígenas que ingressaram nas universidades cresceu significativamente no final desta década e, com ele, a diversificação sócio-étnico-racial, como a que ocorre na UFBA.

Ao estudar as várias experiências de ações afirmativas nas universidades brasileiras, percebemos que estamos longe de vê-las modificadas meramente com a inserção de novos atores sociais. A produção de conhecimento em que elas investem ainda é majoritariamente hegemônico-ocidental, os seus currículos mantêm-se quase inalterados e a instituição se deixa pautar pela verticalização dos conhecimentos. A diversidade de ingresso que as ações afirmativas têm proporcionado, por outro lado, tem gerado novas contradições e, é necessário admiti-lo, um comportamento crítico por parte de índios e quilombolas que tem contribuído para ampliar e diversificar, embora gradativamente, o espectro do conhecimento produzido e transmitido na universidade, e contradições que também alcançam a antropologia.

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

Das estratégias para fazer pesquisa no/sobre o contexto universitário

Para construir uma reflexão em torno da presença dos estudantes indígenas nos dez anos de ações afirmativas da UFBA, utilizei várias estratégias de interlocução, o que, por sua vez, gerou diversas formas de produção de informação¹. Desse modo, utilizei desde entrevistas semi-estruturadas a conversas informais, depoimentos gravados a partir de atividades realizadas, e, até mesmo alguns sobrevôos nos perfis do *facebook*, como também trocas de mensagens pelo *face* e *whatsApp* consideradas necessárias para completar os

¹ A produção dos registros ocorreu de várias formas: primeiramente, a partir de uma tentativa mais formal, mas que nem sempre funcionou, e, posteriormente, utilizando todos os canais possíveis para promover a interlocução, inclusive o uso das redes sociais e os mais variados espaços de sociabilidade por eles frequentados.

argumentos da tese. Vale lembrar que, por diversos motivos, as estratégias um pouco mais formais de produção de dados, em geral utilizadas nas ciências sociais, pareciam gerar uma interação do tipo “professor x aluno” que, nem sempre, pareceram bem vindas, por parte deles e, também, da minha parte, devido ao estabelecimento de um ambiente muito impessoal. Assim, tal como sinalizado por Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque sobre o trabalho de campo que realizou entre os Pankararu, em que salienta que o seu “acesso aos bastidores se constituiu em um dos instrumentos para ler as imagens e os textos produzidos sobre os Pankararu nas arenas de São Paulo” (ALBUQUERQUE: 2011, p. 58), diria o mesmo sobre os estudantes indígenas que acompanhei, e cujos momentos de “bastidores”, caracterizados por maior intimidade, muitas vezes mais lúdicos e descontraídos, foram particularmente importantes para compreender o seu ingresso na universidade.

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

Durante o projeto de pesquisa havia decidido acompanhar alguns percursos acadêmicos, o que alterei ao longo da análise dos dados, pois compreendi que os relatos fariam mais sentido para o que estava propondo se fossem considerados de forma dialógica e polifônica. Daí que ao final da análise feita aos dados produzidos, identifiquei três categorias de interlocutores: estudantes em curso, estudantes egressos e familiares, pertencentes a três etnias (pataxó, pankararu, tuxá).

Nas minhas aproximações junto aos representantes institucionais ficou evidente certa invisibilidade a que estão submetidos os estudantes indígenas. Geralmente, surpreendiam-se com minhas perguntas e interesse sobre esse público específico da universidade e, em todos os casos, fui eu a informar-lhes mais sobre os estudantes e a sua presença na universidade, do que o contrário. Não obstante reconheçam a sua presença e participação, os dados reunidos e disponíveis são poucos, como também não existem ainda políticas específicas para o acolhimento e a permanência desses estudantes. Invariavelmente, nas duas gestões³ acompanhadas pelo projeto de doutorado, as tentativas de realização de entrevistas com os respectivos agentes institucionais, a exemplo de pró-

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

reitores (de graduação, ação afirmativa e assistência estudantil), caracterizaram-se por ser eu a informar mais sobre a situação dos estudantes indígenas do que fui informada.

Ao participar como colaboradora do Programa de Educação Tutorial (PET - Comunidades Indígenas), o trabalho de campo foi marcado por forte acento colaborativo, graças ao acompanhamento das atividades desenvolvidas e à relação estabelecida com outros estudantes e com a professora tutora e coordenadora do PET, na época da pesquisa. Assim como Albuquerque afirma em sua tese, também apostei numa etnografia multisituada (MARCUS, 1998 apud ALBUQUERQUE, 2011), no sentido do resultado textual valer-se dos momentos e dos compromissos assumidos com os estudantes nas mais diversas situações: sala de aula, festas, seminários, palestras, exposições, viagens.

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

Quando comecei a analisar os dados produzidos ao longo da pesquisa, fui percebendo como certos detalhes, comportamentos, regras de ocupação do espaço (alguns apresentados no próximo item) que configuravam um certo modo particular de vivenciar a experiência de indígena, jovem, estudante e universitário, teriam sido influenciados, mesmo que indiretamente, pelas políticas de ações afirmativas da UFBA. Dessa forma, optei por apresentar e examinar algumas das relações e comportamentos constituídos em Salvador pelos interlocutores, na condição de indígena, jovem, estudante e migrante. A seleção e construção do repertório para a construção dessa parte da tese foram orientadas pelas próprias narrativas, conversas, observações, comparações que foram traçando e identificando as particularidades, de modo que reproduzissem, de forma mais espontânea, e nem sempre linear, o cotidiano dos estudantes na cidade.

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

De certo modo, nessa trilha fui estimulada também a problematizar grande parte do léxico que a academia produz ao discutir essas questões a partir do uso recente de

termos como diversidade, ações afirmativas, cotas, buscando refletir sobre o seu uso, aplicação e possibilidade de repensá-los mediante os espaços da academia, de onde são acionados (SANTOS, 2012, p. 13). Jocélio Teles dos Santos argumenta que estes são termos

com usos distintos em diferentes contextos, inclusive internacional, e, portanto, há que pensá-los localmente e em termos comparativos. Nesta direção, os seus significados apontam para uma análise processual que não implique em transitoriedade, reducionismo político ou mesmo constituição de essencialismos (...) Ou seja, apontá-los como um produto histórico, já que a emergência e o uso desses termos se opõem às práticas seculares tão reificadas, inclusive no espaço acadêmico (SANTOS: 2012, p. 13).

O mesmo autor complementa, afirmando que:

Implicitamente, o processo de adoção das ações afirmativas e seus significados remetem à emergência de termos definidores do que seriam políticas diferenciadas para grupos e populações excluídas. E as universidades públicas tornaram-se o lócus privilegiado na sociedade brasileira para entender a forma como discursos de manutenção de *status* e poder apareciam na esfera pública. Lugar de reprodução das desigualdades, a academia teve que sair das suas vestais e responder com propostas e ações. E, assim, entrou em cena a elaboração de políticas internas direcionadas para a inclusão social e racial no sistema de graduação do ensino superior. Inicialmente denominada de reserva de vagas, popularmente se disseminou como política de cotas. É desse modo que podemos compreender tanto o surgimento quanto a adoção de termos e expressões como diversidade, ações afirmativas e sistema de cotas. (SANTOS: 2012, p. 14-5)

A construção final da tese resultou em um repertório lexical produzido em torno da problematização de categorias como políticas de ações afirmativas, estudantes indígenas, migração juvenil, presença indígena na UFBA, entre outras.

Os nomes e as identidades étnicas foram preservados no texto final, como recurso para que fosse alcançado, através das discussões propostas, o protagonismo na plena efetividade dos interlocutores. Mesmo ciente dos riscos que poderia correr, a manutenção das identidades, após ser também problematizada junto aos interlocutores, fez parte da intenção de imprimir, com força e nitidez, a sua marca étnica na apreensão da experiência universitária a partir dos seus pontos de vista particulares. Vale lembrar, outrossim, que nas entrevistas realizadas ressaltar como considerava importante que o registro da presença dos estudantes indígenas na universidade fosse produzido por eles próprios.

Ademais, problematizei a relação pesquisador e interlocutor, assumindo a complexidade e as especificidades do uso dos dados na antropologia, explicitando não constituir tarefa fácil mas, simultaneamente, comprometendo-me a utilizar, da melhor forma possível, a contribuição que estariam dando ao trabalho de pesquisa sob a minha liderança. Nessa mesma ocasião, lembrei-lhes que o uso dos dados e a sua interpretação pertenciam ao campo da antropologia, e que, por sua vez, estão revestidos e orientados por pressupostos éticos e de interpretação.

Sobre a presença indígena na universidade

Aparentemente, a presença indígena na universidade ainda constitui uma participação inusitada no cotidiano acadêmico, as perguntas, expressões e curiosidades dos discentes e docentes não indígenas expressando o distanciamento da sociedade com relação à questão indígena. Perguntas do tipo: “são índios mesmo?”; “são índios ou descendentes?” marcaram, marcam e ainda marcarão o contato que será estabelecido entre os estudantes indígenas e o público universitário em geral. “Estudantes indígenas descobrem rapidamente formas de provocar o reconhecimento de sua existência e para isso concorre a noção de “cultura” [ou cultura com aspas]” (GOMES; MIRANDA, 2014, p. 458) para reforçarem sua passagem pela universidade.

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

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

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

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

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

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

Outro fator sempre ressaltado pelos estudantes é a alimentação. A dieta alimentar sempre será uma importante marca de distinção étnica. De modo geral, inicialmente eles estranham um pouco o cardápio servido nos restaurantes universitários e algumas das receitas próprias ao recôncavo baiano elaboradas em Salvador, que se destacam pelo uso generoso do azeite de dendê. Convidados a participar de encontros em outras cidades ou Estados, preocupam-se com a alimentação, principalmente se estarão presentes itens que reperesentam a base da sua alimentação, como feijão, arroz, algum tipo de carne e farinha. No terceiro encontro de estudantes indígenas que ocorreu em 2015, em Florianópolis, os estudantes salientaram a necessidade das universidades pensarem em um cardápio diferenciado para indígenas e quilombolas, uma vez que a alimentação utilizada no processo de migração estudantil desconsidera os seus hábitos alimentares. A grande presença de alimentos industrializados, frituras, sódio, refrigerantes, associada à menor frequência de atividades físicas (andar a pé, de bicicleta) e laborais (atividades domésticas variadas), comparativamente ao que ocorre nas aldeias, impõem desequilíbrios à saúde, como o sobrepeso e o aumento da pressão arterial, como sinalizou uma estudante, participante do referido encontro, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), ao afirmar que a razão para estar “mais gordinha” tinha a ver com a sua inserção na universidade, devido à alteração dos seus hábitos alimentares.

O vínculo com a comunidade distingue, significativamente, a presença dos estudantes indígenas cotistas dos demais cotistas que ingressam, na universidade, por origem racial ou renda. A relação permanente que mantêm com seus locais de origem assegura-lhes um “retorno mais eficaz nas ações afirmativas”, como afirma Jocélio Santos

(inf. pessoal). Comparativamente, a ascensão vertical não será tão almejada quanto o que ocorre com os estudantes negros cotistas nos Estados Unidos, por exemplo, que acabam sendo cooptados pelas políticas de ações afirmativas, ao neutralizarem o pertencimento ao grupo racial em troca de um sistema de inclusão que privilegia a competição entre os concorrentes negros⁴ (CARVALHO, 2006). No Brasil, podemos pensar que a noção recorrente de comunidade entre os povos indígenas contribui para a formação do sujeito, e, por sua vez, para a produção de uma auto-imagem e consciência de si ontologicamente mais seguras, não obstante a trajetória de exploração, expropriação e estigmatização a que foram submetidos, historicamente. José Jorge de Carvalho acredita que para a luta dos negros não se tornar assimilacionista nem tampouco conservadora, é importante que incorpore como aliados a comunidade bem mais restrita, mas estruturada, que é a dos índios (2006, p. 136), como também possa aprender com eles como fortalecer esse duplo pertencimento: acadêmico e étnico-comunitário.

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

Mas o que significa a formação superior para um povo indígena e a repercussão do fato para as aldeias? Esse é um dos questionamentos que Gomes e Miranda (2014) fazem em relação aos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A decisão de sair da aldeia é parte de um compromisso tácito com o grupo, e que poderá até mesmo ser afiançado por suas lideranças. Ou, como no caso dos estudantes tuxá, compromisso ratificado por um acordo escrito firmado por solicitação das lideranças da comunidade. Dessa forma podemos pensar no jovem estudante indígena como um “indivíduo coletivo”.

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

Aqueles que permanecem na comunidade geralmente nutrem um sentimento de

⁴ O sistema de cotas nos Estados Unidos utiliza um sistema de pontuação com base na categoria racial que é combinado sempre com a análise e a admissão de ingresso decidida caso a caso, significando que cada estudante negro que entra por ações afirmativas ganha uma concorrência frente a outros estudantes negros que foram considerados menos aptos que ele. Na política brasileira, os estudantes negros e índios entram pelas cotas na forma de um contingente (CARVALHO: 2006, p. 182-83)

orgulho pelos que estudam “na cidade”. De modo geral, a comunidade reconhece quem são, o que fazem na universidade, onde moram, com quem moram, quando retornarão, mesmo daqueles que não são parentes, ou parentes próximos: se compõem a comunidade, haverão sempre de ser parentes de alguém. Em visita à Coroa Vermelha para trabalho de campo, ao procurar os pais de alguns dos estudantes para encetar conversas sobre a situação dos seus filhos em Salvador, encontrei Dona Maria, mãe de Juliana e Rutian. Dona Maria é vendedora de artesanato, em sua loja, e em meio a diversos produtos comercializados encontro, afixados em uma das paredes, alguns retratos de formatura de estudantes indígenas, dois dos quais pela UFBA. Pergunto-lhe sobre as fotos, e ela, orgulhosamente, afirma que são jovens parentes que já se formaram e que representam um orgulho para a comunidade, mencionando que, em breve, as fotos das suas filhas estarão ali.

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

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

Maria Kiara, estudante pankararu do curso de medicina, relata que uma das dificuldades para a adaptação ao curso é o preconceito e a falta de inclusão por parte dos colegas de curso, o que gera uma barreira com a qual tem que conviver. Ela busca, aparentemente, reduzir o impacto da sua afirmação, ao dizer, na sequência, que tal barreira é atenuada com a presença dos irmãos e de outros estudantes indígenas. Suponho necessário ressaltar que constatação tão direta encontrei apenas no relato de Kiara, o que associa ao fato de ela estar matriculada em um curso de alto prestígio, acadêmico e social, em que a presença de uma ideologia excludente por parte das elites é bem mais forte e

evidente. Situação muito diferente, nesse sentido, daquela partilhada por Arissana no curso de artes plásticas.

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

A temática indígena é constantemente abordada pelos estudantes, seja nos trabalhos da graduação ou da pós-graduação. Todos os estudantes com os quais interagi realizaram seus trabalhos de conclusão de curso sobre temas relacionado às suas comunidades⁵. É o que ocorreu com Anari Braz, que no mestrado⁶ estudou o processo de “retomada da língua pataxó”. O ingresso na universidade, para todos, significa um “pacto” do conhecimento acadêmico com os anseios coletivos:

Então, quando entrei aqui na Universidade, não foi à toa, não vim para a universidade por acaso. Meus parentes tinham uma missão, trazer a experiência do nosso trabalho, o estudo da língua pataxó, um trabalho pioneiro que a gente começou com uma experiência diferente do estudo da língua pataxó. Então eu vim com esse objetivo, mas comecei agoniada, querendo terminar a graduação, porque só no mestrado eu poderia tá falando nisso (Depoimento de Anari Braz).

⁵ Ao entrevistar os estudantes, praticamente todos afirmaram que desejam orientar seus trabalhos acadêmicos para questões relacionadas às suas comunidades. Uma exceção foi João Paulo, estudante pankararu do curso de direito, que revelou o seu interesse em pesquisar questões não apenas relacionadas ao direito indígena e indigenista, como também estudar o direito das relações familiares, como separação dos pais e guarda dos filhos e o direito privado. Durante a graduação ele estagiou na Associação Baiana de Estudos do Consumidor (ABDECON) e atualmente é estagiário do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia. Suponho que, num futuro próximo, será necessário investigar como tem sido a relação dos estudantes indígenas com temáticas não indígenas, como se identificam com outras áreas e qual tem sido a sua contribuição.

⁶ Anari Braz fez mestrado em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA), e defendeu a dissertação “Patxohã, língua de guerreiro: um estudo sobre o processo de retomada da língua pataxó” em 2012.

Os estudantes reconhecem que na graduação as possibilidades de autonomia nas formulações são menores. Será, então, na pós-graduação que poderão ensaiar vôos de maior complexidade sobre temas pertinentes aos seus contextos étnico-culturais.

Então, aí eu aproveitei no mestrado, eu coloquei, tive a oportunidade de colocar o que eu queria. Ainda bem que os professores, meus orientadores, foram flexíveis e apoiaram. Então tive a oportunidade de desenvolver o meu trabalho. E, como diz a nossa música (...) -- fala pra gente não dormir, pra gente manter sempre de pé e a gente não pode calar. Nós pataxó não pode calar, e é por isso [que] estamos aqui na universidade como estudantes indígenas pra contar o que a gente tem pra contar, a nossa luta, a nossa trajetória histórica, a partir desse diálogo (Depoimento de Anari Braz).

Todas as evidências levam a supor que será o diálogo entre o conhecimento acadêmico e os distintos conhecimentos dos vários povos indígenas em sintonia com as demandas de cada comunidade, o caminho a ser trilhado em busca de relações tendentes à simetria. De modo geral, os estudantes se ressentem da ausência de possibilidades de diálogo entre o conhecimento acadêmico-universitário e os sistemas de conhecimento dos povos indígenas, apesar de estarem constantemente ensinando-o. Essa interlocução, às vezes, é proporcionada por atividades de extensão, nas quais a questão indígena é central. O que percebemos, na UFBA, é uma tentativa ainda embrionária de vivenciar uma experiência mais plena de diversidade na estrutura universitária, que ainda não atinge os currículos de forma a desconstruir paradigmas consolidados. O diálogo até então produzido tem-se limitado a espaços periféricos, alternativos. Uma mudança epistemológica efetiva, portanto, ainda está para acontecer, o que requererá que os currículos sejam mais inclusivos, no sentido de que acolham outras cosmologias e epistemologias.

Para José Jorge de Carvalho (2006), a atual proposta de reforma universitária ainda não atingiu uma reorientação de sentido das nossas instituições de ensino superior, o que para ele deveria ser central (p. 145). Carvalho considera que as universidades públicas brasileiras são herdeiras, em termos de auto-representação, das universidades européias do princípio do século XIX, notadamente, as portuguesas, francesas e alemãs (2006, p. 146).

Como é sabido, José Jorge de Carvalho é um dos antropólogos brasileiros que mais tem se dedicado a estudar as ações afirmativas no ensino superior. Para ele, a inclusão social, étnica e racial, a partir das ações afirmativas para negros e índios, gera preocupação quanto à falta de abertura das universidades para os saberes não europeus e para os saberes europeus ainda não legitimados pela ciência ocidental (2006, p. 144). Carvalho faz uma dura avaliação das estratégias de reprodução do conhecimento no ambiente universitário e do que lhe parece uma postura dissonante ao contexto de produção de saberes brasileiros, “o eurocentrismo quase cego que é perpetuado no nosso meio sem ser submetido à menor

crítica” (2006, p.144). Para o autor, uma estratégia de superação do eurocentrismo seria o maior investimento, por parte das universidades, na Extensão, o que para Carvalho poderá representar o esforço para a abertura e a renovação, ao conectar-se com a sociedade, trazendo sujeitos sociais historicamente excluídos para o interior da instituição.

Em um manifesto denominado de “Xoça Manifesto” (2011), elaborado pelos estudantes que participaram da primeira formação do PET – Comunidades Indígenas, foi manifestada a necessidade de haver mais extensão em que pudessem participar e realizar trabalho em suas comunidades:

Queremos pesquisa e extensão diferenciada e voltada para as nossas comunidades, pois não queremos perder o vínculo com nossos povos, nem com a luta geral do movimento indígena [...] Nós queremos que as pesquisas e os projetos de extensão sejam utilizados em benefício de nossos povos e por isso percebemos a importância da nossa participação na formulação e execução desses projetos (PET – Comunidades Indígenas, 2011).

Esse salto epistemológico é o que os estudantes indígenas parecem almejar quando se queixam e se ressentem da pouca visibilidade que têm os seus saberes frente ao conhecimento científico.

Então assim, não queremos uma universidade que tenha diversidade apenas no papel, mas de fato essa diversidade começa com a gente, começa através de vocês também, através do seu olhar. Como você vê esses indígenas, como é que você vê essa diversidade? Você respeita? Vocês confiam? Sabe, são coisas que a gente tem que indagar todos os dias e tentar mudar nossa mente. Mudar o nosso modo de pensar e o modo de ver e respeitar o próximo (Depoimento de Sirlene Lopes).

Com relação ao diálogo entre o conhecimento legitimado pela universidade e o conhecimento com o qual os estudantes indígenas podem colaborar, no interior da universidade, Arissana reconhece ter sido possível contribuir, de alguma forma, em sua experiência universitária. “Eu acho que na arte é mais fácil, na verdade, você vai colocar sua concepção no quadro. A arte é mais aberta a todas as possibilidades, a todas as teorias”. Um dos questionamentos que fiz aos estudantes foi se os professores reconheciam-nos como portadores de uma identidade étnica diferenciada; e se essa condição teria sido, de alguma forma, problematizada e utilizada em sala de aula. Arissana recorda-se de que, como desenha de maneira bem variada e realista, um professor disse-lhe que seus trabalhos não passavam de mera cópia, que não tinham expressão, e os criticou bastante durante todo o curso. No último trabalho solicitado como avaliação final, ela não dispôs de tempo para produzir com antecedência, acordou mais cedo e pintou um quadro “às carreiras”. Para a autora, o resultado não era bom, “peguei, fiz de novo, baguncei de novo e fui tentando consertar. Quando apresentei aquele quadro, o professor disse: ‘-- aqui sim,

realmente tá sua obra, aqui está expressivo, porque aqui não é uma cópia, aqui é um quadro”.

Arissana revela que não questionava muito, “você tinha que seguir o gosto do professor” e, depois que aprendesse todas as técnicas, aí poderia ter mais liberdade de criação. Na arte é importante criar uma identidade, “eles chamam de estilo, mas meu estilo... sempre gostei muito de figura humana, de pintar o real, o real de que falo não é pintar a cópia fiel, da fotografia, mas de pintar o cotidiano, da realidade, trazer alguma referência do povo”. E isso, provavelmente, tem a ver com a sua inserção, com a sua identidade étnica, “porque não tem graça se eu pintar outra coisa, fora do meu cotidiano”. Para ela, tinha que “trazer o seu mundo”⁷, daí a maioria dos quadros pintados ter motivos indígenas, “desde antes de eu entrar [na Universidade], então eu continuei porque sempre tive essa referência”. Arissana reflete que por mais que o professor considerasse os seus quadros meras cópias, eles possuem rostos, por exemplo, e a partir do momento em que ela desenha e as pessoas perguntam de quem são os rostos, ela poderá responder que são pataxós, do povo Pataxó habitante do sul da Bahia, e, desse modo, terá oportunidade de falar sobre o seu povo, a partir daquela obra. Desde o início do curso, ela participou de exposições em vários espaços públicos e também na própria Escola de Belas Artes da UFBA, o que lhe permitiu, simultaneamente, divulgar o seu trabalho e informar aos colegas e professores que não conheciam os povos indígenas na Bahia, a tomar conhecimento da sua existência e não mais confundi-la com os índios da Amazônia -- “é índia do Amazonas?” Reafirmando o seu estilo, Arissana participou de uma importante exposição, em 2015, a Mira - Artes Visuais Contemporâneas dos Povos Indígenas, que reuniu diversos trabalhos de artistas ameríndios da América do Sul, com o trabalho intitulado Ihé⁸.

O ingresso na universidade parece torna-se um rito exemplar, tanto internamente às comunidades, o que leva outros jovens a seguirem os passos dos instituídos, como dentro da própria instituição universitária, no sentido de demonstrar que conseguiram superar os desafios e são vitoriosos, e agora dominam os códigos da instituição.

A conclusão do curso universitário é um significativo momento, até mesmo para os estudantes não indígenas, cotistas ou não cotistas, já que representa uma conquista que envolve os esforços e o empenho, monetário e emocional, de várias famílias, e que só serão recompensados no futuro. A formatura também significa, teoricamente, a “largada” para a mobilidade e ascensão social, preconizadas, mas nem sempre efetivadas, pela ideologia dominante. Daí que as festas sejam um momento de solenidade, uma espécie de reverência a um projeto de vida que foi concretizado. No caso dos estudantes indígenas trata-se, ademais, da conquista e ocupação de uma instituição nacional, carregada de simbolismo, equivalente a um processo de pacificação, no caso pacificação da universidade, o que, na linguagem indígena, significa a representação simbólica da sua relação com a instituição.

⁷ Ou, como argumenta Stuart Hall, “o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica” (WOODWARD, 2009, p. 27).

⁸ Ihé (‘inré’) significa menina-moça na língua patxohã.

Por outro lado, podemos supor que o momento reforça o êxito das políticas de reconhecimento e distribuição de direitos, do projeto de inclusão da universidade.

A formatura parece representar o coroamento de uma etapa existencial para os que passaram pela cidade e pela instituição universitária. As fotos das formandas e formandos indígenas, com o uso geralmente de cocar, também celebram simbolicamente a apropriação de espaços e de rituais não indígenas, nos quais o cocar pressupõe que as experiências escolares têm um sentido diferenciado de luta para o representante indígena.

Considerações Finais

Com as cotas e a reserva de vagas, a universidade passa a conviver com outras perspectivas, com outras cosmovisões, e não mais com situações de exceção. Resta, ademais, superar a falta de preparo, de formação para o convívio com as diferenças socioculturais dentro das universidades. Essa dificuldade é identificada seja nas relações interpessoais, no convívio em sala de aula entre professores e colegas de classe, nas relações institucionais com os servidores técnico-administrativos e representantes legais das universidades, e no próprio conhecimento que é referência para os conteúdos que são ministrados nas aulas. Aí talvez esteja o ponto crítico de superação, pois esbarramos em um conjunto de questões a serem problematizadas, que vão desde as vaidades acadêmicas, desinformação, competição entre os campos do saber, até as várias modalidades de preconceito e etnocentrismo no que diz respeito à apreensão do outro, à aceitação e convivência com a alteridade.

O contexto atual expõe uma contradição presente nas universidades e nas agências do Estado como um todo, sob a forma de um discurso bastante avançado sobre interculturalidade e diversidade, que tem, efetivamente, se traduzido na conquista de direitos, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, a Lei de Cotas (12.711/12), e que, em contrapartida, defronta-se com uma operacionalização das instituições ainda muito incipiente, com o preenchimento de cargos técnicos e de gestão por agentes com precária formação sobre essas questões. Isso se reflete, por exemplo, nos concursos públicos, que não incorporam concepções hoje tão usuais na universidade, ou na forma como muitos servidores públicos, inclusive professores, lidam com a diversidade nas universidades.

Por outro lado, há expectativa, entre os estudantes indígenas e suas comunidades, de que a universidade também possa contribuir para realizar projetos de desenvolvimento comunitário, já que, usualmente, não conseguem apoio direto. Dessa forma, a universidade pode vir a funcionar como uma ponte entre agências de fomento e os pesquisadores indígenas, ou como uma “área de influência” das territorialidades ameríndias (FREITAS, 2015). Como afirma o jornalista guarani Osias Ramos Arnaud Sampaio,

a presença de jovens indígenas em uma dada instituição implica em uma dilatação do território indígena, uma espécie de integração às avessas: as coletividades de pertencimento destes estudantes se sentem

implicadas no que ocorre durante suas trajetórias acadêmicas, e exercem através deles poder de agência sobre as universidades (SAMPAIO, 2010, *apud*, FREITAS: 2015, p.14).

A questão da diversidade se tornou, ao fim e ao cabo, o fio condutor da pesquisa. Afinal, foi ela quem me mobilizou no sentido de tentar compreender como os estudantes indígenas apreendiam a nova realidade, urbana e acadêmica. Tal como explicitado anteriormente, o trabalho de campo fez-se ao longo do acampamento dos estudantes em seu cotidiano; da colaboração com as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão; do compartilhamento de algumas das suas angústias e inquietações suscitadas pelas dificuldades interpostas à permanência. Poderia dizer que boa parte dos dados foi produzida no contexto da minha atuação simultânea como professora no ensino superior e doutoranda. Daí considerar que o presente estudo, a partir dessa perspectiva, se apoiou nos pressupostos da autoantropologia, ao me tornar observadora de processos em que também estava envolvida e mobilizada.

“A necessidade que sinto hoje, com mais força do que nunca, é afirmar a diversidade do mundo. E também a necessidade de afirmar a diversidade dos projetos de outros mundos possíveis” (GALEANO, 2015). Assim como Eduardo Galeano, posso também afirmar que, a partir do primeiro ano de campo, percebi que uma das minhas descobertas, e expectativas, é que este estudo se desenvolvesse no sentido da elaboração de uma descrição, interpretação e análise da diversidade social e étnica na universidade, a partir do ingresso dos estudantes indígenas, e de como as políticas públicas de ações afirmativas voltadas para o ensino superior poderiam proporcionar, sobretudo, diversidade, e o respeito à diversidade entre as partes direta, e indiretamente, envolvidas.

Referências Bibliográficas

- ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Org.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato norte-amazônico*. São Paulo: UNESP, 2002.
- ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre S. *O regime imagético Pankararu* (tradução intercultural na cidade de São Paulo) [tese]. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Florianópolis, 2011.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, Subchefia de assuntos jurídicos, Ministério da Casa Civil, 2012.
- CARVALHO, José Jorge. *Inclusão étnica e racial no Brasil*. São Paulo: Attar Editorial, 2006.
- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora da UnB, 2001, pp. 246-282.

- FREITAS, Ana Elisa de Castro. Apresentação. Um panorama da institucionalização do Grupos PET-Indígenas nas universidades e institutos federais por meio do Programa de Educação Tutorial / Conexões de Saberes do Ministério da Educação do Brasil. In: FREITAS, A. E. C (org.). *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial / Conexões de saberes*. Rio de Janeiro: E-papers, 2015, pp. 9-18.
- GALEANO, Eduardo. Entrevista a Caros Amigos. *Revista Caros Amigos*. São Paulo. 14 de abril de 2015.
- GOMES, Ana Maria R.; MIRANDA, Shirley Aparecida de. A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das “culturas” entre os Xacriabá e os Pataxó. In: CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. N. (orgs). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, pp.455-84.
- MARCUS, George. Multi-Situated Ethnography. In: MARCUS, George. *Ethnography through Thick & Thin*, Princeton: Princeton University Press, 1998.
- MÉSZÁROS, István. *A montanha que devemos conquistar reflexões acerca do Estado*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- PALADINO, Mariana. *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas*. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2006.
- PET – Comunidades Indígenas. *Xoça Manifesto*, Salvador, 2011.
- SAMPAIO, O.R.A. A Universidade como área de influência: o olhar de um Guarani sobre sua trajetória acadêmica. In: NOVAK, S.J. et al. *Educação Superior Indígena no Paraná*. Maringá: EDUEM, 2010.
- SANTOS, Jocélio Teles dos Santos. Introdução. In: SANTOS, J. T. (org). *Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão*. Salvador: CEAO, 2012, pp. 9-15.
- STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, pp. 7-72.

autora**Ana Claudia Gomes Souza**

É doutora em antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFBA, professora adjunta da UNILAB (Campus Malês), pesquisadora do PINEB/UFBA.

Recebido em 001/03/2018

Aceito para publicação em 30/10/2019